

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

MARIA IOLANDA FONTANA

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESQUISA NA FORMAÇÃO E NO
TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
CONTRADIÇÕES E MATERIALIDADE**

CURITIBA

2014

MARIA IOLANDA FONTANA

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESQUISA NA FORMAÇÃO E NO
TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
CONTRADIÇÕES E MATERIALIDADE**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito necessário à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Naura Syria Carapeto
Ferreira

CURITIBA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

F679 Fontana, Maria Iolanda.

Políticas públicas para pesquisa na formação e no trabalho dos profissionais da educação básica: contradições e materialidade/ Maria Iolanda Fontana; orientadora Prof^ª. dr^ª. Naura Syria Carapeto Ferreira.

334f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

1. Políticas públicas. 2. Formação de profissionais de educação básica. 3. Trabalho de profissionais da educação básica. 4. Pesquisa. 5. Práxis. I. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 370.71

TERMO DE APROVAÇÃO

Maria Iolanda Fontana

Políticas Públicas para Pesquisa na Formação e no Trabalho dos Profissionais da Educação Básica: Contradições e Materialidade

Esta tese foi julgada e aprovada para obtenção do título de Doutor em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

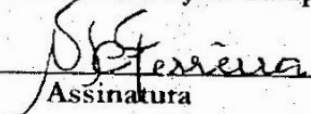
Curitiba, 05 de dezembro de 2014.


Dra. Maria Antônia de Souza

Coordenadora do programa de Pós-graduação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná

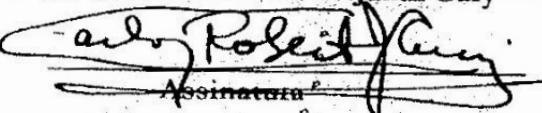
Membros da banca:

Profa. Dra. Naura Syria Carapeto Ferreira – Presidente da Banca


Assinatura

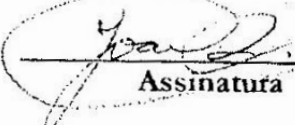
Aprovada
Conceito

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury — Membro Titular UFMH-PUCMG


Assinatura

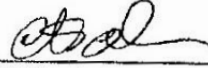
Aprovada
Conceito

Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski — Membro Titular da PUCPR


Assinatura

Aprovada
Conceito

Prof. Dra. Anita Helena Schlesener — Membro Titular UTP


Assinatura

Aprovada
Conceito

Profa. Dra. Maria Antônia de Souza — Membro Titular UTP


Assinatura

Aprovada
Conceito

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Naura Syria Carapeto Ferreira, pela condução dos estudos, confiança e apoio recebido nos momentos difíceis.

Ao professor Dr. Roberto Jamil Cury, pela sua relevante produção teórica para a política educacional no país e disponibilidade em contribuir com este trabalho.

À professora Dra. Maria Antônia de Souza, pelas orientações e pela oportunidade de aprender sobre a Educação do Campo e compartilhar desta luta.

À professora Dra. Anita Helena Schlesener, pelos importantes ensinamentos de Gramsci e orientação recebida.

À professora Dra. Joana Paulin Romanowski, pelas orientações e incentivo à minha trajetória na pesquisa.

À professora Thaís Tavares Moura, pela contribuição recebida na qualificação deste trabalho.

Aos professores da Rede Pública do Estado do Paraná, do Município de Candói e Guarapuava, pelas entrevistas concedidas e pelo entusiasmo com a prática da pesquisa.

Aos professores da Escola Municipal do Campo Professora Mercedes Marques dos Santos, pelo envolvimento na investigação-ação e aprendizagens compartilhadas.

Ao coordenador do PDE Dr. Cassiano Roberto Nascimento Ogliari, pela entrevista concedida e apoio à pesquisa.

Aos representantes dos NREs do Paraná, pela colaboração com o levantamento de dados sobre o PDE.

Aos profissionais da educação da SME, pela disponibilidade em conceder as entrevistas.

À Capes/Observatório da Educação, pelo financiamento deste projeto.

À Professora Naura, que amavelmente me orientou e incentivou à realização deste estudo.

Ao Marco, meu querido companheiro, pelo amor e apoio em todas as situações de nossa história.

Aos meus filhos Nicole, Cézár e Renan, pelo amor que nos une em todos os momentos e dimensões da vida.

Aos meus netinhos Arthur e Rafaela, que me alegram e renovam minhas esperanças no futuro.

À minha mãe Micheline, pela dedicação e amor que tem por nossa família.

O pesquisador científico não pode nem prescindir ou desinteressar-se da sociedade nem aceitá-la passivamente tal qual existe ao seu redor, com os conflitos, imperfeições e injustiças que nela se encontram. Por conseguinte, é lícito dizer que o pesquisador tem o objetivo imediato o conhecimento e o domínio da natureza, mas, dado o papel mediador representado pela sociedade, e a função de que está incumbido pela sua comunidade, tem por objetivo mediato a transformação da sociedade e a humanização da existência.

(VIEIRA PINTO, 1979, p.534).

RESUMO

Este estudo tem o objetivo de analisar as contradições e a materialidade das políticas públicas para pesquisa na formação e no trabalho de profissionais da educação básica. O pressuposto é que a pesquisa realizada na perspectiva da práxis em cursos de formação inicial e continuada, como no trabalho de professores da universidade e da educação básica, pode, pela produção do conhecimento crítico emancipador, potencializar a ação coletiva e transformadora dos profissionais da educação. Defende-se a necessidade de políticas públicas para que a pesquisa se efetive nos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação e se constitua como conhecimento e prática integrante da identidade e da profissionalidade docente. Adota-se a dialética na concepção do materialismo histórico como método para compreender o movimento histórico, as ideologias e as determinações político-econômicas que configuram as relações contraditórias entre políticas públicas, a pesquisa na formação e no trabalho do profissional da educação básica. Utiliza-se como procedimentos de pesquisa empírica: a contextualização da produção do conhecimento científico sobre o tema, com base no banco de dados da Capes e periódicos nacionais; a análise de documentos oficiais de três programas que incluem a pesquisa como atividade mediadora da formação continuada de profissionais da educação básica: 1) Observatório da Educação - Obeduc/Capes; 2) Programa de Desenvolvimento da Educação no Paraná – PDE/SEED; 3) Projeto EduPesquisa/SME; análise de entrevistas e questionários aplicados a coordenadores e professores envolvidos nos referidos programas. Os principais autores que fundamentam as análises são: Kopnin (1978) e Vieira Pinto (1979), sobre a ciência e a pesquisa na perspectiva dialética; Gramsci (1978); Marx (1996) e Vázquez (2007), sobre a pesquisa na dimensão da práxis; André (2008) e Lüdke (2007), sobre a pesquisa na formação de professores; Saviani (2014); Freitas (2007); Gatti, Barreto, André (2011), sobre políticas públicas para a formação docente. O processo de investigação busca responder: O que é pesquisar na perspectiva da práxis? Qual a concepção de pesquisa que fundamenta as políticas públicas para a formação e o trabalho dos profissionais da educação básica? O que diz a produção científica brasileira sobre a pesquisa na formação e no trabalho dos profissionais da educação básica? O que são e quais são as políticas públicas para a pesquisa dos profissionais da educação básica? Os programas de formação continuada Obeduc, PDE/PR e o projeto EduPesquisa favorecem o desenvolvimento da pesquisa na escola? Como se apresentam ou podem se apresentar as práticas de pesquisa pedagógica em escolas de educação básica, no estado do Paraná? Constata-se, neste estudo, que as políticas públicas Obeduc, PDE e projeto EduPesquisa, embora tenham diferentes concepções de pesquisa e de produção de conhecimentos apresentam avanços importantes, pois superam modelos de formação estritamente técnico-instrumentais. A síntese contraditória é a falta de políticas públicas que aliem a pesquisa na dimensão formativa à sua materialidade na dimensão do trabalho dos profissionais da educação básica. Para tanto, é necessário prover recursos financeiros que transformem as precárias condições de trabalho nas escolas públicas e valorizem a carreira e salário docente.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Formação de Profissionais da Educação Básica. Trabalho de Profissionais da Educação Básica. Pesquisa. Práxis.

ABSTRACT

The purpose of the present study is to analyze the contradictions and the materiality of the public policies for research in the training and in the work of professionals of nursery, primary and secondary education. The presupposition is that the research carried out under the praxis perspective in higher and further education training courses, as well as in the work of university professors and school teachers, can strengthen the collective and transforming action of the education professionals, through the production of emancipating critical knowledge. We defend the necessity of public policies for the research accomplishment in higher and further education training programs and that it may constitute itself as integrating knowledge and practice of the teachers' professional identity. The dialectic in the conception of the historical materialism is adopted as a method in order to understand the historical movement, the ideologies and the political-economical determinations that depict the contradictory relations concerning political policies, the research in training courses and work of the nursery, primary and secondary education professionals. The empiric research procedures have been: the contextualization of the production of the scientific knowledge about the theme based on the data bank from Capes and national periodicals; the analysis of official documents of three programs in which research is included as a mediating activity in the further education programs for nursery, primary and secondary education professionals: 1) Observatório da Educação – Obeduc/Capes; 2) Programa de Desenvolvimento da Educação no Paraná – PDE/SEED; 3) project EduPesquisa/SME; analysis of interviews and questionnaires answered by coordinators and professors/teachers involved in the referred programs. This study is mainly based on the following authors: Kopnin (1978) and Vieira Pinto (1979), on science and research in the dialectic perspective; Gramsci (1978); Marx (1996) and Vázquez (2007), on research in the praxis dimension; André (2008) and Lüdke (2007), on research in teachers' training; Savini (2014); Freitas (2007); Gatti, Barreto, André (2011), on public policies for teachers' training. The investigation process aims at answering: What is it to investigate under the praxis perspective? What research conception fundamentals the public policies for the training and work of the nursery, primary and secondary education professionals? What does the Brazilian scientific production state about research on the training and work of nursery, primary and secondary education professionals? What and which are the public policies concerning research for nursery, primary and secondary education professionals? Do the programs for further education Obeduc, PDE/PR and EduPesquisa favor the research development at schools? How is the pedagogical research practice presented in nursery, primary and secondary education schools – or how can it be presented, in the state of Paraná? It has been verified in the present study that although they have different research and knowledge production conceptions, the public policies Obeduc, PDE and EduPesquisa project show important advances, for they overcome strictly technical-instrumental training models. The contradictory synthesis is the lack of public policies that associate research in the training dimension to its materiality in the dimension of the work of nursery, primary and secondary education professionals. Therefore, it is necessary to provide financial resources to transform the precarious working conditions at public schools and to value the teachers' career and income.

Key-words: Public Policies. Teachers Educational Training Program. Work of Education Professionals. Research. Praxis.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - LEVANTAMENTO DE TRABALHOS INDEXADOS SOBRE PESQUISA NA BASE DE DADOS DA CAPES, CEDES, RBE E REUNIÕES CIENTÍFICAS ANUAIS DA ANPED.....	50
TABELA 2 - LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES INDEXADAS NO BANCO DE DADOS DA CAPES POR REGIÕES BRASILEIRAS.....	51
TABELA 3 - LEVANTAMENTO DAS TESES E DISSERTAÇÕES POR ANO DE PUBLICAÇÃO INDEXADAS NO BANCO DE DADOS DA CAPES.....	52
TABELA 4 - OBEDUC: INVESTIMENTOS EM 2009-2013.....	220
TABELA 5 - OBEDUC: PRODUTOS CONCLUÍDOS, EDITAIS 2006 A 2010.....	238

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – LEVANTAMENTO DE ARTIGOS PUBLICADOS NA REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE E NAS REUNIÕES CIENTÍFICAS ANUAIS DA ANPED - SUBCATEGORIA PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	90
QUADRO 2 – LEVANTAMENTO DE ARTIGOS PUBLICADOS NOS PERIÓDICOS REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E NAS REUNIÕES DA ANPED - SUBCATEGORIA PESQUISA NO TRABALHO DE PROFESSORES	107

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – NÚMERO DE PROJETOS APROVADOS NO OBEDUC, ANOS 2006 A 2012.....	218
FIGURA 2 - QUADRO ESQUEMÁTICO DO PLANO INTEGRADO DE FORMAÇÃO CONTINUADA –PDE/PR.....	225

LISTA DE SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEs	Conferências Brasileiras de Educação
CEDES	Revista do Centro de Educação & Sociedade
CNE	Conselho Nacional da Educação
CP	Conselho Pleno
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DEB	Diretoria de Educação Básica /Capes
EaD	Educação a Distância
EduPesquisa	Projeto de Incentivo à Pesquisa para os Professores da RME
ENDIPE	Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FORUMDIR	Fórum de Diretores de Faculdades/Centro de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e desenvolvimento da educação Básica e de Valorização dos Profissionais da educação
GTR	Grupo de Trabalho em Rede
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEs	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NREs	Núcleos Regionais da Educação do Paraná
OBEDUC	Observatório da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE /BR	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE/PR	Programa de Desenvolvimento Educacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGs	Programas de Pós-Graduação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
QPM	Quadro Próprio do Magistério
RBE	Revista Brasileira de Educação
RME	Rede Municipal de Ensino
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica

SME	Secretaria Municipal de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SNE	Sistema Nacional de Educação
SEED	Secretaria de Educação do Estado do Paraná
SEF/MEC	Secretaria do Ensino Fundamental do Ministério da Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
USP	Universidade de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação e Ciência e para a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: A PESQUISA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO E TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	45
2.1	A PESQUISA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO E TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ANÁLISE.....	54
2.1.1	Políticas de Pesquisa nas Teses e Dissertações.....	56
2.1.2	Pesquisa na Formação dos Profissionais da Educação nas Teses e Dissertações	60
2.1.2.1	Pesquisa na formação inicial e continuada dos profissionais da educação: métodos e tendências teóricas	71
2.1.2.2	A pesquisa na formação dos profissionais da educação: a produção do conhecimento em questão	74
2.1.2.3	Práticas de pesquisa na formação dos profissionais da educação: ênfase na pesquisa-ação	77
2.1.2.4	A ênfase na Pesquisa-ação/investigação-ação	79
2.1.2.5	A pesquisa em processos de formação continuada	84
2.1.2.6	O estágio e trabalho de conclusão de curso como atividade de pesquisa na formação inicial dos profissionais da educação	86
2.1.3	A Pesquisa na Formação Profissionais da Educação em Publicações: RBE, Educação & Sociedade e ANPED.....	88
2.1.4	A Pesquisa no Trabalho dos Profissionais da Educação em Teses e Dissertações	100
2.1.5	A Pesquisa no Trabalho dos Profissionais da Educação em Publicações: RBE, Educação & Sociedade e ANPED.....	106
2.1.6	A Produção do Conhecimento suas Contribuições e Contradições	113
3	A PESQUISA NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA:QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS E POLÍTICAS	118
3.1.	CIÊNCIA E PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES DO MATERIALISMO HISTÓRICO	124
3.1.1	A Práxis: categoria e fundamento da pesquisa no trabalho dos profissionais da educação.....	134
3.1.1.1	A práxis: fontes filosóficas do materialismo-histórico	135
3.1.2.2	As diferentes formas e níveis de práxis	146
3.1.1.3	Consciência filosófica-científica dos profissionais da educação e a práxis da pesquisa	149

4	A PESQUISA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	153
4.1	A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA A PESQUISA NO CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL – 1996 A 2014	156
4.2	A ORIGEM DA PESQUISA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E TRABALHO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - 1970.....	172
4.2.1	A Pesquisa nas Diretrizes Curriculares para a Formação dos Profissionais da Educação.....	183
4.3	O TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E AS CONDIÇÕES MATERIAIS PARA A PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	189
4.3.1	A pesquisa no trabalho dos profissionais da educação básica: qual pesquisa e como se materializa?	194
4.4	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PESQUISA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	200
4.4.1	Políticas Públicas para Formação Continuada dos Profissionais da Educação de Competência Federal	207
4.4.2	Políticas Públicas para Formação Continuada do Professor de Competência Estadual.....	221
4.4.3	Políticas Públicas de Formação e Pesquisa dos Profissionais da Educação de Competência Municipal	230
5	POLÍTICAS PARA PESQUISA NA FORMAÇÃO CONTINUADA E TRABALHO DE PROFESSORES	232
5.1	O PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO CAPES/INEP – POLÍTICA DE PESQUISA COM E NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	235
5.1.1	O Observatório da Educação do campo núcleo em rede UTP e a formação de coletivo de profissionais da educação para a pesquisa na escola do campo	239
5.1.1.1	O processo da investigação-ação: contribuições à práxis pedagógica na escola do campo	246
5.2	PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE - POLÍTICA PÚBLICA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ	258
5.2.1	O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/Paraná e a pesquisa na formação continuada e no trabalho do professor.....	261
5.3	PROGRAMA EDUPESQUISA COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A PESQUISA NA ESCOLA	276
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	286
	REFERÊNCIAS	294
	APÊNDICES	317

1 INTRODUÇÃO

Este estudo refere-se às políticas públicas, emanadas nas esferas federal, estadual e municipal, que incluem a pesquisa no processo de formação inicial e continuada dos profissionais da educação e as repercussões destas políticas para a identidade e o trabalho destes na educação básica. O tema se insere e decorre da complexa realidade educacional brasileira, que reflete a carência de políticas efetivamente democráticas¹ para a sociedade e constituem desafio à qualidade da educação pública, em todos os seus níveis, e à consolidação da cidadania para toda a população.

No Brasil, a lógica do modelo de desenvolvimento capitalista dependente, reestruturando-se em função dos diferentes processos produtivos, vem acirrando a necessidade de reformas educacionais que superem as contradições entre os interesses da classe dirigente do país e o cumprimento dos direitos constitucionais de universalização da educação pública, laica e gratuita para todo o povo brasileiro. Decorrentes desta lógica, na história da educação brasileira, definiram-se políticas direcionadas à formação dos profissionais da educação, alinhadas aos interesses do capital, as quais adotaram os princípios, conteúdos e métodos de concepções pedagógicas liberais, dificultando o trabalho educativo emancipador nas escolas brasileiras, reforçando a manutenção das desigualdades da população.

O documento “Estado da arte sobre políticas docentes no Brasil”, elaborado por Gatti, Barreto, André (2011), revela que se fazem necessários “delineamentos de uma política geral de apoio aos docentes” pautados na

¹ Defende-se a construção da democracia socialista em oposição à democracia liberal burguesa, que, de acordo com Gramsci, deve ser criticada por seu caráter instrumental e mistificador. Em contraponto, o projeto de uma democracia socialista implica a prática do debate exaustivo e transparente, no qual os homens elaboram, pela expressão de um pensamento livre e aberto, a sua consciência política e exercem, portanto, a sua autonomia que, nesse contexto, não se caracteriza apenas pela autonomia do pensamento individual, mas pela elaboração de uma concepção de mundo coletiva e continuamente reformulada pela prática política. É esta prática que gera condições para um grupo social decidir sobre o seu próprio destino e contribuir para a gestação de uma nova sociabilidade’. (SCHLESENER, 2007, p.3).

produção acadêmica do conhecimento nessa área. No entanto, alertam que as políticas docentes são pouco pesquisadas pelos pós-graduandos brasileiros. São escassas as pesquisas sobre como formar professores competentes para atuar no mundo atual e, em especial, sobre a valorização social da profissão, a carreira docente, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.15).

Estas categorias básicas são imprescindíveis de serem estudadas e analisadas no contexto de onde emergem e para onde se destinam, pois uma educação de qualidade para a formação de um cidadão se fundamenta nelas para subsidiar novas políticas de formação. Há que se promover novas políticas públicas e em ação, condizentes com a análise e superação do senso comum de que bastaria apenas investimento na formação de professores para melhorar a qualidade da educação, como alertam Gatti, Barreto e André (2011, p.15).

As pesquisas acadêmicas em educação têm dado suporte, como também subsídios, para a formulação e definição de políticas públicas estatais, e têm sido utilizadas por pesquisadores para realizar a crítica e produzir o conhecimento. No entanto, os dados e as reflexões filosóficas de pesquisas sobre políticas educacionais mostram que nem sempre os resultados são absorvidos na sua totalidade e considerados importantes para promover políticas públicas que garantam condições equânimes de acesso à escola pública, comprometida com a promoção do homem, com a sua formação para a emancipação humana, como ao bem comum.

Fala-se em educação emancipadora por convicção. Emancipação traduz a ideia de libertação de uma dependência, tutela ou opressão (FERREIRA, 2011, p.252-253). Convicção de que emancipação, como expressa Gramsci (1975, p.301), ocorre pela “educação, a cultura, a organização e a difusão do saber e da experiência (são a base para) a independência das massas em relação aos intelectuais”, ou seja, requer intensificar a cultura para aprofundar a consciência e formar seres politicamente livres. Nesse sentido, defende-se a formação emancipadora com este significado, de capacitar toda a população no domínio da

norma culta e dos instrumentos necessários à cidadania, com condições de livre trânsito em sociedade dada.

Vale lembrar o movimento e o trabalho das entidades ANFOPE, ANPEd, ANPAE e CEDES, que desde os anos 80, quando conquistaram maior espaço para interlocução com os dirigentes estatais, tem colocado a serviço das políticas públicas a produção científica e os resultados de debates com pesquisadores e representantes da sociedade civil. No entanto, parte das reivindicações tem sido absorvida apenas pelo discurso e muito pouco na legislação, refletindo insuficientes mudanças no quadro educacional do país, principalmente no que diz respeito ao destino de recursos e investimentos para as escolas públicas.

Assim, após duas décadas da promulgação da nova constituição nacional, os indicadores sociais revelam que a educação brasileira pouco avançou na resolução de problemas estruturais. A criação de vários programas de governo² esparsos e genéricos para a formação de professores, e mesmo com a institucionalização em 1995, do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF/FUNDEB)³, com seus

² “Assim, as ações do MEC têm se pautado pela continuidade de programas de caráter *continuado e compensatório*, destinados à formação de professores leigos, *em exercício a distância*, em cooperação com os sistemas de ensino. Situam-se, nessa perspectiva, os programas vinculados à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, na qual se inserem os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, criados em 2003: o Pró-Formação, no âmbito da Secretaria de Educação a Distância (SEED), iniciado em 1997 e finalizado em 2004, direcionado à formação em nível médio dos professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; o Pró-Infantil, iniciado em 2005, dirigido à formação em nível médio dos professores de educação infantil, centrado na formação por tutorias exercidas pelos professores da rede e supervisionadas pelas IES participantes. O Pró-Letramento, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), desenvolvido em parceria com os sistemas de ensino e com as universidades da Rede de Formação Continuada e Desenvolvimento da Educação”. (FREITAS, 2007, p. 1210).

³ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da educação (FUNDEB) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. É substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006. O FUNDEB está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. Foi instituído por meio da Emenda Constitucional n. 53/2006, e “preserva pontos positivos do FUNDEF, amplia sua abrangência para a educação básica em seus níveis e modalidades, dispõe prazo para fixar, em lei específica, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público, explicita em valores pecuniários a complementação da União, aperfeiçoa os Conselhos de Controle do Fundo, reitera a obrigação dos planos de carreira e remuneração,

avanços e limites, não viabilizaram a democratização da educação nacional e a melhoria da formação e das condições de trabalho dos professores.

Os problemas se complexificaram e continuam desassistidos de investimentos, principalmente a Educação Infantil, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo. São indignos os índices de repetência, analfabetismo e analfabetismo funcional, o rendimento escolar dos estudantes no país, a precarização das infraestruturas escolares e da profissão docente⁴. Agrega-se a esta problemática o insuficiente número de professores para assumir as aulas nas escolas públicas brasileiras, principalmente em decorrência da desvalorização social do trabalho docente e das más condições de segurança. O movimento dos educadores, desde os anos 90, já alertava para este problema e reivindicava políticas de valorização da carreira docente para atrair jovens estudantes.

Sabe-se que o país é extenso territorialmente e que possui dificuldades de acesso e de provimento em todas as dimensões políticas e sociais. Todavia, as políticas públicas necessitam, justamente por isso, suprir e superar a realidade existente o máximo possível, o que se daria com mais facilidade, como mais um recurso investigativo da realidade, se a pesquisa estivesse presente nas escolas da educação básica para subsidiar estas políticas públicas, pois:

O reflexo da natureza na consciência do ser humano não é algo anciloso, inerte ou mecânico, não é uma cópia morta da realidade, mas um processo dinâmico de aprofundamento na essência das coisas para poder aproximar-se dela, compreendendo-a para acrescentar ao já existente produzido pelo conjunto da humanidade, contribuição que nos cabe como integrantes do mundo humano, neste estágio histórico de nossas existências. (FERREIRA, 2007, p. 21-22)

com capacitação profissional em que a formação continuada deve promover a qualidade do ensino”. (CURY, 2007, p.848).

⁴ As estatísticas do IBGE e MEC/INEP revelam poucos avanços nos dados educacionais: em 1997, a taxa de analfabetos com mais de 15 anos de idade era de 15,6%, e em 2009 reduziu para 9,7%; a taxa de analfabetismo funcional da população escolarizada em 2001 era 27,3% e em 2009 passa para 20,3%; o número de crianças que frequentavam a escola de educação infantil em 1991 era de 27,5% em 2009 passa para 40,8%; Em 2001 33,12% da população possuía de 4 a 7 anos de escolarização e 28,06% em 2009; o número de professores com formação em nível superior em 1999 era de 44,5% e 2006 passa para de 70,7%. O número de reprovações no Ensino Médio em 2007 era de 12,07%, e em 2010 aumenta para 12,5%. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br>

Desta forma, o professor/pesquisador não só é capaz de desenvolver-se como um investigador da realidade enquanto conteúdo vivo a ser examinado, avaliado, refletido e elaborado como síntese significativa: com o objetivo de produzir conteúdo substancial e substantivo para a formulação de políticas públicas para a pesquisa, na formação e no exercício da profissão.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio compreendido entre os anos de 2014 e 2024 requer políticas públicas para recuperar o atraso no atingimento das metas de universalização do acesso à educação básica, ampliação da jornada escolar, a garantia da permanência bem sucedida na escola, para crianças, adolescentes, jovens e adultos/as, e a valorização do trabalho e carreira docente.

A previsão do investimento de 10% do Produto Interno Bruto - PIB, mais royalties do petróleo e, mais especificamente, dos rendimentos provenientes do pré-sal – para que sejam cumpridas todas as metas e se atinja a tão aclamada qualidade da educação –, necessita que sejam cumpridos os princípios da legalidade apoiados pela eficiência, eficácia e efetividade de sua execução para a educação como um bem social maior. Igualmente, o recurso e a gestão pública deverão ser fiscalizados, com base nestes princípios, pelos órgãos de controle externos e internos ao governo⁵, o poder legislativo em todos os níveis e a sociedade civil organizada, pela supervisão das CONAEs.

Para tanto, faz-se necessário avançar, ainda, na instituição e consolidação de um sistema nacional de educação, contribuindo para a garantia de educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos/as. O Plano Nacional da Educação, assim como preconiza a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, deve se constituir na expressão de políticas de Estado, balizadas pelo pacto federativo e pela regulamentação do regime de colaboração e cooperação entre os entes federados (ANPED, 2011, p.17).

⁵ Na estrutura republicana o poder é compartilhado pelos órgãos: executivo, judiciário e o legislativo que é auxiliado pelos Tribunais de Contas da União, dos Estados e dos Municípios na fiscalização do recurso público.

Com Saviani (2011, p.17), afirma-se que é necessário estabelecer a conexão entre o Plano Nacional de Educação e o Plano de Desenvolvimento Econômico do país, para “ajustar as decisões políticas ao discurso imperante”, que proclama a educação como prioridade para a “sociedade do conhecimento”⁶ e, contraditoriamente, destina a ela reduzidos recursos financeiros. Desta forma, poder-se-ia enfrentar os dilemas da formação dos profissionais da educação, que estão diretamente associados aos problemas das condições de trabalho, que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. O autor assevera que a grande questão a enfrentar é resolver as condições precárias de trabalho nas escolas, pois estas inviabilizam a ação dos professores, mesmo quando bem formados.

O documento sobre o estado da arte das “Políticas docentes no Brasil” (2011) apresenta vários elementos e indicadores de análise para compreensão da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e o delineamento de um sistema de educação. Os dados sobre as políticas para a formação dos profissionais da educação, emanadas pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), sobre as instituições formadoras e seus currículos, como a explicitação de políticas implementadas por órgãos executores em nível municipal e estadual, evidenciam a necessidade de “políticas de Estado” na perspectiva de um pacto de cooperação entre os entes federativos para atingir as metas de qualidade da educação para toda população brasileira. Dessa forma, seria possível superar as diversas “políticas de governo” que tanto têm retardado o avanço da educação de qualidade para todos, embora afirme em contrário.

Conforme explica Cury (2006, p.128), o objetivo maior do regime de colaboração entre os entes federados expresso na constituição no parágrafo

⁶ Duarte (2001,p.39) explica que a função ideológica desempenhada pela crença na chamada sociedade do conhecimento seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza. Entende-se que estas questões são importantes, mas não serão resolvidas sem o reconhecimento e o enfrentamento das assimetrias, desigualdades e degradação ambiental reproduzidas nas relações sociais capitalistas.

único, do art. 23, “é de um equilíbrio no desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional”, mas isso somente acontecerá se o federalismo jurídico-político corresponder a um federalismo fiscal. Trata-se de incluir a educação no projeto societário democrático, como direito público de todos e para que “cada indivíduo possa se autogovernar como ente dotado de liberdade e ser capaz de participar como cidadão consciente e crítico de uma sociedade de pessoas livres e iguais” (CURY, 2006, p.123). Dessa forma, o autor afirma que só assim se poderá falar no Brasil de um sistema nacional federativo de educação. Poderá se falar em ensino de qualidade quando subsidiado pela pesquisa que está presente no espaço educacional, pesquisa científica que deverá se constituir em conteúdo de formação dos profissionais em educação.

Os amplos debates realizados pelo movimento dos educadores brasileiros em torno do novo PNE, nas CONAEs e em diversos fóruns, como o Fórum Nacional de Educação (FNE) e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNEDEP), consolidam a definição de um conjunto de princípios historicamente construídos pela ANPED para garantir o direito à educação para todos/as. No âmbito dos profissionais da educação, defende-se “uma formação docente, inicial e continuada, capaz de preparar profissionais da educação que se destaquem pelo espírito científico, pela criatividade, pela competência técnica, pela atitude ética e pelo posicionamento político autônomo.” (ANPED, 2011, p.15).

Entende-se que esta perspectiva de formação docente demanda políticas públicas em âmbito nacional, estadual e municipal que incluam a pesquisa nos processos formativos desenvolvidos na universidade ou na escola, e que definam investimentos e recursos para a prática desta atividade no trabalho dos profissionais da educação superior e da educação básica. Defende-se, nesta tese, a necessidade de políticas públicas para pesquisa na formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, que elevem a condição científica e cultural destes profissionais, para uma competente intervenção político-pedagógica em processos educativos escolares. Assim, concretamente, pode-se cumprir a indissociabilidade pesquisa-ensino, que torna o processo pedagógico

mais competente pela força do saber científico que se elabora, refletindo a realidade e atendendo-a com a maior pertinência.

Busca-se entender o problema, que envolve a carência de políticas públicas que garantam a prática da pesquisa na formação e no trabalho do professor da educação básica, na perspectiva da totalidade concreta. Isso significa empreender estudos para além das questões epistemológicas e captar, no movimento histórico, as ideologias e as determinações político-econômicas que configuram as relações contraditórias entre política públicas, a pesquisa na formação e no trabalho do profissional da educação.

Acredita-se que estudos empreendidos nesta direção podem contribuir para que a pesquisa constitua conhecimento e prática integrante da identidade docente, e se efetive na educação superior e nas escolas de educação básica, seja por meio do trabalho coletivo de profissionais da escola e/ou em colaboração com os pesquisadores das universidades. Para tanto, apoia-se a materialidade de políticas públicas de pesquisa para a formação e trabalho dos profissionais da educação básica, como atividade constituinte de sua identidade e profissionalidade ⁷, ou seja, como competência necessária a produção do conhecimento pedagógico e exercício profissional crítico e emancipador.

Tem-se como pressuposto que a pesquisa realizada numa perspectiva da práxis em cursos de formação inicial e continuada, como no trabalho de professores da universidade e da educação básica, pode desencadear avanços no trabalho pedagógico nas escolas e potencializar a ação coletiva e transformadora dos profissionais da educação e dos educandos. Para o materialismo-histórico, a práxis possibilita não somente a interpretação do mundo, mas também sua transformação, superando a concepção de prática humana, no sentido utilitário, instrumental e imediato.

Práxis significa a “atividade consciente objetiva mais elevada, bem como a vinculação teórica mais profunda com a práxis real”. (VÁZQUEZ, 2007, p.29).

⁷ Gatti (2010), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) entendem por profissionalidade o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. (GATTI, 2010, p.1360).

Por meio da pesquisa na dimensão da práxis humana, os profissionais da escola podem captar a concretude dos problemas vividos em sua totalidade de determinações, pensar e agir para a sua transformação. No entanto, a não neutralidade da pesquisa científica em favor da emancipação humana e transformação da sociedade de classes

[...] implica em compreender a dialeticidade da história e do pensamento e fazer a crítica tanto ao sistema de produção capitalista (na sua apropriação do saber para consolidar e ampliar seus meios de exploração do trabalho) quanto ao senso comum, para gerar as condições de um novo pensamento crítico. (SCHLESENER, 2007, p.110).

Entende-se ser esta a perspectiva transformadora da pesquisa na ação docente. A pesquisa realizada pelos profissionais da educação básica na perspectiva de práxis pode não só engendrar processos coletivos de resistência e de superação de ideologias hegemônicas que impedem a real democracia na escola e na sociedade, como também contribuir para a educação escolar, a partir das reais demandas sociais que se mostram através da pesquisa em ação desenvolvida pelo professor.

O interesse pelo presente estudo está relacionado à importância e à continuidade da investigação realizada pela pesquisadora em nível de mestrado em educação (FONTANA, 2006), que buscou compreender a concepção de pesquisa e a materialização desta atividade nas práticas pedagógicas dos docentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Os resultados evidenciaram a relevância da pesquisa para a formação do pedagogo, quando concebida como um princípio epistemológico e educativo. Princípio epistemológico, por favorecer a construção do conhecimento crítico, mediado pela relação teoria-prática, e princípio educativo, pela aprendizagem de conceitos, habilidades e atitudes de investigação.

Esta compreensão da pesquisa no processo formativo, além de promover a iniciação à atividade de pesquisa científica, instrumentaliza o pedagogo para a investigação da própria prática pedagógica. Embora esta concepção estivesse presente na prática pedagógica de alguns professores, foram identificadas

dificuldades para a efetivação dos objetivos expressos no projeto pedagógico do curso, voltados à relação ensino, pesquisa e extensão. Estas se referem às políticas de pesquisa (produção e divulgação de pesquisas, iniciação científica), como também a falta de condições estruturais da universidade (excessiva departamentalização dos setores, falta de recursos materiais e financeiros, de professores-pesquisadores). Tal constatação demonstra que existem lacunas de políticas para pesquisa na universidade, no que diz respeito à materialização da atividade no currículo do curso, na ação dos professores e alunos e na relação com a escola básica, revelando necessidades de intensificar esta prática com novas investigações.

A motivação pelo tema também deriva da experiência como professora na Educação Superior e como pedagoga da Rede Pública Municipal de Curitiba, principalmente após a conclusão do mestrado em educação, quando do início das atividades de pesquisa, em que esta pesquisadora desenvolveu maior atenção aos problemas do trabalho pedagógico que careciam de investigação em ambos os contextos educativos. Tal situação ressaltou a contradição entre a necessidade da pesquisa, como atividade que eleva a condição de ensino pela constante articulação com a realidade, onde os problemas emergem e demandam investigações, com as concretas condições de trabalho. Por isso, o entendimento da necessidade de políticas públicas para que a pesquisa ocorra no espaço universitário e no espaço escolar, de modo articulado e compartilhado, condição que demanda recursos e investimentos financeiros para reorganizar ambas as estruturas institucionais para a sua efetividade.

A defesa da pesquisa no processo de formação de profissionais da educação e na ação destes profissionais na escola e nas salas de aula tem crescido no Brasil, desde o final dos anos 80; o movimento segue paralelamente ao desenvolvimento de pesquisas do tipo etnográfico e de investigação-ação. No entanto, os autores problematizam, sob diferentes enfoques e perspectivas, a

concepção de pesquisa para os cursos de formação e como esta atividade pode constituir parte integrante do trabalho do professor⁸.

A produção teórica, embora apresente diferentes elementos e ênfases de análise sobre a contribuição da pesquisa para a formação e trabalho docente, destaca como argumentos comuns: a defesa da relação teoria e prática nos cursos de formação de professores; a importância da reflexão crítica e da pesquisa sobre os problemas da própria prática pedagógica para a busca de soluções; a construção do conhecimento pedagógico pelo professor; a investigação-ação ou pesquisa-ação⁹ como estratégia metodológica para a formação do professor-pesquisador.

Os questionamentos mais frequentes entre os autores dizem respeito ao estatuto da pesquisa científica e a pesquisa realizada por professores sobre os

⁸ O levantamento realizado pela autora no banco de dados de teses e dissertações da CAPES/MEC apresenta a produção científica, entre os anos de 1987 a 2011, referente à temática das políticas de pesquisa para a formação e trabalho do professor. Foram eleitas, como critérios de busca, expressões exatas relacionadas às seguintes categorias: políticas de/para pesquisa; pesquisa na formação de professores; pesquisa no trabalho docente. Foram selecionados como trabalhos relacionados ao tema em questão aqueles que indicam no título a palavra “pesquisa”. A partir desta primeira seleção, foi verificado o conteúdo dos resumos e a relação com o tema da presente pesquisa. O estranhamento foi encontrar apenas 4 trabalhos, sendo 2 teses e 2 dissertações referentes à categoria “políticas de/para pesquisa”, cujas expressões exatas pesquisadas foram: políticas de pesquisa para o professor da educação básica; políticas de pesquisa na formação inicial de professores/docentes; políticas de pesquisa na formação continuada de professores/docentes; políticas públicas de formação docente; políticas de pesquisa para a formação de professores. Já na categoria “pesquisa na formação de professores” foram encontrados 38 trabalhos sendo, 22 dissertações e 16 teses, as expressões exatas consultadas foram: pesquisa na formação continuada de professores/docentes; pesquisa na formação docente/ de professores; pesquisa na formação inicial de professores/docentes. Na categoria “pesquisa no trabalho docente” encontrou-se 12 trabalhos, sendo 9 dissertações e 3 teses, e foram consultadas as seguintes expressões exatas: professor-pesquisador; professor pesquisador na escola; pesquisa como práxis; professor pesquisador da própria prática; pesquisa na prática pedagógica do professor; pesquisa na prática pedagógica do docente da educação básica; pesquisa no trabalho do professor; pesquisa na prática do docente/professor da educação básica; pesquisa no curso de Pedagogia. Portanto, foram encontrados 54 trabalhos do total existente no banco de dados da CAPES/MEC. Também foram analisados os artigos publicados pela ANPED na Revista Brasileira de Educação, pelo CEDES na Revista Educação & Sociedade, e os trabalhos apresentados nas reuniões científicas anuais da ANPED, cujos temas abordam a pesquisa na formação inicial, continuada e no trabalho de professores na escola e na educação superior. O detalhamento dos resultados e suas análises constam no Capítulo 2, que trata da revisão da literatura sobre o objeto de estudo da presente investigação.

⁹ Termos semelhantes utilizados por diferentes autores nacionais e internacionais, que podem conceber a pesquisa-ação ou a investigação-ação como atividade científica emancipatória ou marcadamente instrumental-tecnista.

problemas da prática pedagógica; a concepção de pesquisa proposta nos documentos oficiais e a nova epistemologia da prática¹⁰; as representações dos docentes sobre sua condição de pesquisadores da própria prática; as condições de trabalho para o professor da educação básica realizar pesquisa; a necessidade de políticas para pesquisa na educação básica e educação superior. Tais questionamentos constituem-se em medidas que necessitam ser transformadas em políticas públicas e políticas em ação.

Os apontamentos iniciais relativos à produção do conhecimento evidenciam a necessidade de investigações no âmbito das políticas públicas voltadas à pesquisa na educação básica, entendendo ser esta uma condição necessária para a materialização desta atividade nos processos formativos e no trabalho docente. Embora a pesquisa se constitua em uma produção não material, é uma atividade que se realiza num contexto de materialidade entendida como realidade, ou seja, a partir de e em condições materiais. Por isso, requer, para seu desenvolvimento e materialidade, políticas governamentais e institucionais que garantam sua finalidade transformadora da realidade.

Acredita-se que a pesquisa, tanto na instituição de ensino superior como na escola, não pode se constituir em uma atividade isolada de seus profissionais, pois a apreensão e a produção do conhecimento se dão no coletivo, em que são “checadas” a sua veracidade. Nessa perspectiva, destaca-se a reflexão de Ferreira (2007, p.143), que defende a gestão do conhecimento nas instituições e na sociedade, sob uma nova ética contra-hegemônica, não antropocêntrica e individualista, mas coletiva, responsável e compromissada com a solidariedade e

¹⁰ Com a crítica generalizada à racionalidade técnica pelas mais diversas frentes teóricas e distintas comunidades acadêmicas, aparecem metáforas alternativas para representar o novo papel que o professor/a deve desempenhar como profissional confrontado com situações complexas, mutantes, incertas e conflitantes. O docente como investigador na aula (STENHOUSE, 1984), o professor/a como profissional prático reflexivo (SCHÖN, 1983, 1987), etc. Não obstante as diferentes metáforas e imagens do docente e ensino, em todas elas está subjacente o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na aula. Partem do reconhecimento da necessidade de analisar o que realmente fazem os professores quando enfrentam problemas complexos em sala de aula, como utilizam o conhecimento científico e sua capacidade intelectual, como enfrentam situações de incertezas, como experimentam hipóteses de trabalho, utilizam técnicas, instrumentos e materiais conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos, tarefas e recursos. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 365)

a emancipação humana, condição que requer uma mudança estrutural do ensino de ponta a ponta.

Defende-se o desenvolvimento da pesquisa em nível institucional, o que requer um projeto político e orgânico de pesquisa, que contenha, a partir do seu conteúdo, estímulos e recursos necessários à sua viabilização. Esta condição institucional em oferecer políticas de pesquisa é identificada como uma problemática que demanda investigações.

Pesquisadores da educação superior e entidades representativas¹¹ têm enfatizado que os cursos de formação de professores, mesmo em universidades, privilegiam o ensino, colocando em segundo plano o seu compromisso e a responsabilidade em criar e disseminar conhecimentos por meio do ensino, pesquisa e extensão. Esta condição se apresenta ainda mais problemática para as faculdades isoladas e os Institutos Superiores de Educação (ISE), que, diferentemente das instituições universitárias, não têm a obrigatoriedade de constituir linhas de pesquisa e de destinar aos seus docentes carga horária para a elaboração e desenvolvimento de projetos.

Em relação a esta problemática, Kuenzer (1999, p.174) afirma que

[...] não há como formar o professor de novo tipo senão preparando-o para a pesquisa em educação, o que só é possível pela graduação em universidade, e sempre ligada à extensão e às práticas, como forma de articulação entre a teoria e a intervenção na realidade.

Reitera, recentemente, Saviani (2011, p.15) que “contra a fragmentação e dispersão das iniciativas, propomos uma concepção orgânica da formação de professores centrada no padrão universitário e nas faculdades de educação como *locus* privilegiado da formação de professores”.

Mas não bastaria apenas que esta formação ocorresse em universidades. A indissociabilidade entre o ensino e pesquisa depende da concepção de práxis e

¹¹ CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade); ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); ANDE (Associação Nacional de Educação); CPB (Confederação de Professores do Brasil); ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação); ANPAE (Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação) FORUMDIR (Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas), Fórum em Defesa da Formação de professores, etc.

da ação consequente dos professores-pesquisadores da academia. É necessário que os professores formadores da academia também assumam a investigação sobre a sua própria ação docente, e desempenhem a atitude de produtores de conhecimento, socializando resultados de pesquisas, problematizando, questionando, trabalhando o conhecimento pedagógico como objeto de investigação. Por essa razão justifica-se a reivindicação do movimento dos educadores em defesa de espaço universitário vinculado à pesquisa para a formação de professores e de pedagogos.

No entanto, o debate sobre a formação de professores em instituições não universitárias, como está assegurado no art.62 da LDBN/96, parece ter se rendido ao poder das determinações das políticas educacionais economicistas. Na avaliação das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, pelas entidades representativas dos educadores ANFOPE, ANPED, CEDES, ANPAE (2006), os Institutos Superiores de Educação, como lócus de formação de professores, não são problematizados. Portanto, permanecem as contradições, pois se a pesquisa não faz parte da proposta e do cotidiano destas instituições, como podem contemplar a associação entre ensino e pesquisa? Como podem garantir a centralidade da pesquisa na formação de professores e de pedagogos, conforme assevera a legislação pertinente?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, Parecer CNE/CP, n ° 9/2001 e Resolução n ° 1/2002, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Parecer CNE/CP n°5/2005 e Resolução CNE/CP n°1/2006, indicam a pesquisa como elemento central ao processo formativo. No entanto, a pesquisa não é abordada de modo incisivo como iniciação à atividade científica; a ênfase é dada para o desenvolvimento de competências instrumentais sobre os procedimentos de pesquisa voltados ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, numa perspectiva tecnicista. Essa perspectiva atribuída à pesquisa na atual legislação para formação de professores e pedagogos está fundamentada na concepção pragmatista, e enfatiza o protagonismo do professor na resolução dos problemas da prática pedagógica.

Como explicam os autores Duarte (2003), Rodrigues (2005), Kuenzer (2006), Severino (2006), entre outros, trata-se de uma nova epistemologia da prática, que atribui maior importância ao domínio de competências e habilidades técnicas, dissociadas do conhecimento teórico-científico, para a atuação competente do professor na realidade escolar. Denota-se, nesta perspectiva, o papel secundário da teoria para a qualidade do trabalho pedagógico.

Para as entidades representativas de educadores e pesquisadores, a pesquisa deve ser tomada como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização curricular dos cursos dos profissionais da educação. O papel da teoria é entendido, nesta proposta, como basilar a preparação do professor intelectual, ou dotado de conhecimento teórico, que compreenda a necessidade da ciência para a qualidade da existência humana.

A teoria no trabalho do professor guia a prática e desta relação produz-se o conhecimento, expressão da práxis, que fortalece a ação e transforma a realidade. Entende-se que, na dimensão da práxis, a teoria se materializa no trabalho do professor pela produção do conhecimento resultante do processo de pesquisa, voltado à superação dos problemas enfrentados no trabalho educativo. Como explica Vázquez (2007, p. 117), “a relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática: prática, na medida em que a teoria toma como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente”.

Nesta via de raciocínio, a pesquisa no trabalho do professor inicia pela observação e análise do dado concreto, síntese de múltiplas determinações sócio-históricas, e a produção teórica decorrente deste do processo constituir-se-á em ponto de chegada da prática transformada. De tal modo, a “práxis permite a transição da teoria à prática, e assegura a unidade íntima entre uma e outra”. (VÁZQUEZ, 2007, p.29).

Assim, compreende-se a indissociabilidade entre a teoria e prática, pois nenhuma prática deve prescindir da teoria, sob o risco de se tornar alienada e mecânica, assim como toda teoria sem referência à prática social concreta pode se constituir em uma teoria alienada e alienante. Para tanto, seria necessário que

os conteúdos dos cursos de formação tomassem como base teorias críticas de educação, que assegurassem a “leitura histórica da realidade, articulada com os processos formativos mais amplos, contemplando ciência, cultura, experiência e trabalho”. (FRIGOTTO, 2010, p.36). Nesta perspectiva, destaca-se a relevância da teoria histórico-crítica pela valorização e socialização dos conhecimentos socioculturais universais, via educação escolar sistematizada, e pela orientação aos professores para a investigação de formas pedagógicas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Saviani (2009, p. 50) assevera que é condição para emancipação que os membros das camadas populares dominem os conteúdos culturais para fazer valer seus interesses contra os dos dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. O autor enuncia que “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”. (SAVIANI, 2009, p.51)

Portanto, seriam essenciais processos de formação de professores, na perspectiva da formação de intelectuais orgânicos¹², na concepção gramsciana às classes populares.

Significa preparar os profissionais da educação para entender a dinâmica da sociedade em que vivem e assumir o trabalho como princípio educativo em favor da

¹² Gramsci explica que o processo histórico real (Itália-1900) formou diversas categorias de intelectuais, destacando duas formas como as mais importantes: 1) cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc.[...] No mundo feudal e no mundo clássico, cabe observar que a massa dos camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no mundo da produção, não elabora seus próprios intelectuais "orgânicos" e não "assimila" nenhuma camada de intelectuais "tradicionais", embora outros grupos sociais extraiam da massa dos camponeses muitos de seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais seja de origem camponesa. 2) Cada grupo social "essencial", contudo, surgindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou pelo menos na história que se desenrolou até aos nossos dias categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não fora interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas. (GRAMSCI, 1982, p.3-4).

valorização da classe popular, como participante da produção material humana, e, por isso, com o direito à igualdade social. A formação e ação do professor como um “intelectual orgânico” requer a consciência

[...] dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. (GRAMSCI, 1978, p.132).

Trata-se de instrumentalizar o professor para assumir o seu trabalho na dimensão teórica, ético-política e técnica, em favor das classes trabalhadoras, para que transformem seu papel na história e exerçam seus direitos de cidadania. Tal contribuição se dará quando o professor compreender a vinculação de sua prática pedagógica com a prática social global, e a conseqüentemente vinculação dos conteúdos específicos das áreas do conhecimento com as finalidades sociais mais amplas. (SAVIANI, 2009, p.72).

Com base nestes pressupostos, reitera-se a necessidade de políticas públicas para a formação e o trabalho do professor/pesquisador, professor como intelectual orgânico instrumentalizado pela pesquisa, na dimensão da práxis que problematize e desvende os mecanismos de dominação e as contradições na sociedade, oferecendo aos estudantes os instrumentos histórico-culturais universais para superar sua condição de subalternidade e construir uma sociedade realmente democrática.

Destarte, constata-se a contradição entre as políticas públicas neopragmatistas¹³ para a formação inicial de professores e pedagogos, em relação às reivindicações do movimento dos pesquisadores em educação, em favor da formação para pesquisar e produzir conhecimentos mediados por consistente formação teórica. Tal problemática demanda que existam atividades

¹³ No pensamento filosófico neopragmatista, a objetividade do conhecimento é questionada. Rorty, um dos representantes mais destacados da filosofia neopragmatista, como outros, afirma que a verdade está com o que é mais útil, isto é, a questão é de utilidade prática. Este posicionamento pode trazer implicações políticas, em especial o risco de se perder uma visão crítica da realidade em nome de sua utilidade. Os pós-modernos abrem caminho, no campo da educação, para o retorno das teses pragmatistas e para o subjetivismo que as acompanha. (FREITAS, 2005, p.64-65).

correlacionadas de pesquisa - ensino e extensão nas instituições de educação superior e nos institutos superiores de educação, sendo necessárias investigações sobre os limites e as contribuições das políticas públicas para a realização da pesquisa pelos professores, nas instituições de ensino superior e nas escolas da educação básica.

Há uma crescente produção teórica que defende a ideia de que universidades e escolas devem encontrar caminhos efetivos de trabalho conjunto para desenvolver processos de estudo e investigação coletiva de problemas concretos da escola. Com esta compreensão, a pesquisa-ação (ou investigação-ação) tem sido a concepção de pesquisa mais utilizada, entendida como um processo de investigação interativa entre pesquisadores da universidade e professores da educação básica, na atividade de conhecimento teórico sobre sua realidade, a compreensão de seus determinantes político-culturais e a possibilidade de sua transformação.

Tal condição contribui para que os professores se identifiquem como intelectuais pesquisadores e o seu trabalho como uma atividade de busca de conhecimento, estudo e investigação, a partir de parcerias com seus próprios pares e com profissionais da universidade.

Iniciativas próximas dessa natureza têm sido implementadas em programas e projetos de formação continuada, promovidos em diferentes instâncias governamentais, como o Projeto Observatório da Educação da CAPES/ INEP¹⁴, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)¹⁵,

¹⁴ O Programa Observatório da Educação, resultado da parceria entre a Capes, o INEP e a SECADI, foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. (Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>).

¹⁵ O Programa Desenvolvimento da Educação (PDE) prevê o ingresso anual de professores da rede estadual para a participação em processo de formação continuada com duração de dois anos, sob a supervisão de um (a) professor (a) da universidade. A formação continuada do(a) professor(a) dá-se por meio de estudos, discussões teórico-metodológicas em atividades nas IESs e projeto de intervenção na escola. O PDE propõe uma acentuada carga horária de formação continuada no interior das universidades públicas e o retorno dos professores às atividades acadêmicas. Os professores participantes são substituídos nas escolas e vinculados

promovido pela Secretaria do Estado da Educação do Paraná SEED/PR, e o projeto EduPesquisa, promovido pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba SME¹⁶. As propostas de formação continuada serão analisadas neste trabalho, pois envolvem professores da educação superior e da escola básica em projetos de pesquisa. Infere-se que esta atividade na escola pode trazer contribuições para o coletivo dos professores, para que investiguem o seu trabalho na relação com a aprendizagem dos estudantes, coerentes com os princípios, conteúdos e métodos da educação democrática.

O processo de investigação-ação realizado pela pesquisadora, vinculado ao Observatório da Educação – e Programa de Pós-Graduação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)¹⁷, constitui uma possibilidade concreta de análise dos processos coletivos de pesquisa desenvolvidos na escola, e o seu reflexo na formação continuada de professores e na produção do conhecimento pedagógico.

Compreende-se que envolver os professores da escola em investigações e construir com eles os instrumentos e procedimentos da pesquisa empírica e teórica, para interpretar os problemas concretos de seu trabalho, pode

a uma universidade ou faculdade mais próxima de seu domicílio para, junto ao(à) orientador(a), à faculdade ou à universidade e à escola, desenvolver as atividades e implementar as propostas de intervenção pedagógica. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; 2011, p.239)

¹⁶ EDUPESQUISA é um projeto piloto, implantado no ano de 2013 pela Secretaria Municipal da Educação do Município de Curitiba, que tem o objetivo de promover a formação continuada dos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba por meio de práticas de pesquisa. São 500 profissionais selecionados para participar do projeto piloto, com bolsa de R\$1.500 reais, dividida em 5 parcelas de R\$300,00 para realizar produção de artigo ou mídia digital e participação em Seminário promovido pela SME. Para isso o profissional da educação deverá participar de orientações mensais, estudos on-line e de vivências acadêmicas, agendados com o professor e tutor orientador.

¹⁷ A pesquisa integra o programa “Observatório da Educação”, instituído pela CAPES/ INEP, edital 038/2010, como política para o fomento de pesquisas e intervenção pedagógica, na área da alfabetização e letramento em escolas com baixo IDEB. Este projeto intitulado “Realidade das escolas do campo na região sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores” caracteriza-se como um núcleo em rede, envolvendo a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e a Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). A proposta envolve a interação entre professores, doutorandos e mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação, com acadêmicos de licenciaturas e professores de escolas públicas do campo. Cabe aos membros do “Observatório da Educação” o desenvolvimento de subprojetos de pesquisa, em suas respectivas regiões. A investigação pela presente autora é desenvolvida em uma escola pública do município de Campo Magro, na região metropolitana de Curitiba.

desencadear aprendizagens e a atitude investigativa que lhes permitam o enfrentamento de novos problemas da realidade escolar. Acredita-se que a pesquisa desenvolvida pelos professores *da e na* escola tem vantagens em relação às pesquisas realizadas por pesquisadores externos a ela, pois estes, ao concluírem o seu trabalho, afastam-se da realidade escolar e nem sempre socializam para os profissionais da escola os resultados de suas pesquisas.

É fato que a escola pública e os professores da educação básica têm sido alvo de pesquisas realizadas, na maioria das vezes, por pesquisadores estranhos a ela. Portanto, a socialização do conhecimento produzido em pesquisas sobre as escolas públicas e seus profissionais pode contribuir para a compreensão e intervenção em problemas investigados. Mas cabe questionar se os profissionais da escola têm acesso aos seus resultados. Se existem políticas de formação continuada interessadas em reconhecer e disseminar o potencial de novos conhecimentos construídos em processos de pesquisas, realizados por pesquisadores em nível *stricto-sensu* sobre e nas escolas públicas. Cabe, nesta perspectiva, investigar se existem e como ocorrem as políticas para a divulgação e o fomento da pesquisa na educação básica para seus professores, pelos sistemas de ensino do município de Curitiba e estado do Paraná.

A responsabilização dos professores pelos problemas da educação tem sido frequentemente divulgada pelas mídias, prejudicando o processo de valorização da identidade e carreira docente. Não há como desconectar as condições de formação e trabalho docente das questões de investimento na educação, no que diz respeito à carreira, salários, atribuições, tempos e espaços para pesquisa.

Saviani (2011, p. 17) sintetiza como dilema para a formação de professores o contraste com jornadas de trabalho precárias e com baixos salários. Afirma, o referido autor que é preciso levar em conta que a formação não terá êxito, sem medidas associadas à carreira e às condições de trabalho que valorizem o professor.

Por essa razão, defende-se a necessidade de correlacionar o estudo das políticas de pesquisa para a educação básica e ensino superior às condições de

trabalho do professor, envolvendo os aspectos referentes à jornada de trabalho, aos planos de carreira e salários, tempos e espaços para estudos e pesquisas, participação na gestão da escola e reuniões de colegiados.

Entende-se que a demanda pela universalização da Educação Básica frente às dificuldades estruturais e pedagógicas do ensino público brasileiro requer dos educadores a apropriação dos “meios de produção do conhecimento-pesquisa”, na perspectiva da práxis criativa que favorece a construção do conhecimento transformador, para superar a intervenção pedagógica nos estreitos limites da racionalidade técnica¹⁸. Por isso, a necessidade de políticas para pesquisa em cursos de formação e no trabalho do docente da educação básica, de modo a promover uma nova identidade profissional e desencadear avanços no trabalho pedagógico nas escolas, decorrentes da construção do conhecimento crítico mediado pela pesquisa.

Tem-se a expectativa de que este estudo possa contribuir com a investigação, no campo das políticas públicas, para captar a problemática da materialização da pesquisa pelos docentes da graduação e pelos profissionais da educação em processos de formação continuada na escola de educação básica, descobrir avanços, desafios e perspectivas desta atividade para a democratização do ensino.

Para conduzir o processo de pesquisa, a fim de atingir o objetivo do presente estudo, elegem-se questões norteadoras que estão organizadas e percorridas em função da sua natureza epistemológica e dos contextos institucionais selecionados para o levantamento de dados.

Definem-se, então, como questões norteadoras de ordem epistemológica fundamentais para o processo de análise do objeto de investigação: 1) O que é pesquisa na perspectiva da práxis? 2) Qual concepção de pesquisa está presente

¹⁸ O modelo profissional de racionalidade técnica consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. O aspecto fundamental da prática profissional é definido, por conseguinte, pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para a análise e o diagnóstico dos problemas e para o tratamento e solução. A prática suporia a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória. (CONTRERAS, 2012, p.101).

nas políticas públicas para a formação e trabalho dos profissionais da educação básica? 3) Qual pesquisa caberia ao profissional da educação básica realizar para contribuir com a emancipação dos estudantes? 4) Quais políticas seriam necessárias para a pesquisa ocorrer na formação e no trabalho docente na perspectiva da práxis?

Como pesquisa empírica para verificar se ocorrem e como ocorrem políticas para a pesquisa na formação inicial, formação continuada e trabalho dos profissionais da educação básica, levantam-se os seguintes questionamentos: 1) O que diz a produção científica brasileira sobre a pesquisa na formação e no trabalho dos profissionais da educação básica? 2) O que são e quais são as políticas para a pesquisa dos profissionais da educação básica? 3) Os programas de formação continuada PDE/PR, projeto EduPesquisa e Observatório da Educação (Obeduc) favorecem o desenvolvimento da pesquisa na escola? 4) Como se apresentam ou podem se apresentar as práticas de pesquisa pedagógica em escolas de Educação Básica, no estado do Paraná?

Com base nos argumentos e nas questões norteadoras expostas, define-se como objetivo geral da tese: analisar as contradições e a materialidade das políticas públicas para a pesquisa na formação e no trabalho dos profissionais da educação básica.

E como objetivos específicos:

- 1) Contextualizar a produção do conhecimento científico sobre a pesquisa nas políticas públicas, na formação e no trabalho de profissionais da educação básica, mas fontes consideradas mais significativas: banco de dados da CAPES, Revista da Educação Brasileira, Revista Educação e Sociedade, reuniões científicas anuais da ANPED.
- 2) Discutir a concepção de pesquisa para formação e trabalho de profissionais da educação básica na perspectiva da práxis transformadora.

- 3) Identificar as políticas públicas para pesquisa exaradas pelo governo federal para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, em especial o Programa Observatório da Educação.
- 4) Analisar o Programa de Desenvolvimento da Educação no Paraná - PDE - e o projeto EduPesquisa como políticas de formação continuada, e a contribuição destas para a pesquisa dos profissionais da educação no contexto escolar.
- 5) Caracterizar as dificuldades e desafios na materialização de políticas públicas para a pesquisa na educação básica.

Metodologia

Parte-se da compreensão de que não há como dissociar, no processo de investigação, as contradições e os condicionantes político-econômicos e culturais que determinam a realidade concreta das políticas públicas para a pesquisa na educação básica. Tem-se como pressuposto que nenhum fato social pode ser entendido de forma isolada, como uma instância neutra, acima dos conflitos ideológicos vinculados às desigualdades culturais, econômicas e políticas que dominam a sociedade capitalista. Por isso, se propõe assumir a construção do conhecimento de abordagem histórico-crítica, a qual procura a apreensão da realidade objetiva que precisa ser desvelada e transformada.

Nesta perspectiva, a produção do conhecimento necessita de regras rigorosas de dedução, mas que superem a análise e princípios especialmente científicos da lógica-formal, que se reduzem à formulação dos princípios e à simples distribuição de categorias rígidas.

Para tal empreendimento, define-se como método de investigação, para o presente estudo, a dialética na concepção do materialismo-histórico. “A dialética é, antes de tudo, um meio de incremento do conhecimento real por meio da análise crítica do material factual concreto, um método de análise concreta do objeto real, dos fatos reais”. (KOPNIN, 1978, p.87). E para apreender o objeto de investigação na sua concretude e totalidade se faz necessário recorrer a sua

dimensão histórica, ou seja, pensar o processo de mudança, as etapas de seu surgimento e desenvolvimento.

No entanto, o histórico é primário e é libertado das casualidades e desvios pelo pensamento lógico dialético, que realiza a tarefa de pensar a reprodução do processo histórico real em toda a sua objetividade, complexidade e contrariedade. O pensamento lógico “é reflexo do histórico em forma teórica, vale dizer, é a reprodução da essência do objeto e da história do seu desenvolvimento no sistema de abstrações”. (KOPNIN, 1978,183).

A lógica dialética, como um método de investigação filosófica, supera a lógica formal, pois adota sistemas de categorias que servem de base à imaginação produtiva, à atividade criadora do pensamento no domínio dos novos objetos da realidade. As categorias filosóficas do materialismo dialético fornecem ao pensamento a atividade de síntese, superando o condicionamento e a rigidez da dedução lógica, e avançando de um conceito a outro para apreender o objeto de modo mais profundo e multilateral. (KOPNIN, 1978, p. 29).

Com base nestes pressupostos, entende-se que abordar a complexa relação entre “políticas públicas, pesquisa, formação e trabalho”, como categorias centrais da presente investigação, requer a delimitação do objeto de estudo na dinâmica histórico-social da educação na sociedade capitalista brasileira e, pelo movimento do pensamento lógico dialético, compreendê-lo em sua totalidade de determinações e contradições.

Conforme explica Cury (1992, p.26), as categorias permitem compreender o processo da realidade, o desvendamento da estrutura das relações existentes entre os fenômenos e, a partir desta compreensão, produzir conceituações comprometidas com uma visão de mundo.

A tensão das contradições no seio da totalidade implica o reconhecimento do real como histórico. Caso contrário, a possibilidade da totalidade é reconhecida dentro de um caráter naturalista ou objetivista [...] o reconhecimento da totalidade é fetichizado como uma espécie de invariância estrutural. (CURY, 1992, p.35).

Assim, pretende-se organizar os estudos e as análises das categorias: políticas públicas, pesquisa, formação e trabalho, dando ênfase à dialética entre os fenômenos e suas contradições, no campo político e epistemológico, como possibilidade de realizar a leitura do objeto em sua totalidade, mas sempre aberta a novas determinações.

A contradição dialética ingressa no plano do pensar não com o significado de sinal de inverdade, mas ao contrário como prova de veracidade da ideia, da sua boa qualidade enquanto reflexo do objeto existente, que menciona [...] O processo objetivo só se compreende pela posição de contradições e sucessiva resolução destas, num estado seguinte que, em si, contém nova contradição, a qual será por sua vez resolvida em outra manifestação da realidade material. (VIEIRA PINTO, 1979, p.189-190).

Tem-se a expectativa de que, por meio da concepção dialética da história que norteia este trabalho, e das fontes teóricas e empíricas investigadas, poder-se-á produzir contributos críticos para a compreensão de políticas públicas para pesquisa e da finalidade que tem esta atividade para a formação e trabalho dos professores na escola de educação básica.

Para responder as questões de ordem epistemológica, inicia-se pela contextualização da produção científica nacional, sobre a pesquisa na formação e no trabalho do professor. Com este objetivo, estrutura-se o primeiro capítulo, o qual apresenta os resultados da consulta ao banco de dados de teses e dissertações da CAPES e resultados da consulta à Revista Brasileira de Educação (RBE) e Revista do Centro de Educação & Sociedade (CEDES), trabalhos apresentados nas reuniões científicas da ANPED, nos grupos de trabalho: Formação de Professores (GT08), Trabalho e Educação (GT09), Estado e Política Educacional (GT05), Política de Educação Superior (GT11), acareando, nesta produção, as matrizes teóricas e metodológicas que subsidiam a proposição de políticas para a pesquisa na formação e no trabalho do professor da e na educação básica.

Assim, por meio da análise dos resumos das teses e dissertações e dos conteúdos dos artigos publicados nas revistas Educação & Sociedade, RBE e GTs da ANPED, estabelece-se a interconexão com os contextos históricos de

suas produções, a fim de analisar as tendências teóricas, os principais autores, as metodologias e os resultados obtidos nas investigações. O objetivo é identificar, nestas produções, as concepções educacionais hegemônicas e contra-hegemônicas, e captar as limitações e contribuições para a análise da pesquisa na formação e prática dos professores da educação básica, como também as contradições que marcam a sua materialidade.

As concepções hegemônicas referem-se às produções que trazem limitações à análise e superação da problemática estrutural da educação na sociedade de classes, servindo ao debate tecnocrático e instrumental. As concepções contra-hegemônicas referem-se àquelas produções que interpretam a problemática educacional em sua totalidade, explicitando suas finalidades sociopolíticas transformadoras.

O segundo capítulo aborda, de modo inter-relacionado, a dimensão epistemológica e política da pesquisa no trabalho e na formação inicial e continuada de professores. Na dimensão das políticas públicas, tomam-se como referenciais de análise as tensões que se manifestam nas contradições entre os interesses da classe dirigente, mediados pelo governo, e os interesses dos educadores articulados às classes populares. As contradições se revelam nas políticas públicas, manifestas na legislação educacional e em programas de governo, que, de um lado, mantém a submissão das classes populares à ordem vigente e, por outro lado, deveriam promover a socialização do conhecimento crítico que possibilite sua emancipação.

No âmbito da análise epistemológica sobre a pesquisa, busca-se a produção científica crítica, que subsidie a defesa da pesquisa na formação e no trabalho do professor da educação básica, na perspectiva da práxis transformadora, em favor da qualidade e democratização do ensino e da aprendizagem de todos os estudantes. Os autores que contribuem para a análise epistemológica da ciência e da pesquisa na perspectiva dialética são, principalmente: Kopnin (1978) e Vieira Pinto (1979); e para a análise da pesquisa na dimensão da práxis, Gramsci (1978), Marx (1983, 1996, 1999, 2010) e Vázquez (2007). Sobre a pesquisa na formação de professores: André (1996,

2000, 2008, 2009), Contreras (2012), Lüdke (2001, 2004, 2005, 2007), Sacristán e Pérez Gómez (2000).

No terceiro capítulo, propõe-se relacionar a produção do conhecimento, no âmbito nacional e internacional, com os contextos político-econômicos de sua criação, e tentar localizar nesta produção as referências teóricas elucidativas à análise das políticas que incluem a pesquisa na formação e no trabalho dos professores, no Brasil e, especialmente, no Paraná. Os principais autores que fundamentam a discussão sobre as políticas públicas são: Cury (1992, 2006), Ferreira (2007, 2011), Saviani (2009, 2011); sobre as políticas para formação de professores, são: Brzezinski (2008), Freitas (2003), Küenzer (1999, 2006), Gatti, Barreto, André (2011), e Oliveira (2004, 2009, 2012); sobre pesquisa-ação ou investigação-ação Miranda e Resende (2006), Grabauska e Bastos (2001), Pereira (2003).

O quarto capítulo apresenta a análise dos dados resultantes das pesquisas de campo realizadas com professores e dirigentes da educação básica envolvidos nos projetos de formação continuada, Observatório da Educação, PDE e EduPesquisa, tendo como estrutura de análise as categorias: políticas públicas, pesquisa, formação e trabalho.

Faz-se, inicialmente, o levantamento das orientações expressas na legislação oficial para as Licenciaturas e curso de Pedagogia a fim de analisar a concepção de pesquisa e orientações para a sua realização no processo de formação inicial.

Conforme explicitam as Diretrizes Curriculares para a Formação dos Professores da Educação Básica, os projetos pedagógicos dos cursos de formação precisam considerar as “competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica”. (RESOLUÇÃO CNE/CP n.º 1/2002, p. 2). Assim como também as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia - Pareceres CNE/CP n.º 5/2005 e Resolução CNE/CP n.º 1/2006, indicam que a organização curricular deve propiciar a iniciação às práticas de pesquisa para a investigação da prática pedagógica. As diretrizes exigem das instituições universitárias, como também

das não universitárias, a realização de pesquisas, conforme expressa o documento:

Sabendo-se da realidade das instituições de educação superior não universitárias e do papel que lhes cabe para que se concretizem os objetivos de universalização da formação de professores para a Educação Básica, em nível superior de graduação, registra-se a orientação de que também estas, quando oferecem o curso de Pedagogia, devem prever entre suas atividades acadêmicas a realização de pesquisas, a fim de que os estudantes possam delas participar e desenvolver postura de investigação científica. (PARECER CNE/CP n.º 5/2005, p.13-14).

No âmbito das políticas públicas, investigam-se os três programas Obeduc /CAPES/INEP, PDE/SEED/PR e Edupesquisa/SME/Curitiba, e a sua efetividade no trabalho do professor da educação básica. A análise do PDE resulta de dados coletados por meio de entrevistas realizadas com o coordenador geral do PDE, 32 representantes dos Núcleos Regionais da Educação do Paraná e 13 professores que concluíram o programa e que foram identificados como professores que desenvolvem a atividade de pesquisa em seu trabalho.

A opção pelo questionário encaminhado por e-mail aos 32 representantes do PDE nos Núcleos Regionais da Educação do Paraná se deu pela oportunidade de atingir todos os NREs e obter a indicação de nomes de professores que realizam pesquisa na escola. No entanto, apenas um dos representantes mencionou nomes para a entrevista. Verificam-se, nas respostas das entrevistas e questionários, a concepção de pesquisa, as condições de trabalho do professor para o desenvolvimento e divulgação da pesquisa na escola, quando esta atividade ocorre, se é realizada de modo mais individual ou coletivo, quais são os objetos de investigação e sua contribuição para a melhoria do trabalho pedagógico e a apropriação do conhecimento pelos estudantes.

A investigação sobre o projeto de formação continuada Edupesquisa, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, busca verificar a concepção de pesquisa que embasa o projeto, os objetivos, conteúdos e a metodologia utilizada para a formação pela e para a pesquisa. Entendendo a importância da socialização do conhecimento científico referente à realidade

onde atuam os professores para a sua formação, também se investiga como ocorre, ou se ocorre a divulgação de resultados de processos de pesquisa realizados nas escolas da RME para os demais professores da Rede Municipal de Ensino. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com a profissional responsável pelo desenvolvimento do Programa Edupesquisa, e a profissional responsável pelo registro de pesquisas realizadas nas escolas da RME.

Como possibilidade de materialização da pesquisa colaborativa entre universidade e a escola de educação básica, analisa-se o processo de investigação-ação, desenvolvido pela autora em uma escola municipal pública do campo situada no município de Campo Magro, região metropolitana de Curitiba, vinculada ao programa Observatório da Educação da CAPES/INEP. No processo de pesquisa desenvolvido com os professores da escola, pretende-se destacar os resultados da produção do conhecimento na perspectiva da gestão e do trabalho coletivo, e as limitações encontradas para o desenvolvimento da investigação-ação na escola. Os dados foram obtidos com base nos relatórios de campo registrados pela pesquisadora, compreendendo o período de março de 2011 a julho de 2014, e também pelos questionários aplicados para as nove professoras da escola participantes do projeto, as quais constam no Apêndice B.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: A PESQUISA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO E TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A pesquisa sobre formação docente tem crescido consideravelmente no Brasil, conforme mostram os estudos do tipo estado da arte e mapeamentos realizados por pesquisadores brasileiros, tais como: André (2000), Romanowski (2002), Ventrone (2005), Andrade (2003), Brzezinski (2007), Gatti e Nunes (2008), Gatti, Barreto e André (2011), entre outros.

Nestes estudos tem-se – principalmente por meio da análise dos resumos de teses e dissertações, documentos oficiais, literatura e artigos publicados – um panorama das concepções teóricas, metodologias e autores que embasam as pesquisas sobre temas e subtemas relacionados à formação de professores. O estado da arte permite ao pesquisador verificar concepções e métodos priorizados, compreender as relações entre pesquisas já realizadas com as atuais, verificando os avanços, permanências e lacunas que demandam novas investigações na área.

Com o objetivo de agregar ao conjunto de estudos sobre a pesquisa nas políticas públicas, formação e trabalho de professores, apresenta-se neste capítulo a contextualização da produção acadêmica brasileira, destacando, nestas produções, as contribuições de natureza epistemológica e empírica pertinentes à presente investigação. Entende-se que reunir e sistematizar o conteúdo da produção científica, nesse campo, pode desencadear melhor compreensão e utilização do conhecimento produzido, como também contribuir para formulação de novas sínteses e críticas.

Para tanto, buscou-se a produção referente ao tema políticas de/para pesquisa indexada no banco de teses e dissertações da CAPES, as divulgadas nas publicações da Revista Educação & Sociedade,¹⁹ desde o ano de 1978 até março

¹⁹ A Revista Educação & Sociedade é editada desde 1978, sendo desde 1995 publicada trimestralmente, atingindo, em março de 2012, 118 publicações. É um instrumento de incentivo à pesquisa acadêmica e debate amplo sobre o ensino. Atinge um grande acúmulo de análises, informações, debates, fontes teóricas, relatos de experiências pedagógicas,

de 2012, na Revista Brasileira de Educação²⁰, desde o ano de 1996 até o ano de 2013. Também foram consultados os artigos publicados nas reuniões científicas anuais da ANPED²¹, especificamente no GT8 Formação de professores, GT9 Trabalho e educação, GT11 Política da Educação Superior e GT5 Estado e Política Educacional, desde o ano 2000 até o ano de 2012.

Inicialmente, buscou-se no banco de dados da CAPES trabalhos do tipo estado da arte, relacionados à pesquisa na dimensão das políticas, formação e trabalho docente. Encontrou-se apenas uma tese que apresenta o mapeamento da produção do conhecimento sobre o professor pesquisador, divulgada nos anais dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado por Ventorim (2005), no período compreendido entre o ano de 1994 ao ano 2000. Os dados deste mapeamento irão compor a análise de concepções e práticas de pesquisa que se propõe construir neste capítulo.

No prosseguimento, buscou-se no banco de dados da CAPES, nos periódicos Educação & Sociedade, na RBE e nas reuniões da ANPED, os trabalhos relacionados ao tema políticas para pesquisa na educação básica e temas correlatos, como: pesquisa na formação inicial e continuada de docentes, pesquisa no trabalho docente, professor-pesquisador, pesquisa-ação e pesquisa-colaborativa. Levantou-se, por meio da análise dos resumos de todas as produções encontradas, o estado da discussão referente às concepções de pesquisa nas políticas de formação e no trabalho de professores, as metodologias utilizadas, os desafios e resultados explicitados. Também foi verificado o conteúdo integral dos artigos e de algumas teses e dissertações consideradas diretamente relacionadas ao objeto de estudo desta pesquisa.

entre outros. Abrange os países da América Latina e Europa. A Revista, agora indexada internacionalmente, recebe contribuições de autores de diversos países. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

²⁰ A Revista Brasileira de Educação, publicação quadrimestral da ANPED em coedição com a Editora Autores Associados, dedica-se à publicação de artigos acadêmico-científicos e visa fomentar e facilitar o intercâmbio acadêmico no âmbito nacional e internacional. É dirigida a professores e pesquisadores, assim como a estudantes de graduação e pós-graduação das áreas das ciências sociais e humanas. Publicou, em março de 2013, a revista de número 52.

²¹ Reunião Anual da Entidade congrega 24 Grupos de Trabalho e promove o intercâmbio entre grupos de pesquisadores, divulgando artigos resultantes de teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas nos programas de pós-graduação em Educação no país (desde 1980). No ano de 2013, realizou a 36ª reunião científica. Disponível em: <http://www.anped.org.br>.

A partir das categorias políticas públicas, pesquisa, formação e trabalho, definiu-se selecionar e agrupar os trabalhos de acordo com os temas que abordam, classificando-os em três subcategorias: “políticas de pesquisa”, “pesquisa na formação docente” e “pesquisa no trabalho docente”. As categorias propostas serão utilizadas como objetos de análise, tendo como finalidade a apreensão das relações mais significativas que determinam a realidade das políticas para a pesquisa na educação básica. Como explica Cury (1992, p.25), as relações significativas se estabelecem como meios mais abrangentes da compreensão da realidade em seu dinamismo, ou seja, como categorias que permitem a apropriação dos seus determinantes estruturais.

Na subcategoria “políticas de pesquisa” agruparam-se os trabalhos que discutem as políticas públicas definidas em forma de legislação e programas de governo, ou seja, que abordam ações governamentais ou institucionais que impactam na formação de professores e nas condições de trabalho para realização de pesquisa na escola e na educação superior.

Na subcategoria “pesquisa na formação de professores” reúnem-se os trabalhos que abordam a atividade de pesquisa em processos de formação inicial de docentes, envolvendo questões curriculares como a relação entre ensino e pesquisa, teoria e prática, estágio e iniciação científica. Também trabalhos que se referem à formação continuada realizada nas escolas, promovidas pelos sistemas de ensino, ou programas desenvolvidos entre universidade e escola.

Para a subcategoria “pesquisa no trabalho docente” selecionaram-se os trabalhos relativos à pesquisa desenvolvida pelos professores com formação em *stricto-sensu* na escola básica, e trabalhos que discutem a relação entre professores das escolas com professores das universidades, na perspectiva da pesquisa-ação ou pesquisa-colaborativa.

O levantamento realizado no banco de dados de teses e dissertações da CAPES²², que ora se apresenta, objetiva demonstrar o estado da produção científica entre os anos de 1987 a 2011, referente à temática da pesquisa no

²² O levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES foi realizado no mês de julho do ano de 2012.

âmbito das políticas de formação e trabalho docente, bem como utilizar na presente investigação os referenciais que contribuam para o avanço do conhecimento crítico nesta área.

Para o mapeamento das produções elegeu-se como critério de busca, expressões exatas relacionadas às três subcategorias. Utilizou-se como critério de seleção de trabalhos aqueles que indicam, no título ou nas palavras-chave, o termo “pesquisa” relacionado às políticas públicas, formação ou trabalho do professor. A partir desta primeira seleção, foi verificado o conteúdo dos resumos e a relação com o tema da pesquisa.

Para a busca dos trabalhos relacionados à subcategoria “políticas de/para pesquisa”, no banco de dados da CAPES, utilizaram-se as seguintes expressões exatas: políticas de/para pesquisa; políticas de pesquisa para o professor da educação básica; políticas de pesquisa na formação inicial de professores/docentes; políticas de pesquisa na formação continuada de professores/docentes; políticas públicas de formação docente; políticas de pesquisa para a formação de professores.

Foram encontrados 4 trabalhos, sendo que 2 abordam questões mais específicas sobre políticas para a pesquisa na educação básica, problematizando a formação, o tempo e as condições de trabalho do professor para realizar pesquisa na escola, e os outros dois trabalhos abordam, principalmente, questões relativas ao ensino e à pesquisa na educação superior.

No levantamento de teses e dissertações relacionadas à subcategoria “pesquisa na formação docente”, foram encontrados 38 trabalhos, sendo 22 dissertações e 16 teses, e as expressões exatas consultadas foram: pesquisa na formação continuada de professores/docentes; pesquisa na formação docente/ de professores; pesquisa na formação inicial de professores/docentes; pesquisa no curso de Pedagogia.

Na busca de teses e dissertações relacionadas à subcategoria “pesquisa no trabalho docente”, foram encontrados 12 trabalhos, sendo 9 dissertações e 3 teses. Foram consultadas as seguintes expressões exatas: professor pesquisador na escola; pesquisa como práxis; professor pesquisador da própria prática;

pesquisa na prática pedagógica do professor; pesquisa na prática pedagógica do docente da educação básica; pesquisa no trabalho do professor; pesquisa na prática do docente/professor da educação básica.

No levantamento realizado na base de dados da Revista Educação e Sociedade e Revista Brasileira da Educação (RBE), como também nos artigos publicados nas reuniões científicas anuais da ANPED, foram identificados 16 artigos referentes à subcategoria “pesquisa no trabalho docente”, nenhum relacionado à subcategoria “políticas de pesquisa” para a educação básica, 14 artigos relacionados à “pesquisa na formação docente”, sendo 13 divulgados nas Reuniões da ANPED e um na Revista Educação & Sociedade.

O número total de trabalhos localizados que compreendem artigos, teses e dissertações é 84. Encontrou-se o total de 52 trabalhos relacionados à subcategoria “pesquisa na formação de professores”, 28 trabalhos referentes à subcategoria “pesquisa no trabalho docente”, e 4 trabalhos sobre a subcategoria “políticas de pesquisa”. Constata-se que as dissertações e teses têm focado principalmente a pesquisa na formação docente, sendo 48% maior do que a produção que aborda a pesquisa no trabalho docente e 92 % maior que a produção que aborda políticas de pesquisa.

De modo diferente, nas revistas Educação e Sociedade e RBE foram encontrados artigos relacionados, principalmente, à subcategoria “pesquisa no trabalho docente”; e nas reuniões científicas da ANPED, o maior número de artigos versa sobre a pesquisa na formação de professores.

A separação em categorias e subcategorias de análise, conforme demonstra a tabela a seguir, tem a finalidade de organizar os dados e revelar os focos de interesse dos pesquisadores brasileiros. A identificação dos títulos das teses, dissertações e seus respectivos autores, local e ano de publicação estão relacionados em quadros apresentados no Apêndice A.

TABELA 1 - LEVANTAMENTO DE TRABALHOS INDEXADOS SOBRE PESQUISA NA BASE DE DADOS DA CAPES, CEDES, RBE E REUNIÕES CIENTÍFICAS ANUAIS DA ANPED.

Base de dados	Subcategorias de pesquisa		
	Políticas de pesquisa	Pesquisa na formação docente	Pesquisa no trabalho docente
CAPES/Teses	2	16	3
CAPES/Dissertações	2	22	9
ANPED/Reuniões	-	13	7
Revista Brasileira de Educação - RBE	-	-	2
Revista Educação & Sociedade - CEDES	-	01	7
Total	4	52	28
Total geral	84		

Fonte: Fontana, pesquisa de doutorado, 2013.

Constata-se que o maior número de teses e dissertações sobre a temática da pesquisa está concentrado nos programas de pós-graduação das regiões Sudeste e Sul, sendo 23 produções na região sudeste e 22 produções nos programas da região Sul. Este número de trabalhos reduz significativamente nas demais regiões brasileiras, sendo na região Nordeste apenas 5 trabalhos, na região Norte 3 e na região Centro-Oeste encontram-se apenas 2 trabalhos.

Pode-se inferir que, nas regiões onde o número de trabalhos é maior, se concentram também o maior número de programas de pós-graduação e linhas de pesquisas voltadas à formação de professores, como também a presença de pesquisadores ligados ao movimento que defende a pesquisa na formação e no trabalho docente, entre eles, Marli André (PUC/SP), Menga Lüdke (UFRJ), Alda J. Marin (USP), Selma G. Pimenta (USP), Corinta Geraldi (UNICAMP), Dario Fiorentini (UNICAMP), Elizabete M. de A. Pereira (UNICAMP) Acácia Kuenzer (UFPR), Joana Romanowski (PUC/PR).

TABELA 2 - LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES INDEXADAS NO BANCO DE DADOS DA CAPES POR REGIÕES BRASILEIRAS.

Regiões	Subcategorias			Total
	Subcategoria Políticas para pesquisa	Pesquisa na formação docente	Pesquisa no trabalho docente	
Região Sul	2 dissertações	8 dissertações e 8 - teses	4 dissertações e 1 tese	23
Região Sudeste	1 tese	5 dissertações e 8 – teses	5 dissertações e 2 teses	21
Região Nordeste	-	3 dissertações e 2 - teses	-	5
Região Norte	-	3 dissertações /profissionalizantes	-	3
Região Centro-Oeste	1 tese	1 dissertação	-	2
Total	4	38	12	54

Fonte: Fontana, pesquisa de doutorado, 2013.

O levantamento realizado localiza, no ano de 1993, uma tese que trata de políticas de pesquisa na universidade, e outra, em 1997, que aborda a temática da pesquisa do professor sobre a própria prática, sendo que a produção do conhecimento cresce somente a partir do ano 2000.

Este período coincide com o adensamento do movimento de educadores brasileiros, que valoriza a pesquisa na formação e no trabalho do professor, o qual iniciou no Brasil nos anos de 1990, paralelamente ao crescimento das pesquisas etnográficas e de investigação-ação. Essa tendência decorre da necessidade de pesquisas sobre o cotidiano das escolas e da defesa de que os professores podem produzir teoria sobre os problemas concretos da realidade escolar. Até então, predominava a ideia de que a atividade de pesquisa se restringia ao espaço da universidade e de seus acadêmicos. Essa ampliação de visão refletia, naquele momento, tendências internacionais, de países como Estados Unidos da América, Espanha, Inglaterra, Portugal e Austrália, que defendiam a pesquisa como elemento essencial no trabalho do professor. No Brasil, são autores precursores da difusão deste pensamento: André (1996), Ludke (1993), Demo (2003), Geraldi, Fiorentini e Pereira (2003).

Verifica-se, então, que cresceu o número de trabalhos nos anos de 2005, 2006, 2007 e 2008, atingindo o número de 7 produções publicadas no ano de

2008. A partir do levantamento realizado, nota-se que há uma redução de trabalhos nesta área, a partir do ano de 2009, conforme mostra a tabela a seguir. Pode-se inferir, com base nas constatações de André (2009, p.271) sobre o estado da arte das produções indexadas no banco de dados da CAPES, sobre a formação de professores, que houve a partir do ano 2000 uma mudança nas temáticas abordadas em teses e dissertações relacionadas à formação de professores, as quais passaram a focar o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas.

O professor é o personagem principal, porém ele é também um ponto final. Há uma falta de prosseguimento desses estudos; seria necessário ir além da constatação do que pensam, dizem, fazem os professores, ou seja, procurar entender de onde falam, porque falam, para quem falam ou ainda, como essas falas podem ser processadas de modo a adquirir poder e força política. A pesquisa deveria ter esse papel! (ANDRÉ, 2009, p.274)

A mesma autora explica que o Estado Avaliador e as mídias têm influenciado a escolha dos temas e de metodologias de pesquisa, pois interessam as pesquisas que se baseiam em dados quantitativos, criando novos tipos de regulação e aumentando as tentativas de controle dos atores do sistema. (ANDRÉ, 2009, p.270).

TABELA 3 – LEVANTAMENTO DAS TESES E DISSERTAÇÕES POR ANO DE PUBLICAÇÃO INDEXADAS NO BANCO DE DADOS DA CAPES

Ano	Políticas de pesquisa	Pesquisa na formação Docente	Pesquisa no trabalho docente	Total
1993	1 tese	-	-	1
1997	-	1 tese	-	1
2000	-	3 dissertações /1 tese	-	4
2001	-	1 tese	-	1
2002	-	1 dissertação	-	1
2003	-	1 dissertação/ 1 tese	1 tese	3
2004	2 dissertações	2 dissertações	-	4
2005	-	3 teses/2 dissertações	1 dissertação	6
2006	-	2 dissertações/2 teses	1 dissertação/1 tese	6
2007	-	1 dissertação/1 teses	2 dissertações /1 tese	4
2008	1 tese	1 dissertações/ 1 profissionalizante 3 teses	1 dissertação	8
2009	-	3 teses 1 profissionalizante	3 dissertações	7
2010	-	2 dissertações/1 profissionalizante 1 tese	-	4
2011	-	1 dissertação/1 tese	1 dissertação	3
Total	4	38	12	54

Os dados levantados até aqui revelam que há uma produção do conhecimento principalmente relacionada à pesquisa na formação de professores, e em número menor, a pesquisa no trabalho docente. Esta produção é incipiente se comparada com a diversidade de temáticas que envolvem o volume de trabalhos sobre a formação de professores, sendo ainda mais escassa a produção sobre políticas para a pesquisa na Educação Básica.

Salientam as autoras Gatti, Barreto e André (2011, p.15) que as políticas docentes não eram objeto de interesse dos pesquisadores pós-graduandos brasileiros, nos anos de 1990, e continuam sendo pouco investigadas, pois no período de 1999 a 2003, de um total de 1.184 pesquisas apenas 53(4%) se voltavam para o tema.

Esta constatação se aproxima do levantamento realizado na presente investigação, no banco de dados da CAPES. Verificou-se no mapeamento que a produção no campo das políticas de pesquisa corresponde a 7,27% do total de 54 teses e dissertações encontradas, referentes à pesquisa na formação e no trabalho docente, no período de 1987 a 2011.

A pesquisa de Romanowski (2012), realizada no banco de dados da CAPES, mostra que “em 2011 das 5.451 teses e dissertações defendidas em educação, 687, em torno de 12,6% do total da área, focalizam como assunto investigado a formação de professores”. A produção referente à pesquisa na formação e no trabalho docente, no ano de 2011, totaliza três produções, ou seja, corresponde a 0,43% em relação aos 687 de trabalhos que tratam da formação de professores, e ao se considerar a relação com o total de 5.451 trabalhos da área da educação, corresponde a 00,55%. Do total de 5.133 teses e dissertações na área de formação de professores produzidas desde 1987 até o ano de 2011, a produção sobre a pesquisa na formação e no trabalho corresponde a 54 trabalhos, isto é, a apenas a 1,05%.

Portanto, existe um campo pouco investigado e que demanda a produção de conhecimento para construção de uma política da profissão docente no Brasil, focada na valorização da formação inicial e continuada dos professores e de investimentos na carreira e condições de trabalho nas escolas. Reitera-se que

estudos nesta direção podem contribuir para que a pesquisa se constitua conhecimento e prática integrante da identidade docente, e se efetive nas escolas da educação básica, seja por meio do trabalho coletivo de professores da escola e/ou em colaboração com os pesquisadores da universidade.

O que se pretende é adensar a defesa de políticas que definam ações para que a pesquisa ocorra efetivamente nos cursos de formação e no trabalho dos profissionais da educação como atividade constituinte da sua identidade, profissionalização e profissionalidade, ou seja, como competência necessária à produção do conhecimento pedagógico crítico e emancipador.

2.1 A PESQUISA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO E TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ANÁLISE.

Faz-se aqui a análise do conteúdo das produções selecionadas e entendidas como conexas à presente investigação, com o objetivo de compreender a problemática que envolve as políticas para a pesquisa na formação docente e a materialidade desta atividade na escola da educação básica.

Pretende-se analisar os dados do levantamento realizado com base nos resumos dos trabalhos, em cada uma das três subcategorias: “políticas para pesquisa”, “pesquisa na formação docente” e “pesquisa no trabalho docente”. A análise das produções, apesar da limitação de informações que contém os resumos, busca identificar as concepções, metodologias, autores e resultados, cuja síntese está organizada em quadros que compõem o Apêndice A. Pretende-se, com esta organização, construir um mapeamento das produções indexadas na CAPES, Revista Brasileira de Educação, Revista Educação & Sociedade e Reuniões científicas da ANPED, sobre políticas de pesquisa na realidade educacional brasileira e verificar as concepções de pesquisa defendidas para a formação e trabalho de professores da educação básica, distinguindo quando

estas apresentam elementos de análise que indicam processos formativos contra-hegemônicos.

Também, utilizar como referência as pesquisas cuja produção de conhecimentos concebem a pesquisa como ciência constituinte da atividade de ensino, que emerge da atividade docente e a ela retorna na forma de produção do conhecimento democratizador. Tal concepção supera a visão da pesquisa como condição apenas técnica e instrumental, que permite ao professor pesquisar a própria prática, mas de modo acrítico e descomprometido com promoção da equidade das aprendizagens.

Levantar a produção do conhecimento sobre políticas para a pesquisa na formação inicial, continuada e trabalho de professores pode revelar o atual estágio da cultura da pesquisa, destacando nesta conjuntura concepções e práticas de pesquisa, como também as condições efetivas para a realização e divulgação desta atividade na educação superior e na educação básica.

André (2009, p.272) problematiza a relação entre pesquisas e políticas públicas no campo da formação de professores, ressaltando que o aligeiramento do tempo para a produção de pesquisas exigida pelas agências financiadoras da pós-graduação tem restringido a qualidade dos estudos e a definição de políticas públicas transformadoras. Indica, como alternativa para elevar o nível de aprofundamento das produções, o fortalecimento de grupos de pesquisa nos programas de pós-graduação.

Portanto, o levantamento e as sínteses que serão apresentados nos próximos subcapítulos têm a intenção de apreender o panorama da pesquisa na formação e no trabalho de professores da educação básica, e as conexões com as políticas públicas para a pesquisa na educação superior e na educação básica. Reitera-se que o objetivo é verificar concepções de pesquisa e, principalmente, as referências teórico-metodológicas que têm orientado as dissertações e teses no Brasil, como também a produção de artigos científicos, para tomá-los como subsídio à compreensão da problemática que envolve as políticas para a pesquisa na educação no país.

2.1.1 Políticas de Pesquisa nas Teses e Dissertações

No que diz respeito aos trabalhos relacionados à subcategoria “políticas para pesquisa”, encontrou-se, no banco de dados da CAPES, conforme mostra a Tabela 1, apenas 2 teses e 2 dissertações, sendo que nestas produções as políticas para a pesquisa não se constituem no objeto central das investigações.

Ressalta-se que, para a busca dos trabalhos no banco de dados da CAPES, relacionados à subcategoria “políticas para pesquisa”, utilizaram-se as seguintes expressões exatas: políticas de/para pesquisa; políticas de/para pesquisa para o professor da educação básica; políticas de/para pesquisa na formação inicial de professores/docentes; políticas de/para pesquisa na formação continuada de professores/docentes; políticas públicas de/para formação docente; políticas de pesquisa para a formação de professores.

Nos periódicos Educação e Sociedade, Revista Brasileira da Educação e nas reuniões científicas anuais da ANPED, não foi encontrado nenhum artigo que tenha como objeto a discussão de políticas para pesquisa na Educação Básica, mas encontrou-se, na maioria dos artigos, a indicação da falta de recursos institucionais e/ou políticas para efetivação da pesquisa na formação e no trabalho dos professores. Faz-se, a partir da leitura dos resumos das teses e dissertações encontradas, uma seleção das informações que indicam o estado da discussão sobre as políticas de pesquisa e sinalizam perspectivas para novos estudos.

A tese de Seiffert (1993), intitulada “Universidade e pesquisa – a política institucional e a representação social de docentes”, analisa as políticas de pesquisa e a representação social de docentes, em uma Instituição de Educação Superior, revelando que a atividade de pesquisa é individual e descontínua devido à falta de um projeto institucional, ausência de trabalho coletivo nos departamentos e falta de condições de trabalho. Aponta a necessidade de a universidade repensar seu papel como centro de transmissão e produção do saber para a sociedade. No resumo, não há indicação de autores e de metodologia adotada. Esta tese não está disponível no acervo da biblioteca da PUC/SP, mas

infere-se pelo resumo que trata, principalmente, de políticas de pesquisa adotadas pela instituição e que a visão de pesquisa restringe-se ao trabalho dos intelectuais, sendo a universidade o centro hegemônico de transmissão e produção de saber.

A dissertação de mestrado de Balestro (2004), intitulada “A pesquisa no espaço pedagógico: possibilidades e desafios na educação superior”, trata da cultura da pesquisa em uma IES (ULBRA/RGS) e os indicadores favoráveis para o ensino com pesquisa e formação do professor-pesquisador no curso de Pedagogia.

Como resultado, descobre que os professores valorizam as políticas de pesquisa implementadas na IES, mas aponta desafios a serem alcançados como: aumentar o acervo da biblioteca; melhorar as condições profissionais dos docentes; organizar ambientes informatizados específicos para a pesquisa; incentivar a formação continuada dos docentes; aumentar o investimento financeiro para projetos de pesquisa; retomar as assessorias de pesquisa nos cursos de graduação; aumentar a carga horária dos docentes para realizar pesquisa, e assessorar os grupos de pesquisa dos alunos.

A investigação é de cunho qualitativo e envolveu entrevistas com professores do curso de Pedagogia, que foram analisadas a partir de duas categorias “cultura da pesquisa no ensino superior: indicadores favoráveis para o ensino com pesquisa” e “desafios do ensino com pesquisa no espaço pedagógico no curso de Pedagogia”. As subcategorias abordadas pela autora sobre as políticas públicas de pesquisa no Brasil, as condições favoráveis para a prática da pesquisa no espaço pedagógico e os dilemas na formação do professor pesquisador estão diretamente relacionados à presente investigação. Mesmo considerando as distinções de contexto investigado, a produção traz dados importantes para o presente objeto de estudo.

Outro trabalho que traz referências importantes para a presente pesquisa é a tese de Silva (2008), intitulada “Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia”. O estudo objetivou analisar as concepções de pesquisa vinculadas ao ideário do

professor pesquisador/reflexivo, entrevendo alternativas de pesquisa para o professor da educação básica, na perspectiva de fazer ciência.

Defende a pesquisa como componente necessário à formação e atuação docente, e que os professores são capazes de produzir conhecimentos sobre seu trabalho. O estudo discute a educação como um campo de disputa hegemônica e, por este motivo, a pesquisa pode representar projetos diferenciados que podem significar avanços no trabalho docente por possibilitar a práxis – unidade teoria e prática – como também conter propósitos neotecnicistas e pragmáticos da relação teoria e prática.

A pesquisa adota como método o materialismo histórico dialético e baseia-se na produção teórica de Vázquez e Gramsci, que discutem a questão da articulação teoria e prática, e de autores que estudam a pesquisa do profissional da educação, tais como Freitas e Duarte, além da produção da ANFOPE. Como resultados, a tese aponta, entre outros, que os professores podem fazer pesquisas, mas é preciso criar políticas de pesquisa e discutir as condições de carreira e de material na escola, ou seja, pensar na profissionalização e profissionalidade do docente.

Essa tese não tem como objeto as políticas de pesquisa, mas suscita a necessidade de políticas de pesquisa para que os professores possam produzir conhecimento na/para a escola. A investigação foi realizada na rede de ensino do estado de Goiás e, embora existam distinções peculiares entre as políticas de formação continuada e de carreira docente em relação ao estado do Paraná, a tese traz importantes constatações sobre a pesquisa no trabalho do professor da educação básica, as quais podem contribuir para a análise do objeto de estudo do presente trabalho.

A pesquisa de mestrado de Souza (2004), denominada “A pesquisa de professores do Ensino Fundamental e a política de tempo de estudo e pesquisa”, concebe a pesquisa como atividade de investigação, realizada pelo professor, sobre a teoria educativa em sala de aula. Teve o objetivo de compreender o lugar da pesquisa na formação e na atividade dos professores do ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Blumenau/Santa Catarina.

Analisa a política de “Tempo de Estudo e Pesquisa”, como é denominado os 20% da carga horária que os profissionais possuem para estudo e pesquisa. Utilizou a metodologia de estudo de caso, com abordagens qualitativas. As informações foram obtidas através de entrevistas, história de vida, observação, questionários, levantamentos bibliográfico e documental.

A análise revela que os professores do Ensino Fundamental não têm acesso às pesquisas educacionais e que, na escola pesquisada, o acesso a revistas, jornais e a pesquisas produzidas é restrito. Sendo assim, detecta que alguns professores têm resistência à política de “Tempo de Estudo e Pesquisa”, ao passo que outros aderem e apoiam a proposta. Os que apoiam argumentam que é uma forma de valorização profissional, e os que resistem defendem que o professor do ensino fundamental não tem como tarefa pesquisar, sendo esta tarefa dos professores universitários.

A resistência manifesta-se também pelo fato de alguns professores pesquisados não gostarem de ler e não serem curiosos em saber mais. Outros, ainda, resistem por considerarem que os professores não universitários são aplicadores das pesquisas. Portanto, a efetivação da política de “Tempo de Estudo e Pesquisa” na escola investigada depende não somente da Secretaria da Educação, mas também dos atores da escola. Esses atores trabalham não somente partindo das orientações oficiais, mas também dos conceitos e pré-conceitos que os constituem.

O referido trabalho traz indicativos importantes para a presente investigação, relacionados às condições concretas para o desenvolvimento da pesquisa nas escolas da educação básica e a adesão dos professores para o desenvolvimento desta atividade no trabalho docente. Revela que existem os condicionantes relativos à cultura e à subjetividade dos docentes que necessitam ser considerados, na proposição de políticas de pesquisa para a educação básica. Também é possível inferir que a “política de tempo de estudo e pesquisa”, instituída pelo estado de Santa Catarina, desconsiderou a necessidade de formação do professor para realizar a pesquisa, no sentido de resolução de

problemas e de produção do conhecimento sistematizado por meio de metodologia científica.

A pesquisa foi concebida como uma estratégia instrumental destinada à busca de informação para a aplicação prática nas salas de aula e de modo individualizado. Os dados também revelam que, para alguns professores, a realização de pesquisa é de competência da universidade, visão característica da divisão entre o trabalho manual realizado pelos professores na escola e o intelectual realizado pelos pesquisadores da universidade.

A análise dos resumos apresenta como pontos convergentes a valorização da pesquisa para melhoria da formação e do trabalho docente, tanto na educação superior como na escola de educação básica, destacando para esta atividade a necessidade de políticas de pesquisa definidas no projeto institucional. Como problemática, apontaram o caráter individualizado da pesquisa na ação de professores, tanto na universidade como na escola básica, a falta de investimentos financeiros na carreira docente e na estrutura material das instituições para viabilização de estudos e pesquisas. A concepção de pesquisa é evidenciada no resumo de Silva (2008), como a produção do conhecimento pelo professor na perspectiva de fazer ciência. Nos demais resumos a perspectiva de pesquisa não é mencionada.

Esses trabalhos apresentam constatações relevantes para a presente investigação, a partir das quais se pode avançar na pesquisa teórica e empírica, a fim de verificar o estado das políticas para a pesquisa na formação e prática de professores da educação superior e básica na atual conjuntura educacional brasileira e, em particular, no estado do Paraná.

2.1.2 Pesquisa na Formação dos Profissionais da Educação nas Teses e Dissertações

O levantamento das teses e dissertações sobre a pesquisa na formação docente procura identificar concepções, metodologias e autores que embasam as investigações nesta área, como também a materialização da pesquisa em

processos de formação inicial e continuada e os resultados destacados pelos pesquisadores. A localização dos trabalhos foi realizada, como dito anteriormente, por meio da busca das palavras exatas: pesquisa na formação continuada de professores/docentes; pesquisa na formação docente/professores; pesquisa na formação inicial de professores/docentes; pesquisa no curso de Pedagogia.

As 38 produções encontradas, sendo 22 dissertações e 16 teses, foram agrupadas de acordo com a temática formação inicial ou formação continuada de professores. São 30 trabalhos que tratam da pesquisa na formação inicial, sendo 12 teses e 18 dissertações, e 3 trabalhos que tratam da pesquisa na formação continuada, sendo 2 teses e 1 dissertação.

Os trabalhos que abordam a pesquisa na formação inicial investigam principalmente esta atividade nos projetos pedagógicos das IES, em componentes curriculares como estágio e trabalho de conclusão de curso (TCC), e nas práticas de pesquisa dos docentes e dos discentes nas licenciaturas. A pesquisa no curso de Pedagogia é objeto de estudo da maioria das investigações: são 7 trabalhos, sendo 6 dissertações e 1 tese, representando 20,5% do total de trabalhos. Foram encontrados, em média, de um a dois trabalhos nas demais licenciaturas: 3 teses e 1 dissertação relacionada ao curso de Ciências Biológicas, 1 dissertação relacionada à licenciatura em História, 1 tese e 1 dissertação relacionada à licenciatura em Matemática, 1 tese e 1 dissertação referente ao curso de Química e 1 dissertação relacionada ao curso de Letras. Outros trabalhos abordam as licenciaturas em geral, ou a formação continuada na escola. A relação destes trabalhos e respectivos autores estão organizados em um quadro que consta no Apêndice A.

Infere-se que o curso de Pedagogia tem o maior número de trabalhos devido ao movimento em defesa da pesquisa como eixo de formação de professores, assumido pelas entidades representativas de educadores ANPED, ANFOPE, CEDES e FORUNDIR desde o final dos anos 90, sendo incluída nas diretrizes curriculares do curso, no ano de 2006, como uma atividade a ser desenvolvida no percurso de formação.

É possível verificar que os trabalhos referentes à formação inicial e continuada problematizam, com ênfases e enfoques diferenciados, principalmente questões que envolvem a concepção de pesquisa, a relação teoria e prática, a articulação entre ensino e pesquisa, a produção do conhecimento decorrente das atividades de estágio supervisionado e dos trabalhos de conclusão de curso, a pertinência da pesquisa-ação para a aprendizagem da pesquisa e o desenvolvimento da atitude investigativa.

Como já informado, pretende-se localizar nestes trabalhos a produção do conhecimento contra-hegemônico, que tome a escola e o trabalho docente como um espaço democrático de socialização e produção do conhecimento histórico-crítico, superando modelos de formação estritamente técnicos articulados à lógica das competências e ao sistema produtivo capitalista.

O conhecimento histórico-crítico, manifesto em uma pedagogia histórico-crítica conforme argumenta Saviani:

[...] implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico-crítica. (SAVIANI, 2012, p.86)

No entanto, a produção do conhecimento sobre a formação docente, pelos pesquisadores brasileiros, assume diferentes tendências e a formação, numa perspectiva crítica, ainda é incipiente. Tal constatação é apresentada por André (2009, p. 272), quando realiza o levantamento de teses e dissertações sobre formação docente, no período de 1990 a 2000. A autora descobre que há três tendências de formação predominantes nas produções e as classifica em função da finalidade atribuída à ação docente. O maior número de estudos tem como base a racionalidade prática, ainda com significativa produção encontra estudos marcados pela racionalidade técnica e em menor número os estudos que defendem a formação do professor como intelectual crítico, conforme são apresentados os dados:

[...] da racionalidade prática (59%), apoiado nas ideias de Schön com valorização do professor reflexivo e da prática profissional como espaço para construção do conhecimento docente. A seguir estão os estudos marcados pela racionalidade técnica (22%), que concebe o professor como um executor de ações e prescrições elaboradas por técnicos ou especialistas. Em terceiro lugar estão as pesquisas que sinalizam uma perspectiva do professor como intelectual crítico (19%), ou seja, um sujeito consciente de seu papel político, capaz de problematizar a realidade e atuar na construção de uma sociedade justa e democrática. (ANDRÉ, 2009, p. 272).

A classificação das concepções de formação adotados por André (2009) é discutida na literatura internacional, em trabalhos de autores como: Contreras (2002), Sacristán e Pérez Gómez (1998), Giroux (1977), Zeichner (2002), entre outros. Estes autores classificam, de modo semelhante, as tendências e concepções de formação docente, embora adotem em alguns casos diferentes denominações.

Considera-se importante apresentar, neste estudo, as características de cada perspectiva para subsidiar a análise da repercussão destas tendências e respectivas concepções de formação docente na produção dos pesquisadores brasileiros. Os autores Sacristán e Pérez Gómez (1998) apresentam quatro perspectivas, as quais consideram abranger os dilemas impostos para a formação de professores no mundo globalizado. Os autores utilizam as denominações perspectiva tradicional, perspectiva técnica, perspectiva prática e perspectiva de reconstrução social.

Cabe ressaltar que o levantamento de perspectivas e concepções de formação, realizado por Sacristán e Pérez Gómez (1998), não estabelece relações com o contexto sócio-histórico de suas construções, condição importante para a compreensão de seus princípios, fundamentos teóricos e finalidades, os quais estão sempre associados ao modelo de produção e de sociedade desejada. Por isso, recorre-se, concomitantemente, à produção de autores brasileiros como Saviani (2009), Duarte (2003) Kuenzer (2006), Freitas (2003), entre outros, que contribuem para revelar as contradições entre as finalidades formativas de cada modelo em cada contexto histórico e os objetivos da democratização do conhecimento escolar.

Para Sacristán e Pérez Gómez (1998), a perspectiva “acadêmica tradicional” concebe o ensino como um processo de transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade e, portanto, requer a formação do professor como um especialista que tenha o domínio das disciplinas e dos conteúdos que deve transmitir, ou seja, quanto mais conhecimento, melhor desenvolverá sua função de transmissão. Ainda nesta perspectiva, fazem uma distinção entre dois enfoques: “o enciclopédico e o compreensivo”.

O primeiro dá pouca importância à formação didática e pedagógica do docente, o que importa para o processo de transmissão é respeitar a sequência lógica e a estrutura epistemológica das disciplinas. O enfoque compreensivo, de modo diferente, dá importância à formação do docente como um intelectual, que compreende logicamente a estrutura da matéria, que tem um conhecimento criativo dos princípios e fatos da sua disciplina, assim como dos conhecimentos metodológicos de sua produção. As competências fundamentais para este enfoque se constituem no conhecimento pedagógico, ou seja, o conhecimento da disciplina e das técnicas didáticas para a transmissão mais eficaz, ativa e significativa. (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.354-355).

Na literatura brasileira, o enfoque enciclopédico de formação de professores enquadra-se, como denomina Saviani (2009, p.148), no “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” e o enfoque compreensivo no “modelo pedagógico didático”. O primeiro modelo enfatiza a cultura geral e o domínio dos conteúdos específicos da disciplina que o professor irá lecionar. Por sua vez, o enfoque compreensivo enquadra-se no modelo pedagógico-didático, o qual considera que a formação do professor só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

O primeiro modelo tem como fundamentação teórica a pedagogia tradicional, em que o professor é o centro do processo de transmissão do conhecimento universal e sistematizado logicamente. O objetivo é difundir a instrução, eliminar a ignorância e consolidar a democracia burguesa. O segundo modelo – o pedagógico-didático – enquadra-se na teoria pedagógica da escola nova, de influência experimental, baseada na Biologia e Psicologia, para a qual a

educação tem o papel de ajustar, adaptar os indivíduos à sociedade, o aluno é o centro do processo e o professor é o estimulador e orientador da aprendizagem, que deve ocorrer por meio do uso de recursos didáticos variados.

Estes modelos de formação disputaram posições hegemônicas nos cursos de formação de professores e de pedagogos, principalmente entre as décadas de 1930 e 1960. Ambos, por se constituírem modelos acríticos, foram organizados e planejados para consolidar a formação do trabalhador afinado ao modo de produção capitalista, desta forma não provocaram mudanças e avanços na universalização do saber escolar e a emancipação das classes populares.

A afirmação de Saviani (2009) confirma a disputa entre as teorias Pedagógicas Tradicional e da Escola Nova:

Portanto, a disseminação das escolas efetuada segundo moldes tradicionais não deixou de ser de alguma forma perturbada pela propagação do ideário da pedagogia nova, já que esse ideário ao mesmo tempo em que procurava evidenciar as “deficiências” da Escola Tradicional, dava força a ideia segundo a qual é melhor uma boa escola para poucos de que uma escola deficiente para muitos. (SAVIANI, 2009, p.10)

A pedagogia tecnicista surge, ao findar da primeira metade do século XX, com a exaustão da teoria pedagógica da Escola Nova. Na caracterização feita por Sacristán e Pérez Gomez (1998, p.357), o modelo de formação “técnica” deve preparar o professor para aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que os cientistas elaboraram, não necessitando chegar ao conhecimento científico, apenas dominar as rotinas de intervenção técnica.

Nessa perspectiva, o currículo de formação não requer amplitude de conteúdos, de tempo e nem em nível superior. Os autores distinguem duas correntes na perspectiva técnica que procedem da investigação científica e suas derivações tecnológicas: “o modelo de treinamento e o de tomada de decisões”. O modelo de treinamento tem o objetivo principal de treinar o professor para a aplicação de técnicas. A base está na formação de competências específicas, concebidas como habilidades de intervenção, as quais são consideradas eficientes para produzir na prática resultados eficazes. No modelo de tomada de decisões, o

professor é preparado para aprender a utilizar técnicas de intervenção na sala de aula, saber quando utilizar uma ou outra, e isso requer a formação de competências estratégicas de raciocínio e tomada de decisões, conhecimento de princípios e procedimentos apoiados na investigação científica. (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.358-359).

A perspectiva técnica, ou tecnicista, como é denominada na literatura brasileira, coloca no centro da formação a organização racional dos meios, o professor e alunos estão em uma posição secundária de executores de um processo, cujo o planejamento, coordenação e execução fica a cargo de especialistas, supostamente neutros, objetivos e imparciais, O papel da educação, nesta teoria, é formar indivíduos eficientes para dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade na sociedade. (SAVIANI, 2009, p.12). Portanto, esta perspectiva de formação também não contribuiu para resolver os problemas de apropriação cultural pelos filhos das classes trabalhadoras nas escolas públicas, permanecendo o problema da marginalidade social da maioria da população brasileira.

A terceira perspectiva de formação de professores, denominada “prática”, tem influenciado um maior número de pesquisadores na contemporaneidade, por conceber o ensino como uma atividade complexa, que se desenvolve em contextos singulares, imprevisíveis e carregados de conflito de valor que requerem opções éticas e políticas. A formação do professor fundamenta-se prioritariamente na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática.

Durante o século XX, esta perspectiva sofreu grande evolução, desencadeando duas correntes bem distintas, uma de enfoque tradicional e a outra de enfoque na prática reflexiva. Segundo os autores, o enfoque da prática tradicional, junto com o enfoque tradicional academicista, exerceram grande influência no pensamento comum da sociedade sobre a ação dos professores. Neste enfoque, o ensino é uma atividade artesanal e o conhecimento é resultado da experiência e da tentativa de erro constituindo a sabedoria profissional. (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.363).

O enfoque reflexivo sobre a prática, conforme revelam os dados apresentados por André (2009), recebeu grande adesão no âmbito internacional e no Brasil. Tal opção deve-se pela crítica que esta perspectiva faz à racionalidade técnica, à relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e à prática na sala de aula. Sacristán e Pérez Gómez (1998, p.365) destacam que a origem desta perspectiva de formação de professores inicia com Dewey, com a proposta do princípio pedagógico de aprender mediante a ação, sendo a reflexão concebida como um processo que integra atitudes e métodos de investigação.

Esta concepção é ampliada, na década de 1980, por Donald Schön, que faz a crítica à racionalidade técnica e propõe o desenvolvimento de uma nova epistemologia da prática profissional, que situe os problemas técnicos dentro do marco da investigação reflexiva, ou seja, de reflexão na ação sobre a situação problemática concreta. Distingue três conceitos diferentes do pensamento prático: “o conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação”. (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.368).

Segundo Sacristán e Pérez Gómez, para Schön a reflexão na ação ou durante a ação é o conhecimento que orienta toda a atividade prática, é o

[...] primeiro espaço de confrontação empírica dos esquemas teóricos e das crenças implícitas que o profissional se depara na realidade problemática [...] a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação pode ser considerada como a análise que realiza o ser humano *a posteriori* sobre as características e processo de sua própria ação. (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.370-371).

A perspectiva “prática” ou “racionalidade prática”, ou ainda, a “nova epistemologia da prática” e do “professor reflexivo” está impregnada dos temas do universo ideológico neoliberal e pós-moderno, valorizando o “espírito anticientífico e subjetivista da epistemologia pós-moderna e, por outro lado, o espírito pragmatista típico da ideologia neoliberal, isto é, a ideologia do capitalismo contemporâneo”. (DUARTE, 2003, p.612).

Esta perspectiva de formação que desvaloriza o conhecimento científico, teórico e acadêmico e, em contrapartida, valoriza o conhecimento tácito do professor para lidar com a imprevisibilidade e complexidade das situações

práticas vividas no cotidiano escolar, se constitui como tendência principal e dominante nas pesquisas em educação e nas políticas públicas para formação inicial e continuada de professores. Dessa forma, inviabiliza a crítica pela não apropriação teórico-prática da realidade socioeducacional e fragiliza processos pedagógicos de socialização dos conhecimentos necessários à emancipação sociocultural de toda a população.

Outra perspectiva descrita por Sacristán e Pérez Gómez (1998, p.373) é a perspectiva de reflexão na prática para a “reconstrução social”, a qual concebe o ensino como atividade crítica, e o “professor é considerado profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre”. A formação do professor e de ensino define-se pela aprendizagem de valores para construir uma sociedade mais justa e igualitária, propondo um claro processo de emancipação individual e coletiva para transformar a sociedade. (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.373).

Os autores (1998, p.373) elucidam que, dentro desta ampla perspectiva, existem autores (Giroux, Smith, Zeichener, Apple, Kemmis) que defendem trabalhar na escola e nos programas de formação dos professores uma proposta ética concreta de justiça, igualdade e emancipação social nos processos e outro grupo de autores (Stenhouse, Elliott, McDonald), que desde posições mais liberais defendem a coerência entre princípios, intencionalidades e procedimentos educativos democráticos, sem abordar o modelo concreto de sociedade.

Diferentemente das outras perspectivas que mantêm nítida a neutralidade política, nos programas de formação de professores, no enfoque da reconstrução social, os autores enfatizam três aspectos fundamentais: 1º - a aquisição do docente de uma bagagem cultural e clara orientação político-social, o enfoque nas disciplinas humanas (língua, história, política, cultura, etc.); 2º - o desenvolvimento de capacidade de reflexão crítica sobre a prática, para desmascarar as influências ocultas da ideologia dominante na prática cotidiana de aula, no currículo, etc.; e 3º o desenvolvimento de atitudes que requerem o

compromisso político do professor como intelectual transformador na aula, na escola e no contexto social. A investigação-ação na perspectiva da reconstrução social é considerada como uma proposição de desenvolvimento de ensino e formação do professor nesta direção. (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.374).

Entende-se que a perspectiva da reconstrução social apresenta princípios contra-hegemônicos por valorizar a formação cultural e política dos professores para que atuem como intelectuais transformadores. No entanto, como mostram os estudos de André (2009), Duarte (2003), Freitas (2003), a teoria crítica não se constitui, no Brasil, como a tendência predominante nas pesquisas e literatura educacional, como também nos cursos de formação docente.

Esclarece Freitas (2003, p.1102) que, no Brasil, desde a década de 1990, ocorre a prevalência de uma concepção pragmatista de formação de professores, também nas universidades, esta proposta que se origina de reformas educativas em diferentes países, fundadas na epistemologia da prática (TARDIF, 1998) e na lógica das competências. Tal direcionamento visa à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo, caracterizado pelo trabalho flexível, conhecimento diversificado e generalizado. Dessa forma, as políticas para formação dos professores da educação básica, aliadas ao desmantelamento das instituições públicas universitárias, a expansão dos Institutos Superiores de Educação, faculdades isoladas e o aligeiramento da formação inicial, diminuíram as exigências no campo teórico e epistemológico da ciência da educação e imprimiram à formação do professor o caráter técnico-profissionalizante e o conceito de competitividade.

Para Duarte (2003, p.619-620), o ideário da epistemologia da prática adotada por autores como Schön, Tardif, Perrenoud, entre outros, que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, desvalorizou o conhecimento escolar, científico e teórico. O autor afirma que:

De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou

nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria”. (DUARTE, 2003, p.620)

Freitas (2003, p.1118) adverte que o enfrentamento a este modelo de formação em defesa a uma formação de caráter emancipador apresenta limites, considerando a lógica do sistema desigual e excludente da sociedade capitalista, cujas políticas assumem perspectivas de menor custo, fáceis e rápidas. Argumenta que uma possibilidade de enfrentamento é a continuidade da luta histórica do movimento dos educadores brasileiros em defesa da *base comum nacional*, e a defesa do caráter sócio-histórico na formação dos educadores, centrada na concepção omnilateral das múltiplas dimensões da formação humana: cognitiva, ética, política, científica, cultural, lúdica e estética. “A base nacional comum é entendida como resistência aos processos de desqualificação e desvalorização do educador, mediante a imposição de uma perspectiva produtivista e tecnicista aos processos de formação”. (FREITAS, 2003, p. 1119).

Conforme Saviani (2009, p.29), o papel de uma teoria crítica da educação é lutar contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares, e “dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes”. É nesta direção que a formação de professores necessitaria ser encaminhada, o que significa preparar o profissional professor para desempenhar sua prática pedagógica vinculada com a prática social global e instrumentalizar, pela pedagogia histórico-crítica, a emancipação cultural dos povos marginalizados.

A teoria histórico-crítica concilia a teoria e a prática, os dois polos dicotomizados pela tendência pedagógica tradicional e pela tendência da Escola Nova, pois supera essa oposição excludente e coloca a prática social como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa, necessitando o professor ser preparado para realizar a mediação pelo ato educativo, no seio da prática social global. (SAVIANI, 2008, p. 66).

Entende-se que a pesquisa, na perspectiva de práxis, realizada pelo professor da educação básica pode favorecer o domínio dos meios de produção e socialização do conhecimento, necessário à melhoria da qualidade da educação pública, e à transformação da sociedade excludente e dividida em classes antagônicas.

Este breve apanhado teórico traz elementos importantes, de diferentes perspectivas de formação de professores, e demonstra a predominância das produções ancoradas na concepção da epistemologia da prática. Tal realidade demanda pesquisas e políticas que superem a desvalorização da teoria e a hegemonia do ceticismo pós-moderno e do pragmatismo neoliberal na produção científica e nos cursos de formação de professores.

2.1.2.1 Pesquisa na formação inicial e continuada dos profissionais da educação: métodos e tendências teóricas

Apresentam-se aqui os indicativos que demonstram as tendências teóricas e os métodos utilizados pelos pesquisadores que discutem a pesquisa na formação inicial e continuada de professores, com o objetivo de compreender o estado da discussão e retirar elementos que contribuam para a análise crítica do tema em estudo. No entanto, a análise apresenta limites, considerando que a maioria dos resumos não traz a indicação dos autores e das metodologias utilizadas. Assim, de um total de 38 trabalhos, apenas 16 mencionam a metodologia. Entre os 16 trabalhos que mencionam as opções metodológicas, apenas 4 resumos indicam os nomes dos autores que embasam o método ou análise de conteúdo utilizados pelos pesquisadores. (Quadro 4, Apêndice A).

Constatou-se que os autores internacionais são os mais referenciados nas teses e dissertações, tanto para a fundamentação metodológica como para fundamentar os estudos sobre a pesquisa na formação de professores. Todas as pesquisas são identificadas pelos autores como de abordagem qualitativa e recorrem a diferentes metodologias, sendo as mais utilizadas a pesquisa-ação e o estudo de caso.

Entende-se que a escolha metodológica pela pesquisa-ação é coerente com as premissas que têm os autores sobre a relação ensino e pesquisa e formação do professor-pesquisador, uma vez que integra docentes da escola básica, acadêmicos de licenciaturas e pesquisadores da universidade em processos de investigação, intervenção e produção do conhecimento sobre problemas de ensino.

Também, a opção pelo estudo de caso permite a aproximação do pesquisador com os sujeitos e com a instituição onde se desenvolve o processo de investigação e, por isso, favorece a apreensão da problemática na sua concretude e a produção do conhecimento contextualizado. Estas metodologias foram utilizadas para investigar as concepções de docentes e discentes, em instituições universitárias, sobre a pesquisa na formação, como também os currículos e as práticas relacionadas ao ensino com pesquisa.

Os autores referenciados para fundamentar a pesquisa na formação e prática docente são mencionados em 17 resumos, ou seja, em 43% do total de trabalhos. É possível verificar que os autores internacionais são tão citados quanto os nacionais. Há uma dispersão de nomes, porém destacam-se alguns com maior número de citações. Entre autores internacionais, os mais citados são: Stenhouse, Elliott, Zeichner, Schon e Tardif e entre os autores nacionais, os nomes mais citados são de Ludke, André e Pedro Demo. (Quadros, 5 e 6, Apêndice, A)

Com base nos autores referenciados, é possível inferir que a maioria dos trabalhos concebe a pesquisa na formação de professores em consonância com ideário da racionalidade prática ou epistemologia da prática, isto é, a pesquisa como estratégia para o professor refletir e investigar os problemas práticos da ação docente e buscar estratégias para resolvê-los. Esses estudos argumentam que a pesquisa na formação inicial e continuada favorece a relação teoria e prática, ensino com pesquisa e a autonomia intelectual do professor, para refletir e produzir conhecimentos na prática profissional, superando a formação estrita para a racionalidade técnica. No entanto, mostram-se acríicas, isto é, não evidenciam o compromisso da pesquisa realizada pelo professor da educação

básica com a transformação das relações excludentes que ocorrem na escola e sociedade capitalista.

Em menor número encontram-se trabalhos que ampliam a perspectiva da racionalidade prática da pesquisa para a perspectiva numa racionalidade de práxis e incluem, na discussão, a preocupação com a construção do senso de coletividade para a produção do conhecimento crítico emancipador. A identificação destes trabalhos²³ tiveram como critério os autores referenciados e o uso de adjetivações dados a pesquisa, tais como: práxis, reflexão crítica, produção do conhecimento crítico mediado pela relação teoria-prática, transformador das relações injustas e desiguais na sociedade, por isso entendidos como trabalhos de perspectiva crítica, contra-hegemônica.

Em suma, os autores indicam aspectos da pesquisa na formação de professores que ultrapassam a dimensão instrumental metodológica, passando a ser entendida como atividade científica necessária ao questionamento crítico e reflexivo permanente frente ao conhecimento acerca do ensino e da aprendizagem. Nessa perspectiva, os autores destacam para o seu desenvolvimento: o senso de coletividade para a produção científica e realização da práxis; a criação de uma cultura de formação colaborativa na universidade a partir do desejo e o comprometimento dos professores com novas formas de trabalho na instituição; a legitimação de investigações no ensino e sobre o ensino nas escolas e universidades; a estruturação de espaços e tempos que possibilitem a realização de trabalhos e pesquisas colaborativas que superem a divisão entre a produção de acadêmicos e professores, tanto da educação superior como da educação básica.

As principais dificuldades para a articulação entre ensino e pesquisa no processo formativo numa perspectiva crítica, apontadas nas teses e dissertações são: o excesso de departamentalização nas faculdades de educação; a valorização do conteúdo específico da área de formação em prejuízo ao conteúdo pedagógico

²³ Entre os 38 trabalhos que tratam da pesquisa na formação de professores, foram identificados 9 trabalhos que abordam a pesquisa numa perspectiva crítica: Maldaner (tese/1997), Castro (dissertação/2000), Fontana (dissertação /2006), Ens (tese/2006), Silva (tese/2008), Fontes (tese/2009), Oliveira (dissertação/2009), Roza (dissertação/2005), Roza (dissertação 2004).

voltado à docência e a educação escolar; a falta de consenso entre os professores formadores sobre o papel da pesquisa na formação e prática de professores na educação básica, falta de estrutura material e de políticas para pesquisa na educação superior, como na carreira docente, disponibilização de tempo para constituição de grupos de estudos e de pesquisa, na própria IES, envolvendo acadêmicos em processos de iniciação científica.

2.1.2.2 A pesquisa na formação dos profissionais da educação: a produção do conhecimento em questão

O levantamento possibilita verificar que os estudos atribuem à pesquisa, na formação inicial e continuada de professores, diferentes perspectivas e finalidades, utilizando diferentes adjetivações, tais como: ato educativo, princípio didático, princípio educativo, princípio de diálogo, princípio epistemológico, construção e ação, educação científica, abordagem metodológica do fazer docente, atitude epistemológica, pesquisa como estratégia para formação do professor pesquisador.

Embora haja a diversidade de abordagens ideológicas sobre a pesquisa, os dados mostram que é consenso para os autores que a atividade da pesquisa na ação docente promove a construção do conhecimento sobre a prática pedagógica. No entanto, poucos abordam a qualidade e finalidade da produção do conhecimento resultante das pesquisas realizadas pelos professores, ou a discussão não está explicitada na maioria dos resumos das teses e dissertações.

Localizou-se uma tese e uma dissertação que sinalizam a crítica à produção do conhecimento decorrente do processo de pesquisa na formação continuada de professores. A tese de Dickel (2001), que objetivou, por meio da pesquisa-ação, compreender o processo de produção de conhecimentos desenvolvido pelas professoras, em uma escola de periferia, e a sua influência sobre a organização do ensino. A análise realizada pela autora de situações observadas no contexto escolar e das sessões de estudos realizadas com as professoras aponta a necessidade, na pesquisa sobre/no ensino, de um processo

de colaboração e negociação entre professores e pesquisadores, tendo em vista a superação, mesmo provisória, das situações de alienação vividas na escola.

Por sua vez, a dissertação de Mendes (2008) investigou a formação continuada dos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, por meio do Projeto Escola & Universidade. A autora revela que a promessa da pesquisa na escola, com o apoio da universidade, não avança para além de descrever, de forma restrita, os problemas da prática pedagógica. A escola como locus de formação continuada e o cotidiano pedagógico como oportunidade para o desenvolvimento de pesquisa pelo professor não é considerada como possibilidade de produzir conhecimento.

A autora revela que os professores participantes reconhecem que o Projeto Escola e Universidade – dadas às circunstâncias em que se desenvolve – não supera a racionalidade técnica na orientação da ação docente e mantém a perspectiva de reprodutora do conhecimento, ou seja, não instrumentaliza o docente para a construção do conhecimento pedagógico aderente às situações vividas no cotidiano escolar.

A partir destes estudos, infere-se que são necessárias as investigações sobre o conhecimento que os professores-pesquisadores têm construído, ou seria desejável que construíssem. Seria o conhecimento de aplicação restrita e instrumental, adequado ao ensino que atenda as demandas da sociedade capitalista, ou o conhecimento que democratiza o currículo e as relações de ensino e aprendizagem em favor da emancipação de todos os seres humanos? A construção do conhecimento pedagógico transformador, por meio da prática da pesquisa, que se defende na presente tese, requer conteúdos formativos que subsidiem os professores a estabelecer os nexos entre a realidade histórica, seus condicionantes sociais, econômicos, culturais e ideológicos com a produção teórica histórico-crítica sobre o ensino e aprendizagem.

A maioria dos autores associa a produção do conhecimento docente como sendo resultado da atitude reflexiva do professor sobre os problemas práticos, atribuindo a esta condição o título de professor-reflexivo ou professor-

pesquisador. Ludke (2008, p.30) explica que a associação entre pesquisa e reflexão se deve ao entusiasmo da comunidade educacional às ideias de Schon (1983), de formação do professor mais ativo, crítico e autônomo em relação às suas escolhas. No entanto, a autora esclarece que é importante considerar a distinção entre essas duas noções, pois sendo a reflexão essencial ao trabalho docente, é desnecessária esta adjetivação. A pesquisa, embora seja importante e deva ser estimulada no trabalho e formação docente, não é imprescindível na escola, mas requer, para sua materialização, a atividade reflexiva de dimensão crítica. (LUDKE, 2008, p.31).

A literatura sobre professor reflexivo adverte que a reflexão pode ter uma dimensão pragmática, se concebida como uma prática individualizada e limitar-se a pensar a realidade apenas na dimensão empírica, imediata e das aparências, em detrimento da totalidade social que a envolve.

Contreras (2012, 185) amplia a visão do professor-reflexivo, ao entendê-lo como intelectual crítico, alertando ser necessário dotar a reflexão de um compromisso político claro, realizar a “crítica da introjeção de valores sociais dominantes, como forma de tomar consciência de suas origens e de seus efeitos”. Explica que o intelectual crítico participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desvendar a origem histórica e social do que se apresenta como natural, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo. (CONTRERAS, 2012, p.203).

Todavia, uma questão se põe quando este tratamento é dado. Tem-se que, por princípio, natureza e formação, o professor trabalha basicamente com a reflexão como fundamento de toda produção de conhecimento, pela assimilação e reelaboração, transmissão e produção. Portanto, a ênfase no professor reflexivo parece uma tautologia, ou, pergunta-se: trata-se de uma ausência a reflexão no trabalho do professor?

Santos (2008, p.16-17) explica que existem críticas ao movimento do professor-pesquisador e cita o artigo de Cochram-Smith e Lytle (1999), intitulado “O movimento do professor pesquisador uma década depois”, no qual as autoras fazem um balanço desse movimento, defendendo que não se trata de um

movimento passageiro, pois está enraizado em tradições educacionais distintas, mas compatíveis.

As autoras identificam que grande parte da literatura sobre o professor pesquisador tem como base os pressupostos da teoria crítica em educação, na qual o professor é visto como um agente de mudanças. No entanto, as críticas que são levantadas contra o movimento do professor pesquisador questionam o tipo de conhecimento que é produzido quando os professores realizam pesquisas sobre sua própria escola e sala de aula. Alegam que este conhecimento é um conhecimento utilitário instrumental sobre as melhores formas de conduzir o ensino, distinto do conhecimento teórico e científico. Também levantam problemas relacionados ao rigor metodológico com o qual são realizadas as pesquisas.

Os críticos defendem que o conhecimento válido em educação deve estar voltado aos objetivos sociais e políticos mais amplos. As autoras Cochram-Smith e Lytle rebatem a crítica, pois entendem que as dissonâncias existentes entre a pesquisa acadêmica e a realizada por professores podem trazer efeitos benéficos por romper com visões tradicionais sobre conhecimento e prática e colocar desafios à comunidade científica. (SANTOS, 2008, p.18).

2.1.2.3 Práticas de pesquisa na formação dos profissionais da educação: ênfase na pesquisa-ação

No que diz respeito às instituições de ensino e seus currículos, foram selecionados estudos que indicam as práticas de pesquisa realizadas pelos professores do curso de Pedagogia e licenciaturas²⁴ e os resultados destas experiências para o processo de formação.

Os autores reconhecem que a pesquisa nos cursos de formação inicial contribui para o diálogo e construção da ação, aproxima conhecimentos disciplinares específicos de conhecimentos pedagógicos, possibilita a aproximação entre a academia e escola, instiga mudanças nas práticas escolares e no processo de

²⁴ Alves (2004), Alves (2011), Araújo (2002), Castro (2009), Maciel (2005), Ens (2006), Fontana (2006), Freitas(2000), Galiazzi (2000), Martins (2000), Nova(2010) Oliveira (2010), Sandri (2010), Roza (2004,2005), Signorini (2006), Wolff (2007),

ensino-aprendizagem do aluno. Trata-se de uma atividade metacognitiva para lidar com as diferenças individuais dos aprendizes.

No entanto, os estudos revelam que a prática da pesquisa acontece de modo fragmentado nas instituições pesquisadas e apontam a necessidade de revisão curricular e dos projetos pedagógicos dos cursos para articulação do ensino e pesquisa. Defendem que a pesquisa como uma prática curricular institucional seja compartilhada para todos os profissionais da educação, e por isso, alguns autores apontam que são necessárias políticas para viabilização e a realização de todo o tipo de pesquisa, especialmente as voltadas ao contexto escolar.

A respeito das práticas de pesquisa realizadas pelos professores nos cursos de formação, encontram-se algumas indicações, que envolvem desde atividades de busca de informações, utilização de procedimentos de pesquisa, como metodologias de pesquisa tais como: pesquisa-ação, pesquisa bibliográfica ou revisão de literatura, pesquisa a partir de projetos de trabalho, pesquisa de campo, levantamento de dados, elaboração de relatórios, fundamentação teórica para leitura dos dados da realidade.

Para compreender as diferentes concepções e práticas de pesquisa na formação e no trabalho docente, recorre-se à explicação de Beillerot (2008, p.86), que denomina de “pesquisas práticas ou pedagógicas”, e destaca três modelos em uso. O “método comparativo” baseia-se em modelos quase experimentais aplicados e avaliados em situação real, a partir da definição de amostras e testemunhas. Este método tem o objetivo de encontrar a prática pedagógica mais eficaz em função de normas estabelecidas. Entende-se que esta proposta é coerente com a racionalidade técnica na formação e ação docente, a qual requer habilidades práticas para realização de técnicas que derivam de material disponível da ciência aplicada.

Outro modelo destacado por Beillerot (2008, p.86), denominado de “pesquisa pedagógica”, propõe aos profissionais analisar elementos da sua própria prática, mediante diferentes técnicas. Neste modelo de pesquisa, cabe aos professores objetivar e depois teorizar as suas respectivas práticas, com o objetivo de elucidar um objeto prático como objeto de pesquisa. O terceiro modelo é aquele

chamado de pesquisa-ação, termo que recobre maneiras muito diversificadas de produzir conhecimentos. Esse modelo, mais do que os outros, merece uma reflexão teórica, na medida em que integra espontaneamente todas as pessoas e reconcilia o que é para ser demonstrado. (BEILLEROT, 2008, p. 87).

Os três modelos de pesquisa são aderentes à epistemologia da prática com ênfase na atividade investigativa e reflexiva sobre a própria prática docente. Nesta concepção, o professor, como investigador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação e experimentação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas, ou seja, esta experimentação proporciona novos critérios curriculares como novas experiências para os docentes. (CONTRERAS, 2012, p.132). No entanto, a pesquisa-ação pode ter uma perspectiva crítica se os pesquisadores envolvidos incluírem, em sua análise, a reflexão sobre as distorções ideológicas da sociedade capitalista, como de seus condicionantes institucionais e, conscientes disso, planejar ações interventivas guiadas por princípios democráticos para emancipação social. Esta é a perspectiva que se considera relevante ao trabalho do professor, pois envolve a participação coletiva de profissionais na reflexão crítica sobre os problemas que atingem a realidade escolar e a prática pedagógica.

É possível afirmar, pelos resumos, que os modelos de pesquisa desenvolvidos nos currículos dos cursos de formação de professores atendem aos critérios do modelo de pesquisa pedagógica e da pesquisa-ação e menos os métodos comparativos, cuja perspectiva está mais próxima de métodos experimentais.

2.1.2.4 A ênfase na Pesquisa-ação/investigação-ação

No Brasil, a pesquisa-ação vem sendo considerada, nas últimas décadas, principalmente pelos movimentos de reestruturação dos cursos de formação de professores e de formação continuada, como estratégia metodológica para preparar o profissional da escola a realizar pesquisa sobre a própria prática e produzir conhecimentos.

Esta proposta reflete um movimento muito difundido, a partir da década de 60, principalmente em países como a Inglaterra, Austrália, Canadá, Alemanha, Áustria, Espanha e Estados Unidos. Entre os autores deste movimento internacional, André (2008, p.56) destaca a contribuição das ideias de “Elliott, que sugere a investigação-ação como espiral de reflexão para melhorar a prática e Carr e Kemmis que, fundamentando-se na teoria crítica, defende a autorreflexão coletiva e a investigação-ação no sentido emancipatório”.

Os primeiros passos da construção da pesquisa-ação surgem com o trabalho do autor Kurt Lewin, nos anos 40, que “concebe a pesquisa-ação como um posicionamento realista da ação, sempre seguida por uma reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação de resultados” (PEREIRA, 2003, p.162). A pesquisa de Lewin significou os primeiros passos para estabelecer as bases para a cientificidade das ciências sociais a partir do trabalho empírico, porém não carrega o componente emancipatório, como foi desenvolvido por outras vertentes. (GRABAUSKA; BASTOS, 2001, p.9).

Uma concepção mais crítica surge mais tarde, com os trabalhos de Carr e Kemmis, que atribuem o potencial emancipador da investigação-ação quando “desvela as relações opressoras de poder, denuncia o autoritarismo e a burocracia das relações calcadas no discurso cientificista, que apregoa soluções meramente técnicas para qualquer problema” (GRABAUSKA; BASTOS, 2001, p.17).

O reconhecimento da pesquisa-ação e ou pesquisa participante como importante estratégia metodológica para formação de professores decorre de resultados de pesquisas etnográficas, realizadas principalmente a partir dos anos de 1990, que, ao buscar a apreensão crítica do cotidiano e do trabalho escolar na sua totalidade e complexidade, descobrem que os professores podem produzir teoria, e que essa condição não é privilégio apenas da atividade de pesquisadores da academia.

Cabe ressaltar que autores apresentam diferenças entre a pesquisa-ação e pesquisa participante. Campos (1984, p.63) explica que a pesquisa-participante tem origem nos movimentos populares inspirados por Paulo Freire, desenrola-se “com grupos da população que desejam conhecer melhor algum aspecto de sua

realidade, para poder agir sobre ela”. A ênfase está no tipo de interação entre os participantes da pesquisa, mesmo que estejam em estágios diferentes de mobilização e de tomada de consciência, devem apropriar-se dos conhecimentos produzidos e dos procedimentos de pesquisa adotados. Essa perspectiva dá à pesquisa participante a dimensão educativa pela aprendizagem dos objetivos e procedimentos da pesquisa.

No entanto, a questão que se coloca para este método é a garantia de que o trabalho desenvolvido seja realmente uma pesquisa e produza conhecimento crítico. Na análise de Grabauska e de Bastos (2001, p.15), a pesquisa-ação para Thiollent volta-se à resolução de problemas práticos e a tomada de decisões, não restringindo a forma de participação dos pesquisadores na coletividade observada. A dimensão dada pelo autor à pesquisa-ação tem fundamentos marcadamente técnicos, portanto, tem sido considerada limitada quanto às possibilidades de transformação social. A proposição de Thiollent faz distinção entre investigadores e participantes, não rompe com a dicotomia entre os que, a priori, sabem e os que têm algo a aprender, imprimindo a sua concepção uma característica da investigação-ação filiada à racionalidade técnica. (GRABAUSKA; BASTOS, 2001, p.15).

A concepção de pesquisa-ação que se considera mais importante para a educação é a que se contrapõe à ciência positivista, organicista e funcionalista de ciência social. A perspectiva positivista separa o sujeito do objeto e a teoria da prática para a apreensão da verdade, sendo o objeto tanto mais verdadeiro, quanto mais fiel for a sua descrição e comprovação empírica. Defende-se, ao contrário, a pesquisa-ação que apreende o objeto pela unidade dialética entre sujeito e objeto e pela relação teoria e prática, ou seja, pela práxis. O conhecimento do objeto pelo sujeito se dará pela compreensão histórica dos sentidos e significados humanos que ali permaneceram.

Conforme explicam Miranda e Resende (2006, p.516), sobre a pesquisa-ação:

Tratar-se-ia, assim, de uma pesquisa que articula a relação entre teoria e prática no processo mesmo de construção do conhecimento, ou seja, a dimensão da prática – que é constitutiva da educação – seria fonte e

lugar privilegiado da pesquisa. Além disso, a própria investigação se converteria em ação, em intervenção social, possibilitando ao pesquisador uma atuação efetiva sobre a realidade estudada. Reflexão e prática, ação e pensamento, pólos antes contrapostos, agora seriam acolhidos em uma modalidade de pesquisa que considera a intervenção social na prática como seu princípio e seu fim último.

No entanto, as autoras explicam que nem todas as abordagens de pesquisa-ação se afastam inteiramente da concepção positivista.

Deve-se, no entanto, estar atento para que o imperativo de transformação da realidade social não implique a perda da mediação teórica na apreensão dessa realidade. Nesse sentido, é importante discutir a tendência que hoje se verifica de estabelecer o primado da ação sobre a reflexão, da prática sobre a teoria, da experiência sobre o pensamento, tendência de que resultam pelo menos dois graves reducionismos: o praticismo e a instrumentalização da teoria. (MIRANDA; RESENDE, 2006, p.516)

Essa perspectiva metodológica para a formação de professores restabelece a instrumentalização do trabalho pela relação teoria-prática dos conhecimentos pedagógicos e a construção da práxis pedagógica. A problematização da prática social e dos problemas emergentes da prática pedagógica deve ser lida na sua trama de relações e determinações históricas e políticas, demandando o estudo das questões na sua relação teoria e prática.

Martins (1998, p.50,51) utiliza a pesquisa-ação na formação de professores como articulação da pesquisa-ensino, teoria e prática, buscando sua unidade. O método parte da descrição/problematização da prática, pela explicação/compreensão dos determinantes dessa prática, ou seja, a prática é interrogada, problematizada, tendo em vista sua transformação. Valoriza a pesquisa-ação como

[...] um processo coletivo de produção do conhecimento que está intimamente ligado às relações sociais estabelecidas no interior desse processo. As sistematizações teóricas vão emergindo das contradições presentes no interior dos grupos envolvidos na pesquisa". (MARTINS, 1998, p.51).

Todavia, entende-se que o objetivo da pesquisa-ação não é apenas resolver um problema prático, mas pelo delineamento do problema, compreender e

melhorar a atividade educativa, que se converte em uma ação criticamente informada e comprometida, como afirma Pereira (2003, p. 163).

No entanto, por meio dos resumos consultados, não é seguro afirmar que a concepção de pesquisa-ação adotada pelos pesquisadores brasileiros tenha a perspectiva de práxis. Pode-se inferir que algumas sim, pois apontam categorias de análise que se contrapõem à racionalidade instrumental na formação do professor. Destacam-se como categorias relacionadas à perspectiva de práxis, destacadas pelos autores, o desenvolvimento científico e intelectual e a produção de conhecimento de professores para a emancipação humana, a integração do coletivo de pesquisadores da escola e da universidade, o desenvolvimento de uma cultura reflexiva/investigativa no interior das escolas e a pesquisa como princípio educativo.

A perspectiva de práxis na pesquisa-ação recebe a contribuição de Barbier (1977, p.55), que tem a história imediata como base epistemológica e metodológica da pesquisa em ciências humanas. A base epistemológica é composta pelo materialismo histórico de Marx e o existencialismo de Jean-Paul Sartre, numa perspectiva de complementaridade.

A história imediata por meio do materialismo dialético, postula que o conhecimento científico dos fatos humanos e sociais é possível porque o movimento dialético do real (transformação do mundo pelo homem e criação simultânea do homem pelo homem) é concomitante ao desenvolvimento histórico do pensamento e que, por conseguinte, este movimento é perceptível e inteligível ao homem que dele faz parte enquanto sujeito e objeto, enquanto ator e testemunha, enquanto determinante e determinado [...] Do existencialismo de Sartre, a história imediata retira a valorização do sujeito em sua dupla função de ator da história, de criador-destruidor das estruturas e do prático-inerte, e de consciência da história (VERHAEGEN *apud* BARBIER, 1977, p.54-55).

Para Barbier (1997, p.55), “no nível metodológico, a história imediata não exclui o apelo às técnicas quantitativas e às formulações numéricas, nem a utilização de regras habituais da crítica histórica, apesar de privilegiar nitidamente a pesquisa de material qualitativo”. Os princípios metodológicos indispensáveis para esta abordagem de pesquisa são:

- O pesquisador deve estar pessoalmente engajado na prática política da sociedade em crise que ele estuda, e sem comprometimentos com relação à confraria acadêmica e aos chamados princípios científicos;
- A pesquisa deve tornar-se obra coletiva, com a participação dos membros da sociedade e com a real inserção do pesquisador;
- tudo isso supõe um ensino renovado que permita à massa atingir um nível de expressão que lhe conceda o domínio dos instrumentos essenciais à comunicação científica, em segundo lugar, a devolução de resultados obtidos pelo pesquisador à coletividade estudada e não exclusivamente à confraria acadêmica e aos detentores da cultura legitimada. (BARBIER, 1977, p.55).

De acordo com a contribuição de Barbier, a perspectiva de práxis na pesquisa-ação depende do engajamento dos pesquisadores na prática social que investigam e da tomada de consciência coletiva para identificar os múltiplos determinantes sociais no contexto em crise, com a finalidade de sua resolução. O desenvolvimento da pesquisa requer dos pesquisadores, que não são exclusivos da universidade, o domínio do instrumental teórico e prático para a comunicação científica, mas sem as amarras da academia e de seus princípios científicos.

Nesta perspectiva, a formação continuada de profissionais da educação por meio da pesquisa-ação envolve a investigação de problemas concretos em sua totalidade de determinações históricas e a partir da práxis, isto é, da consciência teórico-prática, em ação, modifica-se a realidade.

Conclui-se que a opção e valorização da pesquisa-ação, no processo de formação continuada dos profissionais da educação deve-se ao envolvimento do coletivo de pesquisadores da escola e da academia no enfrentamento de problemas da prática educativa e por consequência elevar a condição científica para a produção de novos conhecimentos.

2.1.2.5 A pesquisa em processos de formação continuada

Os trabalhos que tratam da pesquisa na formação continuada dos profissionais da educação valorizam a escola como lugar privilegiado para desenvolver processos de investigação colaborativa, entre professores da escola e pesquisadores das universidades, voltados à produção do conhecimento sobre o ensino e aprendizagem. Os seis trabalhos sobre a pesquisa em processos de

formação continuada são de abordagem qualitativa, e dois utilizam a pesquisa-ação como estratégia metodológica para formação de professores universitários, como também de professores da escola básica.

A pesquisa, no processo de formação continuada é entendida pelos autores Maldaner (1997), Dickel (2001) e Rosa (2003) como atividade que possibilita o desenvolvimento reflexivo e intelectual do professor para o aperfeiçoamento do trabalho na escola. A tese de Maldaner (1997) valoriza a escola como lócus de desenvolvimento intelectual do professor, pela aproximação entre o ensino e a pesquisa. As autoras Dickel (2001) e Rosa (2003) utilizam a pesquisa-ação ou investigação-ação colaborativa como meio de integrar os profissionais da escola de educação básica e da universidade, em processos de formação continuada.

A investigação-ação colaborativa realizada na universidade por Rosa (2003), como estratégia de formação continuada de professores do curso de Física, revela que, para criar uma cultura de formação colaborativa na universidade, são necessários: o desejo e o comprometimento dos professores com novas formas colaborativas de trabalho; a legitimação de investigações no/do ensino; a estruturação de espaços e tempo, que possibilitem realizar trabalhos colaborativos. A autora defende que a pesquisa, nesta dimensão, promove o desenvolvimento político e a (trans)formação do professor em investigador da própria prática. A formação continuada, nessa perspectiva, pode configurar um espaço de pesquisa que produz o ensino e do ensino que produz a pesquisa.

O estudo de Mendes (2008) revela que o projeto Universidade Escola de formação continuada, ofertada para professores da rede municipal de Curitiba, se restringe a descrever problemas da prática pedagógica, e não obstante a integração com professores universitários, não instrumentaliza o docente para a construção do conhecimento aderente as situações vividas no cotidiano escolar.

Portella (2008) discute a importância do mestrado como formação continuada e constata que ele tem representado um investimento importante para a pessoa do professor e para o exercício da profissão docente, pela formação para a pesquisa, e, de modo especial, pela própria pesquisa realizada no mestrado. Além disso, vem se mostrando como um caminho possível e promissor para a reflexão e

o aperfeiçoamento do trabalho docente e da instituição em que esses professores mestres exercem o seu ofício.

Em síntese, estes estudos reforçam a importância de atividades voltadas à relação ensino e pesquisa na formação continuada de professores, por meio da interação entre a universidade e a escola para o desenvolvimento científico-intelectual do professor e a construção do conhecimento pedagógico. Destaca-se, nestes trabalhos, a relevância da pesquisa-ação ou investigação-ação para a formação continuada de docentes da escola e da universidade, como concepção e estratégia metodológica que contribui para o profissional da educação realizar pesquisa sobre a própria prática e produzir conhecimentos de modo vinculado à prática social global, derrocando as contradições da sociedade capitalista e que impedem a sua transformação.

2.1.2.6 O estágio e trabalho de conclusão de curso como atividade de pesquisa na formação inicial dos profissionais da educação

No levantamento realizado, encontram-se seis estudos que investigam o papel do estágio na perspectiva da pesquisa da prática pedagógica, e três estudos que abordam o trabalho de conclusão de curso²⁵.

A atividade de pesquisa, integrada ao estágio curricular e ao trabalho de conclusão de curso, é valorizada pelos pesquisadores como proposta formativa que prepara o futuro professor para aprender a pesquisar e contribui para a reflexividade e a construção do conhecimento.

Os quatro trabalhos que utilizam a metodologia da pesquisa-ação para a realização do estágio curricular supervisionado têm como objetivo envolver no processo de pesquisa, os professores e acadêmicos das licenciaturas da universidade com os docentes da escola para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da elaboração da docência como processo de mediação, dialogia e reflexividade.

²⁵ Oliveira (2009), Almeida (2008), Godoy (2005), Jordão (2005), Melo (2006), Eufrásio (2007), Azevedo(2011), Fontes (2009), Rausch (2008).

A maioria dos trabalhos traz, principalmente, indicações sobre os objetivos e metodologia da pesquisa realizada e poucos mencionam os resultados.

Os resultados apresentados revelam que o estágio com pesquisa favorece a transformação de saberes atrelados ao contexto de sala de aula, possibilita superar o modelo de formação na perspectiva da racionalidade técnica, pois intenciona, pela metodologia da pesquisa-ação, que o professor produza conhecimentos.

Quanto ao TCC, as contribuições comentadas pelos autores indicam que a atividade permite ao professor orientador a integração entre ensinar e fazer pesquisa, possibilita a inserção do acadêmico na pesquisa e na construção de conhecimentos, e que a pesquisa deve basear-se em princípios que orientem para a práxis pedagógica.

Entende-se que estes trabalhos trazem importantes contribuições para materialização da pesquisa no currículo e na prática dos acadêmicos das licenciaturas.

As atividades de Estágio Supervisionado e a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, quando incluem a pesquisa como estratégia metodológica, constituem a possibilidade de ampliação do conhecimento sobre a realidade escolar e a possibilidade de os alunos desenvolverem atitudes investigativas sobre a prática observada e a elaboração de projetos de pesquisa que demandam a relação dialética entre a teoria e prática. No estágio, “inicia-se um movimento em que a prática atualiza e interroga a teoria, que por sua vez interroga e atualiza a prática” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 18).

Para Pimenta (2004, p.46), a pesquisa no estágio é uma estratégia metodológica que permite a ampliação e análise dos contextos onde ocorrem os estágios e possibilita aos acadêmicos desenvolverem postura e habilidades de pesquisadores a partir de situações concretas, elaborando projetos que lhes permitam, ao mesmo tempo, compreender e problematizar as situações que observam.

É importante destacar, quanto à elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como componente curricular dos cursos de formação de professores, que este constitui uma alternativa importante de iniciação científica para todos os

alunos, uma vez que nem sempre os acadêmicos têm oportunidades de inserir-se nestes programas, devido ao limite de número de bolsas, como de tempo para conciliar estudos e trabalho.

É no TCC que o aprofundamento teórico sobre as questões da realidade observada pode assumir a perspectiva de práxis e de construção de novos conhecimentos, pois a teoria ajuda a observar e apreender o real. Nesse sentido, o aprofundamento teórico tem o sentido de busca da superação de limites encontrados, para intervenções mais eficazes nas situações práticas.

As pesquisas localizadas no banco de dados da CAPES, que problematizam o estágio e o trabalho de conclusão de curso, são de grande relevância para verificar propostas que contribuam para o “aprimoramento em práticas investigativas”, como preconizam as diretrizes curriculares para formação de professores da educação básica (Resolução 01/2001), e diretrizes do curso de Pedagogia (Resolução 01/2006). No entanto, o número de trabalhos ainda é muito pequeno, o que demanda mais pesquisas para que se encontrem as melhores alternativas para a organização desta atividade nos currículos das licenciaturas, considerando que os contextos das IES nem sempre contam com estrutura apropriada, programas de pesquisa e professores pesquisadores.

2.1.3 A Pesquisa na Formação Profissionais da Educação em Publicações: RBE, Educação & Sociedade e ANPED

Com o objetivo de reconhecer o estado da discussão sobre a subcategoria pesquisa na formação de professores, faz-se neste subcapítulo o levantamento de artigos científicos publicados na Revista Brasileira de Educação e nas reuniões científicas nacionais da ANPED.

Foram localizados 14 artigos publicados nas reuniões científicas nacionais da ANPED relacionados à pesquisa na formação docente, e apenas um artigo na Revista Educação & Sociedade divulgado no ano de 1986. A consulta de artigos publicados foi feita no Portal da ANPED, o qual disponibiliza o acesso aos textos na íntegra, desde a 23ª reunião, realizada no ano de 2000, no portal do CEDES, em

todos os índices desde a primeira publicação até o número 118, e no portal da ANPED, desde a primeira Revista Brasileira de Educação, publicada em 1995 até o último número do ano de 2013.

Nas reuniões da ANPED, foram consultados todos os artigos apresentados nos grupos de trabalhos de Formação de Professores (GT08), Trabalho e Educação (GT09) e Políticas de Educação Superior (GT11), Estado e Políticas (GT05), sendo que os pôsteres não foram considerados. Pode-se inferir que a concentração de trabalhos no GT08 de formação de professores, mesmo quando os autores se referem à prática da pesquisa na educação superior e/ou na escola, se deve em função do entendimento do papel formativo que tem a pesquisa na atividade docente. Outra justificativa pode ser a ênfase no estudo da literatura que trata da categoria formação de professores ao invés dos autores que pesquisam a categoria trabalho docente e políticas educacionais.

Mesmo considerando esta concentração do tema na formação de professores, foi possível distinguir, entre os artigos, aqueles que enfocam a pesquisa no trabalho do professor e agrupá-los em quadros distintos.

Constata-se que a publicação dos artigos sobre a pesquisa na formação de professores nas reuniões da ANPEd ocorre a partir do ano de 2000 até o ano de 2010. Entre os 14 trabalhos localizados, 13 foram apresentados no grupo de trabalho de Formação de Professores (GT08), e destes, apenas dois tratam da formação continuada, quatro artigos foram apresentados no grupo de trabalho de Políticas de Educação Superior (GT11), nenhum no (GT09), que discute Trabalho e Educação, e nenhum no (GT05), que discute Estado e Políticas. A maioria apresenta discussões que envolvem, principalmente, as concepções de pesquisa que possuem os professores formadores e acadêmicos, como também as formas e finalidades da iniciação à pesquisa nos cursos de formação inicial.

O quadro abaixo contém a relação dos trabalhos encontrados referentes à categoria pesquisa na formação de professores e, na sequência, faz-se uma síntese das contribuições dos pesquisadores para a discussão do tema.

QUADRO 1 – LEVANTAMENTO DE ARTIGOS PUBLICADOS NA REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE E NAS REUNIÕES CIENTÍFICAS ANUAIS DA ANPED - SUBCATEGORIA PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A pesquisa na formação de professores		
Autor	Título	Periódico/Reunião/Ano
Raquel Volpato Serbino; Sônia Maria Grego Veiga; Maria José Leitão Machado; Gilberto Luiz de Azevedo Borges	Ensinar, pesquisar, aprender: uma experiência de formação de professores	E&S/1986
Gabriela Elizabeth Velazquez; María de los Angeles Zamora; Silvia Emilce García (Universidad Nacional de la Pampa/ Argentina)	El componente de la Investigación en los Institutos de Formación Docente: ¿Formar docentes investigadores ó investigar con los docentes?	ANPED - GT08/2000
Lindamir Cardoso Vieira Oliveira	Iniciação à pesquisa no ensino superior: o novo e o velho espírito científico nas atividades acadêmicas	ANPED –GT11/2001
José Fernandes Costa; Carla Regina da Silva; Lucila Mareli Meyer; Jane Bittencourt Meyer (UFSC)	A problemática do bacharelado e da licenciatura: o sentido da pesquisa e da formação para docência	ANPED - GT08/2002
Ivetti Magnani	Ensino, pesquisa e extensão e a nova tipologia do ensino superior brasileiro	ANPED – GT11/2002
Vera Lucia Alves Breglia – (UFF)	Graduação, Formação e Pesquisa: entre o discurso e as práticas	ANPED – GT11/2002
Carmen Lúcia Vidal Pérez (UFF)	O Lugar da Memória E A Memória do Lugar na Formação de Professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa.	ANPED - GT08/2003
Rosana Dos Santos Jordão (FEUSP/FAPEESP)	A Pesquisa-Ação na Formação Inicial de Professores: Elementos para a Reflexão	ANPED - GT08/2004
Maria de Fátima Major Gonçalves (UNISA); Maria Aparecida de Jesus Gomes (UNISA); Pedro Augusto Hercks Menin – (UNISA) - (CNPq)	A Necessidade da Iniciação Científica para Alunos de Instituições de Ensino Superior Particulares: A Possibilidade de Acesso Crítico ao Conhecimento como Pretensão à Excelência	ANPED - GT11/2004
Ana Teresa de C. C. de Oliveira; Augusto César Rosito Ferreira; Giseli Barreto da Cruz; Luiz Alberto Boing; Monica Waldhelm; Sabrina B. G. de Albuquerque (PUC/RIO-CNPQ)	Pesquisa na Formação e na Prática Docente na Visão de Formadores de Professores	ANPED - GT08/2005
Silvana Ventrone (UFES-CAPES)	A Formação do Professor Pesquisador na Produção Científica dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino: 1994-2000	ANPED - GT08/2005
Maria Iolanda Fontana (PUC/PR)	A Prática de Pesquisa: Relação Teoria e Prática no Curso de Pedagogia	ANPED - GT08/2007
Antonio Serafim Pereira (UNESC)	Pesquisa-Formação: Dois Estudos, Dois Contextos, Mesmos Desafios.	ANPED - GT08/2007

A pesquisa na formação de professores		
Autor	Título	Periódico/Reunião/Ano
Rosa Maria Neves –	Pedagogia da Pesquisa: Incidências sobre a Formação do Cientista.	ANPED – GT11/2007
Sanny Silva Da Rosa; Elisabete Cardieri (USCS)	Pesquisa e Formação de Professores: Reflexões sobre a Iniciação à Pesquisa no Curso de Pedagogia	ANPED - GT08/2008
Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau (PUC/PR)	A Pesquisa Ação - Formação como Instrumento de Formação em Serviço para Integração das TIC na Prática Pedagógica do Professor	ANPED - GT08/2009
Rita Buzzi Rausch (FURB)	A Reflexividade Promovida pela Pesquisa na Formação Inicial de Professores	ANPED - GT08/ 2009
Rita Buzzi Rausch (FURB)	Concepções e experiências em pesquisa de licenciados em conclusão de curso	ANPED - GT08/2010
Alderlandia da Silva Maciel (UFAC) Sueli Mazzilli (UNISANTOS)	Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: percursos de um princípio constitucional	ANPED – GT11/2010

Na consulta ao banco de dados do CEDES foi localizado o artigo de Volpato *et al.* (1986), na revista Educação & Sociedade, que trata da relação entre ensino, pesquisa e aprendizagem na formação de professores, revelando a repercussão dessa discussão no país, nos meios acadêmicos e documentos de entidades representativas dos educadores, principalmente a ANFOPE e ANPED. Outros textos foram localizados na Revista Educação & Sociedade referentes à categoria pesquisa no trabalho do professor, os quais serão referenciados no capítulo seguinte. Os demais artigos relacionados à categoria pesquisa na formação docente foram localizados nas reuniões da ANPED, revelando o espaço para o fomento ao tema no grupo de trabalho destinado as discussões sobre a Formação de Professores (GT08).

O primeiro trabalho encontrado foi das autoras argentinas Velazquez, Zamora e Garcia (2000), que analisaram as propostas curriculares oficiais do seu país para a formação do professor pesquisador e também analisaram as condições dos Institutos Formadores de Docentes (não universitários) para o desenvolvimento das atividades de investigação. Com respeito à organização institucional, as autoras destacaram como importante investimento a formação do

professor pesquisador, a criação de Departamentos de Investigação nos institutos formadores, implantados em alguns municípios da Argentina.

Quanto às orientações curriculares, reconheceram a importância da definição de conteúdos básicos comuns para graduação inicial do docente, estabelecendo a investigação nas aulas e na escola como conteúdo conceitual, assim como procedimentos vinculados a processos de investigação-ação. Destaca-se a contribuição das reflexões das autoras na defesa da pesquisa na formação para superar a perspectiva prática de aplicação de teorias e técnicas.

Para isso, entendem serem necessárias certas condições, como: a imprescindibilidade de que o docente participe de distintas maneiras do processo investigativo, que disponha de ferramentas necessárias para compreender os questionamentos da pesquisa, por meio da investigação teórica e das recomendações didáticas e pedagógicas. Para as autoras, a aula no Instituto e na escola deve ser vista como uma comunidade de investigação, ponto de partida para a problematização do saber e das práticas cotidianas. (VELAZQUEZ; ZAMORA; GARCIA, 2000, p.14-15).

As discussões trazidas pelas autoras coincidem com as reivindicações do movimento dos educadores brasileiros, que reclamam, desde a década de 1980, uma nova organização curricular para os cursos de formação de professores e de Pedagogia, sendo uma das defesas a pesquisa como um princípio epistemológico e formativo. Neste contexto, assim como na Argentina, os educadores brasileiros também questionavam a estrutura desobrigada das faculdades isoladas, centros universitários e dos Institutos Superiores de Educação (ISE) com a atividade de pesquisa.

O artigo publicado, dois anos após, por Costa *et al.* (2002) discute a dicotomia entre o curso de bacharelado e a licenciatura em História, na visão dos estudantes. Os dados revelaram que os alunos reconhecem as desarticulações entre ensino e pesquisa, entre teoria e prática, ou, ainda, entre os saberes específicos de História e os saberes pedagógicos da docência. Para Costa *et al.* (2002, p.10), os estudantes relacionaram o bacharelado com a atividade de “pesquisa”, e a licenciatura como atividade exclusivamente de ensino, ou seja,

para ser professor bastaria o domínio dos conteúdos e a própria experiência a ser adquirida depois da formação. A visão dos estudantes revelou a forte negação da especificidade da docência como campo epistemológico e profissional próprio.

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura, verificada nesta pesquisa, no contexto da definição das diretrizes curriculares para a formação de professores no ano de 2002 permanece sem solução. Embora as orientações das diretrizes indiquem a formação para a pesquisa sobre a própria prática, as licenciaturas têm poucos investimentos na preparação do professor-pesquisador, sendo que essa preparação ocorre, principalmente, na iniciação científica e elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC), conforme constata as pesquisas que seguem.

Os artigos de Gonçalves *et al.* (2004) e de Neves e Cardieri (2008) tratam da iniciação à pesquisa na formação inicial. A discussão apresentada por Gonçalves *et al.* (2004) problematiza as atuais políticas de Educação Superior que definem a tríade ensino-pesquisa-extensão como finalidade formadora e social das universidades e, contraditoriamente, autorizam o descompromisso dos centros universitários, faculdades isoladas e institutos superiores em realizar as atividades de pesquisa.

Neste contexto, os autores apresentam dados da pesquisa realizada em uma IES particular, que viabilizou projetos de iniciação científica em um curso de Pedagogia. O estudo revelou que, por meio da iniciação à pesquisa no currículo, para além da metodologia da pesquisa, foi possível preparar o discente para uma ação crítico-reflexiva diante do conhecimento e reverter o quadro deficitário de formação básica dos alunos.

Como condição favorecedora deste projeto, que oportunizou, no ano de 2003, o desenvolvimento de 130 projetos de iniciação científica, os professores horistas foram selecionados em função do compromisso com a formação por meio da pesquisa e receberam carga horária suplementar (4h por turma) para elaborar, desenvolver, orientar, corrigir e apresentar pesquisas com seus alunos. Neste estudo, os autores buscaram trazer algumas contribuições para a discussão sobre a pesquisa na formação discente, considerando especificamente o caso de

alunos de Instituições de Ensino Superior particulares, a proliferação destas Instituições no Brasil, e a despreocupação com a produção acadêmico-científica e consequente aceitação do rebaixamento do nível dos profissionais por elas formados. (GONÇALVES *et al.*, 2004, p.1-2).

Neves e Cardieri (2008) apresentaram a reestruturação curricular do curso de Pedagogia em uma IES pública, para incluir a iniciação à pesquisa no curso em forma de Trabalho de Conclusão de Curso e de Seminários de Pesquisa, os quais, segundo as autoras, transformaram-se em rituais acadêmicos importantes para os graduandos. Também como ação voltada à iniciação à pesquisa foi realizada a implantação de padrões mais rigorosos no tratamento metodológico dos trabalhos acadêmicos e a organização de um grupo de pesquisa com o objetivo de articular a pesquisa dos alunos com aquelas que passaram a ser desenvolvidas pelo corpo docente, resultando em novas posturas dos alunos e professores diante da relação ensino-pesquisa e a produção do conhecimento.

O artigo elaborado por Rausch (2009) também aborda como se desenvolve o processo de reflexão das acadêmicas de Pedagogia na realização do TCC. A autora conclui que os níveis de lógica reflexiva mais complexos aconteceram ao longo do desenvolvimento da pesquisa das acadêmicas, Entretanto, foi frente à compreensão da teoria em estudo e da necessidade de relacioná-la aos dados em suas análises que estes níveis foram mais acentuados. Esse movimento continuado, sistemático e crítico permitiu mostrar que a indissociabilidade entre teoria e dados induz a uma nova reflexão, a uma re-análise constante, o que resulta em nova teoria.

Entretanto, a autora destaca que incluir o TCC não basta. É preciso que outras atividades correlatas sejam desenvolvidas durante toda a formação inicial de professores, período durante o qual é imprescindível que aconteça ensino com pesquisa. É fundamental que os formadores de professores também sejam pesquisadores e compreendam a pesquisa como algo imprescindível, quer ao seu desenvolvimento profissional, quer ao de seus acadêmicos. (RAUSCH, 2009, p.14).

Os trabalhos localizados no GT11, de Maciel e Mazzilli (2010), Breglia (2002), Oliveira (2001), Magnani (2002) e Neves (2007) problematizam as políticas públicas para a educação superior, adotadas pelos governos neoliberais e alinhadas aos organismos externos que têm reduzido investimentos e inviabilizado a execução do princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Maciel e Mazzilli (2010) e Magnani (2002) denunciam que houve, nos últimos vinte anos, entre outros aspectos, a redução de universidades públicas, de professores com dedicação em tempo integral, e de tempo de formação, reforçando a perspectiva de treinamento aligeirado na formação para ocupação de postos no mercado de trabalho.

As pesquisas de Gonçalves *et al.* (2004), de Rosa e Cardieri (2008) e Rausch (2009) mostraram as alternativas encontradas em universidades privadas e públicas para iniciar os estudantes do curso de Pedagogia na pesquisa científica. Verifica-se que incluir os estudantes em projetos de pesquisa, em conjunto com o professor formador pesquisador, contribuiu para as aprendizagens dos procedimentos metodológicos da investigação científica, assim como a necessidade de relacionar a teoria com os dados empíricos acentuaram a reflexão, a reanálise que resulta na produção do conhecimento.

O artigo de Oliveira *et al.* (2005) discute a visão de professores formadores dos cursos de Ciências Biológicas, de Educação Física e de Matemática de duas universidades sobre a importância da formação do professor para a pesquisa na escola básica e como ocorre a iniciação do futuro professor à pesquisa no currículo destes cursos. Os autores constatam que quase a totalidade dos entrevistados declarou considerar a pesquisa muito importante e igualmente necessária para o exercício do magistério, tanto na educação básica como na universidade. Porém, há dúvidas a respeito do conceito ou do tipo de pesquisa mais apropriado ao magistério na escola básica. Alguns estabeleceram diferenças entre a pesquisa “científica”, feita com rigor e precisão de laboratório na universidade, e aquela possível de ser realizada pelo professor em sua escola, principalmente a pública.

Mesmo com essa distinção, os formadores valorizam ambos os tipos de pesquisa porque entendem que, independentemente de recursos metodológicos e teóricos, a pesquisa sempre promoverá a construção do conhecimento para problemas enfrentados. (OLIVEIRA *et al.*, 2005, p.14).

Com objetivo semelhante ao do estudo anterior, o artigo desenvolvido por esta autora da tese, com base na dissertação de mestrado, divulgado na 30ª Reunião da ANPED, analisou as concepções e práticas de pesquisa no curso de Pedagogia, em um estudo de caso que envolveu professores e alunos de uma universidade pública. Quanto às concepções de pesquisa, foi destacado que professores e alunos fazem distinção entre objetivos e métodos para realizar a pesquisa acadêmica e a pesquisa na escola sobre a prática pedagógica. Quanto às práticas de pesquisa, foi constatado que nem todos os professores acreditam e trabalham para que o aluno aprenda a linguagem e o instrumental da pesquisa científica, contrariando o conteúdo expresso no projeto pedagógico da IES.

Para garantir a relação ensino-pesquisa-extensão, os professores e alunos entrevistados revelam que são necessárias implementações curriculares, tanto no sentido de inclusão de disciplinas, como revisão de práticas pedagógicas que melhor preparem o pedagogo para a atividade de pesquisar a sua própria prática, ou realizar pesquisa científica na universidade. Ainda destacam que existem problemas estruturais na universidade que demandam políticas e investimentos para materializar a atividade de pesquisa no currículo e na ação dos professores. (FONTANA, 2007, p.14-15).

O artigo publicado por Rausch (2010) analisa, como Oliveira (2005) e Fontana (2007), as concepções de pesquisa nas licenciaturas. Na investigação de Rausch (2010), a maioria dos participantes mencionou ter produzido pesquisa na graduação, sendo esta atividade mais praticada no estágio e no TCC. Os acadêmicos docentes consideram-se professores pesquisadores, mas a autora ressalta que constitui um desafio avançar para uma concepção de pesquisa como investigação sistemática que requer métodos científicos e entendimento de professor pesquisador como aquele que investiga seus problemas docentes sistematicamente. (RAUSCH, 2010, p.1).

O artigo de Jordão (2004) apresenta as diferentes visões de pesquisa-ação de autores ligados ao movimento do professor-pesquisador, com destaque para Lewin, Stenhouse, Elliott, Carr, Kemmis e Zeichner, e realiza a análise de questões relacionadas ao uso dessa forma de pesquisa na Licenciatura. A autora ressalta que, mesmo com os diferentes enfoques, é consenso que a pesquisa-ação integra o conhecimento à ação, a teoria à prática, ou seja, a ação se torna objeto de investigação, subsidiando a produção de conhecimentos sobre si mesma e essa produção exige uma reflexão teórica sobre a prática. A autora defende o uso da pesquisa-ação na formação de professores numa perspectiva emancipatória, como meio de problematizar e melhorar sistematicamente a prática educativa e para reorientá-la, a partir da compreensão de seus contextos e condicionantes. (JORDÃO, 2004, p.13).

O artigo de Pereira (2007) reafirma, como o de Jordão (2004), a importância da pesquisa-ação para a formação continuada do professor por combinar produção do conhecimento e intervenção crítica na realidade. A pesquisa realizada partiu da necessidade de refletir, compreender e intervir nos projetos de trabalho que professores do 5º ano do ensino fundamental vinham desenvolvendo de forma assistemática em duas instituições escolares. Pereira (2007, p.15) destaca que o grande nó da pesquisa-ação está nas condições de trabalho dos professores de ambos os contextos pesquisados, pois os professores dividem jornadas de trabalho em outros espaços escolares, acarretando a falta de tempo para ler, escrever e produzir.

Outro artigo que trata da pesquisa-ação é apresentado por Vosgerau (2009), que utiliza a metodologia da pesquisa-ação-formação fundamentada em Charlier; Daele; Deschryver para a integração das TIC nas práticas pedagógicas de professores. A autora argumenta que esta modalidade, na formação continuada de professores, promove a aproximação entre os dois polos – pesquisa e ação – por meio de um projeto de formação integrador e possibilita a complementaridade dos encaminhamentos postos em prática simultaneamente.

Este projeto envolveu formadores do sistema de ensino municipal, com o apoio técnico-científico de pesquisadores de uma IES parceira e professores-

mentor com seus pares no contexto escolar. A autora faz a crítica às limitadas condições de tempo e espaço dos professores para o desenvolvimento da pesquisa-ação.

Os três trabalhos sobre a pesquisa-ação apresentados em tempos e contextos diferentes revelam diferentes perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa-ação em processos de formação inicial e continuada. Os trabalhos de Jordão (2004) e Pereira (2007) enfatizam os aspectos colaborativos e profissionais da pesquisa-ação, como a produção de conhecimentos, contextualizados para a mudança da realidade escolar e, com outro foco, o trabalho de Vosgerau (2009) está mais voltado à investigação dos indivíduos para a compreensão da própria prática. Os autores apontam para os condicionantes tempo, espaço e recursos para o sucesso da pesquisa-ação.

Assim como o processo de pesquisa-ação, discutido nos artigos anteriores, o artigo escrito por Pérez (2003) trata da relação de professores-investigadores com o cotidiano escolar. A autora defende a formação de professores na perspectiva de comunidade investigativa cujo objeto de reflexão é o cotidiano, o levantamento das memórias, histórias e narrativas. Esta perspectiva metodológica concebe a escola como um espaço privilegiado para produção de subjetividades capazes de investir na criação e circulação de saberes comprometidos com a democratização da sociedade.

O artigo elaborado por Ventrone (2005) apresenta a produção acadêmica sobre a formação do professor pesquisador nos VII, VIII, IX e X Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino - ENDIPEs (1994-2000). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica cujo interesse foi compreender os fundamentos teórico-práticos da concepção de formação do professor pesquisador. A autora (2005, p. 11) identificou 70 trabalhos, os quais revelaram mais nexos e consensos do que contradições e dissensos, mesmo considerando as diferentes perspectivas teóricas. Ela constatou, de modo geral, que os trabalhos indicaram que a formação do professor mediada pela pesquisa pode potencializar o desenvolvimento profissional, a melhoria da prática e a produção de conhecimentos sobre o ensino (VENTORIM, 2005).

Os trabalhos analisados mostraram que a pesquisa assumiu identidades complementares, tais como: instrumentalização para uma prática refletida e para a produção de conhecimento; como princípio didático e metodológico; como estratégia promotora do processo de reflexão e de mudanças nas práticas; como busca colaborativa de pesquisa entre escola e universidade.

Em síntese, as pesquisas estudadas revelam que a defesa da pesquisa na formação do professor resulta de um processo histórico relacionado às discussões de pesquisadores sobre as fragilidades curriculares das licenciaturas e do curso de Pedagogia, principalmente as dicotomias entre o ensino e a pesquisa, a teoria e a prática, a universidade e a escola, o conhecimento técnico e conhecimento crítico.

A maioria das produções defende e algumas comprovam que a pesquisa no processo formativo de professores, mesmo nas propostas mais individualizadas, pode reconciliar estas dimensões dicotomizadas e preparar o estudante para a investigação científica.

Alguns estudos identificam que as atividades de pesquisa, no processo de formação, favorecem o aprendizado de seus procedimentos e finalidades, primordialmente quando inseridas nas aulas por meio do acesso à produção científica atualizada e nas atividades curriculares como estágio, TCC, iniciação científica. Os autores constataam que estudantes e professores formadores fazem a distinção entre a pesquisa acadêmica e a dos professores na escola, no entanto, todos ressaltam a sua importância para a formação e para o aperfeiçoamento do trabalho do professor.

Embora a consulta aos artigos apresente limitações para análise das perspectivas teóricas adotadas pelos pesquisadores, alguns elementos, como a indicação dos autores, a metodologia de análise e os objetivos revelaram a predominância de estudos fundamentados na nova epistemologia da prática em relação à perspectiva crítica. Desta forma, poucos trabalhos abordam a pesquisa como atividade científica, inerente à identidade docente e potencializadora da ação coletiva de professores para intervenção político-pedagógica emancipadora, para além do contexto individualizado da sala de aula.

Enfim, entende-se que as discussões apresentadas pelos pesquisadores expressam um campo fértil para políticas públicas e para a construção de iniciativas teórico-práticas, em busca de um consenso sobre a pesquisa na formação docente.

2.1.4 A Pesquisa no Trabalho dos Profissionais da Educação em Teses e Dissertações

As discussões sobre trabalho docente envolvem necessariamente a relação com os direcionamentos dados à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, os quais refletem visões de processos e produtos do trabalho docente na sociedade capitalista. Para a concepção histórico-crítica, como afirma Duarte (2008, p. 3), é importante considerar que “o trabalho docente é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições”.

A relevância social que tem o trabalho do professor para a efetivação de projetos educacionais contra-hegêmonicos é indiscutível, no entanto, contraditoriamente, não lhe são asseguradas as condições efetivas para a ação transformadora. Entre as condições materiais imprescindíveis destaca-se a formação teórica consistente e crítica, apropriada infraestrutura escolar, recursos materiais atualizados e, principalmente, condições salariais que permitam maior dedicação ao estudo, pesquisa e planejamento da ação didática. Entende-se que a pesquisa no trabalho docente restabelece a dimensão da práxis, consciente e criadora, que supera o trabalho meramente técnico, individual e acrítico.

Nesta perspectiva, busca-se apreender a relação entre trabalho e formação mediada pela atividade de pesquisa e as condições materiais para sua efetivação, tomando como base teses e dissertações indexadas no banco de dados da CAPES desde o ano de 1987 até 2011. A busca teve como consulta as expressões exatas: professor pesquisador na escola; pesquisa como práxis; professor pesquisador da própria prática; pesquisa na prática pedagógica do professor; pesquisa na prática pedagógica do docente da educação básica;

pesquisa no trabalho do professor; pesquisa na prática do docente/professor da educação básica.

Como demonstrado na tabela 1, foram encontradas 3 teses e 8 dissertações que abordam a pesquisa no trabalho docente. Os títulos e autores, como a instituição e o ano de publicação dos estudos, localizados na subcategoria pesquisa no trabalho docente, estão indicados em um quadro que compõe o Apêndice A.

Faz-se, inicialmente, a caracterização das metodologias e autores utilizados pelos pesquisadores que problematizam esta temática. Constata-se que 50% dos pesquisadores especificam nos resumos a metodologia utilizada, e os demais citam apenas os procedimentos de pesquisa. (Quadro 7- Apêndice A)

Os autores internacionais utilizados como referência nas pesquisas são indicados em apenas 3 resumos, sendo os autores que pesquisam a formação de professores: Antonio Novoa, Maurice Tardif, os autores que defendem a reflexão e a prática investigativa na formação e ação docente: Schön e Zeichner. Os autores nacionais referenciados são: Paulo Freire, Miguel Arroyo, Maria Izabel da Cunha, Selma Garrido Pimenta. Os autores que fundamentam o método utilizado nas pesquisas são mencionados em dois resumos, sendo eles: Konder, Kosik, Moscovici, Assmann, Zemelman, Negri e Pêcheux.

A opção pelos autores revela um ecletismo teórico e metodológico que pode dispersar o fortalecimento de uma análise mais crítica sobre a realidade da pesquisa no trabalho de professores e de suas finalidades para substanciar o conhecimento e compromisso profissional do professor com a transformação de realidades educativas excludentes.

As teses e dissertações relacionadas à pesquisa no trabalho do professor foram analisadas tendo como critério o objeto de investigação, são 4 trabalhos cujo objeto é o professor pesquisador e o desenvolvimento da pesquisa pelo aluno da escola básica e 7 trabalhos que têm como objeto o professor como pesquisador de sua própria prática e a produção do conhecimento.

Sobre o educar pela pesquisa na escola de educação básica, encontram-se as produções de Lima (2003), Carvalho (2007), Sandeski (2006), Wenzel (2007) e de Oligurski (2009).

A dissertação de Lima (2003) é um estudo de caso e investiga a atuação do professor comprometido com o educar por meio da pesquisa e a fim de tornar o ambiente da sala de aula propício ao vivenciar princípios de investigação como o diálogo, o questionamento, a argumentação, a produção escrita e a aproximação do trabalho de sala de aula com o cotidiano dos estudantes. A autora conclui que a perspectiva da educação pela pesquisa é exequível e promove a qualificação formal e política do processo educativo.

Sandeski (2006) investigou as implicações do estudo de mestrado na qualidade da prática docente de professores de ensino médio e profissionalizante. A autora constatou que houve melhoria na relação professor-aluno e na integração da pesquisa e ensino, pois os professores, de alguma forma, conseguiram aplicar sua pesquisa em sala de aula, motivando o aluno de educação profissional à prática da pesquisa.

A dissertação de Carvalho (2007), por meio da metodologia das representações sociais, revelou que os professores têm limites de compreensão e utilização da pesquisa escolar e deslocam a dificuldade de uso dessa prática para o aluno que não sabe fazer pesquisa, mesmo assim, os professores solicitam formação continuada sobre a pesquisa.

Oligurski (2009) investiga a articulação entre ensino e pesquisa na prática pedagógica do professor da educação básica e constata que é possível desenvolver esta articulação, sendo a pesquisa uma fonte catalizadora de desenvolvimento integral e intelectual dos alunos, bem como de integração entre escola e comunidade. Para tanto, a autora enfatiza que é de fundamental importância que a escola, e o sistema educativo como um todo, ofereçam condições para que propostas de pesquisa sejam efetivadas.

Wenzel (2007) investiga a prática do aprender a fazer pesquisa em sala de aula, problematizando as limitações do modelo de formação de professores baseado na racionalidade técnica, no curso de Química. Defende a inserção de espaços do fazer pesquisa como propiciadores de um outro caminho de formação, sendo necessária uma (re)construção histórica e cultural das

concepções, com base nas quais são organizados os currículos e as práticas formativas.

Estes trabalhos, voltados à análise da prática do professor pesquisador comprometido em educar, por meio da pesquisa, os estudantes do ensino médio, revelam que a integração da pesquisa e ensino qualificam a relação professor-aluno e a formação do estudante para a realização de processos de investigação. Apontam como problema a limitação dos professores na compreensão e utilização da pesquisa escolar, a necessidade de formação continuada sobre a pesquisa e a necessidade de os sistemas de ensino oferecerem condições para que propostas de pesquisa sejam efetivadas nas escolas.

Os trabalhos de Santos (2006) e Remião (2009) problematizam a formação inicial e continuada do professor da educação básica para pesquisa sobre a própria prática. A tese de Santos (2006) ressignifica o sentido social e instituinte da pesquisa como práxis a partir de suas representações sociais no cotidiano da formação do discente do curso normal superior público do país. Faz crítica à lógica positivista, das políticas governamentais e à pretensão da neutralidade científica da formação aligeirada dos professores.

Remião (2009) aborda, em sua dissertação, a temática da formação continuada no espaço escolar e destaca a inserção da pesquisa no trabalho do professor por meio da relação com a universidade. Busca compreender o discurso pedagógico sobre a pesquisa, no contexto escolar, com mediação de ambiente virtual de interação. Os resultados apontam que o professor tenta dar sentido à pesquisa na escola, enunciando seu desejo por mudança, soluções para as dificuldades da prática pedagógica, como também a necessidade de pertencimento a um grupo de trabalho.

Os autores Filippi (2009), Sudan (2005), Guridi (2007), Abreu (2008), Brandão (2011) tomam como objeto a pesquisa na prática docente e problematizam a produção do conhecimento decorrente do processo de pesquisa realizado na escola de educação básica.

A dissertação de Filippi (2009) objetiva construir e desconstruir hipóteses (conceitos) acerca do papel de professora como pesquisadora de sua

própria prática, e analisa como o professor produz conhecimento na dinâmica interativa de sala de aula e sua influência na organização do ensino. A autora conclui, entre outros aspectos, que é preciso constantemente estar em processo de desenvolvimento profissional e pessoal, construindo conhecimento acerca da prática, e considerar a relação teoria e prática como parceiras na reflexão e reconstrução do trabalho pedagógico.

Sudan (2005) realiza um estudo autobiográfico, com o objetivo de analisar os saberes mobilizados, transformados e produzidos pela professora-pesquisadora e as contribuições oferecidas por interlocutores/as vinculados ao universo escolar ou universitário, para a consolidação de parte destes saberes e para a promoção de processos reflexivos. A professora-pesquisadora conclui que muitos dos seus dilemas estão relacionados aos problemas institucionais do sistema de ensino brasileiro, cujo enfrentamento requer mais do que a reflexão pessoal dos docentes. No entanto, sua dissertação revela que pesquisas realizadas por professores/as do ensino médio contribuem para um maior desenvolvimento profissional, a apropriação e aperfeiçoamento de seus saberes e que esta preparação precisa ser contemplada num processo continuado de formação docente.

A tese de doutorado de Guridi (2007) problematiza o reconhecimento dos saberes práticos produzidos por seis professores da escola básica, como pesquisadores da própria prática e o reconhecimento da academia desse saber em relação ao saber científico. Como resultado, a autora revela que foi necessário flexibilizar os critérios tradicionais do que é fazer pesquisa e favorecer a tradução da linguagem acadêmica para a linguagem dos professores.

Abreu (2008) realizou pesquisa sobre a própria prática e busca compreender as transformações ocorridas na prática num contexto de realização de tarefas exploratório-investigativas nas aulas de matemática. A autora aponta como resultado a importância da pesquisa do professor sobre a sua atuação em sala de aula, para poder refletir e rever os saberes já adquiridos, transformando-os em novos saberes e produzindo novos conhecimentos para si e para outros professores de matemática. Também em relação ao trabalho, com as tarefas de

investigação, contribui para a autonomia para criação e desenvolvimento matemático dos alunos.

A dissertação realizada por Brandão (2011) investiga a formação de professores de Educação Física, fundamentada na pesquisa-ação para a formação deste profissional como pesquisador de sua prática pedagógica, e identifica as condições concretas dos cotidianos escolares para que a pesquisa ocorra no trabalho docente. A autora reconhece que a pesquisa-ação pode contribuir para que os professores criem, eles mesmos, argumentos que os impulsionem a se constituírem pesquisadores para construção do conhecimento de suas práticas e reconhecer o outro como produtor de conhecimentos.

Constata-se que estes trabalhos valorizam a construção do conhecimento pedagógico decorrente da atividade de pesquisa realizada pelos professores, para o aperfeiçoamento profissional e para a melhora da atividade docente. No entanto, a produção do conhecimento realizada pelo professor pesquisador da escola básica é flexibilizada em relação aos critérios acadêmicos de pesquisa, e, por isso, alguns autores argumentam a necessidade de formação continuada para desenvolver a condição de pesquisadores e produtores de conhecimento resultante da articulação entre a teoria e prática.

Verifica-se que os professores que realizam a prática da pesquisa a fazem devido a relação que estabelecem com a universidade e/ou devido à formação que realizam em *stricto sensu*. Compreende-se que, por esta condição, a maioria dos autores não indica dificuldades para instituir processos de pesquisa na escola. Conclui-se que a prática da pesquisa na escola tem sido realizada como atividade de iniciativa de alguns professores, ou grupo de pesquisadores da universidade que se aproximam da escola para desenvolver processos de formação continuada.

Tais iniciativas trazem resultados que revelam a contribuição da pesquisa para o trabalho docente e aprendizagem dos estudantes. No entanto, são experiências isoladas realizadas em determinado contexto de espaço e tempo e, por isso, não garantem mudanças mais definitivas no trabalho e na profissionalidade do professor da educação básica.

Constata-se que as experiências não envolvem a gestão da escola na mobilização do coletivo de profissionais para a investigação e produção do conhecimento voltado aos problemas educacionais mais abrangentes, que impedem processos de democratização do saber escolar. Pode-se inferir que, por esta razão, as condições de trabalho para instituir processos de pesquisa não são problematizadas, sendo ressaltada por apenas um autor a necessidade de os sistemas de ensino oferecerem condições para que a pesquisa seja efetivada nas escolas.

Entende-se a necessidade de políticas de pesquisa para que esta prática seja efetivada na escola como atividade inerente ao trabalho do professor e como atividade organizada, planejada pelo coletivo de seus profissionais, ou seja, que o seu desenvolvimento se constitua proposta da gestão escolar, com previsão de tempo e formação para sua execução. Por isso, pretende-se discutir, em capítulo próprio, a pesquisa no trabalho docente e a relação com as condições de trabalho para sua efetivação na escola de educação básica.

Assim, propõe-se o estudo da categoria trabalho docente na perspectiva sócio-histórica, em virtude da possibilidade de análise crítica dos condicionantes socioculturais, políticos e econômicos que determinam a realidade do objeto em estudo, ou seja, analisar a atividade de pesquisa no trabalho docente em relação ao processo de produção capitalista.

2.1.5 A Pesquisa no Trabalho dos Profissionais da Educação em Publicações: RBE, Educação & Sociedade e ANPED

As primeiras publicações sobre a pesquisa no trabalho docente iniciam na Revista Educação & Sociedade, no ano de 1987, e continuam crescendo a partir da segunda metade dos anos 2000. O quadro a seguir reúne os artigos localizados no portal das entidades ANPED e Revista Educação & Sociedade, que serão brevemente comentados para que se obtenha o estado da discussão sobre a pesquisa no trabalho do professor da educação básica, com o objetivo de destacar os principais problemas e avanços anunciados pelos pesquisadores.

QUADRO 2 – LEVANTAMENTO DE ARTIGOS PUBLICADOS NOS PERIÓDICOS REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E NAS REUNIÕES DA ANPED - SUBCATEGORIA PESQUISA NO TRABALHO DE PROFESSORES

A pesquisa no trabalho de professores		
Autor(a)	Título	Periódico/Ano
Marli Elisa Dalmaz A. André	A Pesquisa no Cotidiano da Escola e o Repensar da Didática	E&S/1987
Clacy Zan	A Pesquisa em Sala de Aula, sua Importância e seus Tropeços - Crônica Extraída das Vivências de um Projeto	E&S/1992
Carmem Lúcia Guimarães de Mattos	Etnografia Crítica de Sala de Aula: O Professor Pesquisador e o Pesquisador Professor em Colaboração	E&S/1995
Menga Lüdke	O Professor, Seu Saber e Sua Pesquisa	E&S/2001
Carlos Eduardo Ferraço	Pesquisa com o Cotidiano	E&S/2007
Aldo Victorio Filho	Pesquisar o Cotidiano é Criar Metodologias	E&S/2007
Júlio Emílio Diniz-Pereira; Mitsi Pinheiro de Lacerda	Possíveis Significados da Pesquisa na Prática Docente: Ideias para Fomentar o Debate	E&S/2009
Helenice Aparecida Bastos Rocha	Que Sentido tem a Pesquisa para Professoras Pesquisadoras?	ANPED/2004
Isabel Maria Sabino de Farias	Concepções e Práticas de Pesquisa – O que Dizem os Professores?	ANPED/2005
Daniela Cassia Sudan, Alberto Villani, Denise de Freitas	Professor-Pesquisador: o caso da Professora Flora	ANPED/2006
Giseli Barreto Da Cruz- Luiz Alberto Boing	Pesquisa do Professor em Julgamento	ANPED/2007
Laura Noemi Chalu	Pesquisa, Alteridade e Formação na Escola.	ANPED/2008
Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro Da Silva	Pós-Graduandos Stricto Sensu a Educação Básica: Resistência e Desistência	ANPED/2011
Maria Aparecida De Souza Perrelli; Adriana Rodrigues da Silva; Eliane Greice Davanço Nogueira; Flavinês Rebolo	As Narrativas de Professores sobre a Escola e a Mediação de um Grupo de Pesquisa.	ANPED/2012
Marília Gouvea Miranda; Anita C. Azevedo	Sobre a Pesquisa-Ação na Educação e as Armadilhas do Praticismo	RBE/2006
Menga Lüdke; Giseli Barreto Da Cruz; Luiz Alberto Boing	A Pesquisa do Professor da Educação Básica em Questão	RBE/2009

Fonte: Fontana, pesquisa de doutorado, 2014.

O primeiro artigo publicado na revista Educação & Sociedade é de autoria de André (1987) e trata da pesquisa etnográfica no cotidiano escolar como possibilidade de reflexão sobre a didática. Também os autores Zan (1992), Ferraço(2007) e Victório Filho (2007) discutem o desenvolvimento de seus projetos de pesquisa sobre questões pedagógicas do e no cotidiano escolar e problematizam a metodologia de pesquisa adequada para o enfrentamento e a

intervenção no cotidiano escolar. Estes artigos têm como objeto a apreensão do cotidiano pelo pesquisador acadêmico, em parceria com os profissionais da escola, destacando o processo de pesquisa na escola como estratégia formativa e transformadora da realidade.

Destaca-se o artigo de Mattos (1995), que defende a participação do professor da escola como agente colaborador do pesquisador da academia em processo de investigação do tipo etnográfica. A autora pesquisa o fracasso escolar entre jovens das áreas rural e urbana do Estado do Rio de Janeiro, e defende que a prática colaborativa entre o professor da sala de aula e o pesquisador da universidade é essencial para a facilitação e a transformação das relações de interação no processo de investigação e para a inter-relação entre ensino e pesquisa.

Mattos (1995, p.101-103) entende que a etnografia, quando associada a uma visão crítica de justiça social, não pode deixar de reivindicar a colaboração do professor, a fim de que ele possa opinar sobre o significado de sua prática. A autora argumenta que essa colaboração é a reflexão sistemática e deliberada sobre os problemas do processo de ensino-aprendizagem e seus desdobramentos com os macrossistemas que determinam as relações em sala de aula, as quais também demandam a parceria com outros protagonistas sociais como os diretores, e legisladores. Ela diz que o professor pesquisador deve estar empenhado na reformulação de sua prática de forma consciente e deliberada, para que a pesquisa por ele realizada em conjunto com o pesquisador externo possa melhorar as ações pedagógicas na escola.

No entanto, a discussão sobre o professor-pesquisador da escola básica é tratada pela primeira vez na Revista Educação & Sociedade por Lüdke, no ano de 2001. No artigo, a autora analisa as relações entre o saber docente e a sua própria pesquisa, apresentando a origem dos argumentos em defesa da pesquisa na prática do professor na literatura internacional e os problemas levantados pela comparação com a pesquisa “acadêmica”. Lüdke (2001) relata a pesquisa feita com professores de quatro escolas públicas de ensino médio do Rio de Janeiro, identificados pelos dirigentes das instituições como pesquisadores.

Os resultados da pesquisa revelaram que os professores têm uma variedade de concepções e tipos de pesquisa, algumas voltadas a questões muito práticas, rotineiras, como confecção de material didático, encontrando raros exemplos de pesquisa acadêmica, que supõe serem repercussões da formação do professor em nível *stricto-sensu*. (LUDKE, 2001, p.89,). A autora entende que não é justificável estabelecer uma categoria de pesquisa “própria” do professor, limitando seu trabalho a essa opção obrigatória, pois há professores desenvolvendo a chamada pesquisa acadêmica.

Dessa forma, acredita que a pesquisa da universidade poderia ampliar seus horizontes de pesquisa, envolvendo temas e abordagens metodológicas mais próximas dos problemas vividos por alunos e professores, com a aceitação de uma nova conceituação da pesquisa do professor, ajudando a universidade a contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento do saber docente. (LUDKE, 2001, p.92).

A pesquisa na prática pedagógica reaparece como tema após oito anos, no artigo de Diniz-Pereira e Lacerda (2009), que discute os possíveis significados da pesquisa na prática docente; as dificuldades e os desafios para a realização da investigação na escola pelos próprios profissionais, e a relevância desse tipo de pesquisa para a introdução de inovações no currículo escolar e para a formação docente. Os autores defendem a pesquisa *na e com* a escola, ou seja, entendem a pesquisa na prática docente como sendo uma forma eficaz de desenvolvimento profissional, uma vez que a prática investigativa pressupõe a articulação de processos cognitivos, linguísticos, criativos, dialógicos.

Dessa forma, a pesquisa interfere positivamente na constituição dos saberes docentes e na compreensão de sua própria prática profissional, na qual o conhecimento produzido passa a ser sistematizado, discutido, socializado. Ressaltam que a pesquisa na prática docente também pode ser vista como um movimento contra-hegemônico que contribui para a ruptura de uma determinada forma de saber e poder, quando socializa os saberes da prática, articulando-os com a teoria. (DINIZ-PEREIRA; LACERDA, 2009, p.1233).

Ainda, os autores problematizam as condições para a pesquisa na escola, principalmente se tomar o modelo de pesquisa científica, indicando outros caminhos metodológicos de inserção da pesquisa no ensino, ao mesmo tempo em que indicam apontam a necessidade de luta para melhorar as condições de trabalho dos professores. Para tal, eles propõem pensar em uma investigação que contribua para transformar as práticas pedagógicas, registrar conhecimentos que vêm sendo produzidos, redimensionar a relação com a teoria e, finalmente, problematizar a relação entre sociedade e escola. (DINIZ-PEREIRA; LACERDA, 2009, p.1233).

Os seis artigos publicados nas reuniões da ANPEd que tratam da pesquisa na escola e no trabalho docente aparecem a partir do ano de 2004. O artigo de Farias (2005) aborda concepções e práticas de pesquisa que possuem os professores que atuam nas escolas de educação básica. A autora constata que os professores pesquisados sentem-se muito mais fazedores do que pesquisadores; entende que falta formação e, sobretudo, reconhecimento institucional quanto à sua capacidade de produzir conhecimento.

Identificam-se outros trabalhos com o mesmo objeto de investigação, ou seja, a pesquisa na ação docente: o artigo de Rocha (2004), que aborda o sentido da pesquisa para as professoras pesquisadoras; Perrelli *et al.* (2012), que apresentam as narrativas de professores sobre a escola, mediados por um grupo de pesquisa; e o de Chaluh (2008), que apresenta as suas reflexões sobre a relação que estabelece como pesquisadora com professoras de sala de aula, valorizando a entrada na escola como uma potencialidade da relação pesquisa-alteridade-formação.

Um exemplo de pesquisa realizada pelo professor de sala de aula que atua na educação de jovens e adultos é relatado pelos pesquisadores Sudan, Villani e Freitas (2005). A professora desenvolveu um projeto de pesquisa, na sala de aula, em função dos estudos na pós-graduação e do contato com a literatura sobre o professor pesquisador de sua própria prática. Os autores reconhecem que a pesquisa desenvolvida pela professora desencadeou a relação entre docência e pesquisa, ajudando no seu desenvolvimento profissional e na revisão das suas concepções e condutas profissionais.

Os autores destacam como fatores que contribuíram para o processo de pesquisa a dedicação e persistência da professora em relação à melhoria do ensino das ciências, a elaboração de um diário de bordo e registros sobre sua prática didática, como gravações em vídeo, anotações e comentários dos observadores da academia, que ajudaram a professora a distanciar-se da prática para enfrentá-la com outro olhar, fundamentado em referenciais teóricos. Como obstáculos, encontraram a escassez de tempo disponível para o desenvolvimento do projeto na escola e na academia. Concluem que é possível o professor desenvolver pesquisa na escola, mas que isso implica o comprometimento da academia com o corpo docente em parcerias, rompendo com padrões de dominação.

O artigo de Cruz e Boing (2007) também discute a produção de professores pesquisadores nas escolas de educação básica e os critérios utilizados pelos comitês científicos para aprovação de artigos por eles produzidos, em eventos educacionais ou para fins de financiamento. As autoras selecionaram trabalhos de professores com potencial para serem avaliados como pesquisa por 12 profissionais com vasta experiência de pesquisa e intensa produção em termos de publicações. Os pareceres, em vários casos, mostraram que existem problemas de ordem metodológica e de referencial teórico crítico, mas verificam que há uma certa abertura no uso de critérios dos avaliadores, o que as autoras entendem como a possibilidade de acolhida de novos tipos de pesquisa, indicando certa evolução na cultura de pesquisa dominante na área da educação. (CRUZ; BOING, 2007, p.15).

As dificuldades estruturais para a realização de pesquisa na escola pelo professor que possui formação em nível *stricto sensu* é abordada no artigo de Silva (2011). A autora ressalta a necessidade de se investir na pesquisa e na carreira docente como uma política de profissionalização e valorização do magistério.

Embora a publicação das discussões sobre a pesquisa no trabalho docente tenha ocorrido nas reuniões da ANPED, desde o ano de 2004, na Revista Brasileira de Educação a temática aparece dois anos após e em apenas dois artigos.

O primeiro deles, de autoria de Miranda e Resende (2006), trata da relevância da pesquisa-ação para articular a relação entre a teoria e prática no

processo de construção do conhecimento, no contexto da prática educativa. As autoras alertam para os riscos da crença na suposta resolução imediata da contradição entre teoria e prática, ou seja, de uma incorreta compreensão de que a pesquisa-ação conduz a solução de problemas enfrentados individualmente ou coletivamente pelo professor na sala de aula ou escola. Argumentam que a transformação requer reivindicações e mediações teóricas, históricas, políticas, sociais e culturais a serem construídas coletivamente. As autoras entendem que a pesquisa-ação, antes de ser instituída como prática comum e generalizada aos professores, “requer suporte institucional e acadêmico adequado, condições de trabalho compatíveis, além da disposição e do interesse dos docentes.”. (MIRANDA; RESENDE,2006, p.517).

O artigo de Lüdke, Cruz e Boing (2009) reapresenta a discussão sobre a pesquisa do professor da educação básica em julgamento, divulgada no ano de 2007, na 30ª Reunião da ANPED. A publicação destes trabalhos reforça a importância da dimensão do professor como pesquisador e apontam para a necessidade de discutir as estratégias de formação para a pesquisa, condições e recursos para a sua realização nas escolas.

Com base nos artigos publicados nos periódicos Revista Educação & Sociedade e Revista Brasileira de Educação e reuniões da ANPED, identifica-se o consenso na defesa da pesquisa na educação básica, seja ela realizada pelo pesquisador externo em colaboração com o professor da escola, ou pelo próprio professor da escola. Verifica-se que há o entendimento de que a integração favorece a formação tanto do pesquisador da academia como do professor pesquisador, e que os resultados do processo de pesquisa na escola envolvendo os seus profissionais promove a construção de conhecimentos para a compreensão e transformação dos problemas vividos na realidade escolar.

São as pesquisas etnográficas, divulgadas principalmente na década de 90, que impulsionam o movimento que defende a pesquisa pelo professor na escola sobre a prática pedagógica e o cotidiano escolar. A pesquisa etnográfica requer a interação entre os pesquisadores externos e professores pesquisadores da escola para a inter-relação entre o ensino e pesquisa. A partir dos anos 2000, a

pesquisa-ação no contexto escolar e na ação dos professores é divulgada como possibilidade de promover a construção do conhecimento a partir da relação teoria e prática sobre a ação educativa.

No entanto, existem autores que problematizam a validade da produção do conhecimento, resultante dos processos de investigação realizados pelos professores da educação básica, e, ao mesmo tempo, verifica-se que há uma abertura a novos tipos de pesquisa, significando uma elevação na cultura da tradicional de pesquisa. Também é consenso para os autores que instituir processo de pesquisa na escola demanda políticas de formação inicial e continuada, condições de trabalho compatíveis, recursos financeiros e valorização da carreira docente.

2.1.6 A Produção do Conhecimento suas Contribuições e Contradições

A contextualização da produção do conhecimento com base no banco de dados da CAPES, Revista Brasileira de Educação - RBE, Revista Educação & Sociedade e nos artigos publicados nas reuniões científicas da ANPED permitiu constatar, no conjunto de trabalhos analisados, o consenso sobre a contribuição da pesquisa para formação de professores e produção do conhecimento *na e sobre* a prática pedagógica.

Com diferentes ênfases, os autores justificam que a pesquisa, realizada na escola de educação básica ou nos cursos de formação de professores, favorece a relação teoria e prática, a articulação entre o ensino e a pesquisa acerca de problemas da prática pedagógica e a busca de soluções para melhoria do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Estes estudos, de modo geral, valorizam a pesquisa colaborativa entre pesquisadores da universidade e professores da escola, sendo a pesquisa-ação ou investigação-ação a opção metodológica mais utilizada pelos pesquisadores.

No entanto, verificou-se um ecletismo teórico sobre a concepção e metodologia da pesquisa *na e sobre* a prática de professores, com maior adesão dos pesquisadores ao ideário neopragmatista da educação em relação a uma

perspectiva de fundamento crítico. Isso significa, para o acumulado da área, uma dispersão de objetivos e a redução da força que esta proposta poderia representar à identidade, à formação e ao trabalho dos profissionais da educação, considerando a pesquisa como conhecimento inerente à atividade de ensino e da profissionalidade docente, tanto da educação superior como da educação básica.

A pouca atenção dos educadores brasileiros à pesquisa na formação e no trabalho dos professores pode ser constatada pelo acanhado número de 54 teses e dissertações encontradas, no período de mais de duas décadas, em relação à produção de 5.133 teses e dissertações relacionadas à formação de professores. A inexistência de investigações que tenham como objeto as políticas públicas de pesquisa para a formação e trabalho de professores revela o atraso que pode significar para sua efetividade na educação superior e na educação básica.

Entende-se que a “prática da pesquisa” na formação e no trabalho docente está imersa num campo de contradições de natureza política e epistemológica, as quais dificultam o processo de sua investigação e a sua materialidade. Conforme Cury (1992, p. 30), a contradição não é apenas uma categoria utilizada para interpretar o real, mas é uma categoria existente no movimento do real.

A contradição, pois, ao interpretar o real, capta-o como sendo o resultado de uma inadequação pugnativa entre o que é e o que ainda não é, numa série contraditória. Por isso, todo o real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários. (CURY, 1992, p.31).

Nesse sentido, captam-se as contradições dos novos paradigmas educacionais, presentes nas políticas públicas para a formação de professores e na cultura educacional contemporânea. Paradigmas que valorizam, no campo teórico, e legitimam, por meio de políticas, a formação técnica-instrumental e o desenvolvimento de competências genéricas para a ação docente, em detrimento de uma consistente formação teórico-prática decorrente de um processo orgânico e articulado entre o ensino e a pesquisa.

Esta contradição está diretamente relacionada aos direcionamentos dos organismos multilaterais que interferem de modo decisivo na definição dos investimentos em educação, implicando em políticas públicas para a formação de professores, menos onerosas e mais rápidas na sua exequibilidade.

Constitui-se exemplo destas medidas a retirada da exclusividade do espaço universitário como locus de formação de professores; a diversificação de modelos de organização da educação superior em Faculdades Isoladas e Institutos Superiores de Educação, as quais estão desobrigadas de cumprir a atividade de pesquisa; o aumento significativo de credenciamento de instituições formadoras; a redução do tempo de formação das licenciaturas para o mínimo de três anos (2800 horas), com exceção do curso de Pedagogia, que por luta e resistência do movimento dos educadores brasileiros garantiu a carga horária mínima de 3200 horas.

Estas medidas estruturais relacionadas à formação inicial de professores, somadas às precárias condições de trabalho nas escolas públicas, caracterizadas pelo excessivo número de alunos, reduzido número de profissionais, restrito tempo para planejamento e estudo, falta de materiais e equipamentos, dificultam a ação competente dos professores na escola e inviabilizam que processos de pesquisa sobre os problemas da realidade escolar possam ser desenvolvidos com a autonomia intelectual dos seus profissionais.

Por isso, encontram-se trabalhos que analisam, principalmente, experiências de pesquisa-ação na escola, realizadas em regime de colaboração com os pesquisadores da universidade, ou realizadas isoladamente por professores que estão em processo de formação *stricto sensu*. Não foi encontrado nenhum artigo, tese ou dissertação que trate de pesquisa desenvolvida pelo professor na escola de educação básica realizado individualmente ou em grupo e sem vínculo com a universidade, seja por meio do programa de pós-graduação ou grupos de pesquisa.

Ainda, em relação às contradições de ordem epistemológica, encontra-se a polêmica entre o estatuto da pesquisa científica realizada no universo acadêmico e a pesquisa realizada pelos professores na escola. Embora

constituam-se como pesquisas distintas, com estatutos próprios, ambas tomam a pesquisa científica como modelo para a investigação na prática.

Segundo Diniz–Pereira e Lacerda (2009, p.1232), talvez aí esteja localizada a discórdia, pois “o que caracteriza a pesquisa realizada pelo professor da escola é a simultaneidade entre trabalho e pesquisa – o que, para alguns acadêmicos, configura essa investigação como qualquer outra coisa que não a pesquisa científica”. Infere-se que o desacordo reflete as relações de poder existentes na produção do conhecimento científico, processo resultante do trabalho intelectual, entendido por alguns como de competência exclusiva dos pesquisadores da universidade, sendo de competência dos professores *da e na* escola a reprodução e a aplicação do conhecimento científico elaborado no meio acadêmico.

A pesquisa realizada pelo professor na escola, conforme apontam as investigações e a literatura nessa área, promove a produção do conhecimento e a constituição dos saberes docentes para compreensão e melhora do trabalho pedagógico. Essa concepção representa um movimento contra-hegemônico, pois contribui para a ruptura da visão técnico-instrumental de pesquisa, para a qual o conhecimento científico é tomado como teoria a ser transformado em método e aplicado pelo professor na prática. Na perspectiva contra-hegêmonica, a pesquisa no trabalho do professor é tomada como atividade científica, que capta os problemas da realidade, e por meio da relação teoria e prática realiza a análise e a produção de novos conhecimentos para a intervenção consciente na realidade.

A relação teoria-prática tem como pressuposto superar a divisão entre o pensamento e a ação. Assim, a pesquisa na formação docente tem, como pressuposto, a prática que exige necessariamente o pensar sobre a realidade do processo pedagógico, tendo como foco a aprendizagem do aluno e as relações com o contexto social em sua totalidade de condicionantes. (FONTANA, 2006, p.98). Por meio da atividade de pesquisa, o professor instaura um movimento dialético de práxis permanente, que eleva sua consciência e ação transformadora para a democratização do ensino.

Portanto, é possível concluir que a pesquisa desenvolvida pelos professores na prática e sobre o trabalho pedagógico dispõe de um estatuto epistemológico e metodológico próprio, mas ainda pouco conhecido, merecendo maiores investigações. Conforme a produção nesta área, a pesquisa, na prática dos professores, da escola de educação básica em parceria com a universidade, tem problematizado o currículo, a prática pedagógica e a sociedade, fortalecendo o trabalho coletivo, o conhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas e a interlocução com o conhecimento teórico presente na literatura educacional, para produzir novos conhecimentos.

Por isso há a defesa de políticas públicas que invistam recursos e meios para que a pesquisa aconteça na prática dos professores universitários, como nos processos de formação e trabalho dos professores e pedagogos das escolas de educação básica, não de uma forma isolada e acrítica, mas como práxis, conciliadora do coletivo, da unidade teoria e prática e ensino e pesquisa.

Para tanto, pretende-se investigar, no presente estudo, o significado da pesquisa na formação e no trabalho dos profissionais da educação; quais as dificuldades, os desafios e as possibilidades para a investigação nas escolas, tomando como referência os estudos encontrados de perspectiva contra-hegemônica e outros que se pretende buscar. É com esta intenção que, no capítulo a seguir, será abordada, de modo inter-relacionado, a dimensão política e epistemológica da pesquisa no trabalho e na formação inicial e continuada de professores, assumindo como fundamento o materialismo-histórico-dialético e a pedagogia histórico-crítica como teorias aderentes à tese que se pretende defender.

3 A PESQUISA NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS E POLÍTICAS

Como verificado na contextualização da produção do conhecimento elaborado pelos pesquisadores brasileiros, existem diferentes perspectivas sobre a pesquisa na formação e no trabalho dos profissionais da educação. Para a maioria dos pesquisadores, a pesquisa tem uma função instrumental voltada à resolução de problemas práticos encontrados na cotidianidade do trabalho docente. Para um menor número, a pesquisa na ação dos profissionais da educação tem como papel a produção do conhecimento pedagógico crítico transformador da realidade educacional e social mais ampla.

É esta perspectiva que se pretende aprofundar no presente estudo, entendendo a pesquisa no trabalho dos profissionais da educação como atividade humana transformadora, concebida na dimensão da práxis, consciente e criadora, que supera a ação meramente utilitária, individual e atórica na realidade. Acredita-se que a perspectiva transformadora da pesquisa se faz por efeito da produção de novos conhecimentos reveladores da totalidade de determinações dos fenômenos educacionais, em suas múltiplas e imbricadas contradições. A pesquisa, nesta dimensão, desvela a tensão dialética da realidade contraditória em movimento e a possibilidade de superação de problemas que inviabilizam processos democráticos de educação.

A argumentação desta tese implica a compreensão epistemológica da pesquisa como teoria e método dialético de construção do conhecimento científico sobre a realidade educacional. Para tanto, elege-se como fundamento teórico para compreender a concepção de pesquisa na formação e no trabalho docente o materialismo histórico-dialético, considerando que a concepção de práxis está no coração da crítica marxista, como ação contrária às alienações objetivadas, na sociedade capitalista, que marginalizam a maioria da população dos processos de produção do saber emancipatório.

O materialismo histórico, elaborado por Marx como uma filosofia científica vinculada conscientemente à atividade prática humana se propõe a ser instrumento teórico da transformação da realidade, ou seja, ser guia de uma práxis revolucionária. No entanto, não existe práxis revolucionária sem a consciência de classe e sem organização política. A consciência de classe refere-se a um saber acerca do interesse próprio em oposição aos interesses de outras classes ou grupos da sociedade, portanto, em oposição ao regime social em que a classe antagônica assegura seu domínio.

Dias (2007, p.37) explica que a luta de classes acontece ocultamente, no cotidiano, para a maioria da população. É a forma pela qual os hábitos, os saberes, os costumes dos dominantes assumem o caráter de horizonte ideológico, cujas formas de vida dos dominantes passadas para os dominados como as únicas formas de pensar, agir, sentir e elaborar conhecimentos e estratégias.

Esclarece Vázquez (2007, p.311) que, para Marx, a consciência da classe trabalhadora surge por si mesma, na luta pelos seus interesses, e necessita da teoria científica socialista para elevar-se, e esta teoria, numa relação de reciprocidade, necessita do ponto de vista de classe para ser elaborada. A consciência de classe surge da própria luta de classes (dos dirigentes e dos trabalhadores) e se desenvolve historicamente, em uma primeira fase, quando não conhece a teoria do socialismo, e a segunda fase quando surge da atividade teórica dos que já assumiram um ponto de vista de classe, mas surge em relação com a própria prática, a luta de classes e não independente dela. (VÁZQUEZ, 2007, p.317-318).

Por isso há a necessidade da instrumentalização cultural das classes trabalhadoras pela educação escolar, intencional e sistematizada, que assegure a formação de uma identidade de classe e a leitura crítica das ideologias hegemônicas, que os mantém na subalternidade. Schlesener (2009, p.83-84) explica que, para Gramsci, a luta por novas relações de hegemonia produz-se

[...] como experiência de uma nova educação, como um novo “conformismo”, isto é, como uma formação de um novo homem que, por seu conhecimento crítico e ativo da realidade econômica e social em que se insere, seria capaz de tomar nas mãos o seu destino.

Vázquez (2007, p.235-236), com base na acepção marxista, explicita que a teoria em si não transforma o mundo, mas pode contribuir para sua transformação, e para isso tem de ser assimilada pelos que suscitarão a transformação, o que requer a educação das consciências quanto à organização de meios e planos de ação efetivas.

Conforme o entendimento de Gramsci (1995, p.20), superar o senso comum do homem que age praticamente, mas não tem consciência teórica de sua ação, e tornar pela unidade entre a teoria e prática, politicamente possível um progresso intelectual da massa da população e não apenas de pequenos grupos de intelectuais. Portanto, “não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica” (VÁZQUEZ, 2007, p.237).

Tem-se como premissa de que a produção do conhecimento, na perspectiva da práxis revolucionária, é um ato político e deve estar a serviço de uma existência humanizada para unir os homens em função de ideias socialistas para o enfrentamento da luta de classes e da sociedade dividida. Conforme afirma Vieira Pinto (1979), a pesquisa científica fundamentalmente como um ato de trabalho sobre a realidade objetiva, consiste:

[...] em conhecer o mundo no qual o homem atua. O segundo aspecto da definição resume-se em que, sendo ato de trabalho, a pesquisa científica é sempre produtiva, inscreve-se entre as modalidades da produção social.[...] em terceiro lugar, a definição exposta implica que o trabalho de pesquisa científica faz-se sempre dirigido por uma finalidade, que, sendo apanágio da consciência, dá a esse ato o caráter existencial que nele devemos reconhecer (VIEIRA PINTO,1979, p.456-457).

Portanto, a “pesquisa científica está naturalmente vinculada à essência humana do trabalho, e com as repercussões sociais que não pode deixar de acarretar [...]” (VIEIRA PINTO,1979, p.458). Cabe ao pesquisador professor a consciência crítica sobre o alcance social de seu trabalho para a transformação das condições desiguais de existência no capitalismo.

A pesquisa, na dimensão da práxis, alinhada aos interesses da classe trabalhadora, pode produzir o conhecimento contra-hegemônico que oriente o

trabalho pedagógico para uma educação socialista, isto é, para formação do homem integral (desenvolvido em sua essência moral e intelectual e existência histórica). Para tanto, o professor precisaria nutrir-se de uma consciência histórico-crítica, que lhe daria uma nova condição intelectual e política para o enfrentamento das ideologias e dos mecanismos de dominação que marcam a sociedade capitalista. O professor comprometido com emancipação de seus educandos, ou seja, como intelectual orgânico da classe trabalhadora, orientaria o processo de ensino para a apropriação da cultura histórica e compreensão das lutas hegemônicas na sociedade de classes, como das suas ideologias de poder e dominação.

Pela atividade teórico-prática que envolve os processos de pesquisa, seria possível gerar conhecimentos pedagógicos críticos para socialização da cultura e das formas coletivas de luta por uma educação socialista. O professor, como intelectual pesquisador, pode contribuir para elaborar o pensamento estratégico para resolução de problemas concretos vividos pelas classes trabalhadoras, assim como na concepção gramsciana:

[...] de intelectual que não se reduz e nem é sinônimo de erudito, mas, pelo contrário, é aquele que realiza o processo de elaboração do pensamento estratégico e a resolução das questões coletivas colocadas pela classe. Por isso, não pode haver cisão entre intelectual e classe nem postura hierárquica que constanja a classe que ele busca representar ou que de fato representa. (DIAS, 2007, p.42-43).

No entanto, o dilema da produção do conhecimento pelos intelectuais, sob diferentes matrizes teóricas e metodológicas, tem sido um impasse para a ciência em educação, como para outras áreas avançarem na direção da paz e da humanização das relações entre os homens. O problema social da ciência, conforme explica Vieira Pinto (1979, p.317), é inerente à sua natureza, pois não há ciência inocente, inofensiva, “isso somente ocorreria se ela não servisse para nada, o que seria negação da sua essência”.

E ainda, a produção do conhecimento, em qualquer área, quando não é socializada, se transforma em poder e dominação para a classe que o detém, reforçando o antagonismo de classes. O conhecimento crítico e histórico da

realidade seria o mote para elevar a consciência dos subalternos e as responsabilidades coletivas com a construção de uma nova individualidade autônoma para a vida em liberdade.

Conforme explica Dias (2007, p.44), “a luta pelas consciências é uma das formas superiores da luta de classes”, caso contrário, as classes subalternas assumem o discurso e as práticas dominantes e perdem a capacidade de formular as perguntas, de saber o que é decisivo para o seu processo de emancipação.

Para Kopnin (1978, p.19-20), o problema social da ciência é servir ao homem e, ao mesmo tempo, usar seus resultados em detrimento da humanidade, sendo o desafio da ciência superar tal contradição. É necessário, portanto, orientar a revolução técnico-científica em benefício do desenvolvimento da civilização, segundo princípios socialistas. O autor ressalta que, em função dos resultados da revolução técnico-científica, surgem questionamentos humanos, mas principalmente os profissionais relacionados à organização e direção exercida pela ciência na sociedade, condição que demanda a sua análise filosófica. Por isso, a ciência é concebida como um estudo característico do enfoque filosófico, ou lógico-gnosiológico, entendida “como um sistema de conhecimento humano com objeto determinado e método de conhecimento” (KOPNIN, 1978, p.20).

A ciência articulada à lógica capitalista, ao produzir novas tecnologias aplicadas à comunicação de massa, fortalece os meios de dominação pela transmissão do conhecimento hegemônico e, dessa maneira, forma o consenso, a padronização de ideias, instrumentalizando a ideologia. Nesse contexto, a luta de classes tem uma nova dimensão, que é ideológica. Por isso a importância mediadora da educação para as classes trabalhadoras, tendo em vista elevar pelo conhecimento, a sua consciência crítica de mundo e potencializar sua ação transformadora.

Assim, como esclarece Gramsci:

O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, que não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer inclusive, que sua consciência teórica esteja historicamente em

contradição com seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação e, que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. (GRAMSCI, 1978, p.20)

Pela educação, o conhecimento científico socializado pode instrumentalizar a classe trabalhadora para a compreensão de sua experiência de vida em suas contradições, transformando-a em conhecimento contra-hegemônico, capaz de gerar, além do pensamento, uma ação política organizada. “O conhecimento pode impregnar a experiência, que cultivada conceitualmente, ganha em amplitude e coerência”. (CURY, 1979, p.97-98).

No âmbito da educação, a pesquisa tem sua especificidade, quanto ao objeto e método de construção de conhecimento. Trata-se de uma epistemologia distinta das ciências naturais e também diferente das ciências humanas. A ciência da educação, a Pedagogia, tem como fenômeno o processo prático intencionalizado da educação, ou seja, uma ação de intervenção social que contribui para a formação humana.

Por esta condição, o critério de cientificidade da educação está mais relacionado com a sua finalidade do que com as causalidades, de modo que não cabe a pesquisa de maneira técnica, mecânica, como se faz nas ciências naturais, pois não há como garantir determinação de causalidade invariante em estudos de “objeto” em permanente mudança, como é o caso da educação.

Severino (2006, p.191) explica que o conhecimento científico educacional, devido à sua complexidade, não se identifica com o saber produzido pela racionalidade técnica nos moldes quantitativistas do positivismo, como também com as descrições empiristas e institucionalistas de uma etnografia do cotidiano escolar. Argumenta que, sem produção de teoria, não há conhecimento consistente. E não é possível fazer teoria do singular, o que significa que, no processo educacional, as práticas dos sujeitos precisam ser estudadas numa perspectiva de totalidade. De acordo com Severino:

Não pode haver conhecimento competente e crítico da prática docente se ela não for considerada no contexto histórico-social de sua realização. Ao se colocar a prática docente como objeto da pesquisa de professor, o que se visa é que ele teorize sua prática, única via que pode percorrer para compreender sua finalidade e para dar-lhe, à luz de uma reflexão abrangente de cunho filosófico, a reorientação que, porventura, se fará necessária. (SEVERINO, 2006, p.192).

Defende a importância de formar professores para pesquisar e refletir criticamente sobre seu próprio trabalho, de modo a superar o universalismo conceitual, questionando o equivocado elitismo universitário, a restrição do conhecimento a mera descrição de fenômenos particulares que desqualifica a condição científica do saber sobre a prática. (SEVERINO, 2006. p.191). Significa legitimar a condição de o professor pesquisar e produzir conhecimentos a partir da relação entre as teorias presentes nas práticas pedagógicas com o conhecimento teórico produzido na academia.

Dessa forma, a pesquisa no trabalho do professor questiona a pretensa exclusividade e superioridade da produção acadêmica, que historicamente vem prescrevendo o que o professor e a escola devem ser e fazer. Esta proposta remete ainda a um trabalho que potencializa a atitude investigativa sobre as relações entre sociedade e escola e, por isso, pode fortalecer o trabalho coletivo entre professores da escola com a universidade, levando-os a sistematizar o conhecimento que produzem.

A partir destes pressupostos, encaminha-se a discussão sobre os fundamentos teóricos que embasam o conceito de pesquisa na perspectiva filosófica do materialismo histórico-dialético, e, a partir destes marcos, pretende-se estabelecer relações com o objeto de investigação em estudo, políticas de pesquisa para a formação e trabalho do professor da educação básica.

3.1.CIÊNCIA E PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES DO MATERIALISMO HISTÓRICO

Elucidar o conceito de pesquisa é questão basilar para o entendimento de sua proposição em processos formativos de professores, visando à prática desta

atividade no trabalho escolar. De acordo com a discussão de autores que se voltam ao estudo desta temática, existem posições distintas sobre o conceito de pesquisa, as quais antagonizam a ideia de pesquisa como atividade científica transformadora e a pesquisa como atividade investigativa útil à resolução de problemas imediatos da prática pedagógica.

Para aclarar os fundamentos de distintos posicionamentos, traz-se para discussão a concepção de pesquisa na epistemologia do materialismo histórico-dialético e a sua contraposição à epistemologia do pragmatismo, na versão do instrumentalismo de John Dewey²⁶.

A concepção pragmatista vale-se de uma teoria da prática que não tem em comum o nome nem o conteúdo do conceito de prática tal como compreende o materialismo histórico-dialético. “Trata-se da prática que se configura nos resultados empíricos úteis das operações sobre a realidade, e que se exprime, enquanto critério de verdade, numa lógica exclusivamente formal” (VIEIRA PINTO, 1979, p.445).

Do ponto de vista filosófico do pragmatismo, a prática se opõe à teoria, o verdadeiro se reduz ao útil e o conhecimento está vinculado às necessidades práticas. A teoria é secundarizada. Portanto, a busca da verdade fica subordinada ao interesse do pesquisador, ou seja, o que é melhor e mais vantajoso acreditar. Ao reduzir o prático ao utilitário, o pragmatismo dissolve o teórico no útil. Na relação teoria e prática, a teoria é vista como “justificação de uma prática e não propriamente o esclarecimento e guia de uma práxis, que por sua vez, a fundamenta e enriquece” (VÁZQUEZ, 2007, p.241).

A epistemologia de Dewey considera a lógica, ou seja, a racionalidade como a teoria da pesquisa. A lógica resulta apenas de uma série de operações investigadoras, que dizem respeito ao controle da pesquisa e à garantia de suas proposições. Para esta epistemologia, a falta de noção de processo gera no pesquisador uma atitude formalista cuidadosamente sistematizada, da qual a

²⁶ Não é objeto deste estudo realizar a crítica à filosofia de Dewey e desvalorizar a sua contribuição à educação, mas mostrar, com base na reflexão de Vieira Pinto (1979), as divergências entre a teoria da pesquisa proposta pelo autor, cuja conceituação filosófica formal leva a conclusões diferentes do pensar dialeticamente.

conclusão inevitável tem de ser o reconhecimento da validade exclusiva da lógica formal. A ausência de senso histórico e de fundamento existencial é característica do modo de pesquisar pragmatista, pois o pesquisador desenvolve sua especulação sem referência ao homem, que é sujeito do ato de investigação. Assim, para a filosofia pragmatista,

[...] o conceito de pesquisa não se mostra apenas a-histórico, mas sobretudo abstrato e imaginário, pois lhe falta qualquer referência ao homem, que é sujeito, o agente real de toda pesquisa concreta, e cuja realidade e modo de existir não podem estar ausentes no conceito da pesquisa científica (VIEIRA PINTO, 1979, p. 446).

A evolução do pensamento, como explicita Kopnin (1978, p.30), necessita do rigor e da precisão da lógica-formal. No entanto, é a dialética materialista que permitirá a liberdade de criação em certos limites impostos pela rigidez e linearidade do pensamento formal. A liberdade, na lógica dialética, favorece chegar a um resultado objetivo-verdadeiro, a criação de novos conceitos científicos. O materialismo-dialético como método filosófico do conhecimento “se baseia no conhecimento positivo do mundo e, neste sentido, já não se opõe à ciência, mas se torna ela mesma uma forma de conhecimento científico de mundo” (KOPNIN, 1978, p.65).

Para a teoria dialética, o principal problema da lógica formal na construção da ciência é ignorar o conceito de processo da realidade e o de correspondência entre ele e o pensamento. Assim:

Para a dialética, a racionalidade pertence originariamente à natureza objetiva, acha-se imanente no desenrolar dos fenômenos que estão ligados uns aos outros, segundo relações determinantes próximas e todos em relações de totalidade e ação recíproca, por leis lógicas objetivas que constituem o decorrer histórico em processo absoluto, cuja captação parcial, mas sempre progressiva, pelo pensamento perquiridos, vai realizando a racionalidade no aspecto subjetivo, vai construindo a razão humana, no plano em que a ciência da lógica aprende como efeito paralelo e correspondente à construção do ser orgânico do homem. (VIEIRA PINTO, 1979, p. 447).

A questão mais importante para a lógica dialética, e que diz respeito à apreensão da realidade pelo pesquisador, é o estudo do movimento do

pensamento no sentido da definição da verdade e de como estabelecer sua veracidade. Trata-se da relação dialética do sujeito e do objeto no conceito de verdade objetiva. Significa que

[...] a verdade é subjetiva no sentido de que é conhecimento humano, mas é objetiva no sentido de que o conteúdo do conhecimento verdadeiro não depende do homem nem da humanidade. [...] O conhecimento é verdadeiro somente quando incorpora conteúdo objetivo. (KOPNIN, 1978, p.165).

Ainda, a dialética materialista elaborou as categorias de verdade absoluta (estável, imutável) e de verdade relativa (mutável, transitória) para determinar alguns aspectos gerais do processo de todo o pensamento de conteúdo objetivo. Considera que a relação é transitória de uma verdade a outra, pois nem tudo muda, alguma coisa permanece, se mantém, dependendo das condições objetivas. “Por isto o próprio absoluto é relativo, enquanto no relativo se manifesta o absoluto. Só a matéria e seu atributo - o movimento - são absolutamente absolutos” (KOPNIN, 1978, p.165).

Portanto, ser pesquisador materialista significa reconhecer que a verdade absoluta e a relativa são dois momentos da verdade objetiva e que o conhecimento humano pode tornar-se absoluto por meio da totalidade das verdades relativas. Assim sendo, o pensamento é absoluto e tem condições de interpretar o mundo real, mas os resultados concretos do pensamento, estes são relativos, mutáveis, refletem a realidade de maneira incompleta, aproximada, considerando os condicionantes históricos. De modo diferente, os pesquisadores metafísicos desconsideram a dialética entre o absoluto e relativo. “Para eles, o absoluto é só absoluto e não está relacionado com o relativo e este não conduz ao absoluto”. (KOPNIN, 1978, p.166).

O estudo das contradições que, no pensamento, refletem as contradições objetivas da realidade constitui conteúdo fundamental da lógica dialética. O pensamento deve evitar as contradições subjetivas, a contrariedade lógica. A ciência deve procurar não todas as contradições, mas só aquelas que dificultam o

movimento do pensamento no sentido da verdade objetiva. (KOPNIN,1978, p.177).

As contradições entre o sujeito e o objeto são captadas pelo pensamento e resolvidas sob a forma teórica, criando a imagem de um novo objeto. A “eficiência na solução dessas contradições depende da objetividade do seu conteúdo, plenitude, profundidade e precisão com que reflete o objeto com todas as tendências de seu desenvolvimento” (KOPNIN, 1978, p.178).

Na sociedade capitalista, a realidade, no seu todo subjetivo-objetivo, é dialética e contraditória e a apreensão destas contradições se revelam no papel motor da luta de classes. A contradição, sendo o movimento do real, sempre expressa uma relação de conflito que obriga a sua superação. “A contradição não se limita, então, a ser uma categoria que melhor compreende a sociedade. Ela compreende também todo o mundo do trabalho humano e seus efeitos e se estende a toda atividade humana.” (CURY, 1992, p.31).

Na atividade investigadora, as ideias e os materiais são instrumentos manejados e operam sobre a realidade, e se comportam como forças que se opõem ao desconhecimento das propriedades das coisas, e, por fim, vencem as resistências do objeto a conhecer (VIEIRA PINTO, p.465). A interpretação, convertida em teoria, constitui o momento supremo da criação científica. Isso significa que [...] alcançando o nível de teoria envolve sob sua égide uma larga coleção de fatos, explica a manifestação de extensos campos da realidade, e as leis de fenômenos às vezes muito complexos e até aparentemente não relacionados entre si. (VIEIRA PINTO, 1979, p.470).

O desenvolvimento do pensamento está relacionado com a formação de novas teorias e conceitos, com o movimento do pensamento para além das concepções teóricas anteriores, formando uma nova qualidade ao pensamento. Portanto,

[...] o desenvolvimento teórico incorpora não só o movimento dentro dos consensos anteriormente atingidos como também a superação dos limites destes, a formação de construções teóricas novas por princípio, baseadas na nova experiência do conhecimento e da prática”. (KOPNIN,1978, p.129).

A essência da pesquisa científica consiste na descoberta e formulação do novo conhecimento, isso significa que “o novo é ‘só momentaneamente novo e só se explica pelo velho, do qual procede e que lhe condiciona o surgimento”.

(VIEIRA PINTO, 1979, p.454). A teoria, como resultado do método dialético, constitui um fato histórico, que para Vieira Pinto (1979, p.471), não se prende a princípios eternos e apriorísticos.

Mediante a teoria dá-se a integração de vastos setores da realidade, a incorporação da totalidade de certa ordem dos fenômenos ao universo subjetivo da representação, de modo que as ideias centrais que compõem a concepção teórica assumem importância categorial, tornam-se verdades que servem de ponto de apoio para outros atos interpretativos de campos subordinados da pesquisa ou de grupos mais restritos de fenômenos. O surgimento de uma teoria constitui um fato histórico eminentemente dialético.

Conforme anunciado, na construção da teoria, a compreensão da categoria metodológica da dialética - a totalidade - tem importância fundamental. A totalidade concreta, diz Kosik (2002, p.49), é o princípio metodológico da investigação dialética da realidade social, o que “significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo”. Diferente da ciência racionalista e do empirismo, que têm como método a sistematização e análise isolada e unilateral das partes que compõem o real, a dialética pelo princípio da totalidade se ocupa dos processos e das relações das partes entre si e com o todo, em um movimento de espiral, até atingir a concretude do objeto. Por isso, o entendimento de totalidade concreta:

É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade. (KOSIK, 2002, p,50).

A realidade e cada fenômeno que a compõe constitui uma totalidade de determinações e de contradições, ou seja, de conflitos atuais ou superados, sempre em movimento. Portanto, assumir a categoria metodológica da totalidade

significa realizar a leitura dialética da realidade, como um todo estruturado, que se desenvolve e se cria, realidade possível de ser compreendida como processo histórico.

A realidade, então, só pode ser conhecida na sua totalidade concreta quando se conhece a mesma na dimensão social e histórica, compreendendo a unidade dialética da estrutura e superestrutura, onde o homem é reconhecido como sujeito de práxis. (CURY, 1992, p.38).

Conforme explica Gramsci (1978, p.52), a estrutura e as superestruturas (ideologia ou utopia de uma classe social) formam um “bloco histórico, isto é, o conjunto complexo – contraditório e discordante – das superestruturas reflexo do conjunto das relações sociais de produção”. A cartasis seria, então, o momento de passagem da elaboração superior da estrutura (momento econômico, egoísta passional) a um momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Considerar a reciprocidade, ou seja, o processo dialético entre estrutura e superestrutura, na atuação do homem como sujeito histórico no conjunto das relações sociais que desenvolve, é tornar possível a visão de mundo em sua totalidade.

Conforme explica Vieira Pinto (1979, p.329), a totalidade ilumina a consciência do pesquisador, permitindo ultrapassar a visão restrita e concentrada nos detalhes da realidade, de modo a perder de vista o sistema de relações em que está envolvida, considerando apenas no particularismo da situação imediata. A visão de totalidade, penetrando na consciência do cientista ou dos cidadãos em geral:

[...] faz ver os aspectos da realidade à luz das correlações que ligam o particular ao universal, ou seja, fazem o pensamento transportar-se da consideração dos dados imediatos e da aceitação das causas próximas, nas quais poderia consumir-se toda a sua atenção, à meditação sobre o conjunto máximo de cada aspecto particular é parte e a leva a descobrir nestas correlações as razões últimas, aquelas que verdadeiramente importam porque são fundamentais, de todo dado particular (VIEIRA PINTO, 1979, p.329).

O conceito de totalidade orienta a formação do pesquisador para a construção do novo conhecimento, que venha a desempenhar o papel

esclarecedor e desalienador voltado à superação da fase histórica em que encontram as comunidades dominadas pelo fetiche do capitalismo. Portanto, “cabe ao cientista a avaliação do alcance de suas ideias e programas, examinando-os com espírito crítico pelo ângulo da contribuição que tragam ao progresso geral da comunidade e à transformação das condições da existência das massas” (VIEIRA PINTO, 1979, p.335).

O pesquisador científico, na perspectiva do materialismo histórico, não pode desinteressar-se pelos conflitos, imperfeições e injustiças da sociedade, nem aceitá-los passivamente. Então, o pesquisador tem por objetivo o conhecimento da natureza e o papel mediador da ciência para a transformação da sociedade e a humanização da existência. A transformação da realidade dá-se pela produção de um novo conhecimento, decorrente do processo de investigação sobre o mundo. O homem, com um novo conhecimento, é um homem transformado. Vieira Pinto (1979, p.455) esclarece que

[...] a pesquisa contribui efetivamente para a modificação da realidade, mas a faz pela intervenção do homem, que monta o dispositivo da indagação, propõe a procura das novas verdades, e se serve destas como de instrumentos para alcançar as situações superiores resultantes da experimentação ou da observação.

Diferente desta concepção, explica Vieira Pinto (1979, p.455) que a transformação da realidade que o instrumentalismo de Dewey vislumbra, ocorre em forma de mudança de estados ou de situações da realidade numa sucessão inexplicável e supõe que a situação nova ou transformada surge como término do ato investigador. Esta posição retira do processo de investigação o pesquisador como agente de mudança e reduz a mudança como incidental e a-histórica. A modificação da realidade depende do estado de conhecimento e de este tornar-se instrumento de ação racional sobre a realidade. “Por isso a intervenção do homem, o papel do pesquisador e as finalidades que tem em vista são fatores decisivos não só do êxito da pesquisa, mas da compreensão de sua essência lógica” (VIEIRA PINTO, 1979, p.455). Destaca-se, então, a importância da intencionalidade.

A consciência e atitude crítica dos pesquisadores no desenvolvimento de pesquisas requer a superação da concepção e das práticas do Pragmatismo, cujo critério de verdade é a eficácia da utilidade da prática individual do homem. Para o materialismo histórico, a prática também é o critério de verdade, porém entendida de modo diferente, como atividade material (teórico-prática), transformadora e social (VÁZQUEZ, 2007, p.242).

No entanto, a prática não existe sem um mínimo de componentes teóricos:

a) um conhecimento da realidade que é objeto da transformação; b) um conhecimento dos meios e de sua utilização – da técnica exigida em cada prática - , com que se leva a cabo essa transformação; c) um conhecimento da prática acumulada, na forma de teoria que sintetiza ou generaliza a atividade prática na esfera de que se trate, posto que o homem só pode transformar o mundo a partir de um nível teórico dado, isto é, inserindo sua práxis atual na história teórico-prática correspondente; e d) uma atividade finalista, ou antecipação dos resultados objetivos que se quer obter sob a forma de fins ou resultados prévios, ideais, com a particularidade de que esses fins, para que possam cumprir sua função prática, têm de responder a necessidades e condições reais; têm de tomar conta da consciência dos homens e contar com os meios adequados para a sua realização (VÁZQUEZ, 2007, p.261).

Estes componentes teóricos enunciados confirmam as relações de interdependência entre a teoria e prática, o que implica que, para a transformação prática da realidade, ou seja, para a práxis, são necessários elementos teóricos como o conhecimento da técnica e da prática correspondente a um nível teórico construído ao longo da trajetória da humanidade. A produção do novo conhecimento que é sempre provisório, em função do movimento histórico, para cumprir sua função prática, demanda atender necessidades reais da existência humana e ser assimilado pela consciência humana.

Em suma, reitera-se o entendimento de pesquisa, na concepção de práxis, como atividade teórico-prática, sendo, ao mesmo tempo, objetiva e subjetiva, pois compreende a ação do pesquisador sobre a realidade e por meio da atividade prática consciente a criação de uma nova objetividade transformadora de realidades excludentes.

Na concepção de Gramsci (1978, p.21), para o desenvolvimento de uma filosofia da práxis, a consciência política – isto é, o reconhecimento de fazer parte de uma força ideológica – é a primeira fase de uma posterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Esta questão constitui-se em desafio político e histórico-social para os intelectuais, conforme explica Gramsci:

Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “por si”, sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto, é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um extrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica. (GRAMSCI, 1978, p.21)

A filosofia da práxis, denominada por Gramsci ao método criado por Marx sobre a relação dialética entre pensamento e ação, constitui-se em atividade teórico-política e histórico-social que busca não manter os “simplórios”, isto é, o povo subalterno, na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma consciência filosófica, visando construir um projeto hegemônico alternativo de sociedade. O que significa que, pela atividade da ciência, seria possível engendrar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa, e não de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1978, p.20).

Portanto, se a ação prática transformadora de uma nova objetividade nas relações sociais, mais justas e igualitárias, depende da autoconsciência do intelectual-pesquisador, então, questiona-se: Quais seriam os instrumentos e valores necessários a esta transformação? Como a ciência e a pesquisa em educação podem servir a emancipação da população a uma forma superior de cultura e de concepção de mundo? Como os pesquisadores em educação podem captar os problemas concretos socioeducacionais que necessitam ser resolvidos? Seria a filosofia da práxis a condição necessária para o pesquisador se tornar mediador de um novo bloco intelectual-moral?

Pretende-se, na sequência, refletir sobre esses questionamentos, entendendo ser necessário aprofundar os fundamentos da filosofia da práxis para a compreensão das relações entre as categorias políticas públicas, pesquisa, formação e trabalho do professor.

3.1.1 A Práxis: categoria e fundamento da pesquisa no trabalho dos profissionais da educação

O estudo que ora se realiza trata da categoria “práxis” na concepção do materialismo histórico, acreditando ser este o conteúdo e fundamento epistemológico para a defesa da pesquisa, como atividade científica, teórico-prática, no trabalho do professor. Entende-se que a pesquisa, nesta perspectiva, permite a produção de novos conhecimentos sobre a problemática educacional e, ao mesmo tempo, promove o desenvolvimento intelectual do professor como profissional pesquisador.

Parte-se do entendimento de ciência como um processo histórico pelo qual a consciência do pesquisador descobre o caráter problemático da realidade e supera o problema, com o apoio da reflexão teórico-crítica, articulada aos princípios da metodologia da investigação, ou seja, com base em uma teoria filosófica. Para isso, tem-se como pressuposto que é imprescindível a formação teórica do professor e a consciência filosófica sobre os meios e fins da atividade investigadora. Defende-se uma filosofia da práxis científica, que, por cultivar a unidade dialética entre a teoria e a prática, pode fornecer ao professor/pesquisador da escola básica fecundas categorias de análise para nortear a crítica e superar criativamente os problemas da prática educativa.

No entanto, o conhecimento científico da realidade educacional e dos fenômenos vivenciados pelos professores em seu trabalho requer uma compreensão global do objeto de estudo na totalidade de seus aspectos. Conforme defende Vieira Pinto (1979, p. 5), é necessário ao pesquisador orientar-se pela teoria da investigação científica e a lógica da ciência para

[...] encontrar um ângulo de visão que assegure desde o início a via correta para alcançar o núcleo dos problemas postulados pelo conhecimento de qualquer tema, fenômeno ou coisa particular, e o das totalidades de que a ciência se ocupa, e adquirir os meios de resolvê-los.

Portanto, a apropriação de uma filosofia da pesquisa científica que subsidie a reflexão sobre a metodologia da investigação, a lógica do raciocínio científico e a sociologia da ciência, evitará o exame do objeto no imediatismo, na limitação em que inevitavelmente se apresenta na prática do pesquisador.

Vieira Pinto ressalta que a

[...] ciência só pode tornar-se um instrumento de libertação do homem e do mundo se for compreendida por uma teoria filosófica que a explique como atividade do ser humano pensante e revele o pleno significado da atitude de indagação em face da realidade natural e social.

É nesta perspectiva que aprofundam-se os estudos sobre a práxis como concepção filosófica para fundamentar o desenvolvimento da pesquisa na escola, comprometida com os princípios da emancipação do ser humano, na teoria científico-filosófica do materialismo histórico.

3.1.1.1 A práxis: fontes filosóficas do materialismo-histórico

É consenso para autores marxistas como Gramsci (1995), Kosik (2002), Vázquez (2007), Lowy (1997) a centralidade da categoria de práxis, elaborada por Marx, para a teoria e o método do materialismo histórico. Entre estes autores, destaca-se a tese de doutorado de Vázquez, transformada na obra “Filosofia da práxis”, como referência indispensável para se compreender a concepção de práxis nas obras de Marx. Na literatura marxista, encontram-se diferentes entendimentos de pesquisadores²⁷ sobre quando o marxismo começou a firmar-se

²⁷ O materialismo histórico, para alguns pesquisadores, começa afirmar-se como teoria que esclarece a práxis e fundamenta e orienta a transformação prática revolucionária, na obra “Crítica da filosofia do direito de Hegel” escrita em 1843. Nesta obra, Marx ressalta a mistificação da filosofia política de Hegel e de seu idealismo, ou, então, na “Introdução a essa crítica”, escrita pouco depois, na qual Marx formula a união entre a filosofia e o

como teoria que esclarece a práxis e fundamenta e orienta a transformação prática revolucionária.

Entretanto, para Vázquez (2007, p.114-115), não é possível destacar no trabalho de Marx uma produção em relação à outra, haja vista que fazem parte de um processo, que amadureceu no “Manifesto do Partido Comunista”. O autor acredita que, a partir do Manifesto, o marxismo se constituiu como filosofia da práxis, fundamentando o encontro do pensamento e da ação, dando início a um processo que jamais poderá se fechar em seu esclarecimento teórico.

A filosofia da práxis, assim denominada por Gramsci, foi elaborada por Marx em um processo baseado em fatores teóricos e práticos, analisados alternadamente, de modo a construir a síntese dialética entre estes polos. (VÁZQUEZ, 2007, p.58), Segundo Vázquez (2007, p.113), no plano teórico Marx realiza a crítica e assimilação da filosofia especulativa de Hegel (teorias vistas por meio de jovens hegelianos e de Feuerbach) e das teorias dos economistas ingleses e doutrinas socialistas e comunistas utópicas²⁸. Os fatores práticos para construção de sua teoria foram captados, na sequência, pela perspectiva problemática da esquerda hegeliana, assimilados em grande parte através dos estudos de Engels, reveladores da realidade econômica capitalista, da situação de trabalho dos operários ingleses e da experiência viva da luta política e revolucionária.

Logo, ao estabelecer a unidade dialética entre a teoria e prática, Marx supera as correntes filosóficas liberais de seu tempo, pois, para ele, estas não estabeleciam a relação entre a filosofia e a realidade que é a práxis filosófica. A filosofia idealista defendida pelos jovens hegelianos é, para Marx, especulativa, nega a prática, não sai de si e valoriza a teoria como práxis, e a filosofia

proletariado e traça a missão histórico-universal revolucionária. Para outros autores, a criação da categoria de práxis está nos “Manuscritos econômico-filosóficos” (1844), nos quais Marx descobre a dimensão essencial do trabalho humano. Ainda outros entendem que o nascimento do marxismo coincide com a “Ideologia alemã” (1845), na qual Marx descobre a lei da correspondência entre as forças produtivas e as relações de produção. Alguns pesquisadores, ainda, creem que o marxismo inicia com as “Teses sobre Feuerbach” escrita, quase junto a “A ideologia alemã”, nas quais enuncia o princípio da transformação do mundo como tarefa fundamental da filosofia. (VÁZQUEZ, 2007, p.113,114).

²⁸ Marx explicita o conteúdo das doutrinas socialistas e comunistas utópicas na obra “Manifesto Comunista”, capítulo 3(Marx, 1999, p.57).

romântico-liberal concebe a mudança da realidade pela prática sem teoria, nega a teoria em favor da práxis. Portanto, em ambas as concepções a filosofia não se comunica com a realidade concreta. Conforme adverte Marx (1996, p.26) quando se refere à filosofia de seu contexto histórico, “a nenhum destes filósofos ocorreu perguntar qual era a conexão entre a filosofia alemã e a realidade alemã, a conexão entre a sua crítica e o seu próprio meio material”.

Para Marx (1983, p. 219), “Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento, que se concentra em si mesmo, se aprofunda em si mesmo e se movimenta em si mesmo”. Também critica o materialismo de sua época, conforme expressa na primeira tese sobre Feuerbach:

O defeito fundamental de todo materialismo até aqui (incluído o de Feuerbach) – consiste em que o objeto, a realidade, a sensibilidade, só é aprendido sob a forma do objeto ou de intuição, mas não como atividade humana sensível, como práxis, não subjetivamente [...] não apreende a própria atividade humana como atividade objetiva (MARX, 1996, p.11).

De forma diferente, a filosofia marxista se realiza pela mediação dos homens e se torna poderosa quando é assimilada e aceita pela consciência das massas, ou seja, quando passa do plano teórico ao plano prático. Assim, o sentido da busca da verdade para a concepção marxista supera a característica da filosofia idealista do conhecimento, que nega a prática como critério de verdade, como também a concepção empirista de prática, que reconhece a autonomia da prática em relação à teoria para busca da verdade.

A filosofia marxista resolve a questão reconhecendo a impossibilidade de a prática determinar, por ela mesma, se algo é verdadeiro ou falso, isto é, sem a mediação da teoria, que assume a prática como seu fundamento ou critério de verdade, conforme Marx expressa na segunda tese sobre Feuerbach:

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento isolado da práxis – é uma questão puramente escolástica (MARX, 1996, p.12).

Marx expressa que a aceitação de uma teoria é condição fundamental para a práxis verdadeira e esta deve elevar a crítica à condição radical, isto é, atacar o problema dos homens pela raiz e responder as suas necessidades (VÁZQUEZ, 2007, p.117). A prática revolucionária, na perspectiva da práxis, seria o conteúdo necessário à Filosofia, pois não basta apenas a reflexão sobre a prática revolucionária, mas a instrumentalização da classe trabalhadora para a revolução. Conforme expressa Marx nos escritos da obra “Crítica da filosofia do direito de Hegel”, se dirigindo a situação do povo alemão nos anos de 1840:

A profunda Alemanha não pode revolucionar sem revolucionar desde os fundamentos. A emancipação do alemão é a emancipação do homem. A cabeça dessa emancipação é a filosofia, o proletariado é seu coração. A filosofia não pode se efetivar sem a suprassunção [*Aufhebung*] do proletariado, o proletariado não pode se suprasumir sem a efetivação da filosofia (MARX, 2010, p. 157).

Significa que a práxis revolucionária requer uma filosofia que desmascare o caráter ideológico do capitalismo e se una com a inteligência objetiva do proletariado, desencadeando a atividade político-intelectual necessária à transformação da realidade que oprime o povo. Conforme elucida Marx (2010, p. 156),

[...] assim como a filosofia encontra suas armas materiais no proletariado, o proletariado encontra na filosofia suas armas espirituais, e tão logo o relâmpago do pensamento tenha penetrado profundamente nesse ingênuo solo do povo, a emancipação dos alemães em homens se completará.

Portanto, a filosofia marxista concebe que a teoria, por si própria, não transforma a realidade, no entanto, torna-se práxis quando passa do plano teórico ao prático e penetra na consciência dos proletários como crítica radical revolucionária, isto é, em prol da emancipação de todos os homens. A práxis, nessa dimensão, depende da tomada de consciência filosófica pelos trabalhadores das contradições históricas das estruturas econômicas, sociais e políticas que os aprisionam em sua subalternidade, como também de suas aspirações e valores libertários, como afirmam Marx e Engels:

Libertemo-los, pois das quimeras, das ideias, dos dogmas, dos seres imaginários sob o jugo dos quais definham. Revoltemo-nos contra o predomínio dos pensamentos. Ensinemos os homens a substituir estas fantasias por pensamentos que correspondam a essência do homem, diz um; a comportar-se criticamente para com elas, diz outro; a expurgá-las do cérebro, diz um terceiro - e a realidade existente cairá por terra (MARX; ENGELS, 1999, p.17).

Os fundamentos da revolução são explicitados por Marx e Engels (1999) no “Manifesto do Partido Comunista”, obra em que estabelecem a interdependência entre pensamento e ação, o que significa que é necessário um profundo conhecimento da realidade para transformá-la. “A revolução comunista é a ruptura mais radical com as relações tradicionais de realidade; nada estranho, que no curso de seu desenvolvimento, rompa do modo mais radical, com as ideias tradicionais” (MARX; ENGELS, 1999, p.41). Portanto, o conhecimento da realidade capitalista e de suas contradições suscita a práxis, isto é, a crítica radical, ou a revolução que tem como centro o homem como ser histórico e suas necessidades de liberdade, dessa forma, rompem-se com as ilusões ideológicas.

Como explica Vázquez (2007, p.58), a explicitação da práxis como filosofia revolucionária é reiterada pela interpretação de Gramsci, quando afirma que a práxis é resultado da ação transformadora do homem e a realidade se encontra sujeita a um constante devir, razão pela qual esta somente poderá se materializar se os homens tiverem a consciência de sua historicidade. Logo, para Gramsci (1978, p.12-13), “não se pode separar a filosofia da História da Filosofia, nem a cultura da História da Cultura”, a fim de elevar o pensamento humano a uma concepção de mundo criticamente coerente com a autonomia e participação ativa dos homens na produção da história do mundo.

A filosofia de uma época histórica, portanto, não é senão a ‘história’ desta época, não é senão a massa de variações que o grupo dirigente conseguiu determinar na realidade precedente: neste sentido, história e filosofia são inseparáveis, formam um ‘bloco’. Porém, podem ser ‘distinguidos’, em todos os seus diversos graus” como filosofia dos filósofos, como concepções dos grupos dirigentes (cultura filosófica) e como religiões das grandes massas; e pode-se ver como, em cada um destes graus, ocorrem formas diversas de ‘combinação’ ideológica. (GRAMSCI, 1978, p.32)

A filosofia dos intelectuais, para Gramsci (1978, p.18), deveria fornecer à massa da população a organicidade de pensamento e a solidez cultural, e isso somente poderia ocorrer se existisse a mesma unidade que deve existir entre a teoria e a prática, isto é, se os intelectuais fossem organicamente representantes do povo e elaborassem seus princípios coerentes aos problemas vividos pela massa da população, constituindo um bloco cultural e social.

Igualmente como Marx, Gramsci questiona a filosofia que atua nos limites da cultura especializada restrita a grupos de intelectuais, entendendo que

[...] o trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, jamais se esquece de permanecer em contato com os “simples” e, melhor dizendo, encontra neste contato a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos. (GRAMSCI, 1978, p.18).

A elaboração da filosofia da práxis inicia pela crítica ao pensamento cultural existente, isto é, como superação do senso comum e pela relação dos intelectuais com a cultura popular em um contexto concreto existente. Gramsci (1978, p.18) ressalta que “trata-se, portanto, de elaborar uma filosofia que ligada à vida prática e implícita nela - se torne um senso comum renovado pela coerência e pelo vigor das filosofias individuais”. Cabe à Filosofia, como atividade científica dos intelectuais, elevar o pensamento sincrético difuso e disperso, característico do senso comum popular e manter a unidade deste pensamento com o pensamento filosófico dos intelectuais individuais, conforme esclarece Gramsci:

A filosofia da práxis não busca manter os “simples”, na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre intelectuais e os simples não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1978, p.20).

À medida que a filosofia reage a partir da realidade e sobre a realidade, ela adquire o seu valor histórico e se constitui como um “fato histórico”. Na

acepção de Gramsci (1978, p.36-37), todo o ato histórico realizado pelo homem coletivo “pressupõe uma unidade cultural-social pela qual uma multiplicidade de vontades desagregadas, com fins heterogêneos, se solidifica na busca de um mesmo fim, sobre a base de uma idêntica e comum concepção de mundo”. Porém, há diversas concepções de mundo, isto é, ideologias e as escolhas e críticas entre uma concepção ou outra constituem em atos e fatos políticos.

Para que um movimento cultural supere as ideologias dominantes e o senso comum, Gramsci (1978, p.27-28) sugere a socialização da cultura pela insistência na repetição dos argumentos para atingir a mentalidade popular; trabalhar persistentemente para a criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam da massa e mantenham o contato com ela para elaborar formalmente uma doutrina coletiva.

Portanto, a criação do novo intelectual orgânico consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada ser humano, conectando a capacidade cognitiva e laboral, isto é, a capacidade teórica e prática, como fundamento de uma concepção integradora de mundo, conforme expressa Gramsci:

O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e conseguindo-se que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo. (GRAMSCI, 1982, p.8).

Esta perspectiva significa a universalização da intelectualidade, pois para Gramsci (1978, p.7), “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer, então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”. Por isso, o desenvolvimento da intelectualidade não pode ser privilégio apenas da classe dirigente, garantindo hierarquias e a divisão de classes. Para reverter tal condição, os “intelectuais orgânicos” da classe popular precisam ser preparados para o mundo do trabalho, como também para atuar em organizações políticas e

culturais, e, deste modo, como dirigentes de uma nova sociedade, democratizar o poder e as relações sociais.

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, "persuasor permanente", já que não apenas orador puro - e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece "especialista" e não se chega a "dirigente" (especialista mais político) (GRAMSCI, 1978, p.8).

Nesta perspectiva, a educação, isto é, a organização da cultura assume importância fundamental para a formação do novo intelectual ligado às lutas políticas dos subalternos. Porém, Gramsci (1978, p. 29) entende como problemática a cisão entre os professores e as massas populares, em decorrência de o Estado não repassar uma concepção unitária, coerente e homogênea de escola e sociedade, desagregando os grupos de intelectuais, assim como a universidade, por não exercer nenhuma função unificadora. As academias e as universidades separam a alta cultura e a vida, os intelectuais e o povo; assim sendo, Gramsci propõe uma nova organização da cultura para a sua criação, sistematização e expansão:

Em um novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deverão se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) dos elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários. Os elementos sociais empregados no trabalho profissional não devem cair na passividade intelectual, mas devem ter à sua disposição (por iniciativa coletiva e não de indivíduos, como função social orgânica reconhecida como de utilidade e necessidade públicas) institutos especializados em todos os ramos de investigação e de trabalho científico para os quais poderão colaborar e nos quais encontrarão todos os subsídios necessários para qualquer forma de atividade cultural que pretendam empreender (GRAMSCI, 1978, p. 125-126).

Esta perspectiva coincide com o argumento de Marx sobre a relação dialética e contraditória entre a educação e a sociedade, entre o intelectual que transforma e é transformado por uma nova educação. Desta forma, há uma

interdependência entre transformação e pensamento, no plano individual e na sociedade, conforme ressalta na terceira tese sobre Feuerbach:

[...] a doutrina materialista segundo a qual os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, portanto, segundo a qual os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador deve ser educado. (MARX, 1996, p.12)

Por isso a defesa da formação de intelectuais orgânicos vindos dos trabalhadores, com o propósito de superar a cultura econômica-instrumental e gerar uma nova cultura ético-política, que eleve a totalidade da população à condição de vida superior, ou seja, de acesso aos bens materiais e culturais produzidos na história da humanidade.

Na discussão científica se supõe o interesse pela pesquisa da verdade, o que significa libertar o pensamento dos novos intelectuais da prisão das ideologias, “colocar-se em um ponto de vista ‘crítico’, o único fecundo na pesquisa científica” (GRAMSCI, 1978, p.31). A verdade, portanto, é revolucionária, requer a tomada de consciência dos conflitos de estrutura no campo das ideologias. Na expressão empregada por Gramsci (1978, p.53), realizar a “catarsis”, momento que indica a passagem do pensamento puramente econômico ao pensamento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens, a passagem do objetivo ao subjetivo e da necessidade à liberdade.

Para Gramsci, a fixação do momento ‘catártico’ torna-se o ponto de partida de toda a filosofia da práxis, cujo processo coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético (GRAMSCI, 1978, p.53). Como analisa Vázquez (2007, p.59), a filosofia da práxis é entendida por Gramsci como ciência e ideologia do proletariado, isto é, como teoria condicionada historicamente e fundada cientificamente, razão pela qual não pode ser reduzida a mera ideologia, esquecendo-se seu caráter científico.

A filosofia da práxis, como ciência e ideologia do proletariado, tem como método de conhecimento da realidade, conforme denomina Kosik (2002,

p.49), a “dialética da totalidade concreta”, que permite a compreensão de cada fenômeno social como um fato histórico, na medida em que é examinado como momento de um determinado todo. Significa que a totalidade concreta, como concepção dialética-materialista do conhecimento do real, é um processo indivisível e os momentos de apropriação da totalidade do fenômeno, conforme explicita Kosik, compreendem:

A destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sua autêntica objetividade; em segundo lugar, conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social. (KOSIK, 2002, p.61).

A compreensão das coisas, do seu ser e do real nos fenômenos particulares e na totalidade, é possível para o pesquisador quando utiliza o método de investigação e de exposição, ou seja, empreende a técnica de que necessita para realizar sua atividade investigativa e realiza a reflexão lógico-filosófica que surge na práxis da pesquisa. Conforme destaca Kosik (2002, p.37), o processo de pesquisa materialista, com base na distinção de Marx, compreende os métodos de investigação e de exposição:

O método de investigação compreende três graus:

- 1) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis;
- 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material;
- 3) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento” [...]

Aquilo de onde a ciência inicia a própria exposição já é o resultado de uma investigação e de uma apropriação crítico-científica da matéria (KOSIK, 2002, p.37).

A dialética materialista como método de explicitação científica da realidade parte da investigação, que é casual e arbitrária, e com base no resultado da investigação inicia a exposição, que é, portanto, a explicitação ou interpretação racional do fenômeno cultural em sua totalidade de determinações e

contradições. O propósito da metodologia materialista é a compreensão da realidade como totalidade concreta, resultante de um todo estruturado, dialético, que não é caótico, não é fechado e mutável apenas em suas partes isoladas.

Significa que o conhecimento dialético da realidade, que não consiste na soma das partes e sistematização fundada sobre uma base imutável, “é um processo em espiral de mútua compenetração e elucidação de conceitos, no qual a abstratividade (unilateralidade e isolamento) dos aspectos é superada em uma correlação dialética, quantitativo-qualitativa, regressivo-progressiva” (KOSIK, 2002, p.50).

Em síntese, a realidade é histórica, dialética e contraditória e revela os conflitos entre os fenômenos em suas posições e elementos contrários. É, portanto, desafio ao pesquisador superar a pseudo-concreticidade dos fenômenos sociais e captar a dialética entre a totalidade e as contradições históricas dos fenômenos na sociedade capitalista, de modo a colocar a verdade a serviço da organicidade da população.

Como afirma Vieira Pinto (1979, p.329), “não há exagero em dizer-se que o inimigo mortal das forças que esmagam o trabalho da maior parte do gênero humano encontra-se no conceito de totalidade”. Porque este, quando penetra na consciência do cientista ou dos cidadãos em geral, ilumina-a de tal maneira que a faz ver os aspectos da realidade à luz das correlações que ligam o particular ao universal, ou seja, que permite a descoberta dos mecanismos pelos quais se processa a exploração e alienação do trabalho, condição que tem justificado a pobreza e o atraso cultural nos países subdesenvolvidos.

Esta questão parece insolúvel se considerar a hegemonia ideológica dos intelectuais da classe dirigente frente à visão desagregada e submissa da massa da população nas sociedades capitalistas. No entanto, Gramsci (1978, p.47) esclarece que, para transformar o mundo, o homem precisa fortalecer a si mesmo, pois embora a síntese dos elementos constitutivos da individualidade seja individual, ela não se desenvolve sem uma atividade para o exterior, transformadora das relações com a natureza e com os outros homens. Portanto, o homem é um ser teórico-prático e realiza sua atividade objetiva transformadora,

como um ser histórico-social, isto é, enquanto classe ou grupo social. “Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente político, já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os homens realiza a sua humanidade, a sua natureza humana” (GRAMSCI, 1978, p.48).

A questão moral-ética a ser resolvida pelos intelectuais pesquisadores sociais requer subsidiar a organização político-cultural dos grupos submissos e subordinados para realizar a crítica ao pensamento hegemônico das classes dirigentes. Por isso a relevância da práxis da pesquisa e o conhecimento teórico-prático, partidário às necessidades da população. Isso significa assumir a dimensão política do trabalho científico e superar a ideologia dominante em favor de uma concepção de mundo unitária e coerente, que elimine a estratificação e degradação das relações sociais. Como defende Gramsci (1978, p.21-22), trata-se de desenvolver historicamente e politicamente a autoconsciência crítica de intelectuais orgânicos da massa da população, processo cujo desenvolvimento está ligado a uma “dialética intelectuais-massa”.

Os estudos empreendidos até o momento sobre as relações entre a filosofia da práxis e a ciência na concepção do materialismo histórico têm fundamental relevância para o presente estudo, por refletir sobre o desenvolvimento da autoconsciência crítica de professores como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, na escola pública. Destarte, busca-se compreender o nível de consciência, ou seja, de práxis que o professor-pesquisador precisa desenvolver para realizar a atividade teórico-prática transformadora. Por isso, busca-se esclarecer as diferentes formas e níveis de práxis na atividade humana e especificamente na atividade educacional do professor.

3.1.2.2 As diferentes formas e níveis de práxis

A atividade prática produtiva humana, isto é, o trabalho, está entre as formas fundamentais de práxis. Resulta do processo subjetivo e objetivo indissociável na criação do produto. Por isso, a práxis depende do nível de

consciência do sujeito no processo prático e do nível de criação ou humanização da matéria transformada. O trabalho, para a teoria marxista, é a essência do homem, mas o trabalho que o homem realiza, na produção capitalista, é o trabalho alienado que impede ao homem reconhecer-se em seu trabalho e em sua produção, portanto, nega a essência do trabalho criador que é a essência humana.

O trabalho alienado desempenhado pelos profissionais em geral mantém a lógica capitalista em vigor e, no caso dos profissionais da educação, mantém as desigualdades socioculturais, que são muito valiosas para manutenção do sistema de dominação. Superar o trabalho alienado requer do profissional da educação atingir um nível de consciência política de seu trabalho criador, resultante do processo indissociado entre o subjetivo (teórico) e o objetivo (prático).

Esta dicotomia entre o trabalho criador e o trabalho alienado determina diferentes níveis de práxis, que segundo Vázquez (2007, p.265), não eliminam os vínculos entre as práxis criadora e reiterativa imitativa, e, por outro lado, a práxis reflexiva e a espontânea. “Por isso o espontâneo não está isento de elementos de criação, e o reflexivo pode estar a serviço de uma práxis reiterativa” (VÁZQUEZ, 2007, p. 265). O critério que permite avaliar o nível de práxis diz respeito: “a) Grau de consciência que o sujeito revela do processo prático, e b) o grau de criação que o produto de sua atividade demonstra” (VÁZQUEZ, 2007, p.266).

A práxis criadora, conforme explica Vázquez (2007, p.267), é determinante, pois permite ao homem criar, inventar coisas para enfrentar novas necessidades e situações. Porém, nem sempre o ser humano está criando, pois nem sempre a vida exige criação, então há a atividade relativa e provisória da repetição até a necessidade de ser substituída por nova criação. Portanto, são traços característicos da práxis criadora: “a) unidade indissolúvel, no processo prático, do subjetivo e do objetivo; b) imprevisibilidade do processo e do resultado; c) unidade e irrepitibilidade do produto” (VÁZQUEZ, 2007, p.269).

A revolução como forma de transformação radical da sociedade é entendida como uma forma de trabalho criador. O caráter peculiar e único de cada revolução corresponde à necessidade de transformação radical das relações

sociais nas condições históricas de cada realidade, sendo que estas ocorrem tanto na dimensão objetiva como subjetiva.

A práxis imitativa ou reiterativa é uma práxis inferior e tem como base a práxis criadora, mas não produz uma mudança qualitativa na realidade. O ponto positivo da práxis imitativa é a ampliação do já criado. No campo da práxis social revolucionária “não há propriamente campo para uma práxis imitativa, mas sim para uma assimilação criadora, que nada tem a ver com a mera imitação que, como revolução, é o ato social criador”. (VÁZQUEZ, 2007, p.276).

A atividade prática realizada pelo ser humano, tanto na criação artística como na atividade revolucionária, tem uma intencionalidade, e para ser objetivada exige a atividade subjetiva reflexiva. Entre as formas de prática humana, como a produtiva, a política, a artística, destaca-se a práxis científica experimental, que diz respeito às necessidades de investigação teórica e comprovação de hipóteses. Esta atividade experimental não é exclusiva da ciência, também existe em outros campos, como o artístico, educativo, econômico ou social.

Na práxis científica, o experimento é realizado para provar uma teoria ou determinados aspectos dela, sendo que o fim imediato é teórico e, de um modo mediato, serve, portanto, a determinada atividade prática. No caso da atividade educacional e artística, a atividade experimental tem por finalidade impulsionar a prática (VÁZQUEZ, 2007, p.229-230).

A partir do exposto, entende-se que o trabalho do professor na dimensão da práxis científica humanizadora depende do nível de consciência crítica que ele empreende na realização da atividade experimental. A consciência crítica decorrente da práxis reflexiva e científica do professor demanda atitude filosófica sobre os problemas educacionais de forma radical, rigorosa e global.

Dessa forma, a pesquisa realizada pelo professor por meio da práxis reflexiva supera o nível da práxis espontânea e imitativa, pois integra a teoria à prática e produz nova teoria para intervenção crítica na realidade, dando qualidade a intervenção. Essa perspectiva de formação pode engendrar processos de pesquisa na escola básica, comprometidos com a emancipação sociocultural

dos estudantes da classe popular. É sobre esta perspectiva de formação do professor para a pesquisa que se dedica novos estudos.

3.1.1.3 Consciência filosófica-científica dos profissionais da educação e a práxis da pesquisa

Para a práxis materialista histórica, defendida por Marx e Engels, diferente da práxis idealista, o homem é um ser ativo e criador, que transforma o mundo não somente em sua consciência, mas também em sua prática, ou seja, no plano subjetivo (teórico) e objetivo(prático). Portanto, o homem transforma a natureza e se transforma em uma relação recíproca, conforme esclarece Gramsci (1978, p.70), “para a filosofia da práxis o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto”, assim como o pensar não pode ser separado do sentir.

Para a consciência comum, ou senso comum, o ato prático produz uma utilidade material é autossuficiente, demanda reflexão, mas não requer o fundamento teórico-filosófico, os problemas encontram solução na própria prática, coincidindo neste aspecto com a perspectiva capitalista de produção. A consciência comum, por estar imersa na cotidianidade em que vigoram os interesses e as necessidades individuais, pensa o objeto prático, a partir dos valores, ideias, juízos e preconceitos integrados em uma determinada perspectiva ideológica. A consciência comum, ou senso comum, não faz da práxis uma atividade social transformadora, que revoluciona a realidade, como é almejada na filosofia da práxis.

Como elucidada Vázquez (2007, p.36), o homem comum não se eleva a uma consciência de práxis, não compreende o conteúdo da práxis em sua totalidade histórica e social, isto é:

Não percebe até que ponto, com seus atos práticos está contribuindo para escrever a história humana, nem pode compreender até que grau a práxis necessita da teoria, ou até que ponto sua atividade prática se insere em uma práxis humana social, o que faz que seus atos individuais se envolvam com os atos dos demais e, por sua vez, os

destes se reflitam em sua própria atividade (VÁZQUEZ, 2007, p.35-36).

Como visto anteriormente, na visão de Gramsci (1978, p.17-18), a elevação do senso comum para uma verdadeira concepção de práxis tem como premissa a organicidade do pensamento filosófico e da solidez cultural entre intelectuais e o povo, pela unidade entre a teoria e a prática. Tal condição pressupõe a organização política e solicita um movimento intelectual-filosófico, que permaneça unido ao povo e trate cientificamente seus problemas, tomando-os como fonte de estudo e de resolução, construindo um bloco cultural e social.

Dessa forma, o intelectual assume a consciência política de que sua concepção filosófica integra uma nova e revolucionária força hegemônica dos interesses da classe popular. Assim, como Marx (1996, p.54) problematiza a relação entre a filosofia e a ação, atribuindo a práxis a condição de filosofia científica voltada à transformação da sociedade capitalista.

Em suma, pela atividade de pesquisa eleva-se a ação docente à condição de práxis, ou seja, a condição teórico-prática para realizar a atividade educativa transformadora como um intelectual histórico-social. Portanto, apenas a condição teórica do professor não permitiria a transformação objetiva da realidade, pois é a prática que lhe fornece o fundamento para a atividade teórica, como os seus limites e critérios de verdade.

Como explica Vásquez (2007, p.264), é a

[...] realização guiada por consciência que, ao mesmo tempo, só guia ou orienta – e isso seria a expressão mais perfeita da unidade entre teoria e prática – na medida em que ela mesma se guia ou orienta pela própria realização de seus fins.

O desenvolvimento da consciência filosófico-científica, na dimensão da práxis, permitiria ao professor não só a interpretação da realidade, mas a sua transformação. Para tanto, o desenvolvimento da consciência filosófica-científica de professores, superadora do senso comum, como explica Saviani (1982, p.2), requer “dispor de instrumentos lógico-metodológicos cuja força seja superior àqueles que garantem a força e coerência da concepção dominante”. Entende-se

que a visão dialética, como método filosófico de reflexão crítica, ao apreender as contradições históricas de ordem econômica, política e social, captura a totalidade articulada dessa realidade, e dessa forma pode engendrar processos de educação contra-hegemônicos.

Por essa razão, defende-se a pedagogia histórico-crítica como concepção de formação de professores, uma vez que utiliza a dialética como método de compreensão da problemática educacional e a sua transformação. A função da escola e do trabalho do professor, nesta Pedagogia, é justamente proceder à elaboração e sistematização do saber produzido socialmente em saber escolar e, então, socializá-lo a serviço da emancipação da classe trabalhadora.

Entende-se a necessidade da formação política e técnica, que permita a superação da visão mecanicista e a-histórica do conhecimento, a serviço de grupos hegemônicos, avançando para a visão crítico-dialética da educação, comprometida com a transformação da sociedade capitalista e não com a sua manutenção e perpetuação. Acredita-se que a pesquisa e a produção do conhecimento nesta direção podem fortalecer a ação crítica dos profissionais da educação e promover a desejada democratização do conhecimento na sociedade, para o enfrentamento à luta de classe.

De acordo com Saviani (1982, p.23), se o educador não tiver desenvolvido a atitude filosófica e investigativa, ou seja, a capacidade de refletir sobre os problemas educacionais profundamente em seus fundamentos, de forma rigorosa e globalmente, suas possibilidades de êxito estarão bastante diminuídas.

Com base nesses argumentos, considera-se válido formar o professor pesquisador, mas esta formação depende da concepção e das perspectivas sobre a natureza e as finalidades da pesquisa no trabalho docente. Conforme argumenta Santos (2008, p.24), esta proposta poderá ser frutífera, desde que prepare o professor para atuar com competência na sala de aula e também para “reconhecer as relações existentes entre seu trabalho, as políticas públicas na área educacional e as complexas relações existentes entre sua atividade profissional e a realidade sociocultural na qual esta se insere”. (SANTOS, 2008, p.24).

Nesse sentido, a investigação no trabalho docente ultrapassaria a atitude imediata para resolução dos problemas cotidianos e avançaria pela reflexão rigorosa e de contexto para a práxis científica.

Com o objetivo de compreender as implicações das políticas de formação de professores para a pesquisa na formação e no trabalho docente aprofunda-se, no subcapítulo a seguir, o estudo das categorias formação e trabalho para responder aos questionamentos da presente investigação.

4 A PESQUISA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A escassez de produção teórica sobre as políticas públicas para a pesquisa na formação e no trabalho dos profissionais da educação, constatada no levantamento apresentado no primeiro capítulo, revela a necessidade de investigações sobre as demandas educacionais para sua formulação e efetividade.

Neste estudo, busca-se compreender a concepção que embasa a proposição da pesquisa, em documentos oficiais, para os cursos de formação inicial de professores e curso de Pedagogia e em programas de formação continuada ofertados pelo governo federal, governo estadual e municipal, no estado do Paraná. Busca-se apreender os nexos, as contradições e os contextos que tencionam tanto no campo da intencionalidade quanto no da materialização das políticas públicas relativas à pesquisa na formação e no trabalho dos profissionais da educação e às propostas defendidas pelo movimento dos educadores brasileiros.

Toma-se, então, como referencial analítico para compreender as contradições referentes à definição das políticas públicas para a pesquisa na formação e no trabalho dos profissionais da educação, a concepção gramsciana de Estado ampliado, que compreende as relações de forças entre a sociedade política (coerção) e a sociedade civil (consenso).

Na estrutura do Estado, a sociedade política (aparelho parlamentar) e a sociedade civil (sistema privado de produção e aparelhos ideológicos de hegemonia) não são instâncias dicotômicas; nessa estrutura, há uma integração dialética de funções. Schlesener (2009, p.24) esclarece que, na concepção gramsciana, “é por meio da articulação entre coerção e consenso que o estado dirige a sociedade e concretiza seu papel **educador**, realizando a hegemonia e implementando um tipo de civilização”. Portanto, na sociedade dividida em classes, “o Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as

quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados”. (GRAMSCI, p.87).

As políticas públicas definidas pelo Estado ampliado, no campo da educação, se configuram, então, como ato político, expressando sempre um posicionamento, uma concepção hegemônica de mundo, de homem, de sociedade e de educação; por isso, não são neutras e desempenham um papel político, que segundo Dourado (2006) é:

[...] situado mediante ações sempre orientadas por escolhas (prioridades, vínculos, compromissos) nem sempre manifestas, que retratam interesses e funções - objeto de articulação entre o sistema escolar, o Estado, as demandas sociais e o setor produtivo – escolhas estas permeadas por um conjunto de variáveis intervenientes (mercado de trabalho, instituições, tradições) e portanto, como resultantes históricos do embate entre sociedade civil e política. (DOURADO, 2006, p.27-28).

As políticas públicas educacionais refletem, portanto, um campo de disputa hegemônica de interesses articulados entre o Estado, sociedade civil, sistema escolar e o setor produtivo. A disputa pela hegemonia política no campo educacional se deve, principalmente, pela função desempenhada pela educação na socialização do conhecimento e formação da consciência de classe que, estrategicamente, pode ser direcionada para a permanência ou mudança do sistema de dominação e desigualdades indispensáveis ao funcionamento do capitalismo.

Conforme Dias (1996, p.34),

[...] o campo de atuação das classes e dos seus Estados passa necessariamente pela questão da hegemonia: ampliação da esfera de classe, absorção da sociedade, momentos concretos da identificação da classe dirigente/dominante com a sociedade.

A hegemonia expressa, então, o horizonte ideológico que emana a padronização e o conformismo, dessa forma desorganiza, inviabiliza, ou tenta inviabilizar, os projetos das demais classes. Este “horizonte que é estruturação das lutas, das alianças, do permitido e do interdito se constitui em racionalidade

de classe que faz história e que obriga às demais classes a pensar-se nessa história que não é delas”. (DIAS, 1996, p.34).

Por isso, a importância estratégica da criação e utilização dos intelectuais pelo Estado e pelo capitalismo, pois é por meio do poder especializado que a burocracia domina o aparelho do Estado e exerce tecnicamente o domínio das classes dirigentes sobre as classes dominadas. A desigualdade econômica é condição estratégica, pois torna a luta política desigual e limita a participação das classes dominadas na formação de seus intelectuais para superação da hegemonia dominante.

Os intelectuais taylorizados, representantes das classes dirigentes, que têm como função dar racionalidade ao sistema vigente, são preparados pela escola até a universidade sem precisar trabalhar, para buscar formas de aperfeiçoamento dos mecanismos de dominação tanto no governo das massas, quanto no governo da economia. De modo diferente, os intelectuais das classes dominadas não têm recursos e acesso a toda escolaridade, precisam trabalhar e inventar o futuro, o que requer a sua instrumentalização científico-cultural, para que decifrem os códigos e traduzam a cultura dominante para a perspectiva da sua classe. (DIAS, 2007, p.43).

Portanto, no campo da política, no Estado liberal e neoliberal, os destinos da sociedade não ocorrem pelo debate entre indivíduos livres e iguais, pois os conhecimentos, os interesses são absolutamente contraditórios e, por decorrência, a lei é a forma assumida pela correlação de forças no cotidiano das classes. Na sociedade capitalista, no conjunto das relações sociais capitalistas, “a política é uma arena, onde dominantes e dominados vivenciam suas contradições”. (DIAS, 2007, p.39-40).

Contra o determinismo que retira a esperança das classes trabalhadoras em engendrar um novo projeto societário, defende-se a necessidade de instrumentalizá-las pelo saber escolar histórico-crítico, a fim de que compreendam e possam intervir nas determinações sociais que mantêm a relação de dependência entre o capitalismo e a política intervencionista e coercitiva de Estado. Assim, construir uma nova concepção hegemônica, que elimine o

antagonismo de classes e eleve a condição das consciências e a configuração do Estado para promover políticas voltadas ao bem comum.

A compreensão da relação entre Estado, Política e Economia nesta breve introdução constitui-se em pano de fundo para a interpretação das políticas públicas para a pesquisa na formação e no trabalho dos profissionais da educação no Brasil e, mais especificamente, no Estado do Paraná. Contextualizam-se as políticas educacionais correlatas ao tema em estudo a partir dos anos de 1990, considerando a relevância histórica deste período, pela intensa definição de leis e políticas educacionais. A atualidade envolve as reformas educacionais, advindas da Constituição Federal de 1988, cujo centro é a LDB e o Plano Nacional de Educação, com vigência no período de 2001 a 2010 e 2014 a 2024.

4.1 A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA A PESQUISA NO CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL – 1996 A 2014

É possível entrever, na definição das políticas públicas educacionais, o papel regulador e interventor do Estado ampliado, que na correlação de forças entre sociedade civil e sociedade política tem legislado principalmente em favor dos interesses de grupos sociais hegemônicos. Este cenário reflete as políticas públicas educacionais definidas a partir dos anos 90, mais especificamente do governo de Fernando Henrique Cardoso, reorientadas por meio da reforma do Estado, que aderiu aos ditames emanados pelos organismos multilaterais, alinhados aos princípios da revolução tecnológica e da globalização do capital e do trabalho.

Neste contexto, a construção da LDB n.9.394/96, marco definidor dos desdobramentos das atuais políticas educacionais, contou com um processo de participação da sociedade civil que incluiu entidades articuladas na defesa da escola pública, gratuita, laica e de qualidade e, também, a participação de setores privados, conformando a disputa de interesses políticos-ideológicos, contraditórios. Neste confronto, o Estado assumiu um caráter interventor e

negligenciou a participação e reivindicação da sociedade civil, representada principalmente pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e entidades como ANFOPE, ANPED, CEDEs, FORUMDIR e ANPAE, na aprovação das proposições e reivindicações para a LDB/96.

No tocante às definições da Lei para a formação dos profissionais da educação, Kuenzer (1999, p.165) ressalta que a falta de consenso dentro do núcleo dos especialistas em Pedagogia, com os diferentes fóruns das licenciaturas, fragilizou o processo das negociações encaminhadas pela ANFOPE e FORUMDIR, favorecendo a definição do governo segundo seus interesses.

Portanto, o projeto de LDB, que foi construído durante oito anos, com a participação dos educadores, foi substituído pelo projeto de Lei do senador Darcy Ribeiro, que resultou, principalmente, da coerção exercida pelos parlamentares vinculados aos educadores privatistas e homens de negócios da educação nacional. Conforme explica Brzezinski (2008, p.177), o contexto em que foi aprovada a LDB/1996

[...]estava emoldurado pelas ações do mundo do sistema em contraposição ao mundo vivido dos educadores brasileiros e que a lei suscitava, as mais diferentes interpretações consoante princípios, ideologias e ideários pedagógicos de quem a examinava.

Assim, de um lado a aprovação da lei provocou críticas contundentes e certo ceticismo dos educadores comprometidos com a democratização da sociedade brasileira, com a universalização da escola pública em todos os níveis e com a universidade pública e gratuita. Por outro lado, a lei foi muito coerente com os interesses dos educadores conservadores e privatistas, que vislumbraram na Lei a expansão ainda maior das instituições formadoras de professores, como, por exemplo, os Institutos Superiores de Educação (ISEs), os centros universitários, que poderiam propor em sua estrutura um centro ou faculdade de educação, objetivando formar professores descompromissados com a pesquisa, mas principalmente formá-los para dar aulas. (cf. arts 1º e 4º, Resolução CNE/CP 1, de 30/09/1999). (BRZEZINSKI, 2008, p.177).

De acordo com Kuenzer (1999, p.182),

[...] ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro.

A diversificação de espaços para a formação dos profissionais da educação, validada pela LDB, inviabiliza a formação mediada pela prática da pesquisa e iniciação científica, para a maioria dos estudantes de licenciaturas no país que ingressam em cursos na modalidade a distância e em faculdades isoladas de iniciativa privada. Segundo dados contidos no Resumo Técnico do Censo de Educação Superior de 2009 (BRASIL, MEC, INEP, 2010), 50% dos cursos de licenciatura são ofertados na modalidade a distância, sendo o curso de Pedagogia o que possui maior número de matrículas em EaD, com 34,2%.

Ressalta-se, neste contexto, outra contradição da LDB/96 em relação à formação inicial de professores, regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (Resolução CNE/CP n.1/2002) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura (Resolução CNE/CP n.1/2006), homologadas antes da Lei n. 11.274/2006, que reestrutura o ensino fundamental para 9 anos e as mudanças na educação infantil.

As necessidades formativas para a nova configuração destes níveis de ensino demandam aos cursos de formação inicial e continuada de professores o desenvolvimento de estudos em profundidade que abranjam, entre outras, as questões epistemológicas, culturais, políticas, psicopedagógicas e didáticas, para o enfrentamento da concepção de ciclos de desenvolvimento da aprendizagem e a construção de um espaço intencional para organização dos conteúdos de modo sequencial. (BRZEZINSKI, 2008, p.181).

Para intervir nesta conjuntura contraditória, seria necessária a produção de novos conhecimentos nesta área, o que demandaria a criação de espaços e tempos para a pesquisa nos cursos de formação inicial, como de formação continuada, realizadas de modo articulado entre a universidade e os sistemas de ensino, contextualizando a formação com as reais problemáticas da organização

curricular e das práticas pedagógicas na escola de educação básica. Esta problemática se agrava pela falta de uma base nacional comum para uma consistente formação sócio-histórica dos profissionais da educação, conforme proposta defendida pelo movimento dos educadores, vencida pela aprovação de diretrizes curriculares, organizadas por competências genéricas e flexíveis coesas ao ideário neoliberal e ao mercado de trabalho.

Conforme esclarece Saviani (2014, p.68), as diretrizes para formação de professores e curso de pedagogia são extremamente restritas no essencial e bem excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, não aprofundam no seu conteúdo a Pedagogia como um campo teórico-prático, dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas dilatam-se no acessório, em múltiplas e reiterativas referências à linguagem atualmente em evidência, marcada por expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização, etc.

Estas linguagens representam o pluralismo de concepções filosóficas e de tendências pedagógicas em disputa no contexto da formulação das diretrizes, as quais ampliam, diversificam e flexibilizam o currículo das licenciaturas, afetando a conformação de uma consistente formação técnica, científica e ética, baseada em fundamentos críticos da educação e da pedagogia.

Também com reflexo para o processo de precarização da formação dos profissionais da Educação, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n. 10.172, de 9/1/2001, em oposição à intensa mobilização da sociedade civil, destacou-se pela ausência de mecanismos concretos de financiamento. Estes limitaram a concretização do plano, naturalizando novos formatos de privatização da educação, respaldada pela interpenetração entre esferas pública e privada, principalmente na educação Infantil, na educação de jovens e adultos e na educação superior. (DOURADO, 2006, p.32). “A Lei n. 10.172/01, lei do Plano Nacional de Educação, esvaziada de seu suporte financeiro, ficou apenas em metas de “boa vontade” conquanto expressivas do quanto se poderia fazer nos dez anos de sua validade”. (CURY, 2008, p.301).

Por isso, o PNE para o período de 2001 a 2010 é entendido por alguns como mera carta de intenções, principalmente porque

[...] não expressa ou materializa as aspirações da sociedade brasileira em prol de uma educação pública, democrática e de qualidade para todos, traduzindo de forma hegemônica, uma concepção restrita de política educacional, articulada a um projeto conservador de Estado. (DOURADO, 2006, p.46).

O PNE não se efetivou amplamente nos planos estaduais e municipais brasileiros, assim como não se efetivou a avaliação e pesquisas, a fim de verificar o cumprimento das metas e corrigir deficiências e distorções.

Segundo Saviani (2009, p.38), o desafio econômico ligado ao financiamento da educação continua presente, considerando que a fonte principal de financiamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)²⁹ está constituída pelo FUNDEB, que abarca toda a educação básica sem que, em sua composição, entrem todos os recursos que estados e municípios devem destinar, por imperativo constitucional, à educação.

O FUNDEB, instituído como um fundo de natureza contábil, representa um ganho de gestão, mas não um ganho financeiro, pois os recursos nele alocados, se efetivamente aplicados e bem geridos, permitirão atender um número maior de alunos, porém em condições não muito menos precárias do que as atuais, isto é, com professores trabalhando em regime de hora aula e com classes numerosas. Portanto, há necessidade de considerar como pilar de sustentação do PDE, além do técnico e do financeiro, os recursos humanos, entre

²⁹ O PDE foi instituído pelo Decreto n.6094, 27/04/2007, e se estenderá até o ano de 2022. A infraestrutura de sustentação do PDE se assenta em três pilares, o técnico e o financeiro, em correspondência com a dupla assistência que, conforme a Constituição e a LDB, é atribuição do MEC em relação aos estados, Distrito Federal e municípios. Do ponto de vista técnico, o PDE apoia-se em dados estatísticos sobre o funcionamento das escolas em instrumentos de avaliação construídos a partir de indicadores do aproveitamento dos alunos e expressos nas provas aplicadas regularmente sob coordenação do INEP, a partir dos quais foi elaborado o IDEB. É esse o índice que se constitui no recurso técnico como excelência para monitorar a implementação do PDE. Do ponto de vista financeiro, os recursos básicos com que conta o PDE são aqueles constitutivos da FUNDEB, aos quais o MEC se propôs adicionar, em 2007, 1 bilhão de reais visando atender prioritariamente os mil municípios com mais baixos níveis de qualidade aferido pelo MEC". (SAVIANI, 2009, p. 35).

os quais demandam alterar as precárias condições de trabalho dos professores, de salário e de formação. (SAVIANI, 2009, p.39).

Neste contexto, o Estado assumiu, principalmente, o papel regulador e de controle à educação pelas políticas de avaliação em larga escala, e tem transferido para a sociedade civil a responsabilidade pela sua manutenção e pela garantia de sua qualidade, desencadeando ações para resultados (aumento de pontos no IDEB, SAEB, PISA), em detrimento de processos efetivamente democráticos de ensino aprendizagem.

Conforme sintetiza Saviani (2014, p.37), a política educacional brasileira até os dias de hoje se apresenta com características de filantropia, protelação, fragmentação e improvisação, resultando na precarização geral do ensino no país.

Um dos exemplos de protelação é a implantação do Sistema Nacional de Educação, em atendimento ao disposto na Constituição Federal de 1988, que compreende uma repartição das responsabilidades entre os entes federados, todos voltados para o mesmo objetivo, de prover uma educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população.

Saviani (2014, p.63) explica que se propõe, para o Sistema Nacional de Educação, uma relação horizontal, na qual cada ente federativo assume, em relação ao sistema como um todo, responsabilidades para as quais tem capacidade e experiência consolidada. O financiamento do sistema deve ser compartilhado pelas três instâncias, conforme o regime dos fundos de desenvolvimento educacional, tendo como proposta o FUNDEB (a maioria dos recursos de responsabilidade dos estados e municípios e a união terá o papel complementar) e a criação do Fundo de Manutenção da Educação Superior FUNDES (a maioria dos recursos da União e os estados em caráter complementar).

Em síntese, o Sistema Nacional de Educação terá como função integrar e articular “todos os níveis e modalidades de educação com todos os recursos e serviços que lhes correspondem, organizados e geridos, em regime de colaboração, por todos os entes federativos sob a coordenação da União”. (SAVIANI, 2014, p.64-65).

A implantação do Sistema Nacional de Educação, nesta estruturação, reduzirá a dependência de adesão dos governos nas três esferas, sujeitos aos movimentos e disputas partidárias e pessoais nas definições de políticas para a educação básica e educação superior. Para corrigir a interferência corporativa, sua composição deverá contar com educadores sem vínculo com entidades educacionais. O debate sobre a construção do Sistema Nacional da Educação e a sua articulação com o PNE está previsto para acontecer na reunião da CONAE 2014, tarefa difícil, pois a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a própria esfera pública³⁰. (SAVIANI, 2014, p.104-105).

A mobilização do Fórum em Defesa da Escola Pública, nesse cenário, é de fundamental importância para fazer frente ao encadeamento de forças hegemônicas que têm, historicamente, direcionado a educação segundo seus interesses políticos, ideológicos e econômicos. Também, a sociedade civil organizada precisa avançar na compreensão da forma e do conteúdo do Sistema Nacional da Educação que deverá garantir meios pelos quais as metas do PNE serão atingidas.

O atual Plano Nacional da Educação (PNE)³¹, para o decênio 2014 a 2024, define metas, entre outras, relativas à valorização dos profissionais da educação, considerando a necessidade de ampliação dos níveis de formação, de salário e condições de trabalho para a categoria. Estas intenções estão explicitadas na Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, nas metas 14, 15, 16, 17 e 18, que tratam da formação inicial e continuada de professores, salário e carreira

³⁰ O movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via UNDIME e CONSED, nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho de Estado, como ilustram o movimento “Todos pela Educação” e os ditos “Sistemas de ensino”, Sistema COC, Sistema Objetivo, Sistema Positivo, Sistema UNO, Sistema Anglo, etc. os quais vendem livros didáticos para a rede pública em especial para os municípios. (SAVIANI, 2014, p. 105).

³¹ O atual Plano Nacional da Educação – PNE – começou a ser elaborado a partir da Conferência Nacional da Educação – CONAE de 2010, em suas numerosas etapas municipais, intermunicipais e estaduais. Recebeu 3.915 emendas, que foram amplamente debatidas em mais de 60 audiências públicas. O PNE tem 20 metas, que visam resgatar a dívida histórica do estado brasileiro com a educação, a serem atingidas até o final do decênio de sua aprovação. (VANHONI, 2013, p.18).

docente. As metas oferecem significativos indicadores para análise de uma nova conjuntura de formação e trabalho dos docentes no país.

A meta 14, relacionada à formação de mestres e doutores em nível superior, garante elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores (BRASIL, 2014, p.5). Percebe-se uma preocupação com a titulação de docentes no Brasil, mas resta o principal, que é a qualidade desta formação/titulação para consequentes novas formações e titulações, ou seja, que ofereça, além do ensino, a pesquisa como elemento central e definidor da formação.

Este novo perfil profissional nas escolas de educação básica ampliará a possibilidade de materialização da pesquisa. No entanto, a formação de coletivos de pesquisadores na escola, pesquisando os problemas concretos do trabalho pedagógico, dependerá também da reestruturação das atuais condições de trabalho, tais como a ampliação do número de profissionais nas escolas, garantia de jornada de 40 horas de trabalho em uma mesma instituição e tempo destinado ao estudo e investigações.

A meta 15, relacionada à formação de professores em nível superior, propõe o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência do PNE, para instituir a política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que 100% dos professores e das professoras da educação básica possuam a formação específica em nível superior, na área do conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p.52).

Percebe-se a mesma preocupação e se expressa nesta tese a inquietação sobre a qualidade dessa formação, que se faz sobretudo a distância. Esta qualidade é relativa a uma concepção orgânica da formação de professores, centrada no padrão universitário e nas faculdades de educação que ofereçam, por meio do ensino e pesquisa, um ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual. (SAVIANI, 2014, p.71).

A meta 16 prevê formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino. (BRASIL, 2014, p.55). Importante considerar estas demandas contextualizadas, mas com a qualidade necessária de uma sólida formação intelectual, uma adequada formação técnica e uma considerável formação ético-política.

A meta 17 trata da valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar o seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do plano. (BRASIL, 2014, p.56). Ressalta-se que o prazo de seis anos para o cumprimento dessa meta não atende à necessidade urgente de se elevar o salário dos professores, de modo a atrair jovens para os cursos de licenciaturas e suprir a falta desses profissionais nas escolas. Com esta medida, adia-se para mais seis anos a possível reversão deste quadro, pois sem o recurso humano, todas as demais metas ficarão comprometidas.

A meta 18 visa assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino, e tomar como referência o piso salarial nacional, definido em lei federal. (BRASIL, 2014, p.57). A meta tem como uma de suas oito estratégias a previsão de licença remunerada e incentivos para a qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação em *stricto sensu*, medida que pode estimular os professores a ingressarem em cursos de pós-graduação e, conseqüentemente, elevar o número de professores pós-graduados na escola de educação básica, favorecendo a atividade de pesquisa no trabalho dos profissionais da educação.

A valorização dos profissionais da educação definida nas metas 14,15,16, 17 e 18 representa avanços e poderá, de fato, promover mudanças significativas na qualidade do trabalho destes profissionais nas escolas da educação básica, principalmente pelo aprofundamento dos conhecimentos

específicos da área de atuação, como também pela realização de pesquisa tanto em nível *lato sensu* como, mais especificamente, em nível *stricto sensu*. Ainda, um ponto fundamental para o cumprimento destas metas é a garantia, por parte dos três níveis do pacto federativo, de prover as condições básicas para a qualidade do trabalho nas escolas, como infraestrutura física de recursos materiais, salários dignos para os profissionais da educação e os funcionários a serviço da educação.

O contexto da formação e trabalho dos profissionais da educação que se entrevê com a aprovação do PNE pode favorecer a construção de uma nova identidade docente, preparada para realizar pesquisa como uma atividade teórico-prática articuladora do trabalho pedagógico na escola de educação básica e superar a concepção de trabalho manual e reprodutor na educação. Desta forma, a pesquisa, em conjunto com uma sólida base teórica científica, caracterizaria uma nova profissionalidade docente, preparada para enfrentar competentemente problemas complexos da prática educativa, construindo, planejando, pondo em ação essas políticas nos seus contextos com todas as contradições e óbices que se apresentarem. Necessita, pois, o profissional da educação ter a capacidade de exercer e tomar decisões sábias e coerentes.

Verifica-se que, no conjunto de todas as estratégias propostas para cada uma das metas, a ênfase está em elevar a formação dos professores, pela titulação em nível superior, *lato sensu e stricto sensu*, o que pressupõe um trabalho mais especializado e eficiente na escola. No entanto, nenhuma das metas e estratégias relaciona a pertinência desta formação para instituir processos coletivos de pesquisa na educação superior e na educação básica.

Infere-se que este direcionamento, expresso nas metas e estratégias, implicaria em prover respectivamente recursos materiais e, principalmente, exigiria a ampliação da jornada de trabalho do professor com previsão de tempo para realização dessa atividade na escola, com seus pares ou na universidade, participando de grupos de pesquisa, condição que demandaria maiores recursos neste âmbito.

Destaca-se a meta 14, cuja intenção é elevar o número de doutores e mestres, por ser a única que prevê estratégias para o financiamento e a aplicação de investimentos em pesquisa. No entanto, verifica-se a valorização de investimentos na pesquisa de caráter técnico-operacional, quando explícita - nas estratégias - o financiamento de pesquisas para o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica, o intercâmbio científico-tecnológico e a expansão dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, inclusive a distância.

Portanto, significa mais uma contradição, decorrente da falta de políticas para a pesquisa em humanidades e na formação e no trabalho dos professores, ação que demandaria investimentos em programas de iniciação científica, viabilização de tempo para estudo e pesquisa, criação de programas envolvendo parcerias entre universidade e escola, com provimento de bolsa de pesquisa para os participantes, previsão de recursos para socialização e fomento de pesquisas na educação básica.

Reitera-se que a aprovação e efetivação destas metas definidas pelo Plano Nacional da Educação dependem da instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE) e da co-responsabilização dos sistemas de ensino (federal, estaduais, distritais e municipais) com todos os níveis e as dimensões da educação de qualidade para todos. Conforme acentua Saviani (2010, p.776), o SNE é “um conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns, visando a assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país”, destacando a unidade na totalidade e na intencionalidade.

Enfim, a aprovação do atual PNE e a perspectiva de aprovação de um Sistema Nacional de Educação, com as características defendidas pelos educadores, representa uma presença maior do Estado na definição de políticas públicas afinadas com a qualidade da educação como direito social de todos. Conforme explica Cury (2010, p.1097), “a educação como direito social, como bem público e, no âmbito dos poderes governamentais, como um serviço público, não pode e nem deve ficar ao sabor do mercado, como se fosse uma mercadoria”.

O gestor público assume o compromisso em cumprir a vinculação entre o dever de Estado e os direitos da população, e em caso de não cumpri-las, deve haver consequências, como a de imputação de improbidade administrativa, conforme expressa o artigo 37 da Constituição Federal. Para isso, o autor afirma que é preciso, pois, uma articulação entre dispositivos legais, que os reúna, que os normatize para construir uma Lei de Responsabilidade Educacional. (CURY, 2010, p.1098).

Nos marcos do capitalismo, num sistema desigual e excludente, a alternativa é atuar no campo das contradições, lutando e fazendo resistência, na direção de construir processos de formação dos profissionais da educação, fundados na concepção sócio-histórica, e não se acomodar diante de políticas reducionistas, fragmentadas, que apresentam soluções fáceis, rápidas e de menor custo.

Para Freitas (2007, p 1220), lutar pela perspectiva da formação sócio-histórica dos educadores situa a formação no campo das suas lutas históricas, no entendimento de que os princípios da base comum nacional criam condições para a formação unitária dos educadores. Esta concepção supõe uma estrutura institucional que permita viabilizar o conceito de base comum nacional na formação do profissional da educação, proposto pela ANFOPE, o que requer:

- 1) Uma ação conjunta entre as universidades e demais instâncias formadoras e os sistemas de ensino, de maneira a rever a formação básica, assegurar condições dignas de trabalho e formação continuada;
- 2) a revisão das estruturas das instituições formadoras do profissional da educação, experienciando novas maneiras de organizar a formação do educador e avançando para formas de organização.
- 3) o estabelecimento de uma integração permanente entre as instituições de formação do profissional da educação, as entidades organizadas dos trabalhadores da educação e demais entidades da área educacional, na instituição e fortalecimento de fóruns coletivos de debate e indicação de políticas de formação e valorização profissional. (FREITAS, 2007, 1220-1221)

Para Saviani (2014, p.71), a separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino, se constitui em um

dos desafios postos pelas políticas de formação docente. Para o enfrentamento desse desafio, o autor contrapõe, argumentando a necessidade de:

[...] uma forte articulação entre os cursos de formação e o funcionamento das escolas, considerando dois aspectos: tomar o modo de funcionamento das escolas como ponto de partida da organização do processo formativo e redimensionar os estágios como instrumento que situe a administração dos sistemas de ensino, as escolas de educação básica e as faculdades de educação, atuando conjuntamente em regime de colaboração na formação de novos professores. (SAVIANI, 2014, p.72).

Desde os anos de 1980, o movimento de educadores brasileiros³² tem reivindicado políticas para os cursos de formação de professores que incluam a relação teoria e prática e a pesquisa como eixos estruturadores do currículo. Esta proposta foi contemplada na legislação oficial definida pelo CNE/CP, Parecer 9/2001, Resolução 1/2002 e 2/2002, que tratam das diretrizes para a formação de professores e nas diretrizes para o curso de Pedagogia, expressas no Parecer 5/2005 e Resolução 1/2006.

No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior, como para o Curso de Pedagogia, não orientam claramente sobre qual concepção e quais práticas de pesquisa devem ocorrer no processo formativo destes profissionais. Os documentos fazem referência à postura investigativa, à pesquisa e à produção de conhecimentos, com foco no processo ensino aprendizagem e na realidade educacional.

No entanto, percebe-se a ausência de uma orientação mais contundente à atividade de pesquisa como ciência, eixo estruturante de formação e da identidade docente. A falta de uma concepção é identificada no texto do Parecer CNE/CP 9/2001, que define a pesquisa como atitude cotidiana, igualando-a como uma prática reflexiva. As orientações do Parecer, ao distinguir a pesquisa

³² Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação no Brasil, atualmente Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e entidades representativas dos profissionais da educação ANPEd, CEDEs, ANPAE, FORUNDIR.

realizada pelo professor da pesquisa acadêmica restringe a importância da ciência na graduação e a condição do docente em produzir conhecimentos:

A pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de estudo. (BRASIL, 2001, p.35).

Também, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia definem no Art.3º parágrafo único, inciso II, como sendo central na formação do Pedagogo “a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional” (BRASIL, 2006, p.1), ratificando o argumento exposto acima. No art. 5º, estabelece que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

IX identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras.

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; (BRASIL, 2006, p.2).

Acredita-se ser a formação, o compromisso, o domínio dos instrumentos teórico-metodológicos da pesquisa e a ação investigativa o que os profissionais da educação necessitam para a compreensão e o enfrentamento de problemas pedagógicos e sociais mais amplos. Conforme explica Severino (2006, p. 185), “Só se aprende ciência, praticando a ciência; só se pratica a ciência, praticando a pesquisa e só se pratica a pesquisa, trabalhando o conhecimento a partir das fontes apropriadas a cada tipo de objeto”.

A pesquisa, numa perspectiva pedagógica crítica, é mais do que um componente curricular, é um princípio educativo, ou seja, o ensino se dá pela e para a pesquisa. O ensino pela pesquisa pressupõe usá-la como um princípio metodológico, objetivando a construção do conhecimento em todas as disciplinas que compõem o currículo. Conforme explica André (2006, p.222), “uma

metodologia presidida pela pesquisa, que leve à aprendizagem da reflexão educativa e que vincule constantemente teoria e prática”. A pesquisa é, então, proposta como uma metodologia que permite aprender o objeto de conhecimento em suas próprias fontes, em sua particularidade, praticando a atitude investigativa frente ao objeto do conhecimento, utilizando instrumentos básicos de pesquisa. (FONTANA, 2006, p.104).

Cabe esclarecer que a defesa da prática da pesquisa no currículo do curso de formação inicial de professores e do pedagogo diz respeito à iniciação científica e ao desenvolvimento básico das habilidades de investigação. Como explica André (2006, p. 223):

Ensinar a pesquisar é o que se propõe, ou seja, criar situações e atividades que proporcionem aos alunos aprender a observar, a formular uma questão de pesquisa, a encontrar dados instrumentais que lhe permitam elucidar tal questão e sejam capazes de expressar os seus achados e suas novas dúvidas. (ANDRÉ, 2006, p. 223).

Realmente, dizer ou intencionar realizar práticas de pesquisa científica como a acadêmica é projetar muito acima das condições reais de tempo, espaço e de domínio técnico e teórico que precisaria ter o aluno da graduação.

Severino (2006 p.185) ressalta que, na proposição das diretrizes tanto para o curso de Pedagogia como Licenciaturas falta uma orientação mais incisiva de iniciação científica à pesquisa, prevalecendo, para a formação do professor, uma perspectiva de tecnicismo pragmatista. “Para ser professor, profissional da educação bastaria o domínio de algumas habilidades técnicas. É a técnica ganhando total autonomia em relação à ciência, que é sua matriz epistêmica”.

O autor explica as premissas que sustentam a defesa da pesquisa na formação:

[...] a pesquisa como postura epistêmica, é imprescindível na formação de qualquer profissional, razão pela qual não se trata de uma exigência específica para a formação do profissional da educação. [...] Ademais esta exigência decorre de uma premissa ainda mais básica e universal; não se aprende sem construir conhecimento, ou seja, sem pesquisar. Só se aprende ciência, praticando a ciência; só se pratica ciência, trabalhando o conhecimento a partir das fontes apropriadas a cada tipo de objeto. (SEVERINO, 2006, p.186-187).

Portanto, as políticas públicas para a formação de professores como para o curso de Pedagogia revelam contradições quanto à sua formulação e efetivação. Segundo Saviani (2014, p.67), as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores como dos cursos de Pedagogia expressam uma espécie de pluralismo eclético em decorrência das pressões vindas do meio acadêmico, encabeçado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e formuladas nas audiências públicas, como expressa também as influências dos novos paradigmas da educação que prevalecem na cultura contemporânea.

Dessa forma, as diretrizes incluem a pesquisa como central na formação de professores, por influência do movimento dos educadores, mas atribuem a ela a função instrumental, por orientação teórica neopragmatista, descaracterizando a pesquisa como ciência, inerente ao trabalho intelectual do professor.

Reitera-se que a diversificação das instituições de educação superior para a formação de professores, desobrigadas em oferecer linhas e projetos de pesquisa, inviabiliza que a pesquisa se efetive na ação dos professores formadores e, conseqüentemente, não se efetive no processo de formação dos graduandos. Portanto, não se vislumbra nas políticas para formação de professores e do curso de Pedagogia orientações decisivas para a iniciação à pesquisa científica.

Exemplo desta incoerência é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID –, que promove a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. O programa não menciona em nenhum de seus objetivos a iniciação científica, proposta que poderia ocorrer, considerando que o estudante participa de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar para a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Tais constatações demandam reflexões sobre as políticas, concepções, teorias e práticas que fundamentam a proposição de pesquisa, na formação inicial

e continuada de professores e pedagogos, a fim de superar as históricas dicotomias entre a teoria e prática, ensino e pesquisa, pesquisa acadêmica e pesquisa docente. Esta dicotomização é comum aos modelos hegemônicos de formação, ora baseados na racionalidade técnica que enfatiza a reprodução de conhecimentos técnicos, ou na epistemologia da prática que tem como premissa a valorização de saberes práticos e da experiência.

Entende-se a necessidade de buscar as contribuições teóricas contra-hegemônicas, voltadas à formação e ao trabalho de professores, que compreendam a pesquisa no sentido de praticar ciência e de produzir conhecimento como condição basilar à profissionalidade docente.

Portanto, neste capítulo, tentar-se-á elaborar algumas propostas de modo articulado às indagações de ordem política e epistemológica, para subsidiar o processo de análise do objeto de investigação, que tem como categorias centrais “políticas públicas, pesquisa, formação e trabalho”, levantando as seguintes questões norteadoras: 1) Qual concepção de pesquisa está presente nas políticas públicas para a formação e trabalho dos professores da educação básica? 2) Qual pesquisa caberia ao professor da educação básica realizar para contribuir com a emancipação dos estudantes? 3) Quais políticas seriam necessárias para a pesquisa ocorrer na formação e no trabalho docente na perspectiva da práxis?

4.2 A ORIGEM DA PESQUISA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E TRABALHO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - 1970

Pretende-se abordar os condicionantes educacionais, políticos e econômicos que desencadearam o movimento de educadores em defesa da pesquisa na identidade e profissionalidade docente e as repercussões desta proposição nas políticas públicas para a formação de professores no Brasil.

Para tanto, faz-se primeiramente um recorte histórico do movimento a partir da organização dos educadores em entidades representativas, as quais

influenciaram, por meio de suas produções e interlocução com os governos, alguns direcionamentos para as atuais políticas públicas educacionais e que incluem nestes a pesquisa como eixo formativo epistemológico dos cursos de formação de professores e de Pedagogia.

Situa-se nos anos de 1970, devido à expansão do número de escolas e de profissionais da educação, a organização dos professores e pedagogos em associações, para discutir os problemas comuns que atingiam a categoria e exigir participação na definição de políticas educacionais para o país. A partir de então, iniciam-se as primeiras greves de professores no Brasil, e são criados: o CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade); a ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação); a ANDE (Associação Nacional de Educação); a CPB (Confederação de professores do Brasil); a FENASE (Federação Nacional dos Supervisores Educacionais); a FENOE (Federação Nacional dos Orientadores Educacionais) e outras, em várias regiões do Brasil.

Neste contexto, como esclarece Oliveira (2004, p.1133), surgem no debate acadêmico brasileiro as teses de desprofissionalização e proletarização do magistério. “Contraditoriamente, em um momento (décadas de 1970 e de 1980) em que a história do movimento docente foi profundamente marcada pela luta por profissionalização do magistério e reconhecimento dos direitos e deveres desses trabalhadores”.

Na década de 70, a atuação do Estado autoritário brasileiro implantou um projeto educacional alinhado aos interesses e acordos mercadológicos, entre dirigentes nacionais e estrangeiros³³, com a finalidade de preparar a força de trabalho para o processo de tecnificação, racionalização e eficiência dos processos produtivos.

³³ Para a manutenção do projeto desenvolvimentista e superação da crise econômica em 1964, o Estado viabiliza a abertura ao capital externo, desencadeando acordos de cooperação financeira com organismos internacionais. Cabe destacar, na área educacional, o acordo MEC-USAID, que orientou linhas gerais da reformulação da educação brasileira do Ensino Primário à Universidade. Decorrente desse acordo, um número reduzido de técnicos e educadores foi treinado pelos tecnocratas americanos para atuar junto aos órgãos competentes. (ROMANELLI, 1986, p.212)

Esta política educacional, alinhada ao modelo político e econômico desenvolvimentista vigente (abertura ao capital externo e acordos de cooperação financeira com organismos internacionais), se deu pela reorganização do ensino superior, instituída pela Lei 5.540/68, e na reorganização do ensino de 1º e 2º graus, instituída pela Lei 5.692/71.

A expansão da rede de escolas públicas no Brasil, devido a Lei 5.692/71, que torna obrigatória a escolaridade de 1º grau para todas as crianças de 7 a 14 anos, demandou a necessidade de formar um maior número de professores para atuar no 1º grau, em um curto prazo de tempo. Por isso, aumentaram rapidamente o número de cursos de 2º grau com habilitação para o magistério, as licenciaturas curtas para formar os professores de 5ª a 8ª série e os cursos de Pedagogia para formar os professores do curso Normal.

A promulgação da Lei nº 5.540/68, que fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, é resultado das propostas do acordo MEC-USAID, instituído em 31/05/1965 e, portanto, recebeu as influências ideológicas do tecnicismo americano.

Para Romanelli (1986, p. 221), a reforma universitária expressou as seguintes medidas, entre outras: a desarticulação de ideias revolucionárias dos estudantes; a preparação para o trabalho no ensino Médio, redimensionando a demanda; a criação do vestibular classificatório; a contenção de investimentos financeiros, concentrando maior número de cursos nas universidades e reduzindo o tempo de formação de algumas carreiras.

A Lei 5.540/68 instituiu, para os cursos do nível superior, diferentes modalidades e níveis de duração, com a argumentação de corresponder à formação qualificada para o mercado de trabalho e desenvolvimento econômico.

No âmbito da formação para a área educacional, o art. 30 da referida Lei estabeleceu que a formação de professores para o ensino de 2º grau e de especialistas para o trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, aconteceria em nível superior. A nova estrutura do curso denota a introdução do pensamento político-pedagógico vigente e, nele, os elementos da teoria da administração de

Taylor e Fayol, ou seja, a previsão, a organização, o comando e o controle das questões educacionais.

A formação do pedagogo especialista, baseada no enfoque sistêmico, desencadeou práticas fragmentadas e hierarquizadas no interior das instituições escolares e nos sistemas de ensino. A atividade técnica do especialista, nessa perspectiva, reduzia o trabalho à semelhança do processo de produção industrial, que busca o aperfeiçoamento de processos e procedimentos da linha de produção para conseguir resultados homogêneos. Nesse enfoque, o trabalho do especialista desconsiderava as demais dimensões do trabalho pedagógico, como a relação escola-sociedade, não neutralidade do ensino, os aspectos psicopedagógicos da aprendizagem e os determinantes culturais econômicos e políticos.

A nova realidade educacional brasileira dos anos 70 abriu o mercado de trabalho para professores, ampliou o número de concursos públicos para o ingresso no magistério, inclusive para os pedagogos. No entanto, contraditoriamente, as políticas públicas educacionais que expandiram o número de escolas, para ampliar a escolarização da população brasileira, não investiram da mesma forma na formação e valorização do trabalho docente, como, também, na qualidade da escola pública. Ampliou-se a oportunidade de escolarização para os filhos da classe trabalhadora, mas estes receberam uma escola sem recursos, professores com deficiências na sua formação, e que não estavam preparados para atuar nessa nova realidade.

O cenário de contradições históricas entre as políticas públicas e as necessidades socioeducacionais para o país se agravou, desencadeando, a partir dessa conjuntura, uma crescente decadência da escola pública. Entre as causas, identifica-se o processo de proletarização do magistério e a precarização das escolas e das condições de trabalho, pela minimização das políticas e dos investimentos na educação, o aumento do número de professores, a formação aligeirada desse profissional, realizada em cursos criados sem condições mínimas de atendimento, e, também, pela desvalorização salarial da categoria.

O discurso liberal, que contraditoriamente defendia a universalização do ensino, mas precarizava o trabalho docente e a escola pública, impulsionou a

organização coletiva dos educadores e o surgimento de intensas críticas às políticas educacionais, como também ao modelo de desenvolvimento econômico adotado pelo Estado.

Os autores críticos alegavam que as teorias não-críticas (Escola Nova, Escola tradicional e Tecnicista), por conceberem a educação à margem dos problemas sociais, ou seja, desvinculada das determinações sociais do fenômeno educativo, não garantiam a equidade social pela educação, mas avigoravam o problema da marginalidade. (SAVIANI, 2009, p.14).

Assim, na década de 1980 manifestava-se uma efervescente mobilização de educadores associados em intensos debates pedagógicos que proclamavam a universalização da escola pública e a qualidade de ensino para toda a população brasileira. A luta assumida pelo movimento dos educadores organizados em entidades representativas³⁴ alertava para a urgência de políticas educacionais que melhorassem as condições de ensino e revertissem os altos índices de evasão e repetência escolar, que reforçavam a marginalização dos filhos da classe trabalhadora.

Agregava-se ao debate a necessidade de políticas educacionais voltadas à valorização do trabalho docente, como também outra perspectiva pedagógica para a formação de professores, que superasse os modelos formativos instrumentalistas, fundamentados na racionalidade técnica e na dissociação entre teoria e a prática e entre o pensar e o fazer.

Destaca-se, neste contexto, a ampliação dos cursos de pós-graduação no país, os quais desempenharam grande contribuição para o fomento da crítica em educação no Brasil. Desta condição emerge a produção do conhecimento educacional de pesquisadores subsidiados pela sociologia crítica e pela corrente filosófica do materialismo histórico, enfocando com prioridade os problemas sociais, culturais, políticos e econômicos que envolviam as questões educacionais. Os autores críticos construíram categorias para denunciar a falsa

³⁴ CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade); ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação); ANDE (Associação Nacional de Educação) CONARCFE (Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores)

neutralidade política da educação e oferecer aos educadores referenciais teóricos para melhor entender o papel da escola, numa sociedade desigual em termos de classes sociais, de raça e de gênero.

As teorias sociológicas denominadas crítico-reprodutivistas tiveram grande repercussão no surgimento de ideias pedagógicas progressistas críticas. Estas denunciavam que a função da escola na sociedade capitalista é reforçar seu modo de produção e reproduzir o sistema de classes³⁵. As teorias crítico-reprodutivistas explicaram que a educação cria barreiras ao processo de democratização do ensino pela desigualdade de acesso ao conhecimento. A escola, pela exclusão e/ou seleção interessada do saber que transmite, restringe a condição de todos em compreender a estrutura social dominante.

Estas contribuições da sociologia crítica da educação, no contexto da abertura política instaurada no país, possibilitaram a produção de teorias pedagógicas progressistas contra-hegêmônicas, que passavam a ser veiculadas pelo movimento de educadores em Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), em periódicos de circulação nacional, principalmente nas revistas Educação e Sociedade e Ande. Autores expressivos como Paulo Freire (2005), Dermeval Saviani (2009), Carlos Roberto Jamil Cury (1992), entre outros, configuravam um novo patamar para a perspectiva progressista no campo educacional brasileiro. Difundiam a crítica sobre a democratização da escola pública e da educação, as questões de currículo e de conhecimento, o fracasso escolar dos filhos da classe trabalhadora, a formação e valorização da profissão docente.

A partir dessa fase de organização coletiva dos educadores, instala-se, no início dos anos 80, uma grande mobilização nacional por uma nova constituição, que culmina, em 1988, com a promulgação da Constituição-cidadã.

Destaca-se, neste processo histórico, a importância da Comissão para Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, instituída no ano de 1983, mais tarde denominada ANFOPE, que encaminhou várias reivindicações

³⁵ As principais elaborações crítico-reprodutivistas são: “a teoria do sistema de ensino como violência simbólica” – “a teoria da escola como aparelho ideológico do Estado” e a “teoria dualista”. (SAVIANI, 2009, p.15-32)

ao Governo Federal, para aprovação de propostas para as licenciaturas em geral, principalmente para a licenciatura em Pedagogia.

Desde então, segundo Valle (1999, p.59), a ANFOPE estabelece os princípios que alicerçam até hoje a perspectiva para a formação de professores:

[...] a necessidade de uma base comum nacional de conhecimento fundamental na formação dos professores; a docência como a base de identidade profissional de todo o educador; a teoria e prática, trabalhadas de forma indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro (VALLE, 1999, p. 59).

É importante ressaltar que a base comum nacional na concepção da ANFOPE não significa um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, mas uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se materializa na definição de um corpo de conhecimento fundamental. Essa concepção básica de formação deve expressar a visão de homem situado historicamente, de educador comprometido com a realidade do seu tempo e com o projeto de uma sociedade justa e democrática, ou, em outras palavras, deve destinar-se à formação da consciência crítica do educador, numa perspectiva sócio-histórica. Como eixo norteador para a base comum nacional, a ANFOPE define:

[...] sólida formação teórica interdisciplinar; unidade entre teoria e prática, que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que perpassa toda a organização curricular e que não divorcia a formação do bacharel e do licenciado, embora considere suas especificidades; gestão democrática da escola; compromisso social e ético do profissional da educação na superação das injustiças sociais da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária; trabalho coletivo e interdisciplinar; articulação da formação inicial e continuada. (ANFOPE, 2004).

Os princípios para a organização curricular defendidos pela ANFOPE indicam: o trabalho pedagógico como foco de formação; **a incorporação da pesquisa como princípio de formação**; uma sólida formação teórica em todas as atividades curriculares (conteúdos escolares e pedagógicos específicos); a criação de experiências curriculares que coloquem o aluno em contato com a escola básica desde os primeiros anos do curso; a vivência pelos alunos de formas de

gestão democrática; o desenvolvimento de compromisso social e político com a docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho e a avaliação contínua dos cursos de formação com base no projeto político-pedagógico de cada curso. (grifo nosso)

Com a intenção de garantir esse direcionamento para a formação dos profissionais da educação, a ANFOPE e várias associações representativas de educadores de diferentes regiões do país encamparam, desde a década de 80, uma batalha para a construção de uma LDB que expressasse o pensamento educacional brasileiro e a defesa da escola pública de qualidade. Contudo, sabe-se que o projeto de LDB, que foi construído durante oito anos, com a participação dos educadores, foi substituído pelo projeto de Lei do senador Darcy Ribeiro.

No que diz respeito à pesquisa nas Licenciaturas e no curso de Pedagogia, a nova legislação no art. nº 62, contraditoriamente ao movimento dos educadores, indica como espaço de formação, além da universidade, os Institutos Superiores de Educação (ISEs), os quais, na estrutura da educação superior, estão desobrigados de realizar a atividade de pesquisa. Entende-se que a formação teórico-prática de qualidade dos profissionais da educação implica que esta ocorra em espaço de formação ligado à pesquisa, à produção e divulgação de conhecimentos científicos, ou seja, em instituições universitárias, intenção expressa desde a década de 1930, com a proposição da “Escola de Professores de Anísio Teixeira”.

A justificativa legal para a criação dos ISEs, definida como integração espacial e pedagógica no processo formador, mostra-se insuficiente no que diz respeito à constituição e titulação acadêmica de seu corpo docente e quanto à inviabilização das atividades de pesquisa. Estes fatores colocam a qualidade de formação destes institutos em condição duvidosa. O movimento dos educadores contesta a criação dos ISEs, entendendo que, ao separar a atividade de ensino das atividades de produção de conhecimentos, desenvolvida fundamentalmente no ambiente universitário, reforçam os diferentes níveis de formação de professores

vigentes no país, e caracteriza a visão prioritariamente instrumental para o exercício da docência.

Além de se constituir um rendoso nicho de mercado educacional para expansão da iniciativa privada, a opção política expressa na LDB/96 desconsidera as importantes experiências construídas e consolidadas com a formação docente, principalmente nas universidades públicas federais.

No caso do Curso de Pedagogia, rompe-se com a visão orgânica da formação docente que vinha sendo construída desde a década de 80, e retoma-se a perspectiva dicotomizada da formação de um bacharelado profissionalizante, destinado a formar o especialista em gestão administrativa e coordenação pedagógica para os sistemas de ensino. Portanto, retoma a perspectiva de formação tecnicista que separa o pensar do fazer, a teoria da prática, concepção concretizada na forma e conteúdo do curso regulamentado pelo anterior Parecer do CFE 252/69.

Esta condução dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi amplamente discutida por ocasião da aprovação das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia e em resposta a mobilização nacional encampada pelas entidades representativas dos educadores, principalmente a ANFOPE e Fóruns dos cursos de Pedagogia, foi considerada a posição dos educadores, como expressa a Resolução CNE/CP 01/2006.

Portanto, os encaminhamentos para a educação, definidos pela LDB/96, e as políticas educacionais para o país, sob a orientação de organismos multilaterais e norteadas pelo ideário neoliberal, tratam a educação como mercadoria. Para estes organismos, a educação tem a função de formar o recurso humano para a sustentação do capitalismo, portanto, considerada central para o desenvolvimento econômico de uma nação. As reformas educacionais no Brasil na década de 1990, do mesmo modo que no mundo, direcionaram ações e políticas para fortalecer a função reguladora do Estado, por meio de práticas descentralizadoras, de controle e de privatização. Como explica Ferreira (2009, p.256), o objetivo das reformas é “consolidar a figura de um Estado gerencial,

com capacidade de regulação social mediante a transferência a outros setores/instituições da responsabilidade de prestação de serviços sociais”.

Neste contexto, a formação do professor passa a ter um grande peso para atingir as metas de qualidade da educação baseadas em princípios de flexibilidade, autonomia e polivalência, necessários ao novo modo de produção flexível. Adaptada a estas orientações, a formação de professores é proposta por competências e pela prática reflexiva, que reduzem o trabalho docente a um saber fazer em situações específicas de ensino. A educação e a formação de professores, nessa conjuntura, têm sido estratégicos para a sedimentação da lógica do capital. Nessa lógica, o Estado reduz custos e encargos e investimentos públicos, desresponsabilizando-se do cumprimento de sua função político-social em benefício da totalidade da população, transferindo ao setor privado a condução da educação, segundo seus interesses mercadológicos.

Nesse cenário de contradições, firma-se a luta encampada principalmente pelas entidades representativas do movimento de educadores brasileiros ANFOPE, ANPED, ANPAE e CEDES em favor da pesquisa como princípio formativo dos cursos de licenciaturas, de modo a garantir a ciência e a investigação na identidade e ação docente.

No entanto, Kuenzer (1999, p.182) adverte que a retirada do ambiente exclusivo das universidades para a formação de professores limitará estudos mais amplos e críticos sobre a educação, descaracterizando a identidade do professor como cientista e pesquisador da educação, atributos reservados apenas àqueles que vão atuar no ensino superior. Nesta concepção, reduz-se a competência do professor ao domínio de técnicas pedagógicas, ou à ciência aplicada, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho, ausência de políticas de formação continuada, articuladas a um plano de carreira que valorize o esforço e a competência profissional. Assim, as políticas de formação de professores encaminham a construção da identidade de um professor sobrance. (KUENZER, 1999, p.182).

O processo histórico que segue o contexto dos anos 90 é marcado por intensas reivindicações de movimentos sociais e de educadores, repercutindo em

várias regulamentações no âmbito da educação escolar e formação dos profissionais da educação. Aprovam-se as Diretrizes Curriculares para formação de professores e curso de Pedagogia, e políticas para a formação continuada nas três esferas de governo. No entanto, problemas estruturais da profissão docente, tais como formação política-pedagógica, salário, carreira e condições de trabalho não são resolvidos, repercutindo na desprofissionalização docente, evasão e retração de profissionais para a área.

Oliveira (2009, p.31), ao se referir à crise real da escola e das políticas educativas, entende que a situação é complexa e reflete, sem dúvida, uma contradição maior, estrutural, que pode não se resolver nos marcos do capitalismo. Protelar políticas sociais democratizadoras, que ataquem as causas e não somente as consequências dos problemas socioeducacionais estruturais, demandam no atual momento de crise da esquerda a ação política contra-hegemônica.

Segundo Frigotto (2009, p.77), esta ação não se dá no aparelho do Estado em sentido estrito, nem na disputa das siglas dos partidos políticos de esquerda, ainda que nestes espaços tenha que se dar a disputa contra-hegemônica. Para o autor, a ação política mais fecunda remete ao partido ideológico e revolucionário na concepção de Marx e Gramsci, cujo centro é a disputa nos aparelhos de hegemonia em todos os espaços da sociedade civil para construir uma intersubjetividade revolucionária que, mesmo na pluralidade, se unificam na luta contra o capital.

Nesta perspectiva, a construção do conhecimento emancipatório, elevado moralmente e intelectualmente pela via da educação escolar, pode fortalecer a luta da sociedade civil, e seus órgãos representativos (associações de pesquisadores, movimentos sociais, fóruns) pelos direitos sociais e a real democratização da sociedade.

As contradições verificadas no processo histórico que originou a defesa da pesquisa na formação docente pelo movimento dos educadores resultaram a sua indicação nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e pedagogos, as quais serão discutidas na sequência, a partir do entrelaçamento

entre as concepções de pesquisa na produção científica e seus desdobramentos nas políticas públicas.

4.2.1 A Pesquisa nas Diretrizes Curriculares para a Formação dos Profissionais da Educação

Paralelos ao movimento reivindicatório das entidades representativas dos educadores, os estudos e a produção do conhecimento sobre a pesquisa na formação e no trabalho do professor, como constatado na contextualização da produção do conhecimento, crescem no Brasil, a partir dos anos de 1990. Neste contexto, são criados grupos de pesquisa³⁶ ligados aos programas de pós-graduação dedicados ao estudo da formação do professor reflexivo e ou pesquisador. As problemáticas dicotomias entre ensino e pesquisa, teoria e prática e entre o pensar e o fazer em processos de profissionalização docente desenvolvidos na universidade e/ou na escola de educação básica, são os principais elementos de análise presentes nestes estudos.

Autores nacionais, entre outros, Pereira (2003), Geraldi (2003), André (2008) e Lüdke (2008), em interlocução com autores internacionais, próprios a cada um, como Lawrence Stenhouse, John Elliott, Donald Schön e Kenneth Zeichner, Wilfred Carr e Stephen Kemmis, impulsionaram, desde os anos 1990, o movimento em favor da formação do professor da educação básica como pesquisador e produtor de conhecimentos. A principal justificativa é contrapor os modelos de formação tradicional e tecnicista, tendências presentes na maioria dos cursos de formação no país, em favor de uma nova epistemologia da prática, ou para alguns, avançar para uma perspectiva mais crítica no processo de formação.

Segundo Lüdke (2001, p.9), de modo geral, nesta época, os autores se inspiraram em uma fonte teórica comum, além de outras diversas, mas principalmente nos trabalhos de Donald Schön. A opção pelas ideias de Donald

³⁶ Como exemplo, cita-se: Criação, em 1996, do GEPEC - Grupo de estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada/ UNICAMP (GERALDI, PEREIRA, FIORENTINI, 1998, p.7), pesquisa iniciada no ano de 1998 com uma equipe de professores e estudantes do departamento de Educação da PUC-Rio. (LÜDKE, 2001).

Schön, segundo Campos e Pessoa (2003, p. 194), ocorre pela crítica que ele faz ao tecnicismo e pela proposta da formação do professor reflexivo. Para este autor, a prática reflexiva está muito próxima da atividade de pesquisa, uma vez que o professor reflexivo trabalha de forma tão rigorosa quanto o pesquisador. Schön defende que o profissional reflexivo pensa sobre o que faz ao se deparar com situações de incertezas e conflitos (conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação), ou seja, investiga sua própria ação, o que resulta em conhecimento prático que é validado pela própria prática, não se limitando à investigação produzida na academia. (LÜDKE, 2001, p. 9).

As investigações dos pesquisadores, segundo Lüdke (2001, p.9), referiam-se, entre outras, às seguintes problematizações: pode-se articular pesquisa e formação do professor pesquisador e a do pesquisador professor? (LÜDKE1993); como se dá a formação do professor pesquisador e a do pesquisador professor? (LÜDKE 1994); que tipo de pesquisa seria essa e como se prepararia para ela o professor (ANDRÉ,1993, 1994, 1995) que significados perpassam a constituição do professor pesquisador? (GERALDI *et al.* 1996).

Estas produções no âmbito nacional e internacional repercutem na legislação, no que diz respeito à indicação da pesquisa e relação teoria e prática como elementos constituintes dos currículos da formação de professores e do pedagogo, exarados nos documentos do CNE/CP, Parecer 9/2001, Resolução 1/2002, Resolução 2/2002, e na legislação para a formação do pedagogo, Parecer 5/2005 e Resolução 1/2006.

O Parecer CNE/CP 9/2001 enfoca a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor, definindo-a como

[...] atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino (BRASIL, 2001, p. 35).

Também indica que o professor necessita saber utilizar procedimentos de pesquisa, tais como levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro, análise e verificação de dados etc., e ressalta que o foco principal da

pesquisa é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica.

Na Resolução do CNE/CP 01/2002, que institui as diretrizes curriculares para a formação de professores para a educação básica em nível superior, as orientações para inclusão da pesquisa aparecem dispersas e difusas nos seguintes artigos: Art.2º que trata da organização curricular para atividade docente; no Art. 3º que trata dos princípios para o exercício profissional; e no Art.7º que trata do projeto pedagógico das instituições formadoras, assim incluem a pesquisa como:

Art.2º - IV - o aprimoramento em práticas investigativas”;

Art.3º - III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento”;

Art.6º - V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; (BRASIL, 2001, p.1,2,3).

A Resolução indica a necessidade de existir, na organização institucional, tempo e espaço para as atividades coletivas, para que os docentes do curso realizem estudos e investigações sobre as aprendizagens dos estudantes. Assim, explicita:

Art.7º - V – a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação. (BRASIL, 2001, p.3).

O conteúdo da legislação revela os argumentos da nova epistemologia da prática para a formação e o exercício profissional dos professores, pois remete à atividade de investigação como exercício prático, voltado à resolução de problemas cotidianos relativos às aprendizagens e ao desenvolvimento dos alunos, atribuindo à pesquisa uma característica mais próxima da atividade de reflexão na e sobre a ação.

A concepção de pesquisa tem o foco na ação individual do professor para aperfeiçoar a própria prática pedagógica em relação aos problemas de

aprendizagens. Dessa forma, reduz o problema à sala de aula e restringe a análise da totalidade de condicionantes que envolvem o seu trabalho em contextos mais amplos, como a escola, os sistemas de ensino e as políticas locais e nacionais.

A Resolução do CNE/CP 01/2006, que institui as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, aborda a pesquisa nos seguintes artigos: Art. 3º - parágrafo único - que trata das habilidades e conhecimentos teóricos e práticos considerados centrais para a formação e exercício da profissão, no Art.4º - parágrafo único - que trata das atividades docentes, e no Art.5º, que trata das competências do pedagogo, assim expressam:

Art.3º - Parágrafo único - II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

Art. 4º - Parágrafo único- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5º - IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras. (BRASIL, 2006, p.1-3).

A Resolução CNE/CP 01/2006 refere-se, no Art.6º, sobre os núcleos que devem compor a estrutura curricular do curso e indica um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional e que deve oportunizar, entre outras possibilidades: “a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras”. Também indica um núcleo de estudos integradores que deverá proporcionar enriquecimento curricular e compreende participação em: “a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior”.

A Resolução 1/2006 define, em seu art. 3º, inciso II, como central na formação do pedagogo “a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse na área educacional”. Nesse sentido, a estrutura do curso deve prever investigações sobre processos da docência e da gestão, em

diferentes situações institucionais, como também a participação dos alunos em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão.

A proposição da investigação, como aplicação instrumental do conhecimento técnico em processos de docência e de gestão, desvinculado da atividade teórica crítica, denota a adoção de diferentes discursos produzidos nos meios acadêmicos e científicos, com ênfase na epistemologia da prática.

As orientações são contraditórias quando exigem que os alunos participem de programas de iniciação científica, monitoria e extensão e, ao mesmo tempo, que instituem como locus de formação, instituições não universitárias (de baixo custo, as quais assumem a formação da maioria dos estudantes) desobrigadas de manter programas de pesquisa. Estas orientações revelam que a definição de políticas curriculares, geralmente, são recontextualizadas, pelos técnicos do governo, de modo a garantir a permanência de interesses políticos neoliberais.

Conforme entende Severino (2006), a Resolução do CNE/CP 1/2006 não aborda de modo incisivo a pesquisa como iniciação à atividade científica. Nesse sentido, “continua prevalecendo uma perspectiva de tecnicismo pragmatista na concepção da formação do educador. Para ser profissional da educação, bastaria o domínio de algumas habilidades técnicas”. (SEVERINO, 2006, p. 185).

Em suma, as novas diretrizes para a formação do pedagogo não enfocam a pesquisa como um princípio epistemológico e formativo, isto é, como um eixo de organização curricular, proporcionando ao acadêmico a atitude investigativa sobre processos pedagógicos, resultantes da aproximação e vivência com práticas de pesquisa no percurso de formação. A nova orientação curricular desconsiderou as proposições de pesquisadores da área e das entidades ANFOPE, ANPED, CEDES e FORUMDIR, que defendem a formação de professores em universidades e que, na qualidade de instituições de ensino, pesquisa e extensão, têm a condição e o dever de articular a formação docente com a pesquisa.

A indagação que permanece está na dimensão das políticas de pesquisa para as Instituições formadoras, ou seja, a garantia e melhoria das condições de

pesquisa nas IES públicas e privadas e a exigência da pesquisa nos ISEs, para que o discurso da formação pela e para a pesquisa, presente nos documentos oficiais e projetos pedagógicos dos cursos de Licenciaturas e de Pedagogia, realmente se efetive.

Nesta direção, Saviani (2007, p. 52-53) argumenta que o processo de pesquisa requer a integração entre a graduação e a pós-graduação para a realização da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa. Na graduação, iniciaria a preparação para a pesquisa, “articulando o ensino dos fundamentos teóricos e práticos da educação com a pesquisa propiciada pela inserção dos alunos nos projetos desenvolvidos pelos professores, mediante programas de iniciação científica”. (SAVIANI, 2007, p.53). Isso demandaria o compromisso e a integração entre o professor formador da graduação e da pós-graduação com projetos de iniciação à pesquisa e o provimento de recursos do governo para financiamento de bolsas para pesquisa.

A questão é que, nas universidades, a atividade de pesquisa historicamente se constituiu como uma iniciativa individualizada e desarticulada da graduação, ou seja, da atividade de ensino e dos problemas que marcam a realidade escolar.

Na revisão de literatura, foi possível verificar que a maioria dos estudos sobre o professor-pesquisador refere-se aos processos de formação inicial, em número menor estão os que abordam a formação continuada. Em ambos os estudos, aparece com ênfase a articulação entre professores pesquisadores da universidade e professores da escola básica como relevante estratégia metodológica para o desenvolvimento da atitude investigativa de professores em processos de formação inicial e continuada.

Na maioria dos estudos, a integração é possível na perspectiva da pesquisa-ação ou investigação-ação ou pesquisa-participante, ou ainda pesquisa-colaborativa, que, segundo pesquisadores, possuem metodologias semelhantes, mas reservam algumas diferenças entre si, as quais serão esclarecidas mais adiante,

Mesmo com as polêmicas de natureza epistemológica, metodológica, estrutural e formativa, autores nacionais e internacionais³⁷ reconhecem o potencial da pesquisa na formação inicial e continuada de professores, na perspectiva do trabalho conjunto e colaborativo entre escola e universidade. Argumentam que a pesquisa possibilita a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas, a articulação entre a teoria e prática, a valorização do saber da experiência e o papel ativo do professor no próprio processo de desenvolvimento profissional.

Pretende-se, na continuidade deste estudo, analisar a existência de políticas públicas para a pesquisa no trabalho dos profissionais da educação básica, e apontar os possíveis direcionamentos para a materialização da pesquisa colaborativa desenvolvida coletivamente na escola, em articulação com a universidade e os sistemas de ensino, de modo a subsidiar a produção e socialização do conhecimento pedagógico para a uma práxis emancipadora nas escolas públicas.

4.3 O TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E AS CONDIÇÕES MATERIAIS PARA A PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O trabalho, para Marx (1985, p.149), “é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação media, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. Dessa forma, ao atuar sobre a natureza e ao modificá-la, o homem modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza.

Decorrente desta concepção, é possível estabelecer a relação entre trabalho e educação, que tem como fundamento histórico-ontológico a ação transformadora do homem sobre a natureza, em função de suas necessidades, as

³⁷ André (2008, p.56) relaciona o nome de alguns autores que defendem a pesquisa na formação e prática de professores: Ludke (1993), André (1994), Demo (1994), Passos (1997), Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998), Garrido (2000), Esteban e Zaccur (2002), Santos (2008), Pimenta (2004) e os autores internacionais: Zeichener (1993), Stenhouse (1984), Elliott (1996), Carr e Kemmis (1988).

quais se complexificam em um processo histórico. Portanto, o homem produz a sua essência, que é o trabalho, ou seja, o homem se forma homem pelo trabalho, por isso precisa aprender a produzir sua própria existência, por meio de um processo educativo.

Conforme afirma Saviani (2007a, p. 154), a origem da educação coincide com a origem do homem, estabelecendo-se uma relação de identidade entre trabalho e educação, pois a produção validada pela experiência como eficaz necessita ser preservada e transmitida às novas gerações, no interesse da continuidade da espécie. No entanto, no processo histórico, a relação entre educação e trabalho se deu pela separação entre trabalho intelectual e manual, decorrente do modelo de desenvolvimento das sociedades de classes nas suas formas escravista, feudal. Nestes contextos, as atividades manuais não necessitavam de preparo escolar, por isso, a formação dos trabalhadores acontecia na prática de suas funções.

Essa separação é reconciliada com a Revolução Industrial, que demandava para um tipo de escola a preparação de trabalhadores para as atividades manuais, dispensando o domínio dos seus respectivos fundamentos teóricos e outro tipo de escola para a preparação da elite dirigente, que receberia o conhecimento teórico amplo, a fim de atuar nos diferentes setores da sociedade. Assim, estrutura-se a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes, e a proposta de escola única, que distribuía os educandos segundo as funções sociais e a sua origem social. (SAVIANI, 2007a, p.159).

Para o materialismo histórico, como explica Vázquez (2007, p.261), “o homem só pode transformar o mundo a partir de um nível teórico dado, isto é, inserindo sua práxis atual na história teórico-prática correspondente”. Portanto, não existe a autonomia da teoria em relação à prática e vice-versa, pois o trabalho se concretiza pela atividade de práxis, que pressupõe a mútua dependência entre a teoria e a prática, contrariando a perspectiva da escola dualista. A prática não existe sem o mínimo de ingredientes teóricos, tais como: conhecimento da realidade a ser transformada; da técnica necessária à essa transformação; do

conhecimento da prática acumulada, na forma de teoria que sintetiza e generaliza a atividade prática; do conhecimento das necessidades e condições reais para cumprir a função prática; da consciência dos homens e de contar com os meios adequados para sua realização. (VÁZQUEZ, 2007, p.261).

A desarticulação entre o conhecimento teórico, destinado à formação da elite dirigente brasileira, e o conhecimento prático, destinado à classe trabalhadora, impediu a formação de jovens, principalmente os da classe popular, para o trabalho consciente e liberto, uma vez que a transformação prática do mundo depende do conhecimento teórico acumulado e objetivado na história da humanidade. Para a constituição dualista de escola, requereram-se currículos diferenciados e professores preparados para ensinar segundo as finalidades educacionais de cada modelo de escola.

Neste cenário, a essência do trabalho dos profissionais da educação, que deveria assumir a perspectiva da práxis pedagógica voltada ao ensino de conhecimentos universais para todos os estudantes, tem se alterado e se adaptado às exigências conjunturais da sociedade contemporânea, as quais envolvem a lógica capitalista, as evoluções tecnológicas e, atualmente, a globalização e as regulações internacionais. Por isso, a análise sobre o trabalho docente, na atualidade, requer que sejam consideradas as mudanças no mundo do trabalho e emprego, as quais submetem o professor, assim como demais profissionais, a lógica do mercado, dividindo, flexibilizando, controlando e avaliando a produtividade quantitativamente.

Nesta lógica, o professor tem sido responsabilizado pelos resultados educacionais que não condizem com o esperado pelas políticas de avaliação e regulação educacionais, fato que tem contribuído para a desvalorização do trabalho e da identidade profissional do docente, correndo o risco da desprofissionalização. Os baixos salários, as precárias condições materiais das escolas, o processo de formação em instituições não universitárias, a rotatividade do professor em diferentes escolas ao longo da carreira, e a itinerância, que o leva a trabalhar em vários estabelecimentos de ensino concomitantemente, são fatores que concorrem para a precarização e proletarização do trabalho docente, apontados por

pesquisadores do tema como Oliveira (2004), Sampaio e Marin (2004) e Freitas (2003,2007).

Apesar destas constatações, em função das transformações ocorridas no mundo do trabalho e de emprego, a relação ontológica entre trabalho e educação garante a relevância social à profissão docente, justamente pela função estrutural que este profissional desempenha na sociedade.

Tal relevância tem envolvido muitos autores, desde a década de 70, em estudos sobre o trabalho docente e a discussão sobre os conceitos de profissão, profissionalidade, profissionalismo, desenvolvimento profissional e identidade profissional. Este conglomerado ou complexo conceitual, segundo Ludke e Boing (2007, p.1194), está na base de toda discussão sobre o trabalho docente, envolvendo necessariamente o aspecto relativo à formação do futuro e do atual profissional da educação.

Ludke e Boing (2007) realizaram um levantamento sobre o trabalho docente junto aos 100 números da Revista Educação & Sociedade, e destacaram, em 18 artigos, os aspectos que consideram os mais significativos para a realidade brasileira, os quais abordam: as lutas políticas da categoria e suas limitações; os aspectos específicos e suas ingerências sobre o exercício da docência, como as Tecnologias da Informação e Comunicação; a avaliação de resultados sobre as escolas, professores e alunos; poucos estudos avançam para conhecer de perto práticas bem sucedidas e outras com problemas; muitos estudos sobre a formação inicial e continuada, na preparação de um profissional mais fortalecido para enfrentar os embates e desafios de um trabalho docente, sendo a formação para a pesquisa e sua prática para o desenvolvimento profissional do professor, como um dos braços ativos da profissionalidade no magistério. (LUDKE; BOING, 2007, p.1197).

Embora haja este entendimento por parte de estudiosos e a indicação na legislação da centralidade da pesquisa na formação e no trabalho docente, tal dimensão não tem se efetivado na profissionalidade e identidade docente. Entende-se que esta visão decorre do processo histórico que imprimiu ao trabalho docente e a formação nas licenciaturas a perspectiva instrumental, desarticulada das ciências

humanas e da produção do conhecimento pedagógico, o qual ficou a cargo dos bacharéis nas diversas áreas do conhecimento.

Mesmo que a pesquisa tenha, no discurso, uma importância particular entre as múltiplas dimensões da identidade docente, o professor não é visto socialmente como profissional pesquisador. Conforme explica Dubar (1997, p.4), o “emprego” e a formação para além do período escolar condicionam a construção das identidades sociais, ou seja, o trabalho apela a sutis transformações identitárias, porque acompanha intimamente todas as mudanças do trabalho e do emprego.

No Brasil, mais acentuadamente desde a década de 70, a precarização das condições de trabalho, a proletarização docente pelo rebaixamento salarial, a incorporação do trabalho padronizado, repetitivo e fragmentado, têm condicionado a desqualificação e o desprestígio do trabalho docente. O baixo investimento na educação brasileira e a carência de políticas de pesquisa na educação superior e básica resultaram em uma formação voltada à aplicação e ao consumo do conhecimento, contrariando a formação do professor pesquisador e a produção do conhecimento.

Pesquisas como a de Lüdke e Cruz (2005) revelam que, não obstante os professores da educação básica considerem importante a pesquisa na escola, eles não se identificam como pesquisadores. Entendem que a pesquisa não é imprescindível para o seu trabalho, principalmente em função das condições para a sua realização e divulgação.

Também André (2001) defende a relevância da formação do professor para que a atividade de pesquisa se efetive em sua prática e reconhece que esta atividade depende de fatores como tempo, espaço, recursos e estímulos. Quanto a estes condicionantes, autores como Geraldí et al. (1998), André (2001), Diniz-Pereira e Zeichner (2002), Fiorentini (2004) e Maldaner (2004) propõem como alternativa a participação de professores da educação básica em projetos de pesquisa, em colaboração com os pesquisadores da universidade.

Para tanto, se faz necessário, conforme defende Gentili *et al.* (2004), “políticas estruturais” que não dependam de políticas governamentais passageiras

adotadas de cima para baixo, mas políticas de Estado que envolvam todos os atores que compõem o sistema, num debate sobre o projeto público para a educação, em busca do consenso sobre o trabalho e identidade docente.

Conforme entende Freitas (2003, p. 1096), nos anos 90, colhem-se os resultados contraditórios da reação adversa ao pensamento educacional tecnicista que marcou a crítica dos anos de 1980; atribui-se a ênfase excessiva no que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo, ou seja, substitui-se a categoria *trabalho* pelas categorias da prática, prática reflexiva, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho do professor. Isto significa atribuir ao trabalho a perspectiva produtivista e unidimensional, “centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica, dando margem para a definição de políticas educacionais baseadas exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo”. (FREITAS, 2003, p. 1096).

4.3.1 A pesquisa no trabalho dos profissionais da educação básica: qual pesquisa e como se materializa?

Em muitos estudos sobre o trabalho docente, assim como o de Ludke e Boing (2007, p.1197), a formação para a “pesquisa e sua prática para o desenvolvimento profissional do professor, tem sido apontada como um dos braços ativos da profissionalidade no magistério”.

No entanto, conforme apresentado anteriormente, a produção do conhecimento sobre a pesquisa na formação docente, de autores como Seiffert (1993), Martins (2000), Galiuzzi (2000), Alves (2004), Roza (2004,2005), Ens (2006), Fontana (2006), Wolff (2007), Oliveira (2010), revela que a pesquisa no currículo dos cursos de licenciatura e de Pedagogia não se efetiva na totalidade das práticas dos professores formadores, como também não é consenso para alguns deles que a pesquisa deva se constituir atividade do professor da escola básica.

Alguns professores formadores ponderam que a pesquisa científica é compromisso do pesquisador da Universidade, uma vez que esta atividade

depende de conhecimentos específicos sobre o seu instrumental metodológico e de condicionantes estruturais como espaço, tempo e recursos materiais para sua realização. Cristalizou-se a ideia de que a educação superior tem por compromisso a pesquisa o ensino e a extensão e a educação básica o ensino e a formação para a cidadania. Os limites desta compreensão, que está expressa na lei 9.394, estratificou tais “competências” dentro dos limites destes níveis de educação.

Estudo como de Ludke (2001) Souza (2004) e Silva (2008) revelam que o professor que atua na escola não se considera pesquisador e que, mesmo quando desenvolve pesquisa, considera a atividade importante, mas diferente da pesquisa acadêmica. O entendimento de pesquisa no trabalho do professor ainda se reduz a um conjunto de atividades necessárias para planejar a aula, isto é, coletar materiais e organizar devidamente os conteúdos. Por isso, a identidade docente está ligada à ideia de que, para ser professor, bastaria o domínio dos conteúdos e técnicas de ensino, cuja raiz desta concepção origina-se da dicotomia entre a pesquisa e ensino e teoria e prática, ou seja, entre a pesquisa apreendida nos bacharelados e os conhecimentos pedagógicos aprendidos nas licenciaturas.

Saviani (1997, p.133) adverte que a estrutura universitária dissocia os conteúdos específicos ligados às disciplinas dos conhecimentos didáticos-curriculares. Nesta proposta, o professor é formado pela somatória desses dois campos do conhecimento, separados um do outro e pensados a partir de uma abstração. Para o autor, os currículos dos cursos de formação de professores precisam garantir o domínio de cinco modalidades de conhecimento: os saberes sobre os conteúdos curriculares; o saber didático-curricular; o saber pedagógico, que diz respeito aos conhecimentos produzidos nas ciências sociais e sistematizados pelas teorias pedagógicas; o conhecimento crítico-contextual de onde se desenvolve o trabalho educativo; e o saber atitudinal que abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao professor. Estas são as “cinco modalidades de conhecimento que funcionam como uma espécie de condição prévia para que se desempenhe a função docente tendo em vista o objetivo de se produzir conhecimento nas escolas”. (SAVIANI, 1997, p.136).

Entende-se que o professor, dominando estas modalidades de conhecimentos, consegue posicionar-se teoricamente diante das questões práticas de ensino e produzir o conhecimento pedagógico comprometido com a democratização das aprendizagens e com a produção do conhecimento pelo aluno. Por isso, incluir a atividade de pesquisa como eixo epistemológico e formativo dos profissionais da educação pode contribuir para aprendizagem dos procedimentos de pesquisa, como também a integração de saberes sobre os conteúdos específicos e conhecimentos pedagógicos, os quais não se dissociam das situações concretas de investigação na atuação profissional. Em outras palavras, não se dissocia o ensino da pesquisa no que concerne à aquisição do conhecimento, pois não há como conhecer sem pesquisar.

A pesquisa que se defende para o trabalho dos profissionais da educação básica tem a dimensão de atividade científica, por meio da qual o professor/pesquisador produz os conhecimentos e os instrumentos histórico-culturais para compreensão e intervenção na realidade, ou seja, para a práxis pedagógica transformadora. Portanto, supera propostas hegemônicas fundamentadas na epistemologia da prática do professor pesquisador/reflexivo, que limita o espaço da ação investigativa e da reflexão aos problemas restritos de ensino em sala de aula. Como visto,

[...] a ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. (CONTRERAS, 2012, p.101).

Entende-se que, ao isolar a prática pedagógica dos demais condicionantes sociais, políticos e econômicos que determinam o contexto educacional, restringe-se a compreensão teórica do professor/pesquisador sobre sua prática profissional, e deste modo limita-se a compreensão de contexto e de ação comprometida com mudanças educacionais democratizadoras. Nesta lógica, minimiza-se no processo da formação docente a importância dos fundamentos teóricos da educação em relação aos conteúdos da prática de ensino, entendendo

que tanto a teoria como a prática, vista do ponto de vista exclusivo e excludente, não subentendem a pesquisa como elemento constitutivo do ato do aprender e do ensinar.

Tem-se como pressuposto que toda pesquisa é formativa, pois sendo trabalho humano, cria e produz cultura e conhecimentos, por isso reivindica-se a formação do professor como pesquisador crítico capaz de investigar os objetos de seu campo profissional e produzir o conhecimento transformador.

No entanto, como alertam André (2010, p.) e Gatti *et al.* (2011, p.15), entre outros, são poucas as pesquisas que estudam ou propõem políticas para o delineamento de ações e investimentos financeiros que promovam a valorização dos professores no que diz respeito a condições de trabalho, estrutura das escolas, salário e carreira docente.

Conforme levantamento realizado no presente estudo, faltam investigações sobre políticas de pesquisa que discutam a regulamentação desta atividade como constituinte da profissionalização e profissionalidade docente, prevendo recursos e a sua valorização em planos de carreira, garantindo que se efetive nas práticas dos professores formadores e dos profissionais das escolas de educação básica.

A inclusão da pesquisa na profissionalidade do professor depende do seu processo de formação inicial e continuada. Conforme esclarece Oliveira (2012, p. 40), a noção de profissionalização está imbricada com os processos de formação, sendo, então, o que constitui o grupo ou corpo profissional é justamente o sentimento de pertencimento comum que começa mesmo antes do ingresso no local de trabalho.

Portanto, a pesquisa na profissionalidade do professor, assim como de qualquer profissional, requer sua aprendizagem e sua prática no exercício da profissão. Associa-se a noção de profissionalidade, como esclarece Savoie (2009), citado por Oliveira (2012, p.40), a constituição de um patrimônio cognitivo e deontológico comum, ou seja, que são exigidos no domínio da formação docente fazendo passar do plano social ao das práticas profissionais e pedagógicas.

Para discutir a pesquisa na formação do professor e como atividade constitutiva de sua profissionalização, também deve-se considerar aspectos relativos à identidade docente. Oliveira (2012, p.40) explica que, no Brasil, são muitos os fatores que têm levado à discussão de uma identidade docente engendrada pelos recentes processos de reforma educacional. No contexto da implementação da legislação para formação de professores e curso de Pedagogia, novas competências pedagógicas e administrativas são exigidas para o exercício da função docente.

Oliveira (2004, p.1140) explica que a pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas são apresentadas como novidade ou inovação, são exigências tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores. Contudo, os professores expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo.

O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente. (OLIVEIRA, 2004, p.1140).

Neste contexto, a pesquisa na formação do professor, conforme está explicitada nas Diretrizes Curriculares dos cursos de formação de professores e de Pedagogia, apresenta incoerências. Como visto, a formação não ocorre exclusivamente em instituições universitárias comprometidas com a realização de pesquisa, e não é consenso o ensino desta prática pela totalidade dos professores formadores. Dessa forma, não constitui um conhecimento comum exigido como domínio no processo de formação docente para uso nas práticas profissionais e pedagógicas.

Acredita-se que esta problemática somente será resolvida com políticas de explicitação contundente sobre a concepção e objetivos da pesquisa na formação e no trabalho do professor; sem isto, a pesquisa não será identificada como saber e prática constituinte da identidade e profissionalidade docente.

Portanto, infere-se que os professores não reivindicam ou resistem em assumir a pesquisa como atividade inerente à sua identidade e profissionalização, em função das lacunas decorrentes do processo de formação e pelo excesso de funções que a eles são delegadas, inclusive pela carga de responsabilização que lhes são atribuídas pelos resultados do desempenho de seus estudantes.

Entende-se que, para alterar este quadro, seriam necessárias políticas de pesquisa, com previsão de investimentos em recursos financeiros consonantes com o pacto colaborativo do sistema federativo de ensino. Na esfera federal, implicaria maiores investimentos e recursos, principalmente na formação inicial, de modo a garantir que a atividade de pesquisa ocorresse mesmo nas instituições não universitárias. Porém, isto demandaria contrariar as orientações dos interventores internacionais, que autorizam maiores investimentos na formação continuada de professores por considerarem menos dispendiosa e mais eficaz.

No âmbito das políticas educacionais em nível estadual e municipal, a realização de pesquisa na educação básica pelos profissionais das redes de ensino acarretaria investimentos na formação continuada por meio de programas voltados e valorização da pesquisa no trabalho dos professores, a ampliação de licença e o incentivo na carreira para estudos em *stricto-sensu*, ampliação de jornada de trabalho em uma mesma escola, com tempo para estudo e investigações, e também estabelecer a parceria entre secretarias de estados e dos municípios com as universidades.

A pesquisa de Silva (2008, p.263), realizada junto a 91 professores com formação em *stricto-sensu* e que atuam em escolas públicas municipais e estaduais de Brasília, é um exemplo de constatação da falta de apoio e valorização da pesquisa na formação e no trabalho dos professores, pois apenas são concedidas as licenças parciais para cursos em *stricto-sensu*, e não há divulgação dos resultados das pesquisas por eles realizadas nas suas redes de ensino.

Com base nas reflexões desenvolvidas sobre a pesquisa no trabalho, profissionalidade e identidade dos profissionais da educação básica, pretende-se

analisar as políticas exaradas pelos poderes federal, estadual e municipal e a contribuição destas políticas para a efetivação da pesquisa na escola.

4.4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PESQUISA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Como visto no capítulo anterior, a definição de políticas educacionais direcionadas à formação de professores ganha importância estratégica, no Brasil, a partir da década de 90, em decorrência das recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais³⁸, que determinam o papel central da educação para o desenvolvimento econômico do país e demais países em desenvolvimento.

Desde os anos 50, segundo Frigotto (2003, p.54), a crise do modelo fordista de desenvolvimento e de acumulação, concentração e de centralização de capital que regulou as relações capitalistas, é substituído por um novo modelo de organização social: a sociedade do conhecimento. Este novo modelo no plano econômico, no nível mundial, implica, conforme entende Antunes (2002, p.24), a substituição do cronômetro, da produção em série e de massa pela flexibilização da produção, pela "especialização flexível", por novos padrões de busca de produtividade e por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado.

No capitalismo globalizado, o toyotismo mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante; vivem-se formas transitórias de produção, os direitos do trabalho são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital

³⁸ A Organização das Nações Unidas para Educação e Ciência e para a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, organizaram, em 1990, na Tailândia (Jomtien), a Conferência Mundial de Educação para Todos, com o objetivo de “assegurar até o ano de 2003 às crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea”. O Brasil, como signatário das Nações Unidas, assume os compromissos elaborados na conferência. Os organismos regionais CEPAL, CINTERFOR representam a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital.

do instrumental necessário para adequar-se à sua nova fase. (ANTUNES, 2002, p.24).

Os resultados dessas transformações é a expansão do desemprego estrutural, que atinge o mundo em escala global, pela redução do operariado industrial e fabril; o aumento do subproletariado, o trabalho precário e o assalariamento no setor de serviços; a incorporação do trabalho feminino e a exclusão dos mais jovens e os mais velhos. “Há, portanto, um processo de maior heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora”. (ANTUNES, 2002, p.48-49).

Neste contexto, os organismos multilaterais internacionais e regionais recomendam a reforma da educação básica, com o objetivo de suprir a defasagem existente entre as exigências do sistema produtivo, que têm na sua base a ciência, a tecnologia, a informação, como também a preparação de recursos humanos adequados ao mercado de trabalho e à cultura da competitividade e do consumo.

Neste contexto, como explica Oliveira (2009, p.239,240), “a centralidade da educação e conhecimento passam a ser do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico”. Segundo o mesmo autor, a interdependência entre educação-conhecimento e desenvolvimento-desempenho econômico demanda, apesar do desemprego estrutural em função das tecnologias, a formação de um trabalhador que aprenda continuamente, que possua cada vez mais qualificação, polivalência, flexibilidade e versatilidade. “O cidadão eficiente e competente, nessa ótica, é aquele capaz de consumir de maneira eficiente e sofisticada e de competir com seus talentos, com suas habilidades e com suas competências no mercado de trabalho”. (OLIVEIRA, 2009, p.241). No plano econômico, explica Frigotto (2003, p.55), os conceitos ou categorias ponte são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência e qualidade total.

Por isso, nas últimas três décadas, o foco das reformas e políticas educacionais voltaram-se para a elevação da escolaridade da força de trabalho e para a elevação da qualidade de ensino, medida pelo desempenho de estudantes

em sistemáticas avaliações de caráter classificatório, realizadas em larga escala (provinha e prova Brasil, SAEB, ENEM, ENADE).

Os professores foram diretamente responsabilizados pelo baixo desempenho dos alunos, o que repercutiu na implementação de políticas de formação baseadas em princípios de flexibilidade, autonomia e polivalência, necessários ao novo modo de produção flexível. Adaptada a estas orientações, a formação de professores é proposta por competências e pela prática reflexiva, que reduzem o trabalho docente a um saber instrumental.

Oliveira (2012, p.43) esclarece que a formação de professores, quando proposta por competências, carrega a noção da capacidade de adequação a novas situações e resolução de problemas na realidade de trabalho, como também a noção de obtenção de sucesso, de eficiência, de ser competente. No entanto, a responsabilização do professor pelo sucesso do sistema e desempenho dos alunos nega as contradições que marcam as condições que precarizam e proletarizam o trabalho docente nos aspectos referentes às relações de emprego, carreira e salário:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p.1140).

Estes condicionantes de ordem política, econômica e pedagógica refletem o quadro de desvalorização do trabalho docente, que tem se complexificado desde os anos de 1970.

Conforme explica Oliveira (2009, p.242), durante o período de governo de Fernando Henrique (1995-2002), as reformas políticas educacionais implementadas objetivaram a elevar a competitividade, eficiência e produtividade do país para sua inserção na economia globalizada. As políticas educacionais flexibilizaram as relações capital-trabalho; priorizaram o ensino

fundamental; apoiaram o processo de acumulação, legitimação do sistema; garantiram a ordem social e a implementação de novas formas de regulação dos sistemas de ensino e das escolas. No governo Lula (2003 a 2011), o foco das políticas foi o crescimento do país e a inclusão social por meio de uma educação de qualidade para todos. A atenção maior foi a reforma da educação superior, o incentivo à qualidade da educação básica, a alfabetização e a ampliação e fortalecimento da educação profissional. (OLIVEIRA, 2009, p.242).

A formação de professores nestes governos assume o centro dos debates e recebe financiamentos de políticas públicas, as quais diminuíram os investimentos na formação inicial presencial e ampliaram os recursos para a formação a distância e em serviço, consideradas pelo banco Mundial como de menor custo e de maior resultado, além de abrir o investimento para a iniciativa privada³⁹. Nesta perspectiva, a capacitação em serviço, ou continuada, tem a finalidade de suprir as deficiências da formação inicial e atualizar os saberes do professor, com foco no conteúdo e metodologias de ensino para aplicação prática na sala de aula, visando à melhora dos níveis de aprendizagem para elevar os indicadores de rendimento escolar.

Portanto, as políticas para a formação inicial de professores atendem as recomendações definidas pelas agências multilaterais, quando reduzem custos, diminuindo a duração dos cursos, indicam os ISE como lócus, prioritariamente de ensino desarticulado da atividade de pesquisa, e definem diretrizes curriculares com orientações para o desenvolvimento de competências e habilidades instrumentais para a prática pedagógica. Estas orientações desencadearam uma formação inicial aligeirada, com ênfase na preparação prática do professor em detrimento da formação científica, que requer a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

³⁹ O Documento “Estratégia para o Setor Educacional”, aprovado pelo Banco Mundial no ano de 1999, tem o objetivo de ajudar a abrir o setor educacional como uma nova opção de investimento para firmas privadas/comerciais com interesse na área de educação. O documento continua endossando a ênfase anterior em relação à educação básica, assim como também advoga uma oferta pelo mercado para os níveis superiores de educação, o treinamento de professores ao invés de formação, o uso de novas tecnologias como principal instrumento para a reforma curricular, etc. (SIQUEIRA, 2001, p. 5).

Pesquisas revelam que as políticas orientadas e financiadas pelos organismos multilaterais destinaram maior atenção à formação continuada do que à formação inicial em cursos regulares de graduação (licenciaturas) nas IES públicas. Gatti (2008, p.68) questiona se “não seria melhor investir mais orçamento público para a ampliação de vagas em instituições públicas para formar licenciados e investir na qualificação desses cursos, em termos de projeto, de docentes, de infra-estrutura, deixando para a educação continuada realmente os aperfeiçoamentos ou especializações?” A autora argumenta ser necessário melhorar com insumos adequados e inovações a formação básica dos professores para todos os níveis e modalidades de ensino.

As políticas públicas adotadas principalmente após os anos 2000 correspondem ao modelo de expansão do ensino superior pela diversificação de espaços e flexibilização da oferta de cursos de formação inicial e continuada, principalmente em instituições privadas, e em cursos de EaD, caracterizando uma formação desigual de professores, tanto no que se refere ao lócus de formação, quanto ao domínio dos conhecimentos da ciência pedagógica, necessários ao exercício da profissão.

O aparato montado pelo MEC para instituir uma política nacional de formação docente traduz a responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica. (GATTI et al., 2010, p.51). Entre as medidas, o governo federal criou a UAB, por meio do decreto n.5.800/2006, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, ligada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC.

A UAB, por meio do programa Pró-Licenciaturas, oferece cursos dirigidos preferencialmente a professores da educação básica que têm dificuldade de acesso à formação superior. O objetivo do MEC, com a criação da UAB, foi reduzir as desigualdades na oferta de formação à distância, realizada majoritariamente pela iniciativa privada.

De acordo com Freitas (2007, p. 1214), a formação dos profissionais da educação via UAB constitui uma política compensatória adotada para cumprir

metas estatísticas e suprir a ausência de oferta de cursos presenciais a um segmento populacional, historicamente privado, do acesso ao ensino público superior. Dessa forma, massifica a formação e

[...] conformam os professores a uma concepção de caráter subordinado, meramente instrumental, em contraposição à concepção de educador de caráter sócio-histórico, dos professores como profissionais da educação, intelectuais essenciais para a construção de um projeto social emancipador que ofereça novas possibilidades à educação da infância e da juventude. (FREITAS, 2007, p.1214).

Embora a oferta de formação pela UAB seja assumida pelas universidades públicas e faça frente a cursos ofertados pela iniciativa privada, de caráter mercadológico e de qualidade duvidosa, ainda se constitui uma política contraditória à qualidade da formação de profissionais da educação, pois prioriza a modalidade de educação a distância para a formação inicial de professores. A proposta formativa de educação a distância reduz a mediação do ensino a tutores e em encontros presenciais de 4 horas, de caráter não obrigatório, minimizando a formação, cuja proposta pedagógica é planejada fora das universidades.

Conforme esclarece Freitas (2007, p.1212), a organização didático-pedagógica é concebida tendo como referência os objetivos de formação da educação básica, centrados exclusivamente nos processos de aprendizagem dos conteúdos escolares, na avaliação e gestão do trabalho e da formação. A sólida formação teórica de base científica, nos fundamentos das Ciências da Educação e nas teorias pedagógicas, encontra-se comprometida pela retirada desses estudos dos cursos de formação. Na configuração curricular e metodológica da educação a distância, a pesquisa como princípio formativo é inviabilizada, prevalecendo a aprendizagem de conteúdos de aplicação prática sem a sustentação teórica pedagógica que os fundamenta.

O Estado – mínimo –, ao expandir a formação de professores em nível superior, principalmente na modalidade a distância, reduz custos e responde quantitativamente com maior rapidez o cumprimento de metas estatísticas; no entanto, reduz oportunidades de elevar a formação superior, presencial e em

universidade pública de qualidade para todos os profissionais da educação (FREITAS,2007, p.1214).

Mesmo com a oferta dos cursos pela UAB, continua elevado o número de cursos de iniciativa privada. Os dados do relatório do Inep, ano 2009, mostram que o total de ingressantes nos cursos de licenciaturas em IES privadas foi de 101.063,00 e em IES públicas foi de 34.218,00, tendo sido ofertados um total 7.425 cursos em EAD e 6.096 presenciais. (BRASIL, MEC, INEP, 2009). Os dados mostram a dimensão do problema, pois se forma um grande número de profissionais da educação em um padrão mínimo de qualidade, o que lhes dificulta a atuação competente diante da complexa realidade da educação básica. Freitas (2007, p. 1223) sugere como alternativa para elevar o padrão de qualidade dos cursos ofertados pela UAB a criação de Centros de Formação de Professores geridos pelas universidades/ ciências da educação e sistemas de ensino:

Experiências institucionalizadas com transformação dos atuais pólos da UAB em Centros de Formação de Professores, articulados à Rede de Nacional de Formação Continuada de Professores, *geridos pelos educadores* e apoiados pela universidade – com a participação ativa das unidades das Ciências da Educação: faculdades/centros de educação – e pelos sistemas de ensino, instituídos como espaços de produção coletiva dos educadores, de novos conhecimentos sobre a escola, a sala de aula e os processos formativos, novas metodologias de ensino e de trabalho pedagógico. (FREITAS, 2007, p. 1223).

A falta de políticas públicas que alterem o quadro de fragilidade da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, como visto até aqui, revela a necessidade de reorientar os processos formativos que tenham como princípio a formação científica e política do professor para o desempenho de atividades correlacionadas de ensino e pesquisa. Para tanto, conforme afirma Freitas (2007, p.1204), é necessário fortalecer a luta enfrentada nos últimos 30 anos pelos educadores, por uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação, orientadas pela concepção sócio-histórica do educador, que contemple de modo articulado e prioritário a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira.

Foram destacados, neste capítulo, os condicionantes políticos e ideológicos que expressam políticas públicas contraditórias para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Percebe-se o quanto está distante a materialização da pesquisa nas políticas públicas e nos cursos de formação. Por isso, a seguir faz-se o levantamento de principais políticas, nas três esferas de governo, que incluem a pesquisa na formação e no trabalho dos professores.

4.4.1 Políticas Públicas para Formação Continuada dos Profissionais da Educação de Competência Federal

A pressão da comunidade acadêmica, em articulação com movimentos sociais, tem conquistado espaços reivindicatórios e a implementação de políticas públicas, como a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. A política foi instituída pelo Decreto n. 6755/2009, conforme explicita o Art. 1º, cuja finalidade é organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

A efetivação dos objetivos dessa política se realizará por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, que são órgãos colegiados e deverão atuar em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. E também por meio da Capes, órgão do MEC, com tradição na condução de políticas de pós-graduação, cuja função foi reestruturada pela Lei 11.502/07, para coordenar a estruturação de um sistema nacional de formação de professores. A Capes assume, junto aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, o papel de incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

A nova configuração de políticas públicas para a formação de professores articula a CAPES à expansão da UAB e ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (Decreto n. 6.096/07). Como agência reguladora da formação, a CAPES com a finalidade de

[...] induzir e fomentar, a formação inicial e continuada de profissionais, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas [...] (Lei n. 11.512/07, art. 2º, § 2).

Os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica a serem garantidos nos programas de formação resgatam as orientações do movimento de educadores e incluem a articulação entre a teoria e prática, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a escola como espaço de formação, projetos formativos das instituições de ensino superior que garantam sólida base interdisciplinar, políticas de profissionalização, referentes à carreira, salário e condições de trabalho. Assim, o Decreto n. 6755/2009 expressa no Art. 2º:

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;

VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

- IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;
- X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;
- XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e
- XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais. (BRASIL, 2009).

Outro aspecto a ressaltar, e que expressa a influência dos movimentos sociais na indicação de demandas para o fomento da CAPES, está contido no Art. 11, no inciso I, que orienta para que os projetos pedagógicos promovam percursos formativos destinados aos profissionais do magistério, e no inciso “II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos”.

Conforme o relatório de gestão da CAPES/DEB (2009-2012), a atuação da CAPES traz como diferencial para o fomento a estudos pesquisas e inovação na Educação Básica a experiência que tem há mais de 60 anos na qualificação, expansão e consolidação da pós-graduação. Dessa forma, desde 2009 tem contribuído para a criação de programas voltados à integração entre as IES e as escolas públicas, promovendo-as também como espaço de produção e de apropriação de conhecimento, ou seja, tornando-as, simultaneamente, participantes e beneficiárias dos estudos e dos programas desenvolvidos. Essa integração contribui para unir ensino, pesquisa e extensão; conforme o relatório dos programas desenvolvidos pela CAPES no ano de 2011 a 2012, tem apresentado bons resultados. (BRASIL, 2012, p.4).

A política nacional de fomento a programas de formação inicial e continuada e valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino, coordenadas pela CAPES, é desenvolvida pela Diretoria de Formação de professores da Educação Básica (DEB). Os programas da DEB estão organizados em uma “matriz educacional que articula três eixos: (a) a busca da excelência e da equidade na formação de professores; (b) a integração entre instituições

formadoras, escolas públicas de educação básica e programas de pós-graduação e (c) a produção e disseminação do conhecimento produzido. (BRASIL,2013, p.4).

A DEB tem como princípios de trabalho a criação de programas que induzam uma formação que garanta o direito de aprender dos professores, com base em “projetos pedagógicos que contemplem os seguintes princípios comuns: a) conexão entre teoria e prática; b) integração entre as escolas e as instituições formadoras; c) equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética que realça a responsabilidade social da profissão e d) articulação entre ensino pesquisa e extensão”. (BRASIL, 2012, p. 12).

Todas as ações da DEB correspondem às metas da CAPES para a formação e valorização de professores da Educação Básica e são materializadas nos seguintes programas destinados aos diferentes momentos da formação: a) formação inicial: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Prodocência; b) formação continuada e a extensão: Novos Talentos, Residência Docente no Colégio Pedro II, Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores no âmbito da Cooperação Internacional para a Educação Básica c) formação comprometida com a pesquisa e a divulgação científica: Observatório da Educação (inclui o Observatório da Educação Escolar Indígena), Feiras de Ciências e Mostras Científicas e Olimpíadas Científicas. Depende do enfoque dado a cada programa este pode atender diferentes momentos de formação.

Com base no relatório da CAPES/DEB gestão 2009 a 2012, apresentam-se brevemente as finalidades e a abrangência de alguns destes programas por considerá-los mais pertinentes a presente investigação, ou ainda por apresentarem indicativos para construir um panorama da relação ensino-pesquisa e escola-universidade na formação de professores.

Dentre estes programas, destacam-se: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Observatório da Educação (Obeduc).

a) O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR

Compreende os programas: a) primeira licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior; b) segunda licenciatura – para docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública que atuem em área distinta da sua formação inicial; e c) formação pedagógica – para docentes graduados, mas não licenciados. São os Fóruns Estaduais de Formação Docente que organizam e planejam a demanda por formação em seus territórios. O PARFOR, na modalidade presencial, apresenta acentuado crescimento na demanda e efetivação de matrículas. Em 2009, o número de matriculados era de 4.273 professores, distribuídos em 140 turmas, e no ano de 2012 com 62.198 professores matriculados em 1.920 turmas especiais, ofertadas por 92 IES. (BRASIL, 2012, p. 5).

O documento Políticas Docentes Estado da Arte, elaborado por Gatti *et al.* (2011), apresenta dados sobre a avaliação das ações desenvolvidas no PARFOR, os quais sinalizam avanços e problemas na formação de professores neste âmbito. Para acompanhar as ações do PARFOR, a DEB encomendou, em cooperação com a UNESCO, a avaliação de especialistas em vários estados brasileiros.

A avaliação realizada por Silva Junior *apud* Gatti *et al.* (2012, p.122) sobre as ações da UNEB, no estado da Bahia, entre outras constatações, aponta para a necessidade de rever a ideia do professor reflexivo como princípio pedagógico e curricular dos cursos de Sociologia e Pedagogia.

O autor adverte que a reflexão nem sempre é ampliada pela consideração de contextos sociais, ficando mais no plano individual e restrito, sem trazer o componente analítico crítico. Pondera também que há necessidade de priorizar contextos de trabalho como referência formativa de modo mais explícito.

A avaliação de Vosgerau *apud* Gatti *et al.* (2011,p.125), da UFERSA do estado do Rio Grande do Norte, aponta como fragilidades do curso de licenciatura em Matemática, entre outras, a ausência de ações para o contato da

universidade com a escola para compreender as necessidades de formação, a sobrecarga de conteúdos específicos do bacharelado em detrimento dos conteúdos pedagógicos da licenciatura, os professores-alunos nem sempre são liberados pelas escolas, não possuem recursos para cópias aquisição de livros, alimentação e transporte.

Fonseca *apud* Gatti *et al.* (2011, p.127) analisou os cursos de 2^a licenciatura de Física e Matemática, e também avalia que os cursos possuem características fortes de bacharelado com negligência de carga horária mínima para as disciplinas pedagógicas.

Cunha *apud* Gatti *et al.* (2011, p. 127) avalia o curso de Biologia e Educação Física da UFPE, do estado de Pernambuco, e assim como os demais avaliadores, verifica que o curso prioriza as disciplinas específicas em relação às pedagógicas, e não localiza o conteúdo da didática ou metodologia para o ensino de Ciências Biológicas na escola básica.

Para Gatti *et al.* (2011, p.128), o PARFOR tem uma contribuição positiva ao promover a inclusão de professores em nível de formação de ensino superior e reconhece que as fragilidades apontadas nas avaliações, quanto ao desenvolvimento curricular, são comuns a outros cursos do país, mas que estas precisam ser melhoradas.

Assim, entende-se que o problema comum dos cursos de formação inicial, vinculados ao PARFOR, detectado pelos avaliadores, que persiste na história da formação de professores, está na base da construção do conhecimento pedagógico, ou seja, a separação entre a teoria e prática e entre o conteúdo específico e o pedagógico, dissociado da realidade escolar e social mais ampla.

Gatti (2010, p.1371) ressalta, na pesquisa que realizou no ano de 2008, sobre as instituições formadoras e os currículos dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas em Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Biológicas, entre outros aspectos, o evidente desequilíbrio na relação teoria-prática e nos conteúdos específicos das áreas descolados da prática pedagógica. A pesquisa foi realizada com 71 cursos de Pedagogia e 3.513 disciplinas. Com base nas ementas, foi possível verificar que a proporção de horas dedicadas às disciplinas

referentes à formação profissional específica é em torno de 30% e que, mesmo nas ementas destas disciplinas, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais. Isto significa que o currículo dos cursos oferece uma formação mais abstrata e pouco integrada ao contexto concreto, onde o profissional-professor vai atuar. (GATTI, 2010, p. 1371).

Nas licenciaturas investigadas, o levantamento mostrou a inexistência de um núcleo compartilhado de disciplinas da área de formação para a docência e as que mais frequentemente aparecem são a Didática, Metodologia e Práticas de Ensino. Ainda constatou-se que é reduzido o número de disciplinas teóricas da área de Educação (Didática, Psicologia da Educação ou do Desenvolvimento, Filosofia da Educação etc.). Verificou-se, também, que mesmo as disciplinas específicas têm espaço pequeno nas matrizes, sendo que estas, na verdade, são mais teóricas que práticas, onde deveria haver equilíbrio entre estes dois eixos.

Com as características ora apontadas, com vasto rol de disciplinas e com a ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica. (GATTI, 2010, p.1374).

Pode-se inferir que o PARFOR reflete os problemas da maioria dos cursos ofertados nas Universidades brasileiras, como mostra a pesquisa de Gatti e Nunez (2008). Neste caso, entende-se a necessidade de reconciliar a fragmentação do saber pedagógico com o saber específico e o fortalecimento da base teórico-prática para a constituição de saberes científicos sobre a prática pedagógica nas escolas e salas de aula. “Falta uma política voltada aos currículos formativos de professores”. (GATTI *et al.*, 2011, p.259).

Conforme entende Severino (2006, p. 191), dada a complexidade do processo educacional, é preciso ver as práticas singulares também inseridas numa perspectiva de totalidade: “Sem produção de teoria não há saber consistente. E não é possível fazer teoria do singular”.

b) O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID

Promove a iniciação à docência por meio de projetos desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura, professores da escola básica e coordenadores da IES participantes de projetos, e tem como objetivos:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES/ disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>)

Conforme o relatório da DEB/CAPES (2012), o PIBID iniciou em 2009 com um total de 3.088 bolsistas, e no ano de 2012 cresceu para 49.321 bolsas, assim distribuídas: 40.092 bolsas de iniciação à docência para alunos de licenciatura, 288 bolsas para coordenadores institucionais, 2.498 bolsas para coordenadores de área, 266 bolsas para coordenadores de gestão, e 6.177 para supervisores (professores de escolas públicas envolvidos com as atividades pedagógicas do PIBID). Atualmente, são 195 IES participantes e 4.160 escolas beneficiadas pela ação dos bolsistas. Um aspecto interessante da busca pela

equidade é o fato de o percentual maior de IES e bolsistas do Pibid estar no Nordeste. (BRASIL, 2012, p. 5).

Conforme explica Gatti *et al.* (2011, p. 130), ainda não é possível avaliar o impacto dessa política sobre a formação de professores e sobre as instituições envolvidas, mas o crescimento de participantes revela o entusiasmo por essa política.

Embora não se constitua objetivo do PIBID, entende-se que a integração entre os docentes formadores das IES, os estudantes e docentes da escola no desenvolvimento de projetos didático-pedagógicos, em função da apreensão atualizada das demandas do contexto escolar, pode suscitar problematizações e objetos de pesquisa, resultando na produção de novos conhecimentos.

Dessa forma, amplia-se a oportunidade de formação e atualização didático-pedagógica também para os professores formadores, os quais nem sempre estão em contato com a realidade escolar, fato que pode contribuir para a contextualização dos conteúdos de ensino que ministram.

c) O Observatório da Educação – OBEDUC

Foi instituído pelo Decreto nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o propósito de fomentar a produção acadêmica e a formação de profissionais com a pós-graduação *stricto sensu* em educação. Adota como princípio pedagógico o trabalho coletivo de pesquisadores, professores da educação básica, graduandos e pós-graduandos na produção de conhecimento no campo educacional. A intenção é valorizar a escola e seus sujeitos como “propositores de saberes, participantes ativos na busca de propostas transformadoras que aliem a prática docente aos conhecimentos acumulados no campo educacional”. (BRASIL, 2012, p.3)

O Obeduc tem a gestão conjunta da CAPES e do INEP, e foram lançados editais nos anos de 2006, 2008, 2009, 2010 e 2012. O objetivo dos editais é possibilitar às universidades públicas ou privadas submeter projetos de pesquisa voltados à integração entre a pós-graduação, formação de professores e a escola básica.

O Edital Capes/Inep nº 01/2008 incorporou a parceria da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi, que sugeriu para o ano de 2009 o lançamento de uma edição especial, com foco na Educação Escolar Indígena, e no ano de 2010, com foco nas questões relacionadas à alfabetização e ao domínio da Língua Portuguesa e da Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. A justificativa é a relevância dessas áreas na formação das crianças e jovens e seu impacto no sucesso de desempenho escolar.

Os projetos do Observatório da Educação devem estar vinculados a um programa de pós-graduação – PPGs *stricto sensu*, reconhecido pela Capes e que desenvolva linhas de pesquisa voltadas à educação, ou Núcleos em Rede, compostos por, pelo menos, três PPGs *stricto sensu* de IES distintas, podendo ser públicas ou privadas. Para favorecer a integração entre pós-graduação, cursos de formação de professores e escolas de educação básica, o programa oferece bolsas para coordenadores dos projetos, para mestrandos e doutorandos e também, desde 2008, para estudantes de licenciaturas ou graduação e a professores de escolas públicas. Os projetos podem ter duração de dois a quatro anos e utilizar como fonte de pesquisa os dados existentes no INEP, entre os quais, o Censo da Educação Superior, o Censo da Educação Básica, o Enem, o Enade, o Saeb, a Prova Brasil, o Cadastro Nacional de Docentes e o Cadastro de Instituições e Cursos. São objetivos do Observatório da Educação:

- a) estimular o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* e de redes de pesquisa no País que tenham a educação como eixo de investigação;
- b) fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional;
- c) incentivar a utilização de dados estatísticos educacionais produzidos pelo INEP como subsídio ao aprofundamento de estudos sobre a realidade educacional brasileira;
- d) fomentar e apoiar projetos de estudos e pesquisas relacionados aos diferentes níveis e modalidades da educação: básica; superior; profissional; a distância; continuada, especial e educação de jovens e adultos;
- e) proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica;

f) divulgar a produção e os resultados encontrados, compartilhando conhecimento e boas práticas e integrando a pesquisa à dinâmica da Universidade e dos sistemas públicos de educação básica. (BRASIL, 2012, p.4)

De acordo com os dados do relatório da CAPES/DEB em 2012, estavam vigentes projetos em 119 instituições, distribuídos em 93 projetos locais e 26 em rede. No ano, foram alcançados 241 programas de pós-graduação e concedidas 1.822 bolsas a pesquisadores. (BRASIL, 2012, p. 6). Em 2013, estavam vigentes 176 projetos, distribuídos em 136 projetos locais e 40 em rede. No exercício, foram alcançados 212 programas de pós-graduação e concedidas 2.846 bolsas⁴⁰, sendo 184 de doutorado, 491 de mestrado, 977 para professores da educação básica, 175 coordenadores dos projetos e 1.019 para alunos de graduação.

Como produtos do Obeduc, registram-se teses, dissertações, livros, capítulos de livros, artigos científicos, publicações em periódicos e revistas, realização de seminários, simpósios e outros. Os relatórios destacam como impactos atingidos pelos projetos o aprimoramento de políticas públicas municipais, projetos inovadores nas escolas e formação continuada de professores mostram a relevância educacional do Observatório da Educação e seu potencial de contribuir para elevar a qualidade da educação brasileira. (BRASIL, 2013, p.7).

Os projetos de pesquisa incidem suas investigações principalmente sobre o ensino regular; no ano de 2012 foram aprovados 95 projetos, nesta área, 19 educação indígena, 10 educação de jovens e adultos, 9 educação do campo e 9 educação especial, 7 educação a distância e tecnologias educacionais e 6 educação profissional técnica em nível médio. Os dados mostram que o número de projetos apresentados desde o ano de 2006 (28) até o ano de 2012 (90) cresceu

⁴⁰ “No Obeduc, são concedidas cinco modalidades de bolsas: (1) professor coordenador (R\$1.500,00); (2) estudante de doutorado (R\$ 2.200,00); (3) estudantes de mestrado (R\$1.350,00); (4) estudantes de graduação/licenciatura (R\$ 400,00) e; (5) professores da educação básica envolvidos na pesquisa (R\$ 765,00). É concedida verba de custeio e capital aos projetos participantes. [...] No caso dos Núcleos em Rede, pode-se multiplicar até por três esses valores. Outros programas de pós-graduação e IES podem se envolver com o projeto, mas o cálculo não ultrapassa o valor máximo aprovado pela Comissão de Seleção que analisou a proposta do pesquisador. O recurso de custeio é de R\$ 50.000,00 por projeto/ano”. (BRASIL, 2013, p.7).

em 321%, indicando o interesse dos pesquisadores em participar do Obeduc. Infere-se que o aumento de projetos apresentados ocorre pela alocação de recursos, uma vez que viabilizam as condições materiais para a realização das atividades inter-relacionadas de ensino, pesquisa e extensão entre a pós-graduação, licenciaturas e educação básica.

FIGURA 1 – NÚMERO DE PROJETOS APROVADOS NO OBEDUC, ANOS 2006 A 2012.

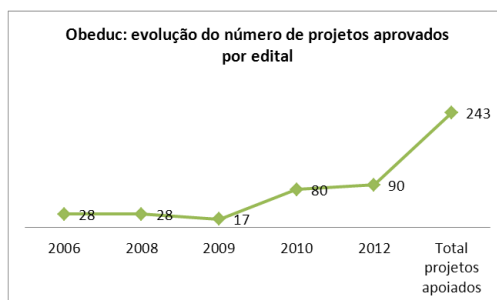


Gráfico Obeduc: evolução do número de propostas aprovadas por edital (BRASIL, 2013, p.31)

Os relatórios enviados à CAPES pelos pesquisadores do OBEDUC revelam as seguintes contribuições: elevação da nota de vários programas de pós-graduação nas avaliações da CAPES; a incorporação de graduandos e professores da rede pública de educação básica que participam das pesquisas em cursos de especialização ou mestrado das IES; a oportunidade de formação continuada para todos os envolvidos e a seleção de mestres formados com bolsa do Obeduc em programas de doutorado. Também a contribuição com a produção de conhecimento em áreas como:

- a) avaliação institucional e da aprendizagem: construção e análise de indicadores de qualidade do ensino-aprendizagem, do trabalho didático e da carreira docente; indicadores de desempenho dos sistemas de ensino; determinantes da qualidade de ensino,
- b) educação e desenvolvimento: financiamento da educação; mercado de trabalho e educação; demografia e educação; análise do fluxo escolar; educação e inclusão social.
- c) abordagens multidisciplinares de áreas de conhecimentos afins: ciências humanas, ciências da natureza e linguagens;
- d) alfabetização como um processo essencial ao exercício das práticas sociais de leitura, numeramento, oralidade e escrita, ao sucesso escolar, à inserção no mundo do trabalho e ao pleno exercício da cidadania no complexo mundo em que vivemos; e
- e) temáticas relacionadas à diversidade e aos desafios contemporâneos da educação brasileira, incluindo a relação entre educação e pobreza. (BRASIL, 2012, p.9-10).

Segundo relatório da DEB (2012, p. 10), os resultados da produção referente aos projetos desenvolvidos nos editais dos anos de 2006, 2008, 2009 e 2010 somam cerca de 260 teses e 750 dissertações, serão formados aproximadamente 1.000 profissionais em nível de pós-graduação *stricto sensu*, na área de educação, e terão participado de pesquisa educacional perto de 750 professores de escolas públicas de educação básica e 1.000 graduandos, muitos com elaboração de monografia.

No que diz respeito à articulação entre pós-graduação e educação básica, o referido relatório informa que os coordenadores do Obeduc destacam a relevância do projeto devido à produção de conhecimento específico para e sobre a educação básica. Outro fator enfatizado é a valorização das diferentes atividades acadêmicas no âmbito do Observatório, tais como a formação de pesquisadores/professores da rede pública, a articulação com as Secretarias de Educação, as atividades de formação docente, dentre outras. Os coordenadores sugerem a criação de indicadores que valorizem a produção resultante do Obeduc nas avaliações dos programas de Pós-Graduação.

O programa tem realizado seminários de integração entre os coordenadores dos projetos desenvolvidos pelas IES brasileiras para socialização dos resultados. No ano de 2013, foi realizado o IV Seminário, no qual os dirigentes observaram a importância do programa para a utilização da base de dados do INEP e para a pesquisa sobre temas como avaliação educacional, políticas públicas, formação de professores. Também foi destacada a necessidade de preparar mestres e doutores para atuar nas áreas de gestão das políticas públicas para subsidiar o governo na avaliação e condução de propostas.

Os dados apresentados revelam que vem ocorrendo, por parte da CAPES/INEP, investimentos na formação de recursos humanos para pesquisa educacional no Brasil, sendo contemplados pelo Obeduc 483 programas de pós-graduação e no ano de 2013, 176 projetos estão em andamento, envolvendo um orçamento de R\$ 22.687.483,34 milhões. O INEP repassa cerca de R\$ 2.500.000,00 por edital e a Capes assume o maior volume do investimento. No entanto, é possível verificar que o financiamento destinado ao programa no ano

de 2009 era de 482.058 mil por projeto, diminuindo significativamente para 185.288 mil por projeto no ano de 2012.

No período 2009-2013, o Obeduc investiu os seguintes valores:

TABELA 4 - OBEDUC: INVESTIMENTOS EM 2009-2013

Observatório da Educação: Execução orçamentária 2009-2013	
2009	8.195.310,63
2010	5.851.075,25
2011	18.863.568,37
2012	16.676.004,54
2013	22.687.483,34
Total	72.273.442,13

Fonte: BRASIL (2013, p.30)

Estas informações sobre o Obeduc mostram a relevância da proposta para o fomento de pesquisas em áreas estratégicas da educação, que podem subsidiar a implementação de políticas públicas para formação de professores. O programa também contribui para a formação de pesquisadores em nível de pós-graduação, em articulação com os graduandos das licenciaturas e professores das escolas de educação básica. Desta forma, a produção do conhecimento e os resultados encontrados são compartilhados na dinâmica da Universidade e nas escolas de educação básica, estimulando também neste espaço o interesse pela pesquisa.

O aperfeiçoamento e a expansão do programa Obeduc merecem investigações que problematizem a produção do conhecimento no âmbito dos diversos programas de pós-graduação e a repercussão na escola de educação básica, as formas adotadas para divulgação do conhecimento, as implicações da pesquisa para a valorização, formação e trabalho dos professores da educação básica, o alcance político do Obeduc nos sistemas de ensino, a estrutura do programa quanto às instituições participantes e a gestão dos recursos. O relatório do desenvolvimento do programa elaborado em cada IES, como também os seminários realizados anualmente pela CAPES/DEB, são importantes referências para análise e o desenvolvimento de pesquisas nesta direção.

Com o objetivo de contribuir com as investigações, pretende-se apresentar, no próximo capítulo deste trabalho, o desenvolvimento da pesquisa empírica, realizada pela presente autora, no âmbito do Obeduc, edital n. 038/2010, destacando, principalmente, as repercussões do processo de investigação-ação no trabalho dos professores da escola de educação básica.

4.4.2 Políticas Públicas para Formação Continuada do Professor de Competência Estadual

As políticas públicas para a formação continuada de professores emanadas pelo Estado do Paraná atendem as orientações da legislação brasileira definidas no contexto da mundialização do capital, marcado pela técnica, informação e conhecimento. Neste contexto, a educação e a formação de professores são centrais para a transformação produtiva e desenvolvimento econômico do Estado e país. O reflexo destas tendências político-educacionais no estado do Paraná, a partir do governo de Roberto Requião (1991-1994), repercute na mudança do modelo centralizado de “capacitação” desenvolvidos no CETEPAR, localizado na capital do estado. Desde então, os cursos de formação continuada passaram a ser ofertados nas sedes dos Núcleos Regionais de Educação e assumem as novas tendências de “formação”, que concebem o professor como produtor de conhecimento.

O atual Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), como uma política de formação continuada de professores que atuam na rede pública estadual de ensino do Estado do Paraná, atende as determinações da LDBN/96, que apontam para a necessidade de promover a valorização dos professores por meio de formação continuada.

A criação do PDE, no ano de 2004, ocorreu durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério, a partir da concordância entre os gestores da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) e os representantes do Sindicato dos Professores Estaduais do Paraná. Faz parte de uma política educacional de Estado que atende três eixos: 1. a construção de nova proposta

curricular (que contou com a participação de professores da rede estadual de ensino e culminou com a produção de material didático para apoiar o trabalho docente); 2. a implementação da tecnologia educacional nas escolas; e 3. a valorização do(a) professor(a). (GATTI *et al.*, 2011, p.238).

O PDE foi instituído pela Lei Complementar nº103/2004, implementado inicialmente pelo Decreto nº. 4.482/2005, e regulamentado pela Lei nº130/2010, tornando-se uma política de Estado para a formação continuada dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná.

O Programa tem como base o movimento contínuo de aperfeiçoamento de formação dos professores no espaço escolar, fortalecendo a articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior. Foi implantado pela SEED/PR a partir do ano de 2007, em cooperação com as Universidades Públicas Estaduais e Federais do Paraná e a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.⁴¹ O PDE tem como objetivo o aperfeiçoamento permanente e a qualificação sistemática do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná para a melhoria do processo ensino aprendizagem nas escolas públicas estaduais. Assim, assume os seguintes pressupostos:

- a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
- b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes nas escolas de Educação Básica;
- c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
- d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;

⁴¹ São as seguintes Instituições Públicas de Ensino Superior parceiras no PDE/PR: Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP, Faculdade de Artes do Paraná – FAP, Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – FECILCAM, Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba – FAFIPA, Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá – FAFIPAR, Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória – FAFIUV, Universidade Estadual de Londrina - UEL, Universidade Estadual de Maringá - UEM, Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO, Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Universidade Federal do Paraná – UFPR, Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR.

e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber. (PARANÁ, 2007, p.2)

Conforme expressa o documento síntese PDE (2007, p.5), a formação continuada no âmbito desse programa provoca efeitos tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, no sentido do redimensionamento das práticas educativas, da reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação.

No documento síntese (2007) está explicitado que a concepção de conhecimento “norteia-se pelo princípio ontológico do trabalho e, portanto, tem como preocupação básica a análise da realidade dessa categoria na sociedade capitalista e nas escolas”. A concepção de conhecimento considera alguns elementos fundamentais no processo de formação continuada de professores: a) existem valores comuns a toda a humanidade, os quais não se restringem a grupos ou localidades; b) as verdades devem ser tomadas enquanto produções históricas, o que assegura negação de qualquer dogmatismo; c) a superficialidade expositiva pela incapacidade de estabelecer relações entre o particular e o universal, entre o privado e o público; d) as tensões entre os polos opostos devem ser reconhecidas como inerentes às práticas sociais e, conseqüentemente, no exame das contradições dos sistemas político, econômico, social, cultural e educacional, frente ao desenvolvimento das forças produtivas. Tomar cautela com a racionalidade técnica, pautada nas concepções pragmatistas e utilitaristas do conhecimento. (PARANÁ, 2007, p.5).

O documento síntese (2007) não explicita a intenção em preparar o professor para desenvolver habilidades de pesquisa, mas indica como pressuposto o “reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem” (PARANÁ, 2007, p.2). No entanto, a produção de conhecimento depende da atividade de pesquisa sobre o objeto a ser apreendido em suas próprias fontes, em sua particularidade, pois resulta de uma construção feita com os dados e elementos fornecidos pela fonte na qual o objeto se realiza concretamente. Por isso, fica incompleta a ideia da produção do conhecimento sem menção à pesquisa, considerando que o processo

interdependente entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível se dá por meio da pesquisa e de um método de conhecimento.

A proposta considera o princípio ontológico do trabalho na sociedade capitalista como base da análise da realidade e define como elementos fundamentais para sua construção a perspectiva dos direitos humanos universais, a negação de dogmatismos, a desconexão entre o universal e o particular, o público e o privado e as contradições do sistema frente ao desenvolvimento das forças produtivas. Portanto, pressupõe a opção por uma perspectiva sócio-histórica de conhecimento, que favorece a formação de professores para superar a alienação e reconhecer os problemas da realidade contraditória em que se encontram e, consciente disso, democratizar o ensino.

Assim como está expresso no documento síntese (2007, p.5),

[...]a proposta de formação continuada visa ofertar ao professor PDE, através do retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial, condições de atualização e aprofundamento de seus conhecimentos teórico-práticos, permitindo a reflexão teórica sobre a prática para possibilitar mudanças na escola.

Para efetivação dos pressupostos pedagógicos, a estrutura do PDE está dividida em três eixos: eixo 1 - que corresponde às atividades de integração teórico-práticas; eixo 2 - que diz respeito às atividades de aprofundamento teórico; eixo 3 - relacionado às atividades de aprofundamento teórico e atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico.

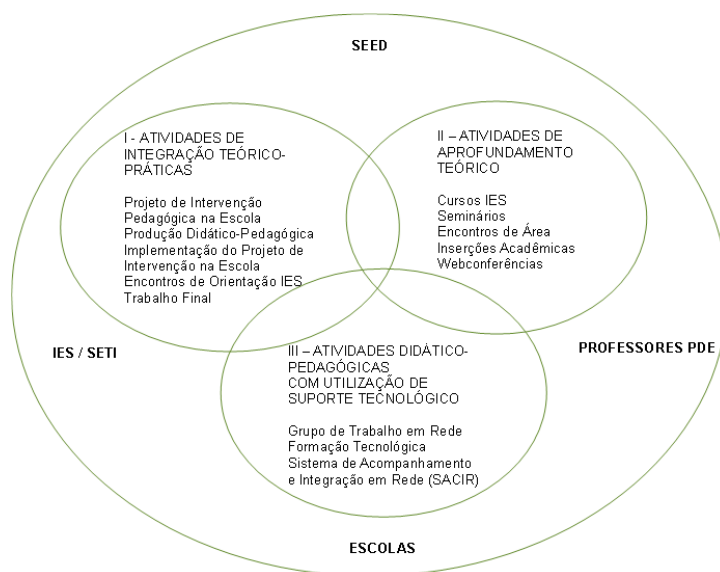
O eixo 1 contempla o projeto de intervenção pedagógica na escola, o processo de orientação nas IES, a produção didático-pedagógica, direcionada para a implementação do projeto na escola e o trabalho final, considerado como trabalho de conclusão do Programa. Estas ações são socializadas no ambiente virtual da SEED, visando a democratização do acesso aos conhecimentos teórico-práticos específicos das áreas/disciplinas do Programa escolhidos pelo professor PDE.

No eixo 2 o professor PDE participa de cursos, seminários, encontros de área, eventos de inserção acadêmica e web conferências ofertadas pelas IES

parceiras e pelo PDE/SEED. O objetivo é ampliar, aprofundar e atualizar os conhecimentos teórico-metodológicos relativos aos Fundamentos da Educação, Metodologia de Pesquisa, Metodologia de Ensino, Produção Didático-pedagógica e dos conteúdos curriculares específicos da área de atuação do professor e que compõem o currículo da Educação Básica da Rede Estadual.

O eixo 3 contempla as atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico, visando o aprimoramento no uso de recursos tecnológicos para o desenvolvimento das atividades previstas no Programa, tais como: acompanhamento do cronograma das atividades, postagem das produções realizadas e interação com o orientador no Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede, etc. O Grupo de Trabalho em Rede – GTR é desenvolvido no terceiro período do Programa e possibilita a interação entre professores PDE e professores da Rede por meio do Ambiente Virtual da SEED. O GTR tem o intuito de socializar as produções realizadas pelo professor PDE durante o programa. O quadro a seguir apresenta o esquema da totalidade do plano integrado de formação continuada.

FIGURA 2 - QUADRO ESQUEMÁTICO DO PLANO INTEGRADO DE FORMAÇÃO CONTINUADA –PDE/PR



Fonte: SEED/PR, 2014

A Lei 130/2010, que regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, no Art. 4º, orienta que todas as atividades, estudos e produções do PDE darão prioridade à superação das dificuldades com que se defronta a educação básica das escolas públicas paranaenses e indica, no parágrafo 1º, as áreas de estudos do PDE, as quais correspondem às áreas tradicionais do Currículo da Educação Básica, e das áreas de Gestão Escolar, Pedagogia, Educação Especial e Educação Profissional. Os projetos de intervenção deverão ser implementados preferencialmente na escola de lotação do professor participante do Programa.

O afastamento do professor para as atividades do PDE está exarado no Art. 8º, que define que isso se dará de acordo com sua jornada de trabalho a cada ano, sendo 100% (cem por cento) de sua carga horária no primeiro ano, e de 25% (vinte e cinco por cento) no segundo ano, para dedicar-se exclusivamente às atividades previstas pelo Programa, sem prejuízo financeiro, nos termos da legislação. É possível o afastamento exclusivamente ao professor de cargo QPM, limitado a 40 (quarenta) horas de sua carga horária efetiva, para atender às atividades previstas pelo Programa, que tenha cumprido o estágio probatório e ter alcançado, no mínimo, o Nível II, classe 8. A promoção e progressão na carreira está expressa o Art. 11, que indica a promoção ao Nível III classe 01, somente para o professor que obtiver certificação por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, sendo que a primeira progressão no Nível III ocorrerá após o período de 1(um) ano, contado a partir da promoção do professor à classe 1, deste Nível da carreira. A progressão dos professores no Nível III ocorrerá através do desenvolvimento de atividades de docência, ou seja, atividades formativas desenvolvidas pelo professor em palestra, oficinas e outras atividades similares que contribuam para a formação continuada dos professores da Rede Pública Estadual. (PARANÁ, 2010).

O primeiro processo de seleção ao PDE ocorreu em 2006, com o objetivo de suprir as 1.200 vagas distribuídas em 17 áreas que abrangiam as disciplinas curriculares e as áreas de Pedagogia, Gestão e Educação Especial. O Programa destinava-se a atender todos os professores da rede estadual de ensino, de forma

indireta, por meio dos Grupos de Trabalho em Rede, e, diretamente, os professores pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM), participantes do Programa.

A primeira turma foi composta por profissionais que se encontravam há pouco tempo da aposentadoria. Atualmente, o edital n.º 132/2012 – GS/SEED estabelece as normas para a realização do Processo Seletivo Interno, destinado ao provimento de 2000 vagas para a realização do PDE/2013, podendo se candidatar os professores do QPM, cuja carreira esteja no Nível II, Classes 8 a 11, distribuídas em 17 (dezesete) Áreas/Disciplinas. O maior número de vagas foi destinado as áreas de Língua Portuguesa (346), Matemática (294), Pedagogia (185), História (180), Ciências (171), Educação Física (154), Língua Estrangeira (146), Geografia (139) por serem as áreas com maior número de profissionais. (PARANÁ, 2012).

No Paraná, existem 2.100 escolas estaduais e 399 municípios, onde mais da metade das escolas e municípios já tiveram professores que ingressaram no PDE/PR e praticamente a totalidade das escolas e municípios possuem professores que participam ou participaram do GTR.

Em cada edição do programa, são realizadas 2.400 intervenções pedagógicas, produzidos 2.400 materiais didáticos e 2.400 artigos científicos nas 17 áreas/disciplinas do programa. Até o ano de 2012, ingressaram mais cinco turmas (2007, 2008, 2009, 2010 e 2012), totalizando aproximadamente 9.400 professores, o que representa 7,23% da rede estadual, composta por 68.048 cargos de professores/especialistas por disciplina de concurso/QPM. (SILVA, 2009, p.4258).

O PDE foi selecionado, na pesquisa de Gatti *et al.* (2011, p.222) e mais cinco outras políticas brasileiras, dentre as 26 secretarias estaduais e do Distrito Federal, pelas características originais e pelos percursos utilizados com possibilidades de avanços.

Para a autora, o PDE tem a característica inovadora por contemplar

[...] professores mais experientes e qualificados, oferecendo-lhes oportunidades especiais de formação acadêmica e, ao mesmo tempo,

valendo-se de sua experiência para propor e orientar propostas de trabalho com grupos de professores. (GATTI *et al.*, 2011, p.238).

Segundo Silva (2011, p.242), cada edição do Programa tem um custo médio de R\$ 3.810.240,00, valores destinados às 14 IES do Estado do Paraná, sendo oito universidades – seis estaduais, duas federais e seis faculdades. Desde a implementação do PDE, em 2007, o custo total de sua execução IES foi de R\$ 15.240.960,00. O período de afastamento dos professores PDE de suas escolas gera alto custo com substituições, cujo valor total previsto até 2010 era de R\$ 246.758.019,00.

Por sua vez, os professores ingressantes no Programa recebem o salário integral e mais uma bolsa complementar para despesas com deslocamento, estadia e alimentação, sempre que as atividades de formação forem realizadas fora do seu local de residência. Para custear ações dessa natureza, a estimativa de custo apresentada por Silva (SILVA, 2012, p.242) previu gastos para 2010 no montante de R\$ 78.967.546,00. O autor demonstra que o alto investimento que a SEED/PR tem feito no Programa busca melhorar a qualidade da formação continuada e articulá-la com os projetos a serem desenvolvidos nas escolas. Pressupõe-se que essa articulação contribuirá para a superação das fragilidades e dos problemas apontados pelo(a) professor(a) PDE na sua disciplina/área, com a finalidade de promover a melhoria qualitativa do ensino na escola.

Com vistas a dar continuidade à Política de Valorização dos Profissionais da Educação, a SEED/PR instituiu a licença para afastamento laboral dos servidores públicos estaduais pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério – QPM e Quadro de Funcionários da Educação Básica – QFEB, para cursar Mestrado, Doutorado ou Pós-doutorado a partir do ano de 2012. Segundo os dados obtidos junto ao setor de recursos humanos da SEED, no ano de 2014, a rede estadual de ensino conta com o total de 42.385 professores com formação em *lato sensu*, 1.292 professores com formação em *stricto sensu*, em nível de mestrado, destes 869 atuam em sala de aula, 51 professores com formação em nível de doutorado, destes 42 atuam em sala de aula, e apenas 1 professor com formação em pós-doutorado atuando em sala de aula.

Os números revelam a necessidade de ampliação da formação em nível *stricto sensu* como importante política para elevar o número de professores pesquisadores na rede de ensino do estado do Paraná, os quais podem fortalecer a materialidade desta atividade no coletivo escolar, como também garantir maior cientificidade no trabalho pedagógico.

Entende-se que o PDE é uma política que valoriza a interlocução entre a universidade, escola e sistemas de ensino em processos de formação continuada de professores. A esta estrutura contribui para a aproximação entre as agências formadoras com as demandas locais e amplia a possibilidade de formação dos professores da educação básica e dos professores formadores das IES. Dessa forma, alia-se à experiência dos docentes da educação básica com o conhecimento acadêmico na produção de novos conhecimentos, os quais podem subsidiar novos encaminhamentos político-pedagógicos para o sistema de ensino.

Embora o professor participe de curso sobre metodologia da pesquisa e realize um projeto de intervenção (que pode ser a produção de material didático ou artigo), verifica-se, nos documentos oficiais que normatizam e definem a proposta pedagógica do PDE, que a concepção adotada não menciona a formação científica do professor para a pesquisa em educação. Apesar de não encontrar nos documentos oficiais do PDE a menção à formação do professor pesquisador para realizar pesquisa na escola, fez-se uma investigação empírica sobre o programa. O objetivo é levantar as demandas políticas para a pesquisa na formação e no trabalho do professor da educação básica.

Com base nos dados empíricos coletados junto ao coordenador geral do programa, aos representantes do PDE nos núcleos regionais da educação do estado e aos professores participantes do PDE, analisa-se, no próximo capítulo, a contribuição do Programa para a formação do professor pesquisador; o impacto que o Programa tem no conhecimento dos professores e na aprendizagem dos estudantes, como também nas relações de trabalho na escola; as condições de trabalho para realizar a pesquisa no espaço escolar.

4.4.3 Políticas Públicas de Formação e Pesquisa dos Profissionais da Educação de Competência Municipal

O programa de formação continuada Edupesquisa (edição piloto) foi criado no ano de 2013 para substituir o programa anterior denominado Universidade Escola. O programa tem como objetivo geral promover a reflexão sobre a proposta de formação continuada dos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e oportunizar a participação de seus profissionais na definição do formato do Projeto Edupesquisa para as novas edições. A proposta tem como objetivos específicos:

- Possibilitar investigações sobre temáticas voltadas à compreensão da própria natureza e especificidade do Projeto Edupesquisa.
- Subsidiar e proporcionar a discussão sobre o formato do Projeto Edupesquisa a ser implementado em 2014.
- Contribuir na formação dos profissionais da educação sob a lógica do desenvolvimento profissional e acadêmico.
- Estabelecer redes de cooperação e troca de experiências entre os participantes efetivos do projeto.
- Incentivar a realização de pesquisas para subsidiar a formação dos profissionais da educação.
- Propiciar a participação dos profissionais da educação na realização de estudos em ambiente virtual de aprendizagem/educação a distância.
- Viabilizar a produção e publicação de artigos científicos, chancelados pela IES e pela Secretaria Municipal da Educação – SME.

O projeto oportunizou a participação de 500 professores, com bolsa auxílio de R\$ 1.500,00, divididos em 5 parcelas de R\$300,00. A execução do projeto está dividida em 3(três) fases de trabalho sob a orientação de 6 professores e 18 tutores, acadêmicos do curso de mestrado e doutorado da UFPR.

A 1ª fase do projeto-piloto contou com 1 encontro presencial de 4h e 20h de estudos *on-line*, voltados à fundamentação teórica que serviu de base para a elaboração das pesquisas, tendo o MOODLE como ambiente virtual de aprendizagem para o processo de formação continuada.

Na 2ª fase do projeto-piloto, aconteceram 2 encontros presenciais de 4h e 20h de estudos *on-line* para a realização de pesquisas voltadas à compreensão da própria natureza e especificidade do Projeto Edupesquisa. Para tanto, as

atividades foram articuladas nos seguintes eixos temáticos: 1. Formação continuada; 2. Currículo, métodos e formas de organização do projeto; 3. O professor pesquisador; 4. Gestão participativa na composição do projeto; 5. Produção de mídias digitais; 6. Trabalho em ambiente virtual de aprendizagem/educação à distância.

Na 3ª fase do projeto-piloto, houve a sistematização da pesquisa e produção de um artigo ou mídia digital. Para encerrar os estudos desta versão piloto do projeto, foi realizado um seminário final.

Até este momento, o relatório do programa Edupesquisa não foi divulgado, o que limita a análise dos seus resultados. Pretende-se apresentar reflexões sobre o programa a partir das entrevistas realizadas no final do ano de 2013 com as profissionais responsáveis pela sua coordenação, na Secretaria Municipal da Educação, com o objetivo de destacar uma proposta que incentiva a realização de pesquisas e a produção de conhecimento na formação dos profissionais da educação.

5 POLÍTICAS PARA PESQUISA NA FORMAÇÃO CONTINUADA E TRABALHO DE PROFESSORES

Neste capítulo, pretende-se discutir a materialização de políticas públicas de formação continuada de profissionais da educação básica, definidas no âmbito das esferas federal, estadual e municipal, com enfoque na relação ensino e pesquisa no trabalho e carreira destes profissionais, no estado do Paraná.

Os programas já apresentados no capítulo anterior – Obeduc, PDE e Edupesquisa – são analisados, tendo como pressuposto teórico a concepção de formação dos profissionais da educação na perspectiva sócio-histórica e a concepção de pesquisa no trabalho destes profissionais na perspectiva de práxis.

Justifica-se a análise destas três políticas por abrangerem os diferentes níveis de formação e atuação profissional de professores e por representarem iniciativas que incluem, no processo formativo, a pesquisa e a produção do conhecimento dos profissionais da educação básica, em parcerias com os pesquisadores das universidades.

Portanto, estas políticas públicas podem apresentar indicativos importantes para fundamentar a tese que se defende neste estudo, reiterando a materialidade de políticas públicas de pesquisa para a formação e trabalho dos profissionais da educação básica, como atividade constituinte de sua identidade e profissionalidade, ou seja, como competência necessária a produção do conhecimento pedagógico e exercício profissional crítico e emancipador.

Por meio da pesquisa na dimensão da práxis humana, os profissionais da escola podem captar a concretude dos problemas vividos em sua totalidade de determinações e refleti-los dialeticamente para a sua transformação. Acredita-se que a pesquisa desenvolvida pelos profissionais da educação da e na escola tem vantagens em relação às pesquisas realizadas por pesquisadores externos a ela, principalmente se realizada na concepção da pesquisa-ação ou investigação-ação, que envolve a participação de coletivo de professores no processo de problematização e desenvolvimento da pesquisa. Também porque a produção do

conhecimento, que é histórica e, por isso, provisória, é socializada no espaço escolar e, por isso, pode elevar o nível de consciência coletiva para a compreensão e solução dos problemas vividos.

O professor, como ser social e histórico, é produto de uma rede de relações sociais na qual se encontra imerso e enraizado, em um determinado contexto histórico. A questão a ser resolvida é elevar a consciência dos profissionais da educação ao nível filosófico, pela atividade reflexiva de pesquisa em ação, para superar ideias, valores, juízos, preconceitos, ou seja, ideologias que estão na cotidianidade da sociedade capitalista e que obscurecem a sua verdadeira consciência de práxis revolucionária em favor de uma sociedade igualitária. Vázquez (2007, p.33) explica que “a consciência comum da práxis tem de ser abandonada e superada para que o homem possa transformar de forma criadora, isto é, revolucionariamente, a realidade”.

Quando o homem comum e corrente observa a atividade individual de um revolucionário - atividade que ele, em geral, é incapaz de captar em sua dimensão social ou de classe – e a julga como uma atividade inútil, cega ou irresponsável que nunca poderá levar a uma mudança efetiva do atual estado de coisas; isto é, quando desvaloriza a atividade prática transformadora do homem no terreno social, sua consciência se insere – por ter aspirado seus miasmas – em uma atmosfera de pensamento tendente a desvalorizar o homem como ser social ativo e transformador. (VÁZQUEZ, 2007, p.32).

Reitera-se que a prática da pesquisa na perspectiva de práxis, no trabalho dos profissionais da educação básica, pode engendrar processos coletivos de resistência e de superação de ideologias hegemônicas que impedem a real democratização da escola e da sociedade. Dessa forma, pode também contribuir para melhorar a educação escolar a partir das reais demandas sociais que se mostram, através da pesquisa em ação desenvolvida pelos profissionais da educação.

Conforme anunciado, na metodologia deste estudo, as categorias políticas públicas, pesquisa, formação e trabalho, nas dimensões empírica e epistemológica, serão analisadas na perspectiva dialética, na concepção filosófica do materialismo histórico. Entende-se que esta concepção metodológica favorece

a leitura e a interpretação dos condicionantes estruturais que definem a realidade das políticas para a pesquisa na formação e no trabalho de profissionais da educação no país e, especialmente, no Paraná, em sua totalidade de determinações e contradições.

O estudo e a eficiência na solução das contradições objetivas que envolvem as políticas para a pesquisa na formação e no trabalho dos profissionais da educação básica dependem da objetividade do seu conteúdo, profundidade e precisão com que refletem o objeto com todas as tendências de seu desenvolvimento. Assim sendo, constata-se a contradição entre as políticas públicas neopragmatistas, consonantes com o papel do Estado regulador e com as orientações de organismos multilaterais, para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, em relação à formação científica-cultural para pesquisar e produzir conhecimentos mediados por consistente formação teórica, conforme a reivindicação do movimento dos educadores brasileiros e entidades representativas.

Por esta razão, defende-se a necessidade de correlacionar o estudo das políticas públicas para a pesquisa na educação básica e ensino superior às condições de trabalho do professor, envolvendo os aspectos referentes à jornada de trabalho, aos planos de carreira e salários, tempos e espaços para estudos e pesquisas, participação na gestão da escola e reuniões de colegiados. Estas questões suscitam investigações para verificar os limites e contribuições das políticas públicas para a realização da pesquisa pelos profissionais da educação, nas instituições de ensino superior e nas escolas da educação básica.

Com base nos argumentos expostos, pretende-se responder o objetivo geral deste estudo: **analisar as contradições e a materialidade das políticas públicas para a pesquisa na formação e no trabalho dos profissionais da educação básica.**

Para empreender o movimento de análise dialética, fundamentado no materialismo histórico, parte-se dos dados concretos da realidade da pesquisa para a formação continuada de professores nas políticas públicas, Obeduc, PDE, Edupesquisa, e sua materialidade no trabalho dos profissionais da educação

básica. Considera-se a realidade concreta expressa nos documentos oficiais que regulamentam estas políticas, entrevistas realizadas com os coordenadores dos programas PDE e Edupesquisa, e com os professores vinculados ao Obeduc e PDE, para então se chegar ao concreto pensado.

Portanto, a fim de captar o movimento dos fenômenos da realidade objetiva de modo inter-relacionado, toma-se como base a lógica dialética, que tem como princípio a unidade entre o abstrato e o concreto no pensamento teórico-científico. “A lógica dialética analisa as estruturas das formas de pensamento, dando ênfase principal à dialética da inter-relação entre o singular, particular e universal nessas formas enquanto reflexo das relações do mundo objetivo”. (KOPNIN, 1978, p.85).

Divide-se em três capítulos distintos a explicitação dos dados e respectivas análises das políticas públicas Obeduc, PDE e Edupesquisa.

5.1 O PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO CAPES/INEP – POLÍTICA DE PESQUISA COM E NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Conforme foi apresentado no capítulo anterior, o Programa Observatório da Educação (Obeduc) integra, sob a responsabilidade da Capes, a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto n. 6755/2009. A política disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito e os Municípios. A premissa que embasa a abrangência de atuação da Capes é o pensamento sistêmico sobre a educação nacional, de que a educação básica, e nela a formação de professores, impacta em todos os setores do desenvolvimento humano e econômico do Brasil. (BRASIL, 2013, p.16).

Segundo a análise de Freitas (2007, p. 1215), o novo papel da Capes está atrelado à redefinição do Estado no âmbito do capitalismo, que tem a regulação como caráter central no campo da educação e da formação de professores.

(FREITAS, 2007, p.1215). Dessa forma, a autora alerta como problemática a transferência para as escolas de educação básica a mesma lógica produtivista que hoje caracteriza a pós-graduação, a qual pode provocar a competitividade entre as IES, mediante processos de creditação de instituições formadoras, e ainda a competitividade entre os professores da educação básica. (FREITAS, 2007, p.1218). Entrar neste mérito não é objeto de estudo desta tese, mas entende-se que a apreensão é pertinente e, para tanto, cabem investigações, a fim de verificar se procedem tais conjecturas, de modo à reorientação das políticas e programas instituídos.

A inclusão da educação básica na atuação da nova Capes resulta também das reivindicações do movimento de educadores por políticas de formação para os profissionais da educação, coordenadas por órgão científico e com maior provimento de recursos. Nesta nova perspectiva de atuação da Capes, a política nacional de fomento a programas de formação dos profissionais para a educação básica é desenvolvida pela Diretoria de Educação Básica DEB. Esta política envolve quatro linhas de ação: (a) formação inicial; (b) formação continuada e extensão; (c) formação associada à pesquisa, na qual se encontra o Obeduc; (d) divulgação científica, com o incentivo de intersecção entre as linhas e os programas, a fim de potencializar os resultados educacionais e modificar o quadro brasileiro com maior velocidade.

Como exemplo desta integração, no Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 a Capes dedicou um capítulo à Educação Básica e trouxe um conjunto de recomendações à DEB, dentre as quais se destaca a ampliação dos editais destinados à pesquisa em educação básica, nos moldes dos programas em andamento, como o Observatório da Educação e o Observatório da Educação Escolar Indígena. (BRASIL, 2013, p. 16).

No entanto, no ano de 2014 não houve a publicação de novo edital para o fomento de pesquisas vinculadas ao Obeduc. Verifica-se, conforme mostram os dados do Relatório de Gestão do Programa Observatório da Educação, período 2009 a 2013, comentados no capítulo anterior, que as ações desenvolvidas pela Capes/DEB ampliaram em 321% o número de projetos aprovados, mas

proporcionalmente a esta ampliação a Capes reduziu em 259% os recursos alocados para o programa. Embora tenha havido a redução do financiamento, questão que demanda investigações sobre a sua pertinência, é notória a contribuição do programa para a produção do conhecimento em áreas específicas da educação básica.

Conforme dados do relatório da Capes, ano 2013, ampliam-se as pesquisas em áreas relacionadas à educação básica, pouco investigadas nos programas de pós-graduação, como alfabetização e letramento, educação do campo, educação indígena, educação especial, ensino médio, educação tecnológica e a distância. Além disso, a criação de produtos, tais como: sites dos grupos de pesquisa; plataforma-online; boletins informativos; jogos didáticos; blogs; mídias eletrônicas, documentários, gerenciador de banco de dados do Inep; cartilha bilíngue para povos indígenas; etc.

Ressalta-se que os resultados de oito anos do Obeduc mostram os bons efeitos do programa para a formação de pesquisadores e para a produção do conhecimento na área educacional. A produção do Obeduc favorece as ações integradas entre a pós-graduação e escola básica, como também a relação dialógica e colaborativa entre o pesquisador acadêmico e o professor pesquisador, superando a dicotomia entre o fazer e o pensar, arraigada na divisão do trabalho e na hierarquização entre o saber dos intelectuais da universidade e o saber prático dos profissionais da escola.

No Obeduc, os profissionais da educação básica, junto com o pesquisador da universidade, podem buscar – pelo enfrentamento de problemas práticos – o aprofundamento teórico e a busca de respostas, com significativos avanços na produção do conhecimento pedagógico, e, ainda, contribuir para elevar a qualidade da educação nas escolas e nos programas de pós-graduação. Como exemplo dos bons resultados, apresenta-se abaixo a tabela que demonstra quantitativamente a produção do programa.

TABELA 5 - OBEDUC: PRODUTOS CONCLUÍDOS, EDITAIS 2006 A 2010

Editais	Nº de teses concluídas	Nº de dissertações concluídas	Nº de monografias concluídas	Nº de artigos Publicados em periódicos nacionais e internacionais	Nº de trabalhos apresentados e publicados em anais e eventos	Nº de eventos realizados	Nº de livros publicados
2006	29	90	16	111	248	61	90
2008	12	80	45	110	423	58	105
2010	26	152	112	260	1.285	714	47
Total	67	322	481	173	1.956	833	242

Fonte: Relatório Capes (BRASIL, 2013, p. 41)

Portanto, os dados quantitativos e qualitativos apresentados nos relatórios da Capes/DEB e nos seminários promovidos pela entidade, destacados no capítulo anterior, revelam que o programa tem atingido seus objetivos. Entre eles, é valorizado no Observatório da Educação o trabalho coletivo na produção de conhecimento acadêmico como mecanismo de superar o isolamento por que passam vários pesquisadores, quando buscam respostas para suas questões de pesquisa. O estudo de situações educacionais assumidos coletivamente pelos mestrandos, doutorandos, professores da educação básica, alunos dos cursos de graduação e pesquisadores das IES, favorece que a produção do conhecimento seja mais complexa, abrangente e menos marcada por aspectos ideológicos e pessoais. (BRASIL, 2013, p.28).

Como argumentam Diniz-Pereira e Lacerda (2009, p.1231), a pesquisa *sobre* a escola, *sobre* os professores, mostra insuficiências para o conhecimento do cotidiano escolar e para a necessária aproximação entre universidade e escola, sendo necessário repensar o lugar do pesquisador, questionar as abordagens metodológicas empregadas e, acima de tudo, abandonar qualquer tentativa de explicar as práticas para, diferentemente disso, tentar compreender os significados que as perpassam. Os autores defendem as pesquisas *na* e *com* a escola, por meio de investigação coletiva:

Os professores e as professoras, antes tomados na qualidade de meros “objetos”, passam a ser vistos como sujeitos, participantes do processo de investigação. Preocupações epistemológicas levam os pesquisadores a questionar o conhecimento que produzem, sua relevância e capacidade de contribuir com a escola por meio dos resultados de suas investigações. Assim, de objeto de pesquisa, a

prática docente passa a ser compreendida como *espaço tempo* de formação e de investigação coletiva. (DINIZ-PERIRA; LACERDA, 2009, p.1231-1232).

Nesta perspectiva de instituir um coletivo de pesquisadores para a investigação *na* escola e *com* a escola de educação básica, faz-se a seguir a análise do projeto de pesquisa desenvolvido no Obeduc, pela presente autora, a partir do ano de 2011 até o ano de 2014. Trata-se de um projeto de pesquisa que inter-relaciona os objetivos desta tese, que defende a materialidade da pesquisa na formação e no trabalho de professores da educação básica, com os objetivos propostos no projeto do Observatório da Educação. O projeto é desenvolvido em uma escola do campo e define a investigação-ação como concepção e estratégia metodológica para a formação continuada dos professores.

No processo de pesquisa, pretende-se valorizar o programa Obeduc pela proposta de formação em pesquisa e pelos recursos viabilizados para o desenvolvimento de projetos dos pesquisadores vinculados ao programa, como também destacar o potencial da investigação-ação para a formação continuada de professores pesquisadores na escola do campo e para a atualização das práticas pedagógicas de alfabetização e letramento.

5.1.1 O Observatório da Educação do campo núcleo em rede UTP e a formação de coletivo de profissionais da educação para a pesquisa na escola do campo

A pesquisa que se apresenta está vinculada ao programa “Observatório da Educação”, aprovado pelo edital da CAPES/INEP 038/2010, na composição em rede ⁴², integrando três Programas de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).

⁴² Pesquisa financiada pela CAPES/ Observatório da Educação 2011 – 2014. Coordenação do Núcleo Observatório da Educação em rede: Prof^ª Dra. Sônia Aparecida Branco Beltrame/UFSC – Coordenação do Núcleo Observatório da Educação/UFPel - Prof^ª. Dra. Conceição Paludo – Coordenadora do Núcleo Observatório da Educação/UTP: Prof^ª. Dra. Maria Antônia de Souza.

O projeto intitulado “Realidade das escolas do campo na região sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores” é desenvolvido em 18 escolas do campo, sendo seis escolas em cada Estado. Conta com bolsistas distribuídos nas três Instituições de Ensino Superior, composto por: 1 doutorando, 3 mestrandos, 9 graduandos e 9 professores do ensino fundamental, promovendo a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de Educação Básica. Esta proposta viabiliza aos pós-graduandos a pesquisa empírica relacionada ao respectivo objeto de estudo, como também a iniciação à prática da pesquisa de graduandos e de professores da escola básica do campo, onde é desenvolvido o projeto. Os recursos alocados para o Obdeuc em rede favorecem a articulação entre os programas, que no decorrer do projeto reúnem todos os integrantes em Seminários Científicos para estudos coletivos, discussão e socialização da produção do conhecimento para o (re)planejamento do processo de pesquisa.

Integram o projeto do “Observatório da Educação” núcleo UTP seis escolas do campo da região metropolitana de Curitiba, situadas nos municípios de Quitandinha, Rio Branco do Sul, Fazenda Rio Grande, Araucária, Tijucas do Sul e Campo Magro. As escolas foram selecionadas em função do baixo IDEB obtido no ano de 2009, sendo o menor índice 2,1 e o maior 4,3. Cada instituição contou com a participação de bolsistas da pós-graduação, da graduação e de um professor bolsista da própria escola para o desenvolvimento de projetos de investigação-ação sobre problemas relacionados à concepção da educação do campo, letramento de professores e das práticas pedagógicas de alfabetização e letramento.

O projeto do Obeduc, núcleo em rede UTP, UFSC e UFPel problematiza a realidade escolar no campo e nela a formação dos profissionais da educação, a fim de superar a ideologia que interessa ao capital, de que o campo brasileiro está “desaparecendo”, e trazer para o debate as contradições que marcam a educação e a vida dos povos, que arduamente resistem com o trabalho na terra.

A educação do campo é um fenômeno recente da educação brasileira e tem os movimentos sociais camponeses como seus principais representantes.

Segundo Caldart (2009, p.38), a educação do campo inicia a sua atuação na radicalidade pedagógica dos movimentos sociais e entra no campo tenso das políticas e das relações com o Estado na luta pelo direito ao conhecimento, que inclua a particularidade do campo na perspectiva universal. Portanto, busca um novo projeto educativo:

A educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento do dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital. (CALDART, 2009, p.38).

Na última década, num percurso de tensões e contradições, estes movimentos conquistaram maior interlocução com o governo federal na reivindicação e definição de políticas educacionais⁴³. No entanto, constituem desafios “na relação entre movimentos sociais e Estado a afirmação de uma tradição pedagógica emancipatória e da luta por políticas que garantam o acesso dos camponeses à educação escolar em seu próprio território”. (CALDART, 2009, p.35).

No que diz respeito ao perfil dos docentes que atuam no meio rural, os dados do ano de 2007, apresentados por Molina, Montenegro, Oliveira (2009, p. 23), mostram que apenas 16,7% dos professores brasileiros atuam na área rural, correspondendo a 311.025 profissionais, e 57,1% não possuem formação em nível superior. Os profissionais, além da baixa qualificação, assumem condições de trabalho precarizadas, enfrentam problemas de baixo salário, de sobrecarga de

⁴³ As principais políticas educacionais conquistadas foram: a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998; o documento Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002); a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, com programas voltados à educação do campo; o estabelecimento das Diretrizes Complementares da Educação do Campo (BRASIL, 2008); criação do Procampo e das licenciaturas em educação do campo; criação do Projovem Campo; o Decreto do Presidente da República, em 4 de novembro de 2010, estabelecendo a política da educação do campo e o PRONERA. Substituição do PRONERA pelo PRONACAMPO (BRASIL, 2012)

trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função das difíceis condições das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção. Os dados revelam a negligência histórica das políticas públicas em reverter o processo de pauperização da educação para o meio rural.

Estudos de Souza (2007; 2010), entre outros, revelam que as pesquisas na área da educação rural e da Educação do Campo ainda são pouco investigadas na pós-graduação brasileira. Não obstante exista um crescimento nas pesquisas, este é incipiente em relação às demandas educacionais voltadas à emancipação dos sujeitos do campo e à dignificação de seu trabalho. A pesquisa sobre a prática pedagógica nas escolas do campo, realizada por Souza (2008, p.1.100), revela que o professor do campo tem lacunas em sua formação para compreender e trabalhar com a identidade do campo. A autora ressalta a importância de investimentos na formação continuada de professores que atuam no campo, “pois seria um espaço propiciador de problematização da experiência e angústias pedagógicas vividas, um espaço de trocas e de construção de novos conhecimentos”. (SOUZA, 2008, p.1101).

O direito às demandas de formação de professores está expresso nas Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, Resolução CNE/CB nº 2/2008 no Art. 8 - parágrafo 2º, que ressalta a importância da formação inicial e continuada sempre considerar a preparação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

Da mesma forma, no estado Paraná, a aprovação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, em 2006, significou a possibilidade de valorização da identidade cultural da população do campo no currículo e nos projetos pedagógicos das escolas. As diretrizes ressaltam que o professor que atua na escola do campo precisa utilizar estratégias metodológicas dialógicas, nas quais a indagação seja frequente, e possibilite a “relação entre os conteúdos científicos aos do mundo da vida que os educandos trazem para a sala de aula” (PARANÁ, 2006, p.29).

Embora os documentos oficiais assumam a concepção de educação do campo, e no estado do Paraná o governo estadual tenha investido nas políticas de formação continuada de professores⁴⁴, permanecem para a maioria das escolas do campo as limitações de dimensão política e técnica do trabalho pedagógico, dificultando a transformação das precárias condições de infraestrutura e de ensino.

A situação das escolas municipais ainda é mais grave. Entende-se que a falta de um Sistema Nacional de Educação, como um regime de colaboração fiscal entre entes federados no país, que complementem recursos financeiros para os pequenos municípios, tem limitado os investimentos nas escolas, em termos de estrutura, de transporte e de formação de seus profissionais. Dessa forma, exclui-se do processo de democratização da educação a grande parte de estudantes que estão nas escolas públicas mantidas pelos municípios⁴⁵. O baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que atinge os estudantes das escolas municipais do campo no Paraná, que varia em média entre 2,0 a 4,0 pontos⁴⁶, revela carências e necessidades de investimentos públicos para elevar a qualidade de ensino e democratizar o acesso dos estudantes aos conhecimentos universais.

Portanto, ressalta-se a importância de pesquisas em educação que incluam a perspectiva dos movimentos sociais do campo para a orientação de “políticas públicas de estado” que atendam as demandas da educação do campo, historicamente negadas. O sucateamento da educação para os povos do campo requer a urgência de ações político-pedagógicas que resolvam os problemas de

⁴⁴ Curso desenvolvido pela Unioeste a partir de 2004, curso de licenciatura em Educação do Campo oferecido pela Unicentro desde 2009, formação continuada, especialização lato sensu para professores que trabalham nas escolas do campo, cursos de capacitação, simpósios e seminários destinados a todos os professores vinculados à Secretaria de Estado da Educação do Paraná. (SOUZA, 2011, p.37).

⁴⁵ Com base nos micro-dados do INEP/2010, são 1719 escolas rurais no Paraná, sendo 1281 escolas municipais. Os pesquisadores do Observatório da Educação, núcleo UTP encontraram dados diferentes, sendo que, em 2012, havia 1097 escolas municipais e 614 estaduais.

⁴⁶ De acordo com os micro-dados do INEP/2010, verifica-se que, dentre 1719 escolas localizadas no campo no estado do Paraná, apenas 296 possuem IDEB, sendo que destas 40 têm um escore abaixo de 4.0 e 1.423 escolas não foram avaliadas.

infraestrutura das escolas, de número de profissionais, de salário, de fechamento e nucleação de escolas, de formação inicial e continuada de professores.

Esses problemas estão inter-relacionados e não se resolvem com ações isoladas, pois demandam um projeto democrático de sociedade e de campo. Conforme argumenta Caldart:

É importante ter presente que está em questão na Educação do Campo, pensada na tríade campo - política pública - educação e desde os seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para a construção de um outro projeto de campo, de país, e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anti-capitalistas, necessárias à sua própria sobrevivência: enquanto classe, mas também enquanto humanidade (CALDART, 2008, p. 72).

A efetivação da tríade “campo - política pública – educação” demanda, aos gestores municipais que compõem as secretarias de educação dos municípios, a formação técnica sobre concepção e políticas da educação do campo e o conhecimento de pesquisas e programas que viabilizam recursos para construção de propostas educacionais que atendam às necessidades da população e dos movimentos sociais do campo.

Portanto, constitui-se uma das prioridades dos sistemas de ensino oferecer formação continuada aos seus professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que incluam no currículo escolar a cultura, a identidade, os valores e o trabalho dos sujeitos do campo integrados aos conhecimentos científicos universais. Entende-se que a ressignificação do conhecimento escolar, nesta perspectiva, pode constituir em grande possibilidade de formação humana, pois supera a cultura fragmentada e individualista, que aliena e dificulta aos povos do campo movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios e modos de vida.

O documento do INEP/MEC Panorama da Educação do Campo (2007, p.8), que apresenta os resultados de pesquisas nesta área, ressalta que “a transformação da educação do campo implica mais do que melhorias físicas para as escolas e qualificação de seus professores”; requer, fundamentalmente, um

“currículo escolar baseado na vida e nos valores de sua população, a fim de que o aprendizado também possa ser um instrumento para o desenvolvimento do meio rural” (INEP, 2007, p.8).

Os processos formativos para os professores das escolas do campo carecem de oportunidades de reflexão e de pesquisa sobre os problemas da prática pedagógica. O argumento é que o trabalho com a pesquisa qualifica a ação docente pelo aprofundamento teórico necessário à interpretação e transformação da prática pedagógica e da realidade educacional mais ampla.

Embora haja o consenso de que a pesquisa deve ser parte integrante da formação e do trabalho do professor, fazem-se questionamentos sobre as reais condições que o profissional tem para realizar essa atividade na escola. A pesquisa na atividade docente requer o desenvolvimento de habilidades de investigação para reconhecer e formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de análise, além da necessidade de encontrar na escola condições de tempo e espaço que permitam a constituição de grupos de estudo e pesquisa, acesso a materiais e bibliografia especializada.

Foi apresentado, na contextualização da produção científica, que projetos de pesquisa colaborativa e ou de investigação-ação entre pesquisadores da universidade e professores da escola de educação básica têm sido uma alternativa ao enfrentamento desta realidade.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento da formação continuada, fundamentado na concepção de investigação-ação, pode constituir uma alternativa para a transformação de currículos ocultos que marginalizam a cultura das minorias, uma vez que possibilita aos profissionais envolvidos a investigação de problemas do contexto da escola e da sala de aula, e pela relação dialética entre a teoria e prática, produzir o conhecimento pedagógico transformador. Pode, também, favorecer a leitura crítica de determinantes sócio-históricos da realidade educacional no país, e nesta, a luta dos movimentos sociais pela educação do campo.

O pressuposto é que na escola encontram-se os indicadores relevantes da realidade a ser transformada, e, a partir da relação dialética entre a investigação e

a ação, e entre a teoria e a prática, surja a possibilidade de construção do conhecimento pedagógico para a resolução de problemas articulados aos objetivos educacionais emancipadores.

Nesse sentido, destaca-se a relevância do Obeduc no financiamento de projetos de pesquisa articulados à formação continuada dos profissionais da educação nas escolas do campo, as quais, por serem normalmente de difícil acesso, carecem da presença de pesquisadores, principalmente na perspectiva da investigação-ação. Dessa forma, o Obeduc viabiliza a interlocução entre pesquisadores da universidade com profissionais da educação que atuam nas escolas do campo, os quais, no papel de investigadores, contribuem para a valorização e inclusão da cultura local no currículo escolar.

Como visto no Capítulo 2 deste trabalho, a produção científica sobre a pesquisa na formação continuada dos profissionais da educação tem utilizado e valorizado a pesquisa-ação/investigação-ação, como concepção e método de formação que contribui para elevar a condição dos profissionais da educação básica, como pesquisadores e produtores de conhecimentos.

Nesta direção, foi encaminhado o processo de investigação-ação na Escola do Campo, vinculada ao projeto do Observatório da Educação, o qual será brevemente relatado, a fim de revelar o seu potencial para a aprendizagem do instrumental da pesquisa e o desenvolvimento da atitude investigativa do profissional da educação básica, diante dos problemas da prática pedagógica nas escolas do campo.

5.1.1.1 O processo da investigação-ação: contribuições à práxis pedagógica na escola do campo

O subprojeto que vem sendo desenvolvido pela pesquisadora, no âmbito do Obeduc, tem o objetivo de contribuir com a formação continuada de professores que atuam na escola do campo e tem como objeto de estudo o desenvolvimento da atitude investigativa dos professores sobre suas práticas de alfabetização e letramento. O projeto realiza-se na Escola Municipal do Campo

Professora Mercedes Marques dos Santos, no município de Campo Magro, região metropolitana de Curitiba, selecionada em função de ter obtido menor IDEB do município, no ano de 2009. Utiliza-se como estratégia metodológica a investigação-ação, em conformidade com o que está indicado no Projeto do Observatório da Educação dos Núcleos UFSC/UFPEL/UTP, isto é, “a constituição de comunidades de professores, como investigadores críticos de suas práticas, contribui para a construção de uma ciência educacional crítica, que pode se estabelecer como marco de enfrentamento às concepções técnicas da educação” (GRABAUSKA; DE BASTOS, 2001, p. 19).

A escola Municipal do Campo Professora Mercedes Marques dos Santos atende, em média, 200 estudantes da educação infantil ao 5º ano, moradores da zona rural, distribuídos nos turnos da manhã e tarde. Integra a equipe pedagógica uma diretora, uma coordenadora e nove professoras, todas com formação em nível superior, cursado pela maioria à distância. Todas as profissionais atuam somente nesta escola, tendo uma média de 10 a 20 anos de experiência. A média de idade das professoras é de 30 a 50 anos. Todas residem na região rural do município e despendem para o deslocamento de casa até a escola, em média, de 30 minutos a uma hora. A média salarial das professoras é de R\$ 2.200,00, por 8 horas semanais. As professoras possuem 4 horas semanais, por turno, de permanência fora de sala de aula para planejamento, sendo este horário desconhecido das demais professoras.

Além das salas de aula, a escola possui uma sala com 5 computadores, sem acesso à internet, e uma biblioteca que foi reestruturada a partir do projeto de intervenção da professora bolsista do Obeduc. O acesso à internet é restrito ao uso administrativo. Apresentam-se estes dados com o objetivo de caracterizar o contexto da pesquisa e para ressaltar a precariedade da estrutura física e de pessoal nas escolas do campo, confirmando a falta de investimentos das políticas públicas para esta realidade historicamente desassistida dos seus direitos constitucionais.

Dessa forma, a precariedade das condições de trabalho, somadas ao baixo salário, limitam as possibilidades de estudo, pesquisa e de acesso à cultura,

interferindo na motivação e na qualidade do trabalho e de vida das professoras, configurando uma problemática a ser considerada no processo de investigação.

Instituir o processo de investigação-ação na escola demandou, primeiramente, conquistar a equipe escolar para o processo de mudança, evidenciando aos participantes que nem sempre a ordem institucional estabelecida na escola apresenta soluções para os problemas diagnosticados, e que talvez fossem necessárias alterações na forma de organização dos tempos, espaços e relações de trabalho.

A professora bolsista inserida no projeto do Obeduc trabalha na Secretaria da Educação do Município de Campo Magro, ocupa a função de coordenadora das escolas do campo e foi escolhida pela possibilidade de ser multiplicadora das ações realizadas no desenvolvimento do projeto e socializadora do conhecimento técnico-político sobre a educação do campo para outras realidades do sistema de ensino municipal.

A primeira problemática com que se deparou para instituir o processo de investigação-ação foi a falta de horário comum para as reuniões. A situação foi resolvida com a colaboração de graduandos do curso de Pedagogia da UTP, integrantes do projeto, e de professores que atuam na Secretaria da Educação Municipal. Estes colaboradores trabalharam com os alunos, durante meio turno de aula, para que as professoras pudessem participar das reuniões coletivas de estudo e planejamento. Até o final do primeiro semestre do ano 2014, aconteceram 50 encontros na escola, em média 12 encontros por ano, nos quais se desenvolveu o processo de formação continuada por meio de estratégias metodológicas da investigação-ação.

Nos primeiros encontros, ocorreram diálogos com a direção, coordenadora pedagógica e professoras da escola, graduandas e pós-graduandas para refletir sobre a realidade escolar, tendo como foco a identidade do campo no projeto pedagógico e as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento. As reuniões coletivas visaram à construção da identidade do grupo e envolvimento das participantes em compromissos mútuos. As reuniões foram mediadas pela

presente autora e viabilizaram a interação com o grupo para refletir e descobrir os problemas que justificassem a pesquisa na escola.

Conforme explica Miranda (2012, p.17), na pesquisa-ação a reflexão possibilita novas interpretações para a realidade e subsidia um processo de “ação-refletida, resultante do movimento de pensar sobre o real tendo como ponto de partida os seus problemas, e como ponto de chegada a proposição de ações intervencionistas”. A autora pondera que, neste processo, não se tem controle sobre os rumos da investigação, não há uma previsão sobre os resultados, pois os desdobramentos da ação podem ser imprevisíveis.

Os procedimentos e instrumentos metodológicos não foram definidos a priori, mas a partir de diálogo, questionamentos e construção conjunta do processo investigativo, tendo como base as demandas apontadas pelo grupo. Assim, a definição dos instrumentos para coleta de dados, diferentemente da pesquisa clássica, aconteceu de maneira mais interativa, uma vez que os participantes estavam inseridos na realidade pesquisada. Optou-se pela aplicação de questionários, entrevistas individuais e coletivas, verificação do projeto pedagógico e diário de aula das professoras.

O propósito não se limitou a levantar dados e a buscar respostas para as indagações, mas envolver a participação de toda a equipe nas tomadas de decisões sobre a condução da investigação e intervenções necessárias. Valorizaram-se, neste processo, os saberes da equipe escolar e das acadêmicas do curso de Pedagogia, que passaram a incluir-se como sujeitos das atividades de pesquisa e intervenção.

Constatam-se, pelos relatos orais e respostas escritas em questionários aplicados às professoras, o interesse e desejo da equipe escolar em buscar e repensar as necessidades educativas dos sujeitos do campo. As professoras expressaram algumas problemáticas que interferem na qualidade do ensino, tais como a falta de tempo para estudo, pesquisa e planejamento, a necessidade de entender as questões históricas da desvalorização do campo, conhecer mais sobre a realidade dos alunos e de sua comunidade, e que sentem falta de conhecimentos para trabalhar os conteúdos do campo.

Destacam-se algumas respostas dadas pelas professoras:

Falta uma formação específica para nós professores do campo melhor trabalharmos a realidade do campo e sua importância para a sociedade. (professora F).

Ter uma formação profissional de acordo com a realidade do campo para que possamos dar mais importância a essa área que muitas vezes acaba ficando de lado. (professora C).

Não sei o suficiente sobre o assunto para ter segurança para trabalhar com o assunto, falta de tempo e bons materiais para pesquisa, falta de comunicação entre a família e a escola. (professora B,2012).

Falta de tempo e muitas vezes conhecimento científico sobre o mesmo. Talvez por não ter consciência da importância desse trabalho com o tema, acreditando que é melhor abordar temas diferentes, mostrar o novo. (professora G,2012).

Pouco tempo para pesquisa e planejamento. Dificuldades dos alunos, mais capacitações que venham contribuir para a prática educativa. (professora A,2012).

Tenho dificuldade de trabalhar os conteúdos pela falta de tempo de aplicar e até de preparar as aulas. (professora D.2012).

Com base nos dados apresentados e a partir do consenso do grupo, fez-se o planejamento da proposta de intervenção, a qual constou de momentos de estudo coletivo, organizados em forma de curso de extensão itinerante, realizados na própria escola, a partir do mês de setembro do ano de 2011.

Neste ano, o curso contou com a participação de outros professores do programa de pós-graduação em Educação da UTP, integrantes do Obeduc, que trouxeram para o debate temas de suas especialidades, tais como: as políticas públicas para a educação do campo, os documentos oficiais, a realidade socioambiental do município, a diversidade e cultura no currículo, práticas pedagógicas de alfabetização e letramento. Para dar suporte à compreensão da concepção de educação do campo nas políticas públicas, no projeto pedagógico e na ação do professor, o grupo estudou as produções dos autores: Frigotto (2010), Munarim (2010), Souza (2008, 2011), Tardin (2012), Caldart (2004, 2008).

Para as professoras, a participação no projeto de pesquisa do “Observatório da Educação”, possibilitou o acesso à legislação e literatura específica sobre a educação do campo, o que ampliou a visão de direitos conquistados nas políticas públicas, como também a valorização do trabalho que realizam. A proposta de curso de extensão itinerante permitiu, pela primeira vez, o encontro do grupo de profissionais da escola para estudar e discutir e revisar suas práticas, e a participação de toda a equipe escolar favoreceu a motivação e o compromisso coletivo do grupo com a construção do projeto pedagógico da escola aderente aos princípios da educação do campo.

Com base na produção de Caldart (2004) sobre o projeto pedagógico da escola do campo, levantaram-se os seguintes questionamentos: Como a realidade do campo pode ser abordada no projeto político-pedagógico da escola? Quais saberes são mais necessários para a preservação e transformação de processos culturais de relações de trabalho, como também ajudar a construir novas relações entre campo e cidade?

Para responder a estas questões, construiu-se coletivamente um instrumento contendo questões abertas e fechadas sobre a identidade sociocultural da comunidade escolar. O instrumento foi aplicado no mês de setembro do ano de 2012, para todas as famílias da escola, e forneceram importantes dados para a revisão do projeto pedagógico que iniciou no ano de 2013. Com esta ação, intencionou-se tomar como referência as particularidades da classe trabalhadora do campo que foram marginalizadas nos projetos pedagógicos e currículos escolares, como afirma Caldart (2008, p. 73-74):

Os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso, discriminatório. A realidade destes sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola. Esta é a denúncia feita pela especificidade da Educação do Campo: o universal tem sido pouco universal. O que se quer, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que o “universal seja mais universal”, seja de fato síntese de particularidades diversas, contraditórias.

Estas questões suscitam estudos embasados em referencial teórico crítico para orientar a prática educativa numa direção de práxis transformadora. A teoria, nesta perspectiva, contribui para desvelar o sistema de dominação, de valores e conteúdos ideológicos que permeiam o discurso e as práticas sociais e educacionais, como também para superar a conformação e adaptação de indivíduos aos modos de produção capitalista.

Como explica Vázquez (2007, p.236),

[...] entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas.

Portanto, a formação para a práxis não pode prescindir da teoria, que, vinculada às práticas sociais, torna-se instrumento para a atividade material transformadora da realidade. Nesta perspectiva, o processo de investigação-ação instituído na escola do campo tem como objetivo promover a instrumentalização teórico-metodológica das professoras para que realizem a leitura crítica da realidade e incluam no currículo escolar o estudo das contradições entre a produção da cultura e do trabalho dos sujeitos do campo em relação ao modo de produção capitalista.

Dessa forma, busca-se elevar a consciência das professoras como intelectuais da classe camponesa compromissadas com a efetividade da práxis pedagógica para a formação científica-cultural dos estudantes do campo. A contribuição social e política do trabalho pedagógico nesta dimensão será promover a leitura crítica da realidade e o reconhecimento dos direitos sociais e humanos historicamente negligenciados, superando a visão tradicionalista e estereotipada de que os sujeitos que vivem no campo têm menos direitos, e uma cultura atrasada e arcaica em relação à cultura dos sujeitos que vivem na cidade.

Para Souza (2011, p. 27), “o que se espera da escola é muito mais do que a menção à realidade do aluno”. É preciso desvelar o discurso sobre a realidade e enfatizar o conhecimento da prática social e daqueles que a produzem coletivamente. Os textos estudados na escola precisam gerar inquietações e

relações entre o que se vive (cotidiano) e o que se desconhece, além do que se busca conhecer (outros lugares, outras relações sociais).

Estas orientações embasaram os estudos e as reflexões para a reelaboração do projeto pedagógico pelo coletivo de professores e a revisão das práticas pedagógicas de alfabetização e letramento. O processo de elaboração do projeto pedagógico possibilitou às professoras e graduandas a aprendizagem do instrumental da pesquisa científica, isto é, a elaboração do questionário, tabulação e análise dos dados e elaboração de texto para o projeto pedagógico, considerando os dados e o referencial teórico estudado.

Configura-se, no processo de investigação-ação, a atividade de práxis, pois a partir da relação teoria e prática produziram-se novos conhecimentos articulados à realidade e a sua transformação. Destaca-se um trecho do projeto pedagógico da escola que demonstra o reconhecimento do compromisso com o contexto do campo e suas especificidades:

O presente Projeto Político-Pedagógico foi reelaborado com o objetivo de atualização da proposta de ensino da Escola Municipal do Campo Professora Mercedes Marques dos Santos, atendendo as orientações da Secretaria Municipal de Campo Magro. Foi realizado com o envolvimento das famílias, por meio de questionários, de reuniões pedagógicas com os professores e com a colaboração do Observatório da Educação CAPES/INEP, vinculado à Universidade Tuiuti do Paraná. Partiu-se da necessidade de adequá-lo à realidade da Educação do/no Campo, resgatando e firmando uma identidade perdida e por vezes desvalorizada.

O fato de direcionarmos nossa prática pedagógica e a aquisição de conhecimentos para o campo, não faz de nossa escola uma instituição isolada das demais propostas educacionais do município, pelo contrário, partimos do contexto campesino, compreendendo-o e valorizando-o, para assim entendermos a totalidade do mundo real. A prática educativa da educação do/no campo nos torna uma escola com necessidades peculiares de currículo escolar, de tempo e espaço adequados às condições climáticas e realidade sociocultural da comunidade, o que demanda uma proposta específica e certa flexibilidade e autonomia de intenções e ações. (CAMPO MAGRO, 2013, p. 5)

Nos encontros realizados na escola, verifica-se o envolvimento das professoras, que refletem acerca da sua própria prática e relatam os trabalhos que começaram a desenvolver, após os estudos sobre a educação do campo e sobre

alfabetização e letramento. Neste processo, as professoras começaram a trabalhar textos em sala de aula a partir de suas pesquisas e da própria produção sobre o espaço rural, sobre as principais atividades econômicas do município, a importância das atividades do campo para a cidade, sobre as crenças e lendas da região, valores, entre outros. Percebe-se que as profissionais da escola precisam de processos educativos que as instiguem a repensar o cotidiano escolar, a sua didática e, fundamentalmente, pensar o currículo e a seleção cultural que oferecem aos estudantes.

Quanto às atividades de alfabetização e letramento, constataram-se no início do projeto, por meio da análise dos diários de aula das professoras, muitas fragilidades com relação aos métodos, à sistematização e à seleção dos conteúdos de ensino para cada ano escolar. A maior fragilidade encontrada foi a escrita de textos, pois eram enfatizadas, principalmente, as atividades de cópia, elaboração de frases e ditados. As práticas de leitura e de oralidade careciam de sistematização e diversificação de propostas, sendo as atividades mais realizadas as de interpretação de textos, a partir de perguntas explícitas, principalmente de textos informativos. Ainda, a maioria das professoras dizia ter dificuldades de conhecimentos didáticos para melhorar a aprendizagem de alunos, principalmente aqueles que apresentam dificuldades para avançar no processo de aquisição da leitura e da escrita.

A partir deste diagnóstico, foram organizadas oficinas integradas ao curso de extensão itinerante, a partir do ano de 2013, na perspectiva do trabalho integrado de alfabetização e letramento, ou seja, a alfabetização como o processo de aquisição do sistema alfabético pela criança não se dissocia do letramento, que se refere ao envolvimento com a leitura e a escrita nas práticas sociais.

Para a compreensão das metodologias específicas para o desenvolvimento de habilidades de alfabetização e de letramento, foram utilizados como referenciais teóricos a produção de Soares (2004) e Leite (2010). Nas oficinas, as professoras foram separadas em dois grupos, ciclo de alfabetização e 3º e 4º anos, para realizar a análise dos seus diários de aulas pautados em autores estudados.

Assim, foram produzidas novas propostas, nas quais as professoras intensificaram atividades de consciência fonológica, de escrita espontânea de diversos gêneros textuais e intensificaram as atividades de leitura da literatura infantil. Esta proposta foi efetivada, principalmente, em função do projeto de pesquisa da professora bolsista do Obeduc, que reorganizou o espaço da biblioteca e conseguiu, junto à Secretaria do Município, a ampliação do acervo.

Quanto à interpretação de textos, foram investigadas outras formas de explorar os seus conteúdos a partir de questões mais amplas de interpretação, como fazer perguntas implícitas, relação de causa e efeito, reconhecimento de tema, do gênero textual e sua finalidade, etc. Portanto, o processo de investigação-ação na escola buscou qualificar os processos de formação continuada, visando à revisão do planejamento da prática pedagógica de alfabetização e letramento e o desenvolvimento da leitura, escrita e interpretação de textos, vinculado à realidade brasileira, em particular ao campo. Destacam-se alguns depoimentos das professoras sobre os processos de intervenção realizada:

Está sendo ótimo, principalmente nos temas de alfabetização. O que e quais são os métodos da alfabetização eu acho que esclareceu muito, eu também não conhecia. O Observatório veio contribuir e muito no planejamento no entendimento da alfabetização e letramento. (professora I, 2013).

Muito importante, porque através desse trabalho compreendi muitas coisas que eram necessárias para o meu profissional, além de me entender como professora alfabetizadora. Uma vez que não compreendia como se dava o processo de alfabetização e letramento. (professora R, 2013).

Foi um excelente trabalho, pois melhorou muito a minha maneira de trabalhar com meus alunos, hoje trabalho a alfabetização com uma nova visão, com certeza já colhi bons resultados após trabalhar de forma diferenciada. (professora D, 2013).

No ano de 2014, detectou-se a necessidade aprofundar os conhecimentos sobre a realidade local e de realizar a elaboração de material didático que contemplasse dados históricos e geográficos do município de Campo Magro. Para isso, foram organizados encontros com toda a equipe escolar, envolvendo o estudo fundamentado na literatura científica e nos cadernos do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), que traz dados

socioeconômicos atualizados do município. Nesta dinâmica, as professoras da escola investigaram e se apropriaram do conhecimento científico, produzindo o conhecimento novo, incluindo no currículo as particularidades do campo e integrando-as ao conhecimento universal.

Reitera-se a importância de propostas de formação continuada que promovam a ressignificação do conhecimento pedagógico acerca do currículo, da cultura, da identidade, dos valores e trabalho dos sujeitos do campo, associados aos conteúdos científicos universais. Entende-se que a ressignificação do conhecimento escolar, nesta perspectiva, supera a fragmentação da cultura que aliena e dificulta aos povos do campo a compreensão das condições objetivas de sua existência, dificultando o enfrentamento à expansão capitalista em seus territórios e modos de vida.

A experiência descrita no âmbito do “Observatório da Educação”, núcleo UTP, tem viabilizado, por meio da investigação-ação, o desenvolvimento da atividade de estudo e pesquisa na escola do campo. O projeto tem possibilitado à equipe escolar, além da aprendizagem dos procedimentos de pesquisa e dos conteúdos de alfabetização e letramento, a reflexão crítica sobre a construção do projeto pedagógico e a seleção cultural.

Este direcionamento dado pelo grupo à investigação-ação, para além dos problemas da sala de aula, contempla a dimensão social e política da pesquisa necessária à práxis pedagógica e a produção do conhecimento transformador. Constata-se que os investimentos realizados na formação continuada no âmbito do Obeduc contribuíram para a construção da identidade do grupo com o campo e o reconhecimento do valor social do trabalho que realizam para instrumentalização cultural dos estudantes. Esta nova condição, somada a outras no âmbito da gestão do projeto pedagógico da escola, refletiram nas aprendizagens dos estudantes, a exemplo da ampliação do IDEB, cujo desempenho avançou em 1,5 pontos, passando de 4,1 no ano de 2011 para 5,6 no ano de 2013.

Contribui muito com reflexões\investigações coletivas, o que era inexistente antes da vinda da Universidade na Escola. Com isso, houve grande

progressão na prática pedagógica do grupo e na relação entre o grupo na escola. (professora E, 2013).

Aprendi muito com os cursos oferecidos, traz sempre uma luz para nossas dificuldades. Acredito que precisamos realmente estudar mais os temas relacionados ao campo e a questão do estudo da língua portuguesa, que talvez seja nossa grande dificuldade. (professora R, 2013).

Novas maneiras de repensarmos e planejar o nosso trabalho em sala de aula, novos conceitos e metodologias. (professora V, 2013).

Esse trabalho abriu nossos olhos as verdadeiras necessidades e as formas a se adotar pelo professor da escola do campo. (professora N, 2013).

Defende-se a relevância de programas como o Observatório da Educação para integrar projetos de pesquisa da pós-graduação com os projetos de iniciação científica de graduandos e de professores/pesquisadores da escola básica. Para isso, há a necessidade de políticas públicas que ofereçam estrutura para a formação de grupos de professores pesquisadores da educação básica, integrados aos pesquisadores da pós-graduação, com previsão de carga horária, espaços, recursos e valorização na carreira em função da produção e socialização do conhecimento que realizam.

Dessa forma, a investigação-ação na escola do campo revelou-se como alternativa política e prática para formação continuada de professores, que por meio do trabalho coletivo de professores, em colaboração com os pesquisadores da universidade e do sistema de ensino do município, pode favorecer, pela práxis, a construção do conhecimento pedagógico aderente às demandas da educação do campo, como outras demandas da educação na sociedade como um todo.

Para garantir a abrangência político-pedagógica da investigação-ação na escola do campo, se faz necessária a interlocução entre pesquisadores, a sociedade civil e os dirigentes municipais. Neste processo, destaca-se o papel fundamental dos pesquisadores, articulados aos professores da escola básica e aos movimentos sociais, na explicitação das demandas para a transformação das precárias condições de infraestrutura e de ensino das escolas do campo.

Conforme problematiza Munarim (2011, p.37), as ações no âmbito dos municípios devem sobrepujar os particularismos e privatismos de grupos de interesse presentes na sociedade civil, assim como no poder público municipal,

que inviabilizam inovações e o cumprimento do dever já estabelecido nas leis e normas que regem a educação do campo no Brasil. Entre as demandas a serem cumpridas, faz-se necessária a efetivação de propostas de formação continuada de professores do campo, em conformidade com a legislação vigente.

5.2 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE - POLÍTICA PÚBLICA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ

No contexto das políticas públicas para a formação de profissionais da educação básica adotadas pelos sistemas de ensino no país, o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, do Estado do Paraná, apresenta uma característica “rara”, como destacam Gatti, Barreto e André (2011, p.263).

Trata-se do investimento que o programa faz na formação em nível de pós-graduação para professores em estágio avançado na carreira e pela instrumentalização para uma atuação em rede com seus pares, tendo como objetivo a mudança das práticas escolares e a melhoria dos indicadores das escolas.

Além do PDE, as autoras destacam outras cinco propostas realizadas pelas Secretarias de Estado da Educação, uma em cada região brasileira, as quais oferecem uma riqueza de alternativas ou um caráter inovador. Estas propostas de formação continuada superam os modelos tradicionais, que ofertam palestras, cursos, concebidos homogeneamente, e pretendem a aplicação ou reprodução do conhecimento pelo professor na prática de sala de aula.

Gatti, Barreto, André (2011, p.262-263) consideram como avanço nos modelos de formação: a escola como lócus de formação; a participação e o papel estratégico do (a) coordenador (a) pedagógico (a) como agente catalisador (a) da formação *in loco*; a criação de redes de grupos locais auto-gerenciados de professores, que se caracterizam pela sua atuação inovadora nas escolas que recebem apoio científico-pedagógico de universidades, bem como recursos financeiros das secretarias de Educação para desenvolver projetos com outros

professores, objetivando a implementação do currículo e a melhoria da aprendizagem dos alunos; ações de formação docente, de produção de materiais didáticos e outras medidas de apoio às escolas e ao trabalho dos professores.

Verifica-se, neste levantamento, que nenhuma destas propostas, consideradas inovadoras, inclui a pesquisa como princípio, ou estratégia metodológica para a formação de professores, embora haja considerável literatura nacional e internacional que defende, há mais de duas décadas, a eficiência desta proposta para a elevação da condição científica e intelectual do professor.

Também o programa PDE não faz referência à pesquisa como mediação ou como fim da proposta de formação continuada em nível de pós-graduação, que oferece aos professores da rede estadual de ensino.

Contraditoriamente, assume como pressupostos desta formação a relação teoria e prática e a produção do conhecimento, desconsiderando que, no processo de ensino e de produção do conhecimento, a pesquisa constitui uma premissa, ou seja, é seu elemento fundante. Conforme afirma Ferreira (2007, p. 23), a pesquisa

[...] é fundamento e mediação do ensino e de toda a atividade que produz ou transmite conhecimento em todas as suas mais diversificadas formas e modalidades, sem a qual estas não passariam de meras atividades obscuras sem sentido e significado para o ser humano que é pensante e possui consciência.

O pressuposto do PDE é formar professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem, considerando as reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes nas escolas de Educação Básica. (PARANÁ, 2014, p.2). Então, questiona-se: esta condição não demandaria a pesquisa enquanto método de conhecimento da realidade num processo histórico-dialético? Por que não enfatizar a pesquisa como meio e fim do processo de formação continuada de professores, no programa PDE?

O programa conceitua a formação continuada como um

[...] movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual, em estreita relação com as IES, com o objetivo de instituir uma dinâmica permanente de reflexão,

discussão e construção do conhecimento sobre a realidade escolar. (PARANÁ, 2014, p.3).

Estrutura o desenvolvimento da formação em três eixos de atividades que o professor deve realizar, no período de 2 anos, os quais contemplam: 1) atividades de integração teórico-práticas; 2) atividades de aprofundamento teórico; 3) atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico. (PARANÁ, 2014, p.6).

Neste processo, está prevista a relação com a universidade, o estudo de metodologia científica, a elaboração de projeto sobre uma problemática da realidade escolar e a produção de artigo, ou elaboração de material didático. As etapas não demandariam a atividade de pesquisa como meio e fim do processo formativo? Não caberia identificar como processo de pesquisa a produção do conhecimento realizada pelo professor, pois esta competência seria exclusiva do pesquisador universitário? Ou não se pode garantir o conteúdo científico destas produções? Ou, ainda, a formação em pesquisa e para a pesquisa poderia demandar questionamentos e mudanças estruturais para sua realização na escola, as quais não são possíveis ou desejáveis de se garantir?

As indagações foram levantadas pela contradição verificada entre os fundamentos político-pedagógicos do PDE e a estrutura das etapas e atividades do programa de formação, que suscitam a atividade de pesquisa para sua execução, mas não a explicitam. No entanto, não é objetivo deste estudo desqualificar a proposta, ao contrário, pretende-se investigar a contribuição que o PDE pode trazer para enfatizar a ciência e a pesquisa na identidade e profissionalidade dos professores da rede estadual de ensino, com vistas a potencializar o trabalho pedagógico e garantir a qualidade das aprendizagens para todos os estudantes das escolas da rede estadual de ensino.

Os condicionantes teóricos e metodológicos para a pesquisa na formação e no trabalho do profissional da educação básica estão contemplados nos pressupostos do PDE, isto é, a relação teoria e prática, a produção do conhecimento pedagógico, a integração com as instituições de ensino superior e a criação de condições efetivas para a construção coletiva do saber na escola. O

objetivo, então, é investigar o potencial desta política pública para a formação continuada em pesquisa fundamentada nos princípios da ciência pedagógica histórico-crítica, e apontar as contradições, os desafios e as possibilidades para sua materialidade nas escolas.

Pretende-se, na sequência, realizar a análise e a síntese dos dados empíricos sobre a pesquisa na formação e no trabalho do profissional da educação básica da rede estadual de ensino do Paraná. Optou-se por apresentar o cruzamento de dados obtidos na entrevista semiestruturada com o coordenador do programa, realizada no mês de dezembro do ano de 2012 (roteiro apêndice B); dados da aplicação de questionário enviados por e-mail para todos os representantes do PDE nos 32 Núcleos Regionais do Estado do Paraná, dos quais retornaram 14 questionários (instrumento apêndice C); dados das entrevistas com 13 professores de escolas estaduais indicadas por um representante do Núcleo Regional, como professores que desenvolvem pesquisa na escola após a conclusão do PDE (roteiro no apêndice D).

Busca-se responder as seguintes questões: O PDE prepara o professor para o desenvolvimento da pesquisa na escola? Os professores, após a conclusão do PDE, continuam pesquisando na escola? Quais contribuições, dificuldades e desafios que apresenta o PDE para a materialização da pesquisa na escola de educação básica?

5.2.1 O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/Paraná e a pesquisa na formação continuada e no trabalho do professor

Com o objetivo de obter maior conexão de dados sobre a efetividade da pesquisa na formação e no trabalho dos professores da rede estadual de ensino do Paraná, apresenta-se o levantamento da produção do conhecimento sobre o PDE, no banco de teses e dissertações da Capes.

Neste levantamento, feito a partir do termo exato PDE, foram encontrados 7 trabalhos, sendo 2 teses e 5 dissertações. Verificou-se, por meio da consulta aos resumos, que o PDE como política pública é abordado em duas

dissertações, Serraglio (2012) e, mais especificamente, no estudo de Bergmann (2012), que analisa o processo de formulação e implementação do PDE, com ênfase no período de 2006 a 2007, destacando o formato inédito do programa e a sua consolidação como política pública de Estado.

Os autores Ogliari (2012), Silva (2012), Cavassini (2012), Barbeta (2012) e Barbosa (2012) analisam os efeitos na produção do conhecimento e/ou práticas pedagógicas decorrentes do processo de formação continuada no PDE. Ogliari (2012), Barbeta (2012) e Barbosa (2012) sinalizam que o processo de formação contribui para a construção do conhecimento e elevam o nível conceitual nas produções de materiais e artigos realizados pelos professores da área de Matemática. Silva (2012) ressalva que, embora a produção de material didático se constitua um relevante instrumento de formação continuada e valorização dos professores, a apropriação da teoria, com destaque para a área específica de língua/linguagem, no processo formativo é lenta e complexa. Cavassini (2012) destaca que houve o desenvolvimento na postura crítica do professor que cursou o PDE e, por isso, alterações quanto aos recursos e métodos de ensino utilizados na prática pedagógica.

Portanto, verifica-se que os autores destacam a contribuição do programa para a formação de professores pela apropriação teórica e de conceitos relativos aos conteúdos disciplinares, com repercussões na produção do conhecimento, expresso sob a forma de material didático ou artigo, e também valorizam as repercussões na prática pedagógica.

Com base nestes dados, infere-se que os professores produzem conhecimentos e que estes apresentam qualidade do ponto de vista conceitual e teórico. Nesta tese, busca-se analisar a categoria pesquisa como atividade mediadora do processo de construção e produção do conhecimento pedagógico crítico emancipador, categoria que não é destacada nos trabalhos citados, como também não é enfatizada nos documentos oficiais do PDE. A secundarização da pesquisa no processo da construção do conhecimento revela-se uma contradição, uma vez que

[...] a investigação científica enquanto ato de conhecimento se realiza à base da interação prática do sujeito com o objeto. Ela constitui uma forma teórica de apreensão do objeto pelo sujeito, nela se manifesta especialmente a natureza social do sujeito. (KOPNIN, 1978, p. 226).

Portanto, a pesquisa é conhecimento e está imediatamente voltada para a obtenção, no pensamento, do novo resultado não só para o professor que pesquisa, mas para a educação em geral. A pesquisa é trabalho teórico-prático, então, é práxis e seu produto é o conhecimento transformador, que modifica o existente em um processo histórico contínuo.

Esclarece Vieira Pinto (1979, p.282) que “o trabalho científico, como trabalho social, serve sempre a um fim socialmente proposto”. Como o trabalho científico não está desvinculado dos fins, a atividade da criação científica, ou da pesquisa, assume um teor ético, que está relacionado à contribuição que traz a realização da essência humana, ao bem estar social.

Todo o esforço da epistemologia crítica deverá concentrar-se na preparação do pesquisador para que, cada vez mais lucidamente, compreenda o significado das finalidades da ação humana, e particularmente na execução do trabalho científico. (VIEIRA-PINTO, 1979, p.282-283).

Assim, a preparação do professor pela e para pesquisa não pode ser concebida de modo acrítico e a-histórico, isto é, indiferente aos fins que se deseja atingir, e aos efeitos concretos na prática educativa. A formação para a pesquisa não é neutra, é ideológica, ela pode estar a serviço do praticismo, do utilitarismo imediato e da manutenção do *status quo* hegemônico, ou pode servir ao questionamento e resolver processos de exclusão na educação, determinados pela sociedade que se conforma dividida. Esta última finalidade deveria ser o processo desejável em um Programa que pretende formar professores para a produção do conhecimento.

Entende-se que esta possibilidade não está descartada no PDE, considerando que a concepção de conhecimento descrita nos fundamentos político-pedagógicos do Programa norteia-se pelo princípio ontológico do trabalho, e explicita a preocupação com a análise da realidade dessa categoria na

sociedade capitalista e nas escolas. O Programa respalda-se em alguns elementos considerados fundamentais no processo de formação continuada de professores, entre os quais o exame das contradições dos sistemas político, econômico, social, cultural e educacional, frente ao desenvolvimento das forças produtivas.

Também orienta

[...] acautelar-se com a racionalidade técnica (a técnica pela técnica ou pela simples compulsão da produção do novo), na direção da crítica às propostas pós-modernas de educação, pautadas por concepções pragmatistas e utilitaristas do conhecimento. (PARANÁ, 2014, p.5).

Para atender esta expectativa de formação, o PDE oferece o tempo para estudo, nas IES parceiras, sobre as diferentes correntes pedagógicas, em suas diversas formas de pensar o conhecimento e a aprendizagem, em suas diferentes ênfases sobre o sujeito ou sobre o objeto, ou sobre a relação entre os componentes educativos; ou, ainda, sobre o relativismo da ciência sugerido pela nova perspectiva do neopragmatismo. O objetivo é

[...] ofertar ao Professor PDE, através do retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial, condições de atualização e aprofundamento de seus conhecimentos teórico-práticos, permitindo a reflexão teórica sobre a prática para possibilitar mudanças na escola. (PARANÁ, 2014, p.4-5).

Entende-se que, com posse destes estudos, o professor elevará sua consciência crítica diante das contradições presentes na realidade socioeducacional e, conseqüentemente, poderá se apropriar do instrumental científico para produzir conhecimento voltado a reivindicar e realizar processos formativos emancipatórios. A emancipação do professor e dos estudantes se dará pela apropriação dos conhecimentos científicos, que estão objetivados nos meios de produção na sociedade capitalista, sendo então a luta pela socialização do conhecimento o componente imprescindível ao trabalho do professor, que se qualifica pela articulação entre o ensino e a pesquisa.

Com a intenção de apresentar a análise dos dados sobre a relação entre a pesquisa e o processo de produção do conhecimento sobre e para o ensino pelos

profissionais da educação que realizam PDE, responde-se aos questionamentos já anunciados anteriormente: 1) O PDE prepara o professor para o desenvolvimento da pesquisa na escola? 2) Os professores, após a conclusão do PDE, continuam pesquisando na escola? 3) Quais as contribuições, as dificuldades e os desafios que apresenta o PDE para a materialização da pesquisa na escola de educação básica?

Fez-se a opção por apresentar, de modo inter-relacionado, as respostas dos sujeitos participantes da pesquisa, ou seja, o coordenador geral do PDE, os 14 representantes dos NRE/PR responsáveis pelo acompanhamento dos professores PDE em seus municípios, e os 13 professores PDE que atuam em escolas públicas da rede estadual de ensino do Paraná.

Os professores foram selecionados a partir da indicação do representante de um dos NRE, que respondeu à solicitação de nomes de professores que realizavam pesquisa na escola, mesmo após o término do PDE.

O objetivo foi entrevistar estes professores que já haviam concluído o PDE para constatar a realização da pesquisa na escola. No entanto, apenas quatro dos 14 representantes que responderam ao questionário indicaram nomes. Foram entrevistados todos os professores apontados indicados pelo representante de um dos NRE, sendo 4 professores, a pedagoga e a diretora que atuam em escola de ensino fundamental, no município de Candoi, a diretora, 2 pedagogas e 4 professores que atuam em uma escola de nível fundamental e médio, no município de Guarapuava.

A primeira questão a ser analisada corresponde ao questionamento feito aos participantes sobre a preparação para a pesquisa no PDE. Todos os representantes dos NRE responderam afirmativamente, assim como os professores, diretoras e pedagogas. Na visão do coordenador geral do PDE, a pesquisa na formação continuada do professor se constitui em pano de fundo. Argumenta que o PDE oferece condições para o estudo e a pesquisa e, quando o professor retorna à escola, os demais professores aprendem com ele.

Os elementos conceituais metodológicos da pesquisa para a realização do projeto a ser desenvolvido na escola, onde atua o professor, são abordados

quando ele realiza atividades de aprofundamento teórico, nas IES parceiras e na SEED/PDE. Nesta etapa da formação, o professor estuda os Fundamentos da Educação, Metodologias de Ensino, Produção Didático-pedagógica e conteúdos das disciplinas específicas que compõem o currículo.

A pesquisa no PDE é pano de fundo. No 1º ano o professor tem o afastamento da escola para poder estudar e para que possa fazer a sua pesquisa que parte de problemas na escola. A escola deve se posicionar sobre o projeto que estará sendo desenvolvido. O PDE permite que o professor faça pesquisa, estude. No 2º ano vai para a escola com a teoria e no processo de intervenção irá avaliar e pensar como intervir. Como a escola vê o professor na escola, estudando e pesquisando, a escola aprende com ele. Os professores do PDE têm de olhar o coletivo da escola. (coordenador, 2012).

Todos os representantes dos NRE consideram que, no PDE, os professores desenvolvem pesquisa sobre os problemas que enfrentam na sua prática pedagógica, valorizam o retornar aos estudos para (re)visão de conceitos e da própria prática.

Acredito que o PDE prepara o professor para a pesquisa, pois amplia sua percepção da realidade da escola. O Programa não traz receitas e soluções mágicas para nenhum problema, mas mexe com as estruturas muitas vezes solidificadas de visão dos problemas, levando o professor a rever conceitos, a repensar a própria prática, a buscar caminhos para a solução de problemas enfrentados no cotidiano escolar. (representante NRE 13UN, 2013).

No período em que se encontra afastado em 100% de suas atividades escolares para participar do Programa, o professor tem uma carga horária intensiva de cursos na IES, com vistas a prepará-lo com embasamento teórico para realizar pesquisa. (representante NRE 3DV, 2013).

Sim. Os cursos ofertados pelas IES proporcionam os subsídios necessários aos professores PDE para que possam realizar a pesquisa sobre os problemas encontrados em sua prática. (representante NRE, 7G, 2013).

Considerando a metodologia do PDE, onde o professor tem como objeto de estudo a realidade escolar, com certeza este modelo de formação continuada prepara o professor para intervir na realidade da escola pública. (representante NRE, 11PB, 2013).

A proposta do PDE considera a escola e a relação entre a teoria e a prática como elementos centrais da formação dos professores. É na escola que o professor irá localizar a problemática para construção do projeto de pesquisa e planejar a intervenção. Entende-se que esta proposição para a formação do

professor no PDE pode favorecer a intervenção na dimensão da práxis, considerando a formação de base crítica que receberá nas atividades de aprofundamento teórico, como está explicitada na proposta político pedagógica do PDE.

No entanto, a pesquisa realizada pelos professores em seu trabalho sobre a prática pedagógica é concebida como distinta da pesquisa realizada na universidade, alguns destacam as características que as diferenciam: o tempo para elaboração, o rigor metodológico, o tema de pesquisa, etc. Esta distinção, segundo os autores Ludke (2001, 2005), André (2008), Santos (2008), Diniz-Pereira e Lacerda (2009), entre outros, requer ampliar o debate acerca da legitimidade e estatuto da pesquisa realizada pelo professor no seu trabalho.

Ludke (2001a, p.91) explica que, no Brasil, como internacionalmente, cresce a preocupação com a identificação da pesquisa do professor como a produção de um conhecimento prático, de segunda categoria, sem o rigor exigido das pesquisas na universidade. Os autores consideram importante estabelecer critérios que sejam compatíveis com os dois tipos de pesquisa, sem marginalizar novas epistemologias, mas, ao contrário, fortalecendo áreas comuns e possibilidades de colaboração entre as duas culturas, a da escola e da universidade.

Esta distinção entre a pesquisa do professor sobre a prática pedagógica e a acadêmica é constatada nas opiniões dos participantes, que expressam com diferentes ênfases e justificativas estas diferenças.

A questão é qual pesquisa se pretende quando fala de pesquisa na escola? A pesquisa tem rigor metodológico e teórico. É o debruçar do indivíduo por questões teóricas sobre uma realidade imediata, a busca de confirmação de hipóteses, não há neutralidade. É olhar com lente teórica o recorte que o pensamento faz desvelar a realidade que se apresenta com rigor teórico e metodológico. Não é fazer consulta. (coordenador, 2012).

É diferente que a acadêmica, a pesquisa eu que fiz foi mais científica, porque você consegue mergulhar mais... Quando a gente faz na escola a gente faz uma transposição daquela pesquisa, porque é mais dinâmica a nossa lida aqui na escola. (professora C, 2013).

Eu penso que o rigor científico ali da busca, eu acho que não, seria diferente da pesquisa realizada na universidade, porque que o que a gente percebe que aqui no ensino básico são tantas outras tarefas e funções que cai sobre você que você mesmo ir buscar esse conhecimento, pesquisar sistematizar

pra daí trabalhar com o aluno, então ai as vezes fica inviável. Daí parece que divide que tem aquele grupo que vai fazer a pesquisa e mandar o produto final pra você repassar pro teu aluno pro teu estudante. (professora A, 2013).

Eu acredito que há uma diferença sim, entre pesquisa acadêmica e pesquisa na educação básica, porque a pesquisa acadêmica pode ou não ser voltada para a educação básica, então eu acredito que uma pesquisa na educação básica seria uma pesquisa pra você aplicar em sala de aula pra melhores conhecimentos lá na escola. (professor J, 2013).

Conforme esclarece Diniz-Pereira e Lacerda (2009, p.1329), a prática pedagógica na escola como *lócus* de pesquisa e de produção de conhecimentos não pretende concorrer com a hegemonia da produção do conhecimento acadêmico e sim à sua legitimidade. Significa que possuem estatutos epistemológicos diferentes, mas não são excludentes como pesquisa. O conhecimento produzido pelo professor não se constitui como uma teoria explicativa de algum fenômeno, mas como conhecimento teórico produzido na prática, e a ela retorna num movimento dialético entre a teoria e prática, de práxis.

A pesquisa que se defende nesta tese está em consonância com a concepção sócio-histórica de educador, delineada pela ANFOPE. Isso significa que o professor pesquisador necessita de uma sólida formação teórica e metodológica

Será um pesquisador formado como qualquer pesquisador, rigidamente, nos fundamentos teórico-metodológicos da investigação científica. [...] Reivindica-se a pesquisa na educação básica, queremos um professor capacitado como pesquisador no sentido estrito-ciência. (SILVA, 2011, p.10).

Não se desvaloriza a pesquisa da própria prática, mas é necessário ampliar a condição científico-intelectual do professor para que possa produzir e enriquecer o conhecimento pedagógico e educacional mais amplo. No entanto, verifica-se que esta compreensão de formação para a pesquisa não está contemplada nas políticas públicas de formação inicial e continuada, como também não é consenso a sua defesa entre os profissionais da educação básica.

Adjetivar o professor de pesquisador pode incorrer num afrouxamento da pesquisa. Deixa-se de ter o rigor em que o objeto passa a ser investigado. É importante que o professor faça pesquisa, mas há questões metodológicas, de

tempo... fazer pesquisa é trabalhoso, toma tempo e o professor não tem esse tempo para se dedicar na escola. Há de se pensar que pesquisa é esta. Isso não afasta o professor de fazer a atividade de cunho mais investigativo, postura de questionamento, isso ultrapassa a acomodação. (coordenador, 2012)

A pesquisa na formação e no trabalho docente precisa ser discutida com os professores e nas escolas. Existe uma considerável produção do conhecimento científico sobre a formação de professores e seus desdobramentos em proposições diversas, como já comentado neste trabalho; em quase três décadas, somam-se 5.133 teses e dissertações sobre a formação de professores. No entanto, grande parte da circulação desses estudos tem se restringido aos espaços acadêmicos. Os estudos que tratam da pesquisa na formação de professores têm se limitado a defender esta atividade na prática docente e regular sua natureza por meio de metodologias que não dialogam com as da escola, sem, de fato, discutir o que seria o essencial, isto é, como esta atividade pode se materializar no trabalho dos profissionais da educação, considerando as limitações históricas de trabalho nas escolas públicas.

A maioria dos participantes respondeu negativamente quando questionada sobre a realização de pesquisa na escola após o término do PDE; a justificativa comum é a falta de tempo criar projetos de pesquisa e aplicá-los na escola. Alguns indicam que realizam investigações informais, como consultas a materiais, com o objetivo de aplicar nas aulas.

Não há como afirmar que todos continuam pesquisando, mas há alguns que procuram curso em stricto sensu. Hoje a SEED estimula que procurem curso stricto sensu. O PDE pode encaminhar para a pesquisa em stricto sensu como também para a atividade de pesquisa na escola. O professor pode utilizar o tempo permanência para o desenvolvimento da atitude investigativa, para a pesquisa haveria necessidade de maior tempo. (coordenador, 2013).

Fazer uma pesquisa, em nível de escrever um artigo alguma coisa, assim não, apenas uma pesquisa curta sobre um determinado tema alguma coisa. Eu sempre às vezes pesquiso, procurando em revista, na internet ou em livros mesmo, ou às vezes aquele trabalho em rede que o GTR que também oportuniza você de fazer, eu sempre procuro fazer o GTR, às vezes eles fazem que você busque alguma coisa. (professor J, 2013).

A minha pesquisa hoje está mais focada na internet mesmo, porque hoje em dia os materiais que você encontra, principalmente em áudio visuais, você trabalha com a net, então eu trabalho muito com pesquisa na parte de eletrividade, é difícil você criar modelos práticos pra expor, então eu

trabalho muito com a parte de pesquisa em vídeos, algumas aulas minhas são em rede. (professor M,2013).

Teria que ter um tempo pra fazer isso, porque eu acho que não tem muito tempo, eu vejo que alguns continuam pesquisando sempre, porque é da sua vontade, do seu conhecimento, da sua personalidade permanecer, outros pesquisam aquilo e só aquilo já está bom... (professora C,2013).

O PDE possibilitou a pesquisa durante o ano de afastamento, no ano seguinte com uma carga horária reduzida possibilitou a continuidade... Agora após o retorno a carga horária normal, o término total do PDE a gente não consegue fazer uma pesquisa formal... Então o PDE nos possibilita a fazer pesquisas informais para o dia a dia, não uma pesquisa que seja orientada que seja organizada e fique relatada. (professora L,2013)

Na minha função eu tenho um espaço diferenciado e sempre tenho que estar preparando formação continuada do professor, eu continuo na pesquisa, então o meu trabalho me favorece, sabe a continuar fazendo, não só o trabalho que era a minha pesquisa do PDE, mas em todos os outros pontos. (pedagoga G, 2013).

Os representantes de NRE e pedagogos observam que nem todos os professores têm interesse em pesquisar, alguns realizam a pesquisa apenas para cumprir o PDE.

Naquele momento que está realizando o projeto em sala de aula, com os alunos, os professores, ou com a comunidade escolar, aquele envolvimento, aquela vontade de mudar é grande, mas acabou o projeto, acaba ficando a desejar. (pedagoga A, 2013).

Há professores que são realmente comprometidos com a educação e aproveitam o período em que estão afastados para se fundamentarem teoricamente tendo em vista superar as dificuldades de sua prática pedagógica com a ajuda da literatura indicada por seu orientador. Existem também, aqueles professores que entendem o período de afastamento como um “descanso” de seus alunos e não se dedicam ou aprofundam nos estudos. (representante, 6IV, 2013).

Quanto à divulgação das pesquisas realizadas pelos professores PDE, a maioria dos participantes respondeu que há uma organização na escola para este momento, que ocorre principalmente na semana pedagógica; além disso, as pesquisas são divulgadas no portal da SEED e nos GTR.

É pedido ao professor que socialize sua participação no programa com os demais professores, com os pedagogos, diretor e funcionários da escola, essa socialização tem espaço geralmente na Semana Pedagógica que é realizado em fevereiro e julho. (representante NRE 4LO,2013)

Sim, pois a primeira ação que o professor realiza na sua implementação é divulgar seu projeto para a comunidade escolar, professores, pais, funcionários e alunos. (representante NRE 10PA, 2013)

A divulgação com os alunos sim, mas com os colegas fica mais difícil, fica meio isolado. (representante NRE 12TE, 2013).

A divulgação foi feita em vários momentos, primeiro foi feita uma reunião através do núcleo, a gente apresentou trabalho com folder, bonitinho ali sabe, como manda o figurino, aí foi feito um artigo, foi publicado na rede e daí na escola foi feita a reunião pedagógica, onde foi convidado os professores pra participar do projeto. E aderiram o professor de matemática e geografia na época. (professor M, 2013)

A pesquisa precisa ser incluída em uma política de Estado que seja efetivada por meio de um plano de cargos, carreira e salários, com destinação de carga horária para a realização desta atividade no trabalho dos profissionais da educação. A análise do PDE como proposta de formação continuada pela pesquisa comprova que os professores conseguem realizar a atividade enquanto vinculados ao programa e, por conseguinte, ter o tempo e orientação para a sua realização.

Entretanto, as condições de trabalho do professor na escola não permitem que ele continue desenvolvendo pesquisas. Por isso, é contraditório reivindicar a pesquisa na formação e no trabalho do professor sem que ele tenha as condições para realizá-la. Então, propor que o professor se torne pesquisador na escola, “sem oferecer condições ambientais, materiais, institucionais implica de um lado, subestimar o peso das demandas do trabalho docente cotidiano e, por outro, os requisitos para um trabalho científico de qualidade.” (ANDRÉ, 2008, p.60). Para que o professor realize pesquisa, segundo a autora, é necessário considerar as exigências mínimas para sua efetivação:

É preciso que haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo, que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha acesso a materiais; fontes de consulta e bibliografia especializada. (ANDRÉ,2008, p.60).

Portanto, a pesquisa precisa ser pensada como uma política de trabalho instituída e amparada no plano de carreira dos profissionais da educação básica, com condições estruturais de ser desenvolvida. Este propósito pode se efetivar, desde que sejam cumpridas as metas previstas no PNE, como visto anteriormente; há previsão de garantir a jornada de 40 horas de trabalho em uma mesma escola e com 2/3 desta carga horária total para planejamento, estudo e pesquisa, como também ampliar o número de profissionais com formação em *stricto sensu* nas escolas, o que favorecerá o interesse e as condições instrumentais para o desenvolvimento de pesquisas na escola.

Os participantes manifestam as dificuldades relativas às condições de trabalho e sugerem como alternativa prever tempo e espaço para a realização de pesquisa na escola, continuar o vínculo com as IES parceiras e com os orientadores. Seria necessário instituir uma relação de cooperação técnico-científica entre os professores PDE, com os programas de pós-graduação das universidades, seus núcleos e grupos de pesquisa, visando à continuidade da pesquisa e valorização como atividade de formação, contemplada no plano de carreira.

Outra possibilidade para a formação e o desenvolvimento da pesquisa nas escolas é a pesquisa-ação/investigação-ação na perspectiva crítica e/ou colaborativa, em parceria com a universidade. A pesquisa envolveria professores pesquisadores da escola básica com os pesquisadores da universidade, na condição de coletivo de produtores de conhecimento para a resolução de problemas da realidade escolar.

Esta condição dos professores fazerem pesquisa, o PDE deu passos significativos para o professor resolver problemas na escola. Os profissionais da escola precisam se convencer da importância do projeto na escola. É preciso o rompimento com a cultura escolar, não é fácil romper com a fragmentação e o isolamento, com a preocupação com as questões específicas do trabalho. (coordenador, 2013).

Eu acredito que é importante que todos façam pesquisas, embora às vezes as condições de trabalho não favorecem muito, porque você tem as suas atividades, e às vezes você desenvolver a tua pesquisa se torne mais complicado. Eu acho que teria que ter uma interação com a escola e com a Universidade. Porque até tem ideias e poderia desenvolver uma pesquisa, mas você enfrenta dificuldades no aspecto, por exemplo, quem eu vou consultar pra me orientar pra esse trabalho? (professora K, 2013)

Na sequência, depois que a gente sai do PDE eu creio que faltaria, por exemplo, mais seminários para continuar apresentando trabalhos, porque isso poderia ser uma condição para subir de níveis, participação nesses seminários, não só esses cursos que são colocados, mas a secretaria colocar seminários regionais, para gente apresentar. (professora C).

O PDE ajuda, mas não consegue dar continuidade a pesquisa, só seria interessante se continuasse esse elo com o orientador, mantivesse essa linha de pesquisa aí seria ótimo, porque você fica com aquele despertar dentro de você, mas não consegue continuar fazendo, eu pelo menos não consigo continuar fazendo a pesquisa formal. (professora L, 2013).

O PDE tem que chamar os professores, como formação continuada, tem que ter uma vez por ano reunir todos os professores PDE pra trocar experiências, o GTR é muito rápido no processo, precisaria mais tempo. (professora N, 2013).

Segundo a opinião dos participantes da pesquisa, o PDE apresenta alguns pontos positivos e outros a serem aperfeiçoados. A oportunidade de retornar aos estudos na universidade é bastante destacada entre os participantes, os quais expressam que a condição de realizar uma pesquisa e conseguir resolver problemas da prática pedagógica eleva a autoestima do professor e reflete em um ensino melhor. Também é destacado como contribuição o acesso ao estudo da concepção filosófica do materialismo histórico.

O professor, ao compreender a atitude filosófica e investigativa em seus fundamentos, adquire maiores condições de intervir na realidade socioeducacional. O domínio da teoria da educação e da Pedagogia para uma verdadeira atividade de práxis é fundamental, pois “a transformação prática do mundo é tributária, por sua vez, de certos elementos teóricos. A unidade da teoria e da prática pressupõe, portanto, sua mútua dependência”. (VÁZQUEZ, 2007, p.261).

A teoria deve servir à prática, não se limitar a ir a seu reboque, e sim, em maior ou menor grau, se antecipar à própria prática. (VÁZQUEZ, 2007, p.260). A prática docente exige uma consciência que lhe oriente a uma constante passagem do plano teórico ao prático e vice-versa, para realização de uma práxis transformadora. A realidade educacional, a sala de aula, o ensino, as aprendizagens constituem o ponto de partida e ponto de chegada do trabalho docente, por isso, a consciência teórica não pode retirar-se no processo prático

pedagógico, mas tem de estar alerta às exigências imprevistas, contraditórias e ideológicas no processo objetivo de sua realização.

Portanto, é imprescindível o componente teórico na ação dos profissionais da educação, principalmente os de natureza científico-filosófica crítica, que favoreça a visão de conjunto da realidade histórica e social e o desvelamento das contradições e ideologias da sociedade capitalista. Esta condição pode engendrar a produção de novos conhecimentos em favor de uma pedagogia competente na instrumentalização cultural dos estudantes das escolas públicas. Nesta perspectiva, reitera-se a contribuição do materialismo histórico dialético manifesto na pedagogia histórico-crítica.

Ajuda porque quem vai pro PDE é o professor que chega no final da carreira, nível dois, esse professor já está acomodado, ele já está praticamente sem vontade, porque está muito tempo amarrado na escola... Então, o PDE chega nesse momento que ele tira o professor da escola, ele força o professor a pesquisa, porque mesmo que ele não queira ele vai ter que pesquisar porque são muitos os conteúdos, ele tem que dar uma racionalizada nos conteúdos, pesquisar novos, fazer um plano de ação na pesquisa, e ele vem renovado pra escola, quando ele volta pra escola a ótica dele é diferente, ele chega na escola ele pode possibilitar o aluno a crescer... Porque ele teve que fazer coisas que ele não fazia na sala de aula. (professor M, 2013).

Eu achei uma metodologia do PDE fantástica, mesmo porque o professor precisa muito ter esse espaço, pra que ele tenha noção que ele pode também produzir conhecimento, pra autoestima do professor... Porque a gente fica só na fazeção aqui, vem à política e aplica, e quando ele passa a ver o problema e ver que ele pode resolver aquele problema, pra autoestima e pra melhorar o seu trabalho eu vejo assim que é 200%. (professora C, 2013).

A carga horária que o PDE nos proporcionou para pesquisa e estudo, sem dúvida isso permanece, porque você percebe o horizonte que você tem pra pesquisar, isso é amplo, eu que tive uma formação já há muito tempo, então foi muito bom poder aprender com tecnologias que eu não tive na minha formação. (professora I, 2013).

Voltar estudar, nossa, foi muito bom, porque assim eu como professora de Ciências, Matemática, exatas, daí também não tinha tanta fundamentação teórica dentro da educação, voltada mesmo pra pedagogia materialista, histórico-crítica, pra gente trabalhar mesmo essa parte mais voltada pra formação, mais marxista mesmo, que não é a neoliberal. (professora C, 2013).

O professor ganha porque ele adquiriu um conhecimento que talvez ele nunca tivesse oportunidade de ter. Dele mesmo discutir conceitos dos educadores renomados sobre sua disciplina, ele transmite para o aluno, a partir da hora que ele você tem um conhecimento você transforma suas qualidades, o teu trabalho, ele não deixa de ser transformado. (professora G, 2013).

Todos os representantes de NRE e o coordenador consideram que o PDE desenvolve em alguns professores o desejo de continuar a pesquisar em nível de pós-graduação. Como política de valorização dos profissionais da educação, a SEED implantou, no ano de 2013, o afastamento laboral para 300 profissionais da educação realizarem estudos em nível de mestrado e doutorado (Resolução n.5913/2013). O número de pós-graduados na SEED ainda é muito pequeno, são 1.292 mestres, 51 doutores e 1 pós-doutor do Quadro Próprio do magistério da SEED.

Essa realidade demanda uma política salarial e de carreira que incentive os profissionais a permanecerem na rede estadual de ensino. O novo perfil de professores pós-graduados em nível *stricto sensu* pode favorecer o desenvolvimento de projetos de pesquisa nas escolas, mas será necessário prover condições objetivas para que se materialize, como previsão de carga horária, recursos e incentivo na carreira para o envolvimento de um coletivo de profissionais interessados em estudar e pesquisar.

Não há como afirmar que todos continuam pesquisando, mas há alguns que procuram curso em stricto sensu. Hoje a SEED estimula que procurem curso stricto sensu. O PDE pode encaminhar para a pesquisa em stricto sensu como também para a atividade de pesquisa na escola. (coordenador, 2012).

Aconteceu com vários professores que haviam se estabilizado em sua formação e, que logo após a conclusão do PDE iniciaram um mestrado, há casos de doutorado também, além da procura maior por cursos de extensão entre outros. (representante, NRE, 13UN, 2013).

Reivindica-se que seja construído um modelo de estrutura organizacional para a prática da pesquisa na escola de educação básica, envolvendo o coletivo de professores da escola, em parceria com os grupos de pesquisa dos programas de pós-graduação das universidades e pesquisadores dos sistemas de ensino, vinculados a um setor de pesquisa educacional responsável por articular a universidade, o sistema de ensino e a escola na produção e socialização do conhecimento.

A ideia é qualificar os processos de formação continuada dos profissionais da educação promovidos pelos sistemas de ensino, superando o

caráter técnico-profissionalizante, para dar impulso à formação na perspectiva da ciência pedagógica. O objetivo é garantir uma formação fundamentada no campo teórico e epistemológico da educação e da Pedagogia crítica, articulando-se os sistemas de ensino, a universidade e as escolas públicas de educação básica na pesquisa de questões educacionais que impedem a real democratização do conhecimento na escola pública.

Acredita-se que, dessa forma, pode-se viabilizar a pesquisa na prática de docentes da educação básica e fortalecer a construção da identidade do professor como intelectual e pesquisador da educação, atributos ainda reservados àqueles que atuam no ensino superior, conforme defendem os documentos da ANFOPE (2004, 2005) e autores como Kuenzer (1999) e Freitas (2003).

5.3 PROGRAMA EDUPESQUISA COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A PESQUISA NA ESCOLA

A investigação sobre o projeto de formação continuada da Secretaria Municipal da Educação do Município de Curitiba, denominado EduPesquisa, tem o objetivo de analisar como esta proposta concebe e prepara o professor da RME para a prática da pesquisa.

A análise baseia-se nos dados da entrevista realizada com a coordenadora do projeto EduPesquisa, no mês de dezembro do ano de 2013, destacando como categoria de análise a pesquisa na formação e no trabalho dos profissionais da educação. Agrega-se a estes dados a entrevista realizada com a responsável pelo registro de pesquisas realizadas nas escolas da RME por pesquisadores externos vinculados aos programas de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*. A intenção é verificar as ações da SME voltadas à formação para a pesquisa e para o gerenciamento do conhecimento produzido sobre a realidade educacional das escolas municipais.

O EduPesquisa foi lançado como um projeto piloto, no mês de agosto de 2013, e incluiu na sua primeira edição 500 profissionais da educação, do quadro efetivo da SME, com uma bolsa de R\$1.500,00, divididas em cinco parcelas de

R\$300,00. A SME lançou o programa de formação continuada EduPesquisa em substituição ao programa Universidade e Escola.

Esses programas têm em comum a parceria da SME com Instituições de Ensino Superior de Curitiba, no provimento de professores orientadores para os referidos projetos de formação continuada. O projeto Escola e Universidade, denominado anteriormente de Fazendo Escola, foi instituído no ano de 1998 e planejado para estimular os profissionais da educação da RME a elaborarem e desenvolverem projetos voltados à melhoria na qualidade do ensino. Em média, anualmente, eram ofertadas 2500 bolsas auxílio no valor de R\$ 1200,00.

Contudo, a pesquisa de Mendes (2008, p. 10137) sobre o programa Universidade e Escola constatou que esta formação não promovia o desenvolvimento profissional e a transformação da prática do professor. A participação das IES no processo de orientação não contribuía para que o professor desenvolvesse habilidades de pesquisa, tais como diagnosticar problemas, elaborar textos teóricos, realizar escolhas metodológicas para o desenvolvimento de investigação.

Além disso, a pesquisadora constatou que os professores e pedagogos se referiram ao Projeto não como possibilidade de pesquisa, o que equivaleria a dizer construir conhecimentos sobre educação capazes de transformar a prática, embora os orientadores da IES refiram-se ao projeto como oportunidade de formação para a pesquisa. (MENDES, 2008, p. 10137). Este dado denota a contradição entre os objetivos do projeto com os encaminhamentos dados pelos orientadores, os quais eram assimilados pelos professores, como a aplicação de conhecimentos na prática pedagógica.

Segundo a coordenadora do EduPesquisa, o projeto Universidade e Escola não atraía mais o interesse dos professores, pois no ano de 2009 foram ofertadas 3.140 vagas e apenas 1.500 professores se inscreveram. Por isso, foi criado o EduPesquisa, que na primeira versão teria como objetivo preparar o profissional da educação para pesquisar e, ao mesmo tempo, levantar dados sobre o modelo de formação continuada que deverá ser construído para atender as necessidades dos profissionais da RME. O EduPesquisa envolve os profissionais

da rede que atuam em diferentes funções (educadores, pedagogos, professores, diretores de escolas, chefes de núcleo, gerentes etc.) no processo de formação, uma vez que não está atrelado à aplicabilidade de um projeto na escola, como era o caso do Universidade e Escola.

Conforme esclarece a coordenadora:

O EduPesquisa é voltado para pesquisa com intuito de dar uma formação mais aprofundada, mais rigorosa, mais sistemática, houve muito questionamento sobre a falta da aplicabilidade do Edupesquisa em relação ao que havia no projeto Universidade e Escola, e o que nós temos pra dizer então... que ele não tem essa aplicabilidade exata imediata direta, mas a busca pela teoria, a busca pelo conhecimento, não tem como dizer o contrário, ele vai implicar na prática. (coordenadora, 2013).

Os que participaram deste projeto piloto trazem para nós os conteúdos que são do chão da escola e com certeza vai retornar para a prática do professor, para a ação docente para contribuir com a escola a partir de um estudo mais aprofundado mais acadêmico é nesse sentido o papel da pesquisa. (coordenadora, 2013).

Nesta primeira versão, foram selecionados seis temas de estudo que irão servir para estruturar os próximos estudos de formação continuada: 1. Formação continuada; 2. Currículo, métodos e formas de organização do projeto; 3. O professor pesquisador; 4. Gestão participativa na composição do projeto; 5. Produção de mídias digitais; 6. Trabalho em ambiente virtual de aprendizagem/educação à distância.

A coordenadora comenta que os participantes aprenderam a pesquisar e coletaram dados nas escolas sobre as necessidades de formação continuada:

Os eixos temáticos foram pensados para compor o projeto de pesquisa da próxima versão... Então nós trouxemos, por exemplo, o professor pesquisador, é um eixo temático para eles estudarem se o professor pesquisador pode desenvolver pesquisas na escola, não sendo aquela pesquisa desenvolvida na academia, então estudaram sobre isso e trouxeram dados para nós, O outro foi formação continuada, o que nós temos de formação continuada e o que precisamos. (coordenadora, 2013).

O desenvolvimento do projeto foi organizado para ocorrer em três fases: a primeira de fundamentação teórica, a segunda de pesquisa sobre o tema de estudo, e a terceira para a escrita de artigo ou mídia digital. Durante as três fases, foram previstas 20h presencias e 80 horas de estudos on-line. Segundo a

coordenadora, a aprendizagem da pesquisa ocorreu de modo mais aprofundando no segundo momento, visando à preparação para a pesquisa de campo. Como o tempo de projeto nesta primeira versão foi de três meses, não foi solicitado o artigo, mas um relatório de pesquisa. O trabalho foi desenvolvido por 15 professores e 44 tutores (professores com formação superior) da UFPR, os quais receberam bolsa do MEC no valor de R\$1.400,00 para os professores, e de R\$765,00 para os tutores.

As etapas previstas contemplam a fase de preparação para pesquisa e produção de conhecimento, mas faz-se a ressalva quanto ao pouco tempo destinado ao cumprimento das etapas, situação que demanda reorganização do tempo para execução do projeto. Entende-se que o tempo e o incentivo financeiro são condicionantes importantes para que os profissionais da educação da RME se interessem em participar do projeto EduPesquisa, que apresenta a formação em pesquisa como um diferencial em relação aos projetos anteriores de formação continuada.

Os professores da Federal desenvolviam aulas presenciais e depois tínhamos os tutores, que desenvolviam as atividades online... Então como deve ser a formação continuada? Não fomos nós que trouxemos para eles como deve ser a formação continuada, foi uma maneira de desenvolver uma gestão bastante participativa do próprio projeto onde os cursistas que estavam ali fizeram também levantamentos de dados com pelo menos mais três profissionais dentro das escolas ou que trabalhavam na rede para trazer dados para sabermos como deveria ser essa formação continuada. (coordenadora,2013)

A coordenadora do Projeto destaca que foi possível constatar, pelo relato dos participantes do EduPesquisa, que o formato semipresencial facilitou a realização da formação e flexibilizou o tempo para estudo. A proposta de curso semi-presencial é uma alternativa atraente para profissionais da RME, que, na sua maioria, trabalham 40 horas semanais e possuem autonomia para estudar. No entanto, a coordenadora relata que houve dificuldade por parte dos professores formadores da UFPR em aprender a trabalhar no sistema on-line, processo que foi aperfeiçoado no decorrer do curso.

Então a questão da flexibilidade do tempo para eles poderem estudar, isso foi um avanço a gente vê nos resultados. (coordenadora, 2013).

Os participantes reconhecem a contribuição do projeto EduPesquisa para a formação continuada, principalmente pela oportunidade de retornar ao estudo e de realizar pesquisa. Esta constatação confirma a relevância que tem o acesso à teoria e ao conhecimento atualizado decorrente de pesquisas em educação, para a construção da identidade e profissionalidade dos profissionais da educação.

Principais contribuições que eles trouxeram, em uma mini conferência, foi a vontade de estudar e pesquisar, desejo de continuar estudando. A trajetória intelectual do início até o final foi muito grande, os professores dizem que aprenderam muito, que antes não sabiam muito, que aprenderam a pesquisar. Claro que é aqueles que nunca tinham desenvolvido pesquisa. (coordenadora,2013).

O levantamento de dados sobre o projeto de formação continuada confirma que a proposta tem o foco na formação do professor para realizar pesquisa, no entanto, não envolve previsão das condições para a materialidade da atividade na escola, o que requer política de pesquisa, vinculada à carreira do professor, isto é, com previsão de carga horária, materiais e remuneração.

O objetivo maior do EduPesquisa é que o professor tenha a formação continuada por meio de pesquisa para ele se apropriar e desenvolver na escola. Nesse momento, não foi pensado na continuidade de fazer a pesquisa na escola, acreditamos que vai surgir esta demanda, mas no momento não pensamos como pode ser a continuidade. (coordenadora, 2013).

O projeto EduPesquisa foi lançado na sua segunda versão no mês de outubro de 2014, e, conforme informações contidas no portal da SME, mantém a parceria com o MEC e a UFPR. O objetivo permanece o de estimular a formação do profissional da RME com a prática de pesquisa, por meio de investigações e estudos em ambiente virtual de aprendizagem e com produção e publicação de artigos científicos. No ano de 2014, foram ofertadas mil vagas para professores, educadores, pedagogos e profissionais de assistência pedagógica e foram

ofertados 18 cursos em diferentes áreas do conhecimento⁴⁷, incluindo um curso voltado à aprendizagem da pesquisa-ação.

Embora o número de vagas tenha dobrado em relação à edição anterior, o EduPesquisa representa 60% a menos em relação ao número de vagas ofertadas no projeto Universidade e Escola, ou seja, caberia investigações para entender a redução da oferta de vagas e de investimentos neste modelo de formação continuada, que se apresenta inovador aos profissionais da educação da RME, com relação à “formação em pesquisa”. Acredita-se que a ampliação de temas a serem estudados e pesquisados nesta nova edição pode favorecer o diagnóstico da realidade da educação no município e a recondução de processos formativos, dentre os quais a socialização do conhecimento produzido no EduPesquisa, por meio de seminários, grupos de estudo e em portal do próprio projeto.

Caberia a criação de uma política para sistematizar a divulgação de pesquisas realizadas nos processos de formação continuada, como também as pesquisas que ocorrem nas escolas da RME realizadas por pesquisadores externos, de modo a servir como material de análise para o enfrentamento de problemáticas da realidade escolar pelos profissionais da educação do município. Como afirma André (2008, p.61), a formação continuada pode utilizar a pesquisa como mediação, ou seja, que os cursos incluam a análise de pesquisas que

⁴⁷ Os cursos desta edição contemplam os seguintes temas: - Tecnologia Educacional e Expressão Gráfica no Ensino de Ciências e Matemática; Pedagogia do Esporte: auxiliando professores a Educar para a Vida; Linguagem, diálogo e ensino de leitura e escrita; Neurociências e Educação - Bases biológicas do aprendizado como ferramenta para os profissionais da educação; Prevenção do Uso de Drogas; Educação Financeira para a Qualidade de Vida: formação de uma sociedade sustentável; Mídia-Educação, O Ensino do Esporte nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental; Tecnologias e Educação na Ciberultura; Fundamentos psicológicos e pedagógicos no processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; O Mundo Com Ciência; Problemas Matemáticos Desafiadores nas Práticas Escolares; Leitores "Sem Filtro" - Projeto de Pesquisa sobre escolhas espontâneas de leitura nos Faróis do Saber e bibliotecas escolares abertas ao público; Pesquisa-ação: A leitura pela via direta; Formação Continuada em Solos; Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba em Parasitoses de Importância na Saúde Pública; A Leitura Crítica e o Uso dos Meios de Comunicação como Recurso Pedagógico; O Fenômeno do Lazer: o educar para e pela cidade. (Disponível em: http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/index.php?subcan=7&cod_not=41293)

retratam a realidade escolar, levando os professores a refazer o processo de pesquisa e a discutir sua metodologia e seus resultados.

Constata-se, na entrevista realizada com a gerente do setor responsável pelo registro de pesquisas realizadas nas escolas da RME, que não existe política para comunicação, socialização e aproveitamento do conhecimento produzido nas investigações. Algumas tentativas, ainda muito incipientes de divulgação em eventos, foram realizadas, com boa receptividade dos professores por este tipo de atividade, mas as ações não estão instituídas em uma política ou projeto na SME.

Questiona-se por que a SME limita-se a fazer apenas o registro de pesquisas e a conceder a autorização para a pesquisa nas escolas municipais, e não aproveita o que seria o mais importante: o produto destas pesquisas para a análise crítica da realidade do ensino na RME? Seria a preocupação com a exposição de dados e ideias que podem conter críticas e reivindicações as políticas adotadas na gestão municipal e desestabilizar a ideologia em curso?

Política de registro de pesquisas na gerência começou em 2006, o acompanhamento, é de receber os pedidos de solicitação, e autorizar a pesquisa na escola, o objetivo é saber o que está acontecendo dentro das escolas. (gerente, 2012).

Existem algumas ações neste sentido, mas não dá para dizer que são políticas, no sentido da sistematicidade que elas acontecem. Existe a mostra do IMAP, mostra de boas práticas, que é aberta a todos os profissionais da prefeitura. Este ano a gente tentou fazer, em pequena escala, nós tínhamos um planejamento de organizar um seminário dos pedagogos, com um relato de experiências e comunicação de trabalhos, o relato de suas pesquisas, até de pesquisas em andamento. (gerente, 2012).

A avaliação do grupo foi bastante positiva, não por escrito, mas recebemos e-mails, telefonemas do pessoal que assistiu e participou, dizendo que foi muito bom ter participado do evento. Não foi a melhor forma, mas os que participaram e assistiram gostaram. (coordenadora, 2012).

Reitera-se a necessidade de uma política de pesquisa que conjugue a socialização dos resultados das investigações sobre o ensino nas escolas da RME e o fomento para realização de pesquisas em projetos de formação continuada para este fim, como o EduPesquisa. Desta forma, se institucionalizaria uma política de gestão do “conhecimento em pesquisa” na RME. Trata-se, como afirma Beillerot (2008, p.89), de

[...] uma questão de formação, mas também uma questão de situação, em que as compreensões de fenômenos que surgem das pesquisas conhecidas permitiriam aos docentes terem diferentes meios de agir de uma maneira mais adequada aos resultados conhecidos.

Acredita-se que o acesso à produção do conhecimento decorrente da pesquisa sobre a realidade do ensino nas escolas municipais pode contribuir para elevar a qualidade teórico-científica ao ensino público.

Soma-se a esta política a ampliação do número de profissionais com formação em pós-graduação que está se conformando na SME em função do plano de carreira do magistério (Lei n. 10190/01). O plano permite o afastamento de dois anos das atividades laborais para estudos *stricto sensu*, de 0,5% dos servidores do quadro do magistério da Prefeitura Municipal de Curitiba. O crescimento vertical na carreira é realizado anualmente para os níveis II- pós-graduação, nível III – mestrado e nível IV doutorado, sendo que cresce em 15% o salário em cada nível de formação.

São 6.544 profissionais da educação com formação em *lato sensu*, 285 com formação em mestrado e 13 profissionais com doutorado, mas a maioria dos mestres e doutores está lotada em funções técnicas na SME. Atuam em escolas 83 mestres e 2 doutores, nos NREs 18 mestres e 1 doutor, e na SME são 184 mestres e 10 doutores.

Os dados revelam que há necessidade de políticas que ampliem o número de licenças e a melhoria no salário para que estes profissionais procurem a formação em nível *stricto sensu* e permaneçam atuando na RME. Conforme comenta a gerente, está crescendo o número de solicitações para doutorado:

Como o plano de carreira contempla até o nível IV, doutorado, então o interesse tem se ampliado, porque na medida em que você sabe que pode passar a receber um melhor salário e ser valorizado também no plano de carreira, aumenta a quantidade de pedidos para doutorado. Até 2009 era uma ou 2 pessoas por ano, nos últimos 2 anos tem sido uma média de 8 pessoas por ano, então a gente percebe o aumento bem significativo de pedidos para doutorado na comissão. (Gerente, 2013).

Conclui-se que a SME não tem uma política orgânica de pesquisa instituída para os profissionais da educação; o que existem são algumas ações

pontuais em processos de formação continuada, como é o caso do projeto Edupesquisa, a licença para estudos em nível de pós-graduação e o registro de pesquisas que são realizadas nas escolas da RME por pesquisadores externos a ela, e a concessão de autorização para a pesquisa nas escolas.

Há quase duas décadas, a SME buscou parceria com as IES públicas e privadas da cidade para promover a formação continuada de seus profissionais, mas não imprimiu nestes processos formativos a articulação entre ensino pesquisa e a preparação de professores e pedagogos para que se apropriassem do instrumental da pesquisa e realizassem pesquisa na escola.

O atual projeto EduPesquisa avança em relação ao projeto anterior ao explicitar e encaminhar a formação continuada com a prática da pesquisa, por meio de investigações e estudos em ambiente virtual de aprendizagem e com produção e publicação de artigos científicos. É uma proposta que pode desencadear uma nova identidade profissional, que incorpore a pesquisa como conhecimento inerente ao trabalho pedagógico. No entanto, faltam políticas que possibilitem aos professores, instrumentalizados pela pesquisa, desenvolver esta atividade na escola, de modo compartilhado com seus pares e com pesquisadores externos, prevendo tempo e incentivo na carreira do professor.

Constata-se que há um movimento contraditório nas políticas educacionais do município de Curitiba, marcado pelo ideário neopragmatista, que busca principalmente resultados mais do que transformações estruturais na formação e no trabalho dos professores da RME. No entanto, vislumbra-se a possibilidade de avanços no processo de formação para a pesquisa nas escolas da RME, desde que estas ultrapassem a preparação para a pesquisa estritamente instrumental a serviço do útil e que rendam resultados nas avaliações em larga escala.

Como alerta Vieira-Pinto (1979, p.297),

[...] enquanto o cientista, consciente ou irrefletidamente, trabalhar como funcionário de uma parte apenas da sociedade, aquela que dispõe de força política e dos recursos econômicos para empresá-lo, sua capacidade criadora será limitada por esta vinculação, a qual,

mesmo sem disso ter noção, lhe impõe irretorquível tendenciosidade em seu pensamento.

Cabe, então, problematizar estes condicionantes no processo de preparação de pesquisadores que se delinea na SME, pois “só conquistará a completa liberdade de representar a realidade, quando o fizer partindo do fundamento que é a totalidade de sua condição existencial, no caso, a vida do povo, com todas as opressões, deficiências e ignorância que o afetam”. (VIEIRA-PINTO, 1979, p.297).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de pesquisa percorrido revela que o campo das políticas públicas para formação dos profissionais da educação é pouco investigado e exige, permanentemente, a análise crítica de suas repercussões no âmbito teórico e empírico da educação, como também o desvelamento das contradições e de possíveis mediações em favor de políticas efetivamente democráticas.

O dinamismo de políticas públicas educacionais em curso no país – PDE, PNE, Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação – e seus desdobramentos caracterizam uma conjuntura complexa, que implica o reconhecimento do real como movimento histórico e demanda, para sua compreensão, a dialética da totalidade dos fenômenos na sociedade capitalista. A dialética materialista como método de explicitação científica da realidade parte da investigação casual, arbitrária, e com base no resultado da investigação, inicia a exposição que se constitui na explicitação ou interpretação racional do fenômeno cultural em sua totalidade de determinações e contradições.

Justifica-se, no presente estudo, a opção pelo materialismo histórico como concepção e método que subsidia a crítica e revigora a esperança na educação como práxis mediadora de processos de apropriação e produção do conhecimento para emancipação humana. A socialização do conhecimento universal pela ação científica e comprometida dos profissionais da educação pode instrumentalizar a população para a compreensão de sua experiência de vida, em suas contradições, transformando-a em conhecimento contra-hegemônico, capaz de gerar, além do pensamento, uma ação política organizada.

Assim como Oliveira (2009, p.7), entende-se que a reflexão sobre a pesquisa (ou o lugar do pesquisador) e da política nessa relação de produção do conhecimento e de análise crítica e comprometida com a emancipação social e humana deve ser o ponto de partida nas análises em política educacional.

Nesse sentido, empreenderam-se esforços para analisar as contradições e materialidades das políticas públicas, especificamente as que tratam da pesquisa

na formação e no trabalho de professores da educação básica, nas suas relações com o contexto social, mais amplo, conformado pelos conflitos entre a sociedade civil e a sociedade política.

A “pesquisa” na formação e no trabalho dos profissionais da educação está imersa num campo de contradições de natureza política e epistemológica, as quais dificultam o processo de sua investigação e de sua materialidade. Portanto, esclarecer o conceito de pesquisa, nesta tese, se fez basilar para o entendimento de sua proposição em processos formativos dos profissionais da educação, visando à prática desta atividade na escola de educação básica.

Na contextualização da produção do conhecimento elaborado pelos pesquisadores brasileiros, foi possível verificar que existem posições distintas sobre o conceito de pesquisa e sobre suas finalidades na formação e no trabalho docente. Para um número maior de autores, a pesquisa tem a perspectiva instrumental voltada à resolução de problemas imediatos da prática pedagógica, concepção determinada pela nova epistemologia da prática, com raízes no pragmatismo de Dewey. Do ponto de vista filosófico, o pragmatismo reduz o teórico ao conhecimento útil, a verdade está vinculada às necessidades práticas, sendo a teoria a justificação de uma prática. Portanto, a busca da verdade fica subordinada ao interesse do pesquisador, ao exame do objeto no imediatismo e ao que é útil e vantajoso defender.

Em contraposição à concepção pragmatista de pesquisa, assumida por um grupo menor de autores, a pesquisa no trabalho dos profissionais da educação tem como papel a produção do conhecimento pedagógico crítico transformador da realidade educacional e social mais ampla, concepção fundamentada em teorias críticas da educação. Para a filosofia marxista, a teoria, por si própria, não transforma a realidade, no entanto, torna-se práxis, quando passa do plano teórico ao prático e penetra na consciência dos indivíduos históricos como crítica radical revolucionária, isto é, em prol da emancipação de todos os homens. A práxis, nesta dimensão, depende da tomada de consciência filosófica pelos trabalhadores das contradições históricas das estruturas econômicas, sociais e políticas que os

aprisionam em sua subalternidade, como também de suas aspirações e valores libertários, como afirmam Marx e Engels (1996, p.17).

Justifica-se a defesa da pesquisa como atividade científica transformadora, concebida na dimensão da práxis, consciente e criadora, que supera a ação meramente utilitária, individual e atórica na realidade. O pressuposto é que pela atividade teórico-prática, decorrente de processos de pesquisa, produzem-se conhecimentos pedagógicos críticos para socialização da cultura e de formas coletivas de luta por uma educação socialista. Ao pesquisador cabe, então, orientar-se pela metodologia materialista, que objetiva a compreensão da realidade como totalidade concreta, resultante de um todo estruturado, dialético, que não é fechado e mutável apenas no isolamento de suas partes. A pesquisa de fundamento materialista “é um processo em espiral de mútua compenetração e elucidação de conceitos, no qual a abstratividade (unilateralidade e isolamento) dos aspectos é superada em uma correlação dialética, quantitativo-qualitativa, regressivo-progressiva” (KOSIK, 2002, p.50).

Em síntese, o materialismo permite ao pesquisador compreender que a realidade é histórica, dialética e contraditória, e revela os conflitos entre os fenômenos em suas posições e elementos contrários. A pesquisa no processo de formação solicita, então, uma base de sustentação teórica, nas ciências da educação e na ciência pedagógica, de modo a oferecer elementos para a interpretação inter-relacionada entre os fenômenos da prática social e a realidade educacional e pedagógica. Esta perspectiva de formação pode engendrar processos de pesquisa na escola básica comprometidos com a emancipação sociocultural dos estudantes da classe popular.

Em síntese, pela atividade de pesquisa eleva-se a ação docente à condição de práxis, ou seja, a condição teórico-prática para realizar a atividade educativa transformadora como um intelectual histórico-social.

No entanto, este tem sido o paradoxo dos projetos curriculares da maioria das instituições formadoras não universitárias, cuja função restringe-se ao ensino técnico-instrumental, legitimado pelas políticas públicas que as autorizam funcionar. Significa a ênfase na preparação dos profissionais da

educação para a reprodução técnica de conteúdos e métodos de ensino, descompromissados com o desvelamento dos conflitos sociais e das ideologias do capitalismo.

Dessa forma, a diversificação de modelos de organização da educação superior, definida pela LDB para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, distancia e dificulta a inclusão da pesquisa como eixo epistemológico e formativo destes profissionais, com implicações sobre sua identidade e profissionalidade. Como proposição contra a fragmentação e dispersão das iniciativas institucionais, defende-se, em consonância com autores como Saviani (2014) Kuenzer (1999) e Freitas (2003), a necessidade de oferecer uma concepção orgânica da formação de professores, centrada no padrão universitário e nas faculdades de educação, isto é, vinculada à atividade de ensino, pesquisa, extensão, como garantia de articulação entre a teoria e intervenção na realidade. É nesta direção que a formação de professores necessitaria ser encaminhada, o que significa preparar o profissional professor para desempenhar sua prática pedagógica vinculada com a prática social global e instrumentalizar, pela pedagogia histórico-crítica, a emancipação cultural dos povos marginalizados.

[...] acredita-se que a orientação metodológica posta em movimento pela pedagogia histórico-crítica recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social articulando seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação. (SAVIANI,2014, p.71)

A possibilidade de discussão científica nos processos formativos e o interesse pela pesquisa da verdade, favoreceria a consolidação da consciência crítica dos profissionais da educação como intelectuais capazes de libertar a si e também os seus estudantes da alienação e prisão das ideologias. Isso significa, como explica Gramsci (1978, p.31), “colocar-se em um ponto de vista ‘crítico’, o único fecundo na pesquisa científica” em busca da verdade, que é revolucionária e suscita a tomada de consciência individual e coletiva dos conflitos de estrutura no campo das ideologias.

No campo ideológico, problematiza-se também o papel das universidades e de seus programas de pós-graduação, que, na condição de articular ensino e pesquisa, muitas vezes, como relatam as pesquisas nesta área, distanciam-se das licenciaturas e da escola básica, isto é, da possibilidade de contato com a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos. Marx e Gramsci questionam a filosofia e a ciência que atuam nos limites da cultura especializada restrita a grupos de intelectuais, em um trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, de que estes deveriam permanecer sempre em contato com os “simples”. (GRAMSCI, 1978, p.18). Como proposição para o estabelecimento de articulação entre a escola de educação básica e os cursos de formação inicial de professores, defende-se tomar como ponto de partida o redimensionamento dos estágios curriculares, atribuindo a eles a perspectiva investigativa e colaborativa, de modo a garantir a relação dialética entre a teoria e prática, e ensino e pesquisa, favorecendo o conhecimento sobre a problemática escolar e o desenvolvimento de projetos de intervenção.

Não obstante a discussão sobre a relevância da pesquisa na formação e no trabalho de professores, verificada na contextualização do tema, os pesquisadores revelam que a pesquisa não se constitui conhecimento e prática integrante da formação e trabalho dos profissionais da educação básica, como também não se efetiva na totalidade da educação superior. Localizam-se experiências pontuais, na maioria dos casos, em projetos temporários desenvolvidos por meio de parcerias entre pesquisadores da universidade com professores das escolas de educação básica, nas quais a pesquisa-ação tem sido a opção metodológica mais utilizada.

Por isso, a necessidade de políticas públicas que invistam recursos e meios para que a pesquisa aconteça na prática dos professores universitários, como nos processos de formação e trabalho dos professores e pedagogos das escolas de educação básica, como práxis, conciliadora do coletivo, da unidade teoria e prática e ensino e pesquisa.

A apresentação dos dados empíricos quantitativos e qualitativos das políticas públicas – Obeduc, PDE e projeto EduPesquisa –, materializadas pelos governos federal, estadual e municipal, revela que a definição destas políticas vincula-se, dentro de “limites”, com a perspectiva de formação continuada mediada pela pesquisa, defendida pelo movimento de educadores brasileiros e em pesquisas nesta área. Contudo, o desenvolvimento destes programas não consegue superar os problemas estruturais para a realização de pesquisa pelos docentes, considerando as condições objetivas das escolas e de seus profissionais.

Este é o ponto fulcral a ser resolvido no âmbito das políticas públicas para a formação e o trabalho dos profissionais da educação básica, pois é preciso considerar que a formação *pela e para* a pesquisa na escola não terá êxito sem medidas correlatas relacionadas à revisão de plano de carreira, salário e jornada de trabalho dos profissionais da educação. Ou seja, criar políticas para que o professor se torne pesquisador na escola, sem oferecer condições, materiais e institucionais, é desconsiderar os requisitos para um trabalho científico de qualidade e acarretar mais um peso às múltiplas demandas de trabalho dos profissionais da educação básica.

Como proposição, defende-se a criação de “políticas de pesquisa” que destinem recursos financeiros para o processo de formação continuada, fundamentado e mediado pela pesquisa, para um número cada vez maior de docentes, que tenham disposição pessoal para investigar; que proporcionem condições de tempo e espaços para instituir grupos de estudos e de pesquisas nas escolas, assessorados por pesquisadores dos sistemas de ensino e dos programas de pós-graduação; que viabilizem materiais e o acesso a fontes de consulta e trabalho de campo.

As políticas públicas Obeduc, PDE e o projeto EduPesquisa analisadas apresentam alguns encaminhamentos comuns e outros distintos, assim como se entrevê em seus resultados formativos. São direcionamentos comuns: o financiamento do processo de formação continuada com bolsas de estudo para os participantes; a aprendizagem do instrumental da pesquisa como meio de

desenvolver projetos de investigação sobre problemáticas da educação básica; o estabelecimento de parcerias entre pesquisadores das universidades com os professores da escola de educação básica; a exigência de produção do conhecimento (em forma de artigo, relatórios ou material didático) como produto do processo de investigação; são projetos com duração definida e sem previsão para continuidade dos processos e projetos de pesquisa desenvolvidos. Estas características comuns podem ser consideradas como básicas para a definição de “políticas de pesquisa” mais amplas, que completem a relação entre formação e trabalho dos profissionais da educação básica.

No que diz respeito à produção do conhecimento, os dados empíricos revelam que o Obeduc, PDE e EduPesquisa apresentam diferentes concepções e resultados, como também constata-se alguns entraves políticos ideológicos na sua consecução.

Destaca-se o programa Obeduc, promovido pela Capes/INEP, em função da autonomia teórica e metodológica que concede aos pesquisadores na condução dos projetos de pesquisa, sendo possível desenvolver investigações para intervenção crítica na realidade, com previsão de 2 a 4 anos. O Obeduc, ao envolver os programas de pós-graduação no fomento de pesquisas na educação básica, com a participação de doutorandos, mestrandos, professores das escolas, alunos dos cursos de graduação, favorece a superação do isolamento do pesquisador e a produção do conhecimento de modo mais coletivo e aproximado da realidade investigada, e menos marcado por aspectos ideológicos e pessoais. A contribuição deste programa viabiliza projetos de investigação para iniciar o professor da educação básica na atividade de pesquisa e prosseguir estudos na pós-graduação.

Entende-se que o PDE, assim como o projeto EduPesquisa, têm como objetivo formativo a investigação sobre a própria prática, com o propósito de o professor produzir o conhecimento para a resolução de problemas de ensino. No entanto, a pesquisa sobre os problemas práticos que ultrapasse a investigação meramente instrumental e acrítica requer a consciência de práxis do professor que favoreça a visão de conjunto da realidade histórica e social, e o desvelamento

das contradições e ideologias que afetam o objeto de investigação. Caberiam novas investigações para verificar se a formação e a produção do conhecimento no PDE e no projeto EduPesquisa ocorrem nesta dimensão.

Em suma, constata-se neste estudo que as políticas públicas Obeduc, PDE e projeto EduPesquisa representam avanços importantes para formação continuada dos profissionais da educação, uma vez que rompem com propostas neotecnicistas baseadas na transmissão de conteúdos e técnicas de ensino, mas merecem maiores investigações para seu aperfeiçoamento. No entanto, faltam “políticas de pesquisa” que aliem esta atividade na dimensão formativa à sua materialidade, na dimensão do trabalho dos profissionais da educação básica. Para tanto, defende-se como proposição o provimento de recursos financeiros que transformem as precárias condições de trabalho nas escolas públicas e valorizem a carreira e o salário docente, como também a criação de uma estrutura organizacional nos sistemas de ensino que articule a universidade e a escola na pesquisa, produção e socialização do conhecimento pedagógico. Entende-se que estes são os grandes desafios a serem conquistados!

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria das Graças dos Santos. **Uma investigação sobre a prática pedagógica: refletindo sobre a investigação nas aulas de matemática**. 2008. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2008. Disponível em <http://www.bdtd.ufscar.br>.

ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de. **A fertilidade do conceito de professor-pesquisador a partir do desenvolvimento do estágio vinculado à pesquisa**. 2008. 144f. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado do Amazonas Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, 2008.

ALVES, Francione Charapa. **A pesquisa como instrumento de formação docente**. 2011.219p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Francione.PDF>

ALVES, José Flaudemir. **A formação do professor e a prática escolar: dilemas e perspectivas para o ensino de Matemática com pesquisa**. 2004. 135p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2004. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/3/TDE-2010-10-05T054157Z-1623/Publico/Jose%20Flaudemir%20Alves.pdf.

ARAÚJO, Rosemary Negreiros. **O binômio teoria/prática de pesquisa na formação do professor de História: o caso de Unitins- Araguaína- TO**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Tocantins, 2002. Disponível em: www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html.

ANDRADE, Roberta M, M. **A formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em educação entre os anos de 1999 e 2003**. 85p. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **A pesquisa sobre a formação de professores no Brasil.1990-1998**. Ensinar e aprender sujeitos, saberes e pesquisa. São Paulo: editora DP&A,2000.

_____. **Ensinar a pesquisar... Como e para que?** In: SILVA, Aida Maria M.; et al. (Orgs.). Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XIII., Recife: Endipe, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. (Org.). **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

_____. Pesquisa, Formação e Prática docente. In: ANDRÉ, Marli Eliza D.A. (Org.). **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

_____. A complexa relação entre pesquisas e políticas públicas no campo da formação de professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 270-276, set./dez. 2009.

_____. O papel da pesquisa na formação do professor. In: REALI, Aline Maria M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUSFcar, 1996.

_____. A pesquisa no cotidiano da escola e o repensar da didática. **Revista Educação & Sociedade**, n. 27, 1987.

ANFOPE, ANPEd, CEDES, FORUMDIR. VII Seminário Nacional sobre a formação dos profissionais da educação, contribuições para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília-DF, julho de 2005.

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. XII Encontro Nacional da ANFOPE - documento para subsidiar as discussões nos grupos de trabalho, Brasília, 2004.

ANPED. Documento. Por um plano nacional de educação (2011-2020) como política de estado. Rio de Janeiro: Armazém das Letras Gráfica e Editora Ltda, 2011.

ANPED, ANFOPE, ANPAE, CEDES, FORUMDIR. Pronunciamento conjunto das entidades da área da educação em relação às diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.97, p.1361-1363, set./dez.2006.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 8.ed. Campinas: UNICAMP/ Copyright, 2002.

AZEVEDO, Maria Raquel de Carvalho. **Ensinar a pesquisar: o que aprendem docentes universitários que orientam monografia**. 2011. 271f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011. Disponível em: www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html.

BALESTRO, Margarida. **A pesquisa no espaço pedagógico: possibilidades e desafios na educação superior**. 2004. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil. Canoas, 2004. Disponível em: <https://memphis.ulbranet.com.br/BIBLIO/PPGEDUM012.pdf>.

BARBETTA, Marcia Viviane. **Políticas de Formação de Professores no Município de Foz do Iguaçu – PR**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2012.

BARBOSA, Angela Afonsina de Souza. **Modelagem Matemática: Relatos de Professores** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

BEILLEROT, Jacques. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (Org.). **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

BERGMANN, Simone Rebello. **O processo de formulação e implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE):** reflexão sobre uma política pública de formação continuada de professores no Estado do Paraná. – Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

BORGES, C.; TARDIF, Maurice. Apresentação do Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 11-26, abr. 2001.

BRANDÃO, Alda Maria. **Professor/a pesquisador/a:** as (im) possibilidades da pesquisa-ação no cotidiano escolar do/a professor/a de Educação Física. 2011. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2011. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4013078.pdf>.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 7 out.1999, seção 1, p.50.

_____. Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CP 009/01, de 8 de maio, 2001. Estabelece as Diretrizes do Conselho Nacional para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. **Diário Oficial da União**. 18 de jan. 2001. Seção 1, p.31.

_____. Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001. Dá a nova redação ao parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. **Diário Oficial da União**. 18 de jan. 2001. Seção 1, p.31.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. 9 de abril de 2002. Seção 1, p.31.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro. de 2002. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5 de 13 de dezembro de 2005. Delibera sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**. 13 de dez. de 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1 de 15 de maio de 2006, Delibera sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**. 16 de maio de 2006. Seção 1, p.11.

_____. Decreto nº 5.803, de 8 de junho de 2006, Dispõe sobre o Observatório da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5803.htm>.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 29 abr. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>.

_____. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB; INEP, 2008.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília DF, 23 dez. 1996. p.27894. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>.

_____. **O Plano Nacional de Educação - 2011-2020: metas e estratégias**. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>

_____. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação - 2011-2020: projeto em tramitação no Congresso Nacional/PL n. 8.035**. Organização Márcia Abreu e Marcos Cordioli. Brasília. Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2011. 106p. Disponível em: http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DEX/projeto_de_lei_do_plano_nacional_de_educacao_pne_2011_2020.pdf >.

_____. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB III. Relatório de Execução do Programa Observatório da Educação. CAPES, 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/RelatorioGestao_OBEDUC_2012_fev14.pdf>

_____. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Relatório de Gestão Observatório da Educação. Capes, 2009-2012. Brasília: Capes, 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/RelatorioFinal-2012-DEB.pdf>>.

_____. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Relatório de Gestão Observatório da Educação. Capes, 2009 -2013. Brasília: Capes, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorios-OBEDUC-E-OBEDUC-INDIGENA.pdf>

_____. Casa Civil Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 7.2.2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, D.F. de 30.1.2009. Disponível em: https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#safe=active&q=Decreto+n.+6755%2F2009+

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial**, Brasília, D.F. de 9.6.2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do censo da educação superior de 2009**. Brasília: MEC/INEP/DEED, 2010b.

BREGLIA, Vera Lúcia Alves. Graduação, formação e pesquisa: entre o discurso e as práticas. In: REUNIÃO DA ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 26., 2003, Poços de Caldas. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/veraluciaalvesbreglia.rtf>.

BRZEZINSKI, Iria. **A pesquisa sobre formação de profissionais da educação em 25 anos de história**. ANPED. Trabalho encomendado - GT 08, 2007.

_____.(org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista de Educação Brasileira**, Rio de Janeiro, ANPED, n. 18, p.82-100, set./dez. 2001.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Por Uma Educação do Campo: Campo-Políticas Públicas-Educação**. 1. ed. Brasília: INCRA/MDA, 2008, v. 7, p.67-86.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p.35-64, mar./jun.2009.

CAMPOS, Maria M. Malta. Pesquisa participante: possibilidade para estudo na escola. **Cadernos de Pesquisa**, n.49, p.63-66, mai. 1984.

CAMPOS, Silmara; PESSOA, Valda Inês F. **Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schon**. In: GERALDI, Corinta Maria G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a) Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB, 2003.**

CARVALHO, Edilson Gonçalves de Carvalho. **Representações Sociais de Professores sobre a Pesquisa Escolar**. 2007 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/23/TDE-2007-12-27T07:14:30Z-4639/Publico/Edilson%20Goncalves%20de%20Carvalho.pdf.

CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes de. **Reaprender a aprender: a pesquisa como alternativa metacognitiva**. 2007. 150f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2866/1/000400884-Texto%2bCompleto-0.pdf>.

CASTRO, Edna Ribeiro de. A pesquisa no curso de Pedagogia na perspectiva do corpo docente. 2000. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3090/1/2008_Dis_ERCastro.pdf.

CASTRO, Maria Regina Bortolini de. **Pesquisa na formação de professores: experiências e representações**. 2009. 197f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/tese_maria_regina_bortolini_de_castro.pdf.

CAVASSINI, Eulalia. **Formação e Prática Pedagógica dos Professores de Ensino Médio de Curitiba - Estudo Sobre PDE**. – Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

CHALUH, Laura Noemi. **Pesquisa, Alteridade e Formação na Escola**. In: REUNIÃO DA ANPED. 31., 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT08-4710--Int.pdf>.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, José Fernandes; BITTENCOURT, Jane; MEYER, Lucila Mareli; SILVA, Carla Regina da. A problemática do bacharelado e da licenciatura: o sentido da pesquisa e da formação para a docência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais Eletrônicos...** Caxambu, 2002. 1 CD-ROM.

CRUZ, Giseli Barreto da; BOING, Luiz Alberto. **Pesquisa do professor em julgamento**. In: REUNIÃO DA ANPED. 30., 2007, GT-08: Formação de professores. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3133--Res.pdf>.

CURY, Carlos Roberto J. Federalismo político educacional. In: FERREIRA, Naura, S. C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber, 2006.

_____. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.

_____. Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

_____. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 831-855, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

DIAS, Edmundo Fernandes. Compreender o real, demonstrar sua inteligibilidade. In: SCHLESENER, Anita Helena; PANSARDI, Marcos Vinicius (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Curitiba: UTP, 2007.

DIAS, Edmundo Fernandes et al. **O outro Gramsci**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996.

DICKEL, Adriana. **Inventário de sentidos e práticas**: o ensino na periferia sob o olhar de professoras-pesquisadoras em formação. 2001. 330f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000220009&fd=y>.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

DOURADO, Luiz Fernando. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livros Editora, 2006.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. n.18, set./dez. 2001.

DUARTE, Newton. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Porque Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n.83, p.601-626, ago. 2003.

DUARTE, A. M. C. O trabalho docente na educação básica: novas configurações e formulações teórico conceituais. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE – REDE ESTRADO, 7, 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: REDE ESTRADO, 2008. 1 CD-ROM.

DUBAR, Claude. **A Socialização: Construção das identidades sociais e profissionais.** Portugal: Editora Porto, 1997.

ENS, Romilda Teodora. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia.** 2006. 138f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html.

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

EUFRÁSIO, Daniela Aparecida. **Traços das formações discursivas do dogma e da investigação em relatórios de pesquisa e de estágio:** Reflexão sobre o papel da pesquisa na formação docente. 2007. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22022008-153148/pt-br.php>

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Concepções e práticas de pesquisa: o que dizem os professores?** In: REUNIÃO DA ANPED. 28., 2005, GT-08: Formação de professores. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt08/gt081583int.doc>.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

FERREIRA, Elisa Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Crise da escola e Políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERREIRA, Naura; CARAPETO, Syria. Gestão do conhecimento: da “produtividade” à humanização da formação. In: FERREIRA, Naura, S.C. (Org.). **A pesquisa na pós-graduação em educação: reflexões, avanços e desafios.** Curitiba: UTP, 2007.

_____. Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação. In: FERREIRA, Naura Syria **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FILHO, Aldo Victorio. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 97-110, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

FILIPPI, Adriana. **A (re) construção de uma prática alfabetizadora frente aos desafios de pesquisar as relações de ensino e aprendizagem em sala de aula.** 2009. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009. Disponível em: http://www.ppgedu.upf.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=16.

FONTANA, Maria Iolanda. **A prática de pesquisa: relação teoria e prática no curso de Pedagogia.** 2006.165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

_____. **A Prática de Pesquisa: Relação Teoria e Prática no Curso de Pedagogia.** In: REUNIÃO DA ANPED. 30., 2007, GT-08: Formação de professores.

FONTES, Isaura Santana. **Heurística e educação docente: formação de professores pela pesquisa. Mas que pesquisa?** 2009. 140f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16154/1/TESE_Isaura_2009_if.pdf

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 28ª ed., Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Helena C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

FREITAS, Jair Orandes de. **Pesquisa: Discurso e Prática no Curso de Pedagogia da UNIPLAC.** 2000.127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br>.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças.** Campinas: Autores Associados, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIN et al. **Educação do campo: Reflexões e Perspectivas.** Florianópolis: Insular, 2010.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, Elisa Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Crise da escola e Políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa: espaço de transformações e avanço na formação inicial de professores de ciências.** 2000. 336f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. Disponível em: www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação da Fundação Carlos Chagas**, v. 13 n. 37, jan./abr. 2008.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Mariana Muniz R.(Orgs.) **Formação de professores para o Ensino Fundamental**: Instituições Formadoras e seus currículos; Relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.2v.

GATTI, Bernadete, A.; BARRETO, Elba, S. S: ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes o Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GERALDI, Corinta Maria G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: Professor(a) pesquisador(a) Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2003.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, Anterita Cristina de Sousa. **Aprendendo a ser formadora. Ensinando a ser professora. A prática de ensino como trabalho e investigação no processo de formação de professores da educação básica**. 2005. 184f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005. Disponível em: www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html.

GONÇALVES, Maria de Fátima Major; GOMES, Maria Aparecida de Jesus; MENIN, Pedro Augusto Hercks. **A Necessidade da Iniciação Científica para Alunos de Instituições de Ensino Superior Particulares**: a Possibilidade de Acesso Crítico ao Conhecimento como Pretensão à Excelência. In: REUNIÃO DA ANPED. 27., 2004, Caxambu, GT: Política de Educação Superior. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt11/t1116.pdf>.

GRABAUSKA, Claiton José; DE BASTOS, Fábio da Purificação. Investigação-ação educacional: possibilidade crítica e emancipatória na prática educativa. In: MION, Rejane Aurora; SAITO, Carlos Hiroo (Orgs.). **Investigação-ação**: mudando o trabalho de formar professores. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Concepção dialética da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. Prima liberi. In: GRAMSCI, Antonio. **Scritti Giovanilli** (191401918) Torino: Einaudi, 1975.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**.3 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

GURIDE, Veronica Marcela. **A inclusão de professores de ensino básico na pesquisa**: um desafio institucional. 2007. 204F. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.Disponível em: < <http://www.teses.usp.br>>.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília, DF: INEP, 2007. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/panorama-educacao-campo.pdf>>.

INEP. Consulta IDEB 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>.

JORDÃO, Rosana dos Santos. **A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão**. In: REUNIÃO DA ANPED. 27., 2004, Caxambu, GT-08: Formação de professores. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t0816pdf>.

JORDÃO, Rosana dos Santos. **Tutoria e pesquisa-ação no estágio supervisionado: contribuições para formação de professores de Biologia**. 2005. 351p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br>>.

KOPNIN, Pavel Vassilyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: SILVA, Aida Maria M. et al. (Orgs.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, XIII., Recife, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação & sociedade**, Campinas: CEDES, v. 68, p.163-183, dez. 1999.

LEAL, Alzira Elaine Melo. **(Des) (re) construir o conhecimento pela pesquisa: um comprometimento do ensino superior na formação de professores da educação básica**. 2008. 129f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008. Disponível em: www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html.

LEITE, Sérgio A. da S.; COLELLO, Silvia, M. G. (Orgs.). **Alfabetização e Letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010.

LIMA, Valderez Marina do Rosário. **A sala de aula do educar pela pesquisa: uma história a ser contada**. 2003. 225f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003. Disponível em: www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html.

LOWY, Michael. **Por um marxismo crítico**. Tradução de: LEITE, José Corrêa. Paris: Editora L'Harmattan, 1997. Disponível em: <http://www.pucsp.br/neils/downloads/v3_artigo_michael.pdf>.

LÜDKE, Menga, et al. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

_____. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. **ANDES**, ano 12, n.19, p. 31-37, 1993.

_____. A complexa relação entre o professor e sua pesquisa. In: ANDRÉ, Marli Eliza D.A. (Org.). **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159- 1180, dez. 2004.

_____. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1179-1201, out. 2007. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, n 125, v 35, p.81-109, 2005.

LUDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da; BOING, Luiz Alberto. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação** [online], Rio de Janeiro, v.14, n.42, p. 456-468, set/dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300005.

LUDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, v.22, n.74, p.77-96, abr./2001. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev74.html>

MACIEL, Alderlandia da Silva; MAZZILLI, Sueli. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: percursos de um princípio constitucional. In: REUNIÃO DA ANPED. 27., 2010, GT-08: Formação de professores, n. 11. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/Indissociabilidade.pdf>

MACIEL, Vanessa Almeida de. **Questões teóricas sobre o ensino pela pesquisa: problematizações**. 2005. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br>.

MAGNANI, Ivetti. **Ensino, pesquisa, extensão e a nova tipologia do ensino superior brasileiro**. In: REUNIÃO DA ANPED. 25., 2002, Caxambu, GT: Política e Educação Superior, n.11. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/ivettimagnanit11.rtf>

MALDANER, Otavio Aloísio. **A formação continuada de professores: ensino pesquisa na escola- professores de química produzem seu programa de ensino e se constituem pesquisadores de sua prática**. 1997. 432f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em: www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html.

MARIN, Alda Junqueira. Investigando com os professores na escola pública: algumas reflexões. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. **Anais...** v. I/2, p. 471-489, 1998.

MARTINS, Luciane Paiani. **A pesquisa em sala de aula: princípio educativo na formação de professores.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política.** 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, Livro I, Tomo I, 1985.

_____. **Contribuição para a crítica da economia.** São Paulo: Mandacaru, 1989.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel.** 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **A ideologia alemã: (I- Feuerbach).** 10.ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o professor em colaboração. **Educação & Sociedade**, Brasília, v.76, n. 182/183, p. 98-116, jan./ago. 1995. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>.

MENDES, Kátia Valéria Mosconi. **O projeto escola & universidade na formação continuada de professores.** 2008. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf.

MIRANDA, Maria Irene. Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. In: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene (Org.). **Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional.** Uberlândia: EDUFU, 2012.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 51, 1995.

MELLO, Guiomar Namó. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo: Cortez Autores Associados.

MELO, Wolmar Marvilla. **As relações entre o ensino e a pesquisa no espaço acadêmico: um estudo sobre o lugar da pesquisa no curso de Pedagogia da UFES.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

MOLINA, Mônica C.; MONTENEGRO, João Lopes de A.; OLIVEIRA, Liliane L. N. de A. **Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo.** Brasília, DF, 2009.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM, A. et al. (Org.) **Educação do campo: reflexões e perspectivas.** Florianópolis: Insular, 2010.

_____. Educação do campo e políticas públicas; controvérsias teóricas e políticas. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia A. B.; CONDE, Soraya F.; PEIXER, Zilma I. (Orgs.). **Educação do Campo: Políticas, territorialidades e práticas pedagógicas.** Florianópolis: Insular, 2011.

NEVES, Rosa Maria. Pedagogia da Pesquisa: incidências sobre a formação do cientista. In: REUNIÃO DA ANPED. 30., 2007, GT: Política e Educação Superior, n.11. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/30/GT11-3855--Int.pdf>>.

NOVA, Carla Carolina Costa da. **As representações sociais de docentes sobre a relação entre ensino, aprendizagem e pesquisa na formação inicial de professores.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. **ECCOS**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 87-111, jun. 2005.

OGLIARI, Cassiano Roberto Nascimento **O nível de exigência conceitual das produções do professor no PDE: a recontextualização do conhecimento acadêmico no ensino da Matemática.** Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIGURSKI, Eliana Maria. **A possibilidade de incorporar a pesquisa na prática cotidiana do professor do ensino fundamental.** 2009. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2009. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=518.

OLIVEIRA, Ana Teresa de C. C.; FERREIRA, Augusto César Rosito; CRUZ, Giseli Barreto da; BOING, Luiz Alberto; WALDHELM, Monica; ALBUQUERQUE, Sabrina B. G. de. Pesquisa na formação e na prática docente na visão de formadores de professores. In: REUNIÃO DA ANPED. 28., 2005, GT-08: Formação de professores. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/gt08.htm>.

OLIVEIRA, Caroline Barroncas. **Professor pesquisador-educação científica: o estágio articulado à pesquisa na formação de professores para os anos iniciais.** 2010. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144, dez. 2004.

_____. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Elisa Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Crise da escola e Políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, XVI., 2012, Unicamp, Campinas: Junqueira&Marin Editores, 2012. Disponível em http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0041m.pdf.

OLIVEIRA, Elisangela Silva de. **O estágio vinculado à pesquisa na formação inicial de professores de ciências**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2009.

OLIVEIRA, João Ferreira. A função da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Elisa Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Crise da escola e Políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira. Iniciação à pesquisa no ensino superior: o novo e o velho espírito científico nas atividades acadêmicas. In: REUNIÃO DA ANPED. 24., 2001, Caxambu. **Anais...** 2001, Caxambu, 2001, p. 1-15. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1181081976681.doc>.

OLIVEIRA, Sued Silva de. **O lugar da pesquisa na formação de professores de Ciências**. 2010. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0621156_10_pretextual.pdf.

OLIVEIRA, Ana Teresa de C. C. de; FERREIRA, Augusto César Rosito; CRUZ, Giseli Barreto da; BOING, Luiz Alberto; WALDHELM, Monica; ALBUQUERQUE, Sabrina B. G. de. Pesquisa na formação e na prática docente na visão de formadores de professores. In: REUNIÃO DA ANPED. 28., 2005, GT-08: Formação de professores. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/gt08.htm>.

PARANÁ, Resolução 4603 de 22 de outubro de 2013. Normatiza a execução do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, na Rede Pública Estadual de Ensino, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, Paraná: Secretaria de Estado de Governo, 2013. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=106821&indice=1&totalRegistros=1>.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual**: documento-síntese. Curitiba, Paraná: Superintendência da Educação, Coordenação do Programa de Desenvolvimento Educacional(PDE), 2007. Disponível

em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/2013/documento_sintese_2014_incorporando_avaliacao.pdf>.

PARANÁ, Lei Complementar nº 130 de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. **Diário Oficial**. Curitiba: Secretaria do Estado do Governo do Estado do Paraná, 2010. Disponível em: <www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&indice=1&totalRegistros=2w>.

PARANÁ, Edital n. 132, de 14 de setembro de 2012. Estabelece as normas para a realização do Processo Seletivo Interno, destinado a Professores da Rede Pública Estadual do Paraná para provimento de vagas no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Curitiba: Secretaria da Educação do Estado do Paraná, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital1322012gs.pdf>.

_____. Lei Complementar 130 de 14 de Julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná. **Diário Oficial** nº. 8266 de 20 de Julho de 2010. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/franciscobeltrao/arquivos/File/disciplinas/pde/lei130.pdf>

PARANÁ. **Documento Síntese PDE**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. SEED: Curitiba, 2012.

_____. _____. . SEED: Curitiba, 2014.

PEREIRA, Antonio Serafim. **Pesquisa-formação**: dois estudos, dois contextos, mesmos desafios. In: REUNIÃO DA ANPED. 30., 2007. GT-08: Formação de professores. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3127--Int.pdf>>.

PEREIRA, Elizabete Monteiro da A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario et al. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

PERRELLI, Maria Aparecida da Silva; REBOLO, Flavinês; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; SILVA, Adriana Rodrigues da. **As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um grupo de pesquisa-formação**. In: REUNIÃO DA ANPED. 33., 2012, GT-08: Formação de professores. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6895--Int.pdf>

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores**: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa.

In: REUNIÃO DA ANPED. 26., 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos>.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PORTELLA, Vanessa Cristina Maximo. **Professores mestres: a contribuição do mestrado na formação continuada de professores da educação básica**. 2008. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: www2.dbd.puc-rio.br/.../index.php?..

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Béltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor. Profissionalizar o ensino. Perspectivas e desafios**. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAUSCH, Rita Buzzi. **A flexibilidade promovida pela pesquisa na formação inicial de professores**. In: REUNIÃO DA ANPED. 32., 2009, GT-08: Formação de professores, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5113--Int.pdf>.

RAUSCH, Rita Buzzi. **Concepções e experiências em pesquisa de licenciados em conclusão de curso**. In: REUNIÃO DA ANPED. 33., 2010, GT-08: Formação de professores. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6476--Int.pdf>.

RAUSCH, Rita Buzzi. **O processo de flexibilidade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores**. 2008. 326f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>.

REMIÃO, Joelma Adriana Abrão. **Escola e Pesquisa: Sentidos de um encontro possível**. 2009. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21376/000736930.pdf?sequence=1>

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **Que sentido tem a pesquisa para professoras pesquisadoras?** In: REUNIÃO DA ANPED, 27., 2004, GT-08: Formação de professores. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t085.pdf>.

RODRIGUES, Marli de Fátima. **Da racionalidade técnica à nova epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais**. 2005. 228fl. 2v. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ROMANOWSKI, Joana. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações nos anos 90-2002**. 127p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. Apontamentos em pesquisas sobre a formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.12, n.37, p. 905-924, set./2012.

ROSA, Dalva Eterna Gonçalves. **Investigação-ação colaboração sobre práticas docentes na formação continuada de formadores**. 2003. 201p. Tese (Doutorado em Educação) - UNIMEP, Piracicaba, São Paulo, 2003. Disponível em: www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html.

ROSA, Sanny Silva da; CARDIERI, Elisabete. Pesquisa e formação de professores: reflexões sobre a iniciação à pesquisa no curso de Pedagogia. In: REUNIÃO DA ANPED. 31., 2008. GT-08: Formação de professores. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT08-4717--Int.pdf>.

ROZA, Jacira Pinto da. **Educar pela pesquisa no ensino superior: concepções e vivências docentes do curso de Pedagogia da Universidade Luterana do Brasil**. 2004. 189.f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2004. Disponível em: <http://anped11.com/relatorio>.

_____. **A pesquisa no processo de formação de professores: intenções e experiências docentes e discentes e as limitações deste exercício- um olhar sob duas realidades educacionais**. 2005.159f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6730/000489214.pdf?sequence=1>

_____. **A prática da pesquisa no processo de formação de professores em pedagogia: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo**. 2009. 255f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise Prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAMPAIO, M.M.F.; MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as políticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, dez. 2004.

SANTOS, Lucíola L. C. P. de. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 9.ed. São Paulo: Papirus, 2008.

SANDESKI, Adnilra Selma Moreira Da Silva. **Implicações do Estudo de Mestrado na Prática Docente**. 2006.106f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2006. Disponível em: <www.unisinos.br>.

SANDRI, Vanessa. **A pesquisa educacional na formação inicial de professores nas licenciaturas da UNIJUÍ: competência profissional em construção**. 2010. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2010. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br>>.

SANTOS, Sandra Regina Pinto dos. **Movimentos Identitários e investigativos de professores no cotidiano escolar: o exercício instituinte da pesquisa como práxis em diálogo com representações sociais**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**. v.9, n.1, p. 7-19, jan./jun. 2011

_____. A Função docente e a produção do conhecimento. **Revista Educação e Filosofia**, n.11, (21-22), p.127-140, jan./jul e jul./dez., 1997. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/889/806>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

_____. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. O lugar estratégico do mestrado no conjunto da pós-graduação e da pedagogia: problemas e perspectivas. In: FERREIRA, Naura S.C. (Org.). **A pesquisa na Pós-Graduação em Educação: reflexões, avanços e desafios**. Curitiba: UTP, 2007.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Do senso comum à consciência filosófica**. 2. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1982.

_____. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise Crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2014**. Teor integral conforme edição extra do Diário Oficial da União de 26/06/2014. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura**: a dimensão política da educação e a formação escolar em Antonio Gramsci. Disponível em:
<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/viewFile/3466/2685>.

_____. Direito, estado, educação: uma leitura de Gramsci. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Universidade Tuiuti do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação, Curitiba:UTP, v.4, n.7, jan./jun.2009.

_____. A crítica de Gramsci à Teoria das Elites: Pareto, Mosca e Michels e a democracia burguesa. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX ENGELS, 5., 2007, Campinas. V. Colóquio Internacional Marx Engels. Campinas, 2007. v. 1. p. 1-10. Disponível em:
 <http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt1/sessao4/Anita_Schlesener.pdf>

SEIFFERT, Otilia Maria Lucia Barbosa. **Universidade e Pesquisa**: a política institucional e a representação social de docentes. 1993. 227f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1993. Disponível em: <<http://bc.ufpa.br>>.

SERBINO, Raquel Volpato; VEIGA, Sônia Maria Grego; MACHADO, Maria José Leitão; BORGES, Gilberto Luiz de Azevedo. Ensinar, pesquisar, aprender: uma experiência de formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v.9, n.25, p.159, dez. 1986. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/revista/>>.

SERRAGLIO, Juliana Fatima. **Políticas de Formação de Professores no Município de Foz do Iguaçu, PR**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

SIGNORINI, Noeli Tereza Pastro. **A pesquisa na formação de professores**: a perspectiva do professor pesquisador. 2006. 166f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006. Disponível em:
 <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>>.

SEVERINO, Antonio, Joaquim. Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. In: SILVA, Aida Maria M. et al. (Orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social. Trabalho apresentado no XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife: ENDIPE, 2006.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. **O Novo Discurso do Banco Mundial e o seu mais Recente Documento de Política Educacional**. In: REUNIÃO DA ANPED. 24., 2001. Disponível em: < <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt5>>.

SILVA, Claudiomiro Vieira da. **Produção de Material Didático como Espaço de Formação Continuada e Valorização dos Professores** - Análise do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná - 2007/2008. – Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, 2012.

SILVA, O. H. M. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR). In: CONGRESSO NACIONAL De EDUCAÇÃO – Educere, 9.; Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3. Curitiba, Paraná, out. 2009. **Anais...** Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2009. p.4251-4264. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/trabalhos_14.html>.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. **Professores com formação *Stricto Sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. 2008. 292f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008. Disponível em: <http://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Tese_Katia_Augusta_Cordeiro.pdf>.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. **Pós-graduandos *stricto sensu* na educação básica: resistência e desistência**. In: REUNIÃO DA ANPED. 34., 2011, Natal. GT-08: Formação de professores.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, Jan. /Fev. /Mar. /Abr., 2004.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V.M. (Org.). **Letramento no Brasil**. Global Ação Educativa. Instituto Paulo Montenegro. São Paulo, 2003.

SOUZA, Maria Antônia de. A pesquisa sobre educação e movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) nos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 443-461, 2007.

_____. Educação do campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica. **Educação e Sociedade**, n. 105, Campinas, dez. 2008.

_____. **Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. 331p.

_____. **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa: Ed.UEPG, 2011.

SOUZA, Ageu Adelino de. **A pesquisa dos professores do ensino fundamental e a política de tempo de estudo e pesquisa**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2004.

SUDAN, Daniela Cássia. **Saberes em construção de uma professora que pesquisa a própria prática**. 2005. 262p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2005. Disponível em: www.ufscar.br.

SUDAN, Daniela Cassia; VILLANI, Alberto; FREITAS, Denise de. **Professor pesquisador: o caso da professora Flora**. In: REUNIÃO DA ANPED. 29., 2006. GT-08: Formação de professores. Disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-2617--Res.pdf>.

TARDIN, José Maria. Cultura campesina. In: CALDART, Roseli Salette; Pereira, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TUMOLO, Paulo Sérgio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

VALLE, Bertha de Borja R. A nova LDB e os institutos superiores de educação: Histórias do passado, do presente e do futuro. In: SOUZA, D. B.; CARINO, J. (Orgs.). **Pedagogo ou professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

VANHONI, Angelo. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VELAZQUEZ, Gabriela Elizabeth; ZAMORA, María de los Angeles; GARCÍA, Silvia Emilce. **El componente de la Investigación en los Institutos de Formación Docente: ¿ Formar docentes investigadores ó Investigar con los docentes?** In: REUNIÃO DA ANPED. 23., 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0805t.PDF>.

VENTORIM, Silvana. **A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino: (1994 2000)**. 2005. 1 v. 270p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2005.

VENTORIM, Silvana. **A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino: (1994 2000)**. In: REUNIÃO DA ANPED. 28., 2005. GT-08: Formação de professores Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt08/gt08732int.rtf>.

VIEIRA PINTO, Alvaro. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. **A pesquisa ação-formação como instrumento de formação em serviço para integração das TIC na prática pedagógica do professor**. In: REUNIÃO DA ANPED. 32., 2009. GT-08: Formação de professores. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5445--Int.pdf>.

WENZEL, Judite Scherer. **Uma investigação sobre a prática pedagógica**: refletindo sobre a investigação nas aulas de matemática. 2007, 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: www.unisinos.br.

WOLFF, Rosane. **A formação inicial de professores de matemática**: a pesquisa como possibilidade de articulação entre teoria e prática. 2007. 178f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZAN, Clacy. A pesquisa em sala de aula, sua importância e seus tropeços: crônica extraída das vivências de um projeto. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 43, p. 489-494, dez.1992. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev43.htm>.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: Idéias e práticas. Lisboa: Educa,1993.

_____. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora-pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUADROS E TABELAS – BANCO DE DADOS – CAPES - TESES E DISSERTAÇÕES

Quadro 1 - Base de dados - CAPES/MEC - teses e dissertações categoria: pesquisa – subcategoria - políticas de pesquisa

TÍTULO	AUTOR	ANO/ NÍVEL
Universidade e Pesquisa – A Política Institucional e a Representação Social de Docentes	Otilia Maria Lucia Barbosa Seffert	01/10/1993 Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Educação (Psicologia da Educação)
A Pesquisa dos Professores do Ensino Fundamental política de Tempo de Estudo e Pesquisa	Ageu Adelino de Souza	01/11/2004 Mestrado. Universidade Regional de Blumenau - Educação
Professores com Formação Stricto Sensu e o Desenvolvimento da Pesquisa na Educação Básica da Rede Pública de Goiânia: Realidade, Entraves e Possibilidades	Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro Silva	01/08/2008 Doutorado. Universidade Federal de Goiás - Educação
A Pesquisa no Espaço Pedagógico: Possibilidades e Desafios na Educação Superior	Margarida Balestro	01/12/2004 Mestrado - Universidade Luterana do Brasil - Educação

Fonte: Fontana, pesquisa de doutorado (2014)

Quadro 2 - Base de dados – CAPES/MEC - teses e dissertações categoria: pesquisa – subcategoria - pesquisa na formação de professores

TÍTULO	AUTOR	ANO/ NÍVEL
A Formação Continuada de Professores: Ensino Pesquisa na Escola - Professores de Química Produzem seu Programa de Ensino e se Constituem Pesquisadores de sua Prática.	Otavio Aloisio Maldaner.	01/07/1997 Doutorado. Universidade Estadual de Campinas - Educação
A Pesquisa no Curso de Pedagogia na Perspectiva do Corpo Docente.	Edna Ribeiro de Castro	2000 – Mestrado. Universidade Federal do Ceará - Educação
A Pesquisa em Sala de Aula: Princípio Educativo na Formação de Professores	Luciane Paiani Martins	01/008/2000 Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Educação
Educar Pela Pesquisa: Espaço de Transformações e Avanço na Formação Inicial de Professores de Ciências –	Maria do Carmo Galiazzi	01/12/2000 Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Educação
Pesquisa: Discurso e Prática no Curso de Pedagogia da UNIPLAC	Jair Orandes de Freitas	01/12/2000 Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina - Educação

O Binômio Teoria/Prática de Pesquisa na Formação do Professor de História: O Caso de Unitins - Araguaína – TO	Rosemary Negreiros de Araújo	01/04/2002 Mestrado. Universidade Católica de Brasília - Educação
Inventário de sentidos e práticas: o ensino na periferia sob o olhar de professoras-pesquisadoras em formação.	Adriana Dickel	2001 Doutorado - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP - Educação
Investigação - Ação Colaboração Sobre Práticas Docentes na Formação Continuada de Formadores.	Dalva Eterna Gonçalves Rosa	01/02/2003 Doutorado/Ump (Piracicaba)
O Ensino Com Pesquisa no Curso de Pedagogia: Formando Gestores para a Educação.	Marta Lucia Croce	01/07/2003 Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Educação
A Formação do Professor e a Prática Escolar: Dilemas e Perspectivas para o Ensino de Matemática com Pesquisa	José Flaudemir Alves	01/11/2004 Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas - Educação
Educar pela Pesquisa no Ensino Superior: Concepções e Vivências Docentes do Curso de Pedagogia da Universidade Luterana do Brasil	Jacira Pinto Da Roza	01/10/2004 Mestrado. Universidade Luterana do Brasil - Educação
A Formação do Professor Pesquisador na Produção Científica dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino: (1994-2000)	Silvana Ventorim.	01/04/2005 Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais - Educação
Aprendendo a Ser Formadora. Ensinando a Ser Professora. A Prática de Ensino como Trabalho e Investigação no Processo de Formação de Professores da Educação Básica.	Anterita Cristina de Sousa Godoy	01/11/2005 Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba - Educação
Tutoria e Pesquisa-Ação no Estágio Supervisionado: Contribuições para a Formação de Professores de Biologia.	Rosana dos Santos Jordão	01/06/2005 Doutorado. Universidade de São Paulo - Educação
Questões Teóricas Sobre o Ensino pela Pesquisa: Problematizações	Vanessa de Almeida Maciel.	01/04/2005 Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina - Educação
A pesquisa no processo de formação de Professores: intenções e experiências docentes e discentes e as limitações deste exercício – um olhar sob duas realidades educacionais.	Jacira Pinto da Roza.	01/07/2005 Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Educação
A Prática de Pesquisa: Relação Teoria e Prática no Curso de Pedagogia	Maria Iolanda Fontana.	01/08/2006 Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Educação PUCPR
As Relações Entre o Ensino e a Pesquisa no Espaço Acadêmico: Um Estudo Sobre o Lugar da Pesquisa no Curso de Pedagogia Da UFES.	Wolmar Marvilla Melo	01/05/2006 Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo - Educação
A Pesquisa na Formação de Professores: A Perspectiva do Professor Pesquisador	Noeli Tereza Pastro Signorini	01/002/2006 Doutorado. Universidade Estadual de Campinas - Educação

Significados da Pesquisa Segundo Alunos e Professores de um Curso de Pedagogia -	Romilda Teodora Ens	01/06/2006 Doutorado Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Educação (Psicologia da Educação)
A Formação Inicial de Professores de Matemática: A Pesquisa como Possibilidade de Articulação entre Teoria e Prática	Rosane Wolff	01/10/2007 Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Educação
Traços das Formações Discursivas do Dogma e da Investigação em Relatórios de Pesquisa e de Estágio. Reflexão sobre o Papel da Pesquisa na Formação Docente	Daniela Aparecida Eufrásio	01/10/2007 Mestrado. Universidade de São Paulo - Educação
O Projeto Escola & Universidade na Formação Continuada de Professores	Katia Valéria Mosconi Mendes	01/02/2008 Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Educação
(Des) (Re) Construir o Conhecimento pela Pesquisa: um comprometimento do Ensino Superior na Formação de Professores da Educação Básica.	Alzira Elaine Melo Leal	01/01/2008 Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Educação
O Processo de Reflexividade Promovido pela Pesquisa na Formação Inicial de Professores	Rita Buzzi Rausch	01/04/2008 Doutorado. Universidade Estadual de Campinas - Educação
A Fertilidade do Conceito de Professor-Pesquisador a Partir do Desenvolvimento do Estágio Vinculado à Pesquisa.	Whasgthon Aguiar de Almeida.	01/12/2008 Profissionalizante Universidade do Estado do Amazonas - Ensino de Ciências na Amazônia
Professores Mestres: A Contribuição do Mestrado na Formação Continuada de Professores da Educação Básica.	Vanessa Cristina Maximo Portella	01/04/2008 Mestrado Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro - Educação
Reaprender a aprender: a pesquisa como alternativa metacognitiva -	Fernanda Antoniolo Hammes de Carvalho	01/08/2008 Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Educação
O Estágio Vinculado à Pesquisa na Formação Inicial de Professores de Ciências	Elisangela Silva de Oliveira	01/12/2009 Profissionalizante Universidade do Estado do Amazonas - Ensino de Ciências na Amazônia
Pesquisa na Formação de Professores: Experiências e Representações.	Maria Regina Bortolini De Castro	01/08/2009 Doutorado. Universidade Federal do Rio De Janeiro - Educação
Heurística e Educação Docente: Formação de Professores pela Pesquisa. Mas que Pesquisa?	Isaura Santana Fontes	01/02/2009 Doutorado. Universidade Federal da Bahia - Educação
A prática da pesquisa no processo de formação de professores em pedagogia: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo.	Jacira Pinto da Roza.	01/10/2009 Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Educação

Professor Pesquisador-Educação Científica: O Estágio Articulado à Pesquisa na Formação de Professores para os Anos Iniciais	Caroline Barroncas de Oliveira	01/05/2010 - Profissionalizante Universidade do Estado do Amazonas - Ensino de Ciências na Amazônia
As Representações Sociais de Docentes sobre a Relação entre Ensino, Aprendizagem e Pesquisa na Formação Inicial de Professores	Carla Carolina Costa da Nova	01/11/2010 Mestrado. Universidade do Estado da Bahia - Educação e Contemporaneidade
O Lugar da Pesquisa na Formação de Professores de Ciências	Sued Silva de Oliveira	01/11/2010 Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro - Educação
A Pesquisa Educacional na Formação Inicial de Professores nas Licenciaturas da UNIJUÍ: Competência Profissional em Construção	Vanessa Sandri	01/08/2010 Mestrado. Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Educação Nas Ciências
A Pesquisa como Instrumento de Formação Docente.	Francione Charapa Alves	01/05/2011 –Mestrado. Universidade Estadual do Ceará - Educação
Ensinar A Pesquisar: O que Aprendem Docentes Universitários que Orientam Monografia	Maria Raquel de Carvalho Azevedo	01/12/2011 Doutorado. Universidade Federal do Ceará - Educação

Fonte: Fontana, pesquisa de doutorado (2014)

Quadro 3 - Base de dados – CAPES/MEC - teses e dissertações categoria: pesquisa – subcategoria - pesquisa no trabalho docente

TÍTULO	AUTOR	ANO/ NÍVEL
A Sala de Aula do Educar pela Pesquisa: Uma História a Ser Contada	Valderez Marina do Rosário Lima	01/01/2003 Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Educação
Saberes em Construção de uma Professora que Pesquisa a Própria Prática	Daniela Cássia Sudan	01/02/2005 Mestrado. Universidade Federal de São Carlos - Educação
Movimentos Identitários e Investigativos de Professores no Cotidiano Escolar: O Exercício Instituinte da Pesquisa como Práxis em Diálogo com Representações Sociais	Sandra Regina Pinto dos Santos	01/12/2006 Doutorado. Universidade Federal Fluminense - Educação
Implicações do Estudo de Mestrado na Prática Docente.	Adnilra Selma Moreira Da Silva Sandeski	01/11/2006 Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Educação
Representações Sociais de Professores sobre a Pesquisa Escolar	Edilson Gonçalves de Carvalho	01/11/2007 Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Educação (Psicologia da Educação)

A Inclusão de Professores de Ensino Básico na Pesquisa: Um Desafio Institucional	Veronica Marcela Guridi	01/08/2007 Doutorado. Universidade de São Paulo - Educação
A Prática do Ensinar E do Aprender a Fazer Pesquisa em Componentes Curriculares de um Curso de Licenciatura em Química.	Judite Scherer Wenzel	01/05/2007 Mestrado. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Educação nas Ciências
Uma Investigação sobre a Prática Pedagógica: Refletindo Sobre A Investigação Nas Aulas De Matemática	Maria Das Graças dos Santos Abreu	01/01/2008 Mestrado. Universidade Federal de São Carlos - Educação
Escola e Pesquisa: Sentidos de um Encontro Possível	Joelma Adriana Abrão Remião.	01/12/2009 Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Educação
A Possibilidade de Incorporar a Pesquisa na Prática Cotidiana do Professor do Ensino Fundamental	Eliana Maria Oligurski.	01/02/2009 Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas - Educação
(Re) Construção de uma Prática Alfabetizadora Frente aos Desafios de Pesquisar as Relações de Ensino e Aprendizagem em Sala de Aula	Adriana Filippi	01/12/2009 Mestrado. Universidade de Passo Fundo - Educação
Professor/a Pesquisador/a: As (Im)Possibilidades da Pesquisa-Ação no Cotidiano Escolar do/a Professor/a de Educação Física	Alda Maria Brandão	01/09/2011 Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo - Educação Física

Fonte: Fontana, pesquisa de doutorado (2014)

Quadro 4 - Pesquisa na formação docente: metodologias indicadas pelos autores nos resumos das teses e dissertações.

Metodologia/	Autor da tese/ dissertação	Quantidade
Estudo de caso	Araújo(2002), Jordão (2005), Signorini(2006)	3
Pesquisa-ação	Rosa(2003), Oliveira(2009), Jordão(2005), Leal(2008), Alves(2011),	5
Estudos documental e bibliográfico	Freitas (2000), Croce(2003), Ventorin(2005) Wolf (2007)	4
Exploratório descritivo	Roza(2004)	1
Pesquisa-participante	Oliveira(2010)	1
Estudo fenomenológico de caráter etnográfico	Fontes (2009)	1
Dialético-hermenêutico	Castro(2000)	1

Fonte: Fontana, pesquisa de doutorado (2014)

Quadro 5 – Pesquisa na formação dos profissionais da educação: autores nacionais com maior número de referências nas teses e dissertações.

Autores nacionais		
Autor(a)	Número de citações	Fundamentação
Menga Lüdke	8	A relação entre ensino e pesquisa na Educação Básica.
Marli André	7	O papel didático da pesquisa na formação de professores para a aprendizagem de processos e procedimentos de pesquisa e desenvolvimento da atitude investigativa de docentes sobre a prática pedagógica.
Pedro Demo	5	Profissional da educação como pesquisador que maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e assume como atitude cotidiana.
Maria Isabel Cunha	2	Políticas da Educação Superior e a formação de professores para superação da racionalidade técnica
Vera Maria Ferrão Candau	2	Formação continuada e a prática pedagógica no cotidiano escolar.
Dario Fiorentini	2	Relação universidade e escola para produção do conhecimento.

Fonte: Fontana, pesquisa de doutorado (2014)

Quadro 6 – Pesquisa na formação dos profissionais da educação: autores internacionais com maior número de referências nas teses e dissertações.

Autores internacionais		
Autor(a)	Número de citações	Fundamentação
L. Stenhouse	5	Professor como pesquisador da própria prática.
J. Elliott	4	Pesquisa-ação como espiral para melhorar a prática.
K. M. Zeichner	4	Colaboração entre universidade e escola para a construção do conhecimento na ação docente,
D.A. Schön,	3	Reflexividade na prática do professor
M. Tardif,	3	Saberes docentes na prática pedagógica.
I. Alarcão	2	Professor reflexivo voltado ao diálogo e práticas colaborativas.
J.Beillerot		Epistemologia da pesquisa.
J.D.Contreras	2	Conteúdo crítico para a reflexão.
W. Carr e S. Kemmis	1	Investigação-ação emancipatória e auto-reflexão coletiva.

Fonte: Fontana, pesquisa de doutorado (2014)

Quadro 7 – Pesquisa no trabalho docente: metodologias indicadas nos resumos das teses e dissertações.

Metodologia/	Autor da tese/ dissertação	Quantidade
Representações sociais	Carvalho(2007), Santos(2006)	2
Estudo de caso	Lima(2003), Guridi (2007)	2
Pesquisa-ação	Brandão (2011)	1
Autobiografia	Sudan (2005)	1
Análise de Discurso	Remião (2009)	1

Fonte: Fontana, pesquisa de doutorado (2014)

APENDICE B

INSTRUMENTOS DE PESQUISA DE CAMPO – QUESTIONÁRIOS E ROTEIROS DE ENTREVISTA



OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO Edital: 038/2010/CAPES/INEP Núcleo em Rede UFSC-UFPEL-UTP

O presente questionário compõe o Projeto de Pesquisa “**Realidade das escolas do campo na região sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores**”, aprovado pelo Edital 038/2010 da CAPES/INEP – Observatório da Educação.

Sujeitos: Professoras que atuam nos anos iniciais da Escola Municipal Professora Mercedes Marques dos Santos – município de Campo Magro/PR

Objetivos: Levantar informações sobre a prática pedagógica no Ensino da Língua Portuguesa para análise e elaboração de proposta de intervenção pedagógica, nos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal Professora Mercedes Marques dos Santos.

1. Dados Pessoais

- Nome: _____
- b) Data de nascimento: _____ estado civil: () casado (a) () solteiro (a)
- Telefone: _____ e-mail: _____
- c) Endereço: _____
- d) Há quanto tempo trabalha na Escola Municipal Professora Mercedes Marques dos Santos? _____
- e) Tempo de experiência como docente de escola do campo: _____, lecionando para quais anos _____
- f) Tempo de experiência como docente em escola urbana: _____, lecionando para quais anos _____
- g) Tem experiência em outras funções profissionais. Quais? _____

2. Formação

- Nível médio: _____ Instituição: _____
- Nível superior: _____ Instituição: _____
- Pós-graduação: _____ Instituição: _____

2.1 Realiza curso de aperfeiçoamento profissional oferecidos pela SEDUC.

() sempre () às vezes () nenhuma vez

2.2 Realiza curso de aperfeiçoamento profissional em outras instituições

() sim () não

Se a resposta for positiva, quais cursos contribuíram para o seu trabalho?

2.3 Possui conhecimentos de Informática?

Excel () Windows () Word () Internet () Power point ()

Outros: _____

2.4 Possui conhecimento de idiomas:

Inglês básico () intermediário () avançado ()

Espanhol: básico () intermediário () avançado ()

Francês: básico () intermediário () avançado

Sobre o Livro Didático

3. Na sua prática pedagógica de Língua Portuguesa você utiliza o livro didático?

() sim () às vezes () não

3.1 Qual o título do livro didático?

3.2 este livro foi escolhido pela escola? sim () não ()

Você participou da escolha? sim () não ()

3.3 Como você qualifica este livro didático?

Ótimo () Bom () Médio () Ruim ()

3.4 As atividades são criativas? () sim () não () algumas

3.5 Os textos são adequados ao nível de compreensão das crianças? () sim () não

() alguns

3.6 Realiza as atividades de estudo da língua? () sim () não () algumas

3.7 Que tipo de atividades do livro você utiliza com mais frequência?

Sobre o caderno do aluno

4. Quais as fontes de consulta mais utilizadas para seleção de atividades no caderno?

4.1 Numere por ordem de prioridade as atividades realizadas em sala de aula. Utilize o numeral 1 para iniciar a ordem de maior prioridade, seguir a sequência numérica para as demais.

a) **Quanto leitura**

Leitura de texto () Interpretação de texto () Leitura de palavras ()
Leitura individual () Leitura apontada () Leitura coletiva ()

b) Quanto à escrita

Ditado () Cópia () Atividades de correspondência entre grafema e fonema ()
Escrita de palavras () Escritas de frases () Escrita de textos () Representação gráfica ()
Busca de palavras no dicionário () Estudo dos elementos linguísticos ()

5. Você realiza atividades de oralidade?

() diariamente () às vezes () poucas vezes

a) Que tipo de atividades orais você realiza com os alunos?

6. Quais critérios você utiliza para a seleção de temas abordados nos textos?

7. Como avalia os alunos?

8. Que ações realiza após verificar os resultados da aprendizagem dos alunos?

Observações:

Assinatura da professora _____

Campo Magro _____/_____/2011



OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO

Edital: 038/2010/CAPES/INEP

Núcleo em Rede UFSC-UFPEL-UTP

Realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil : diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores

INSTRUMENTO DE PESQUISA: PROCEDIMENTOS PARA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA ESCOLA DO CAMPO PROFESSORA MERCEDES MARQUES DOS SANTOS – DATA: ____/____/2013

1 Nome: _____

2.Função: _____

3.Série/ano escolar em que atua: _____

4.Como percebe a realidade da escola do campo onde trabalha?

5.Quais os principais problemas que enfrenta no seu trabalho pedagógico? Enumere-os por ordem de importância.

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6.Você já leu o projeto pedagógico da escola? () li todo () não li () li algumas partes.

a) Quais partes leu e por quê?

7.Qual a importância deste documento para seu trabalho pedagógico.

8. Sobre seu trabalho pedagógico com alfabetização e letramento:

a) Qual a frequência que realiza o planejamento? ()diário ()semanal ()mensal ()anual

b) Com quem realiza? _____

c)Quais fontes que consulta? _____

d)Como você define alfabetização e letramento? _____

9. Quais as atividades de alfabetização e letramento que considera mais importantes para aprendizagem de seus alunos, e que realiza com frequência?

10. Na sua opinião o professor investiga o seu próprio trabalho para resolver problemas? Por quê?

11. Você investiga seu trabalho pedagógico para resolver problemas? Como faz?

12. Quais as maiores dificuldades que enfrenta no trabalho com alfabetização e letramento?

13. Você está disposta a participar de reuniões para planejar, estudar e realizar ações para resolver estes problemas?

14. Qual seria a melhor forma para sua participação?

15. Qual a sua opinião sobre o trabalho que está sendo desenvolvido entre os pesquisadores da Universidade Tuiuti do Paraná “Observatório da Educação” e professores da escola.

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Mestrado e Doutorado em Educação

Instrumento de levantamento de dados sobre a formação continuada de professores no Programa de Desenvolvimento da Educação do Paraná - PDE

A pesquisadora do projeto de pesquisa, identificada na carta de apresentação, reforça os compromissos de:

- I. Preservar o sigilo das instituições escolares e dos participantes;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a análise da pesquisa em questão;
- III. Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar nomes de profissionais e instituições.

Dados do(a) participante:

Núcleo Regional da Educação:

Nome: Cargo:

1. **Quantos professores pertencentes a esta regional participaram e concluíram o PDE?**

Resposta:

2. **Neste ano de 2013, quantos professores estão participando e quais são as Instituições parceiras?**

Resposta:

3. **A formação continuada por meio do PDE prepara o professor para realizar a pesquisa sobre os problemas de sua prática e da escola? Justifique.**

Resposta:

4. **O professor durante o desenvolvimento do PDE consegue criar condições efetivas, no interior da escola para pesquisa, o debate e a construção coletiva de conhecimentos? Como o professor realiza esta proposta?**

Resposta:

5. **Quais temas os professores têm problematizado para pesquisa e estudos? Estes temas atendem as reais necessidades de enfrentamento de problemas da escola da Educação Básica?**

Resposta:

- 6. É realizado o acompanhamento sobre os resultados dos trabalhos desenvolvidos, na escola, pelos professores no PDE? Quem faz e como é realizado? Quais as constatações?**

Resposta:

- 7. Há constatação da melhora do rendimento escolar dos alunos nas escolas onde o PDE é realizado?**

Resposta:

- 8. A produção de conhecimento de professores no PDE contribui para solucionar os problemas da escola? Quais são as produções?**

Resposta:

- 9. Existem professores que participaram do PDE e após o término do trabalho continuam a realização de estudo e pesquisa na escola ou na pós-graduação *stricto sensu*?**

Resposta:

- 10. Quais as principais contribuições do PDE para a formação continuada do professor?**

Resposta:

- 11. Poderia indicar, para possível entrevista, nomes de instituições e professores (e-mail/telefone) que, após a participação no PDE, desenvolvem pesquisa na escola para enfrentar os problemas da realidade escolar?**

Resposta:

Muito Obrigada pela sua colaboração com a pesquisa.

Atenciosamente,

Maria Iolanda Fontana

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Mestrado e Doutorado em educação

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DIREÇÃO E
PEDAGOGO DA ESCOLA - PDE**

Dados de identificação:

Nome _____ idade: _____

Dados da formação profissional:

Graduação/IES: _____

Pós-graduação/IES: _____

Tempo de experiência na educação: _____ Nível de atuação: _____

Tempo de atuação na escola: _____ Função: _____

Regime de trabalho: _____ Carga horária de trabalho: _____

1. Qual a contribuição da participação dos professores no PDE para a escola?
2. A participação dos professores da escola no PDE possibilitou o desenvolvimento de pesquisa na escola? Houve continuação das pesquisas? Individualmente ou com outros professores?
3. Os demais professores da escola conhecem as pesquisas realizadas no PDE? Como foi a divulgação?
4. O que entende por pesquisa?
5. Como concebe a pesquisa no trabalho dos profissionais da escola (diretor/pedagogo/professor)?
6. Quais as condições necessárias para fazer pesquisa na escola? Qual tipo de pesquisa é ideal acontecer?
7. Você considera o PDE como uma política do estado do Paraná para o desenvolvimento de pesquisa na escola? Justifique?

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Mestrado e Doutorado em Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM REPRESENTANTES DA SME DE CURITIBA E SEED/PR

Nome _____

Graduação/IES: _____ Pós-Graduação/IES: _____

Tempo de experiência na educação: _____ Nível de atuação: _____

Tempo de atuação em escola: _____ Função na escola: _____

Função atual: _____ Regime de trabalho: _____ Carga horária de trabalho: _____

1. Existem políticas para a formação dos profissionais da rede municipal/estadual em stricto sensu? Quais são as políticas e quais são os objetivos?
2. Existem ações que verifiquem a contribuição da formação em stricto-sensu para a qualidade do trabalho nas escolas?
3. As pesquisas realizadas em stricto-sensu pelos profissionais das escolas são divulgadas para a rede de ensino municipal/estadual? Como ocorre?
4. Considera que seria importante ocorrer esta divulgação? Como poderia ocorrer e o que seria necessário?
5. O que entende por pesquisa?
6. Há diferença entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa da educação básica?
7. Qual a sua concepção sobre professor-pesquisador?
8. Como concebe a pesquisa no trabalho dos profissionais da escola (diretor/pedagogo/professor)?
9. É possível desenvolver pesquisa na escola? Qual tipo de pesquisa é ideal acontecer na escola?

Perguntas específicas para a coordenação do PDE/ SEEDPR

10. Qual a contribuição do PDE para o trabalho dos profissionais na escola? E para a escola?

11. Existem ações da SEED/PR que verificam a contribuição do PDE para a qualidade do trabalho nas escolas?
12. O PDE possibilitou o desenvolvimento de pesquisa na escola?
13. Quais os problemas do PDE? O programa foi modificado? Quais as mudanças?

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Mestrado e Doutorado em Educação

Roteiro semiestruturado para entrevista com as coordenadoras do projeto EduPesquisa da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba

1. Por que foi substituído o projeto de formação continuada Universidade e Escola pelo novo projeto EduPesquisa?
2. Qual objetivo de oferecer a formação continuada por meio da pesquisa?
3. Quais temas foram mais pesquisados pelos professores?
4. Houve discussão sobre a metodologia para realizar a pesquisa na escola?
5. Como foi realizado o acompanhamento dos resultados das pesquisas realizadas pelos professores?
6. A produção de conhecimento dos professores contribuiu para a formação do professor pesquisador?
7. Como os participantes avaliaram o projeto? Houve alguma reivindicação?
8. Como vocês avaliam o projeto? Existe proposta de modificação?

Curitiba, 12 de dezembro de 2013.