

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM 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 da Silva

Goiânia
2008

KÁTIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO DA SILVA

**PROFESSORES COM FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* E O
DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA DA REDE PÚBLICA DE GOIÂNIA: REALIDADE,
ENTRAVES E POSSIBILIDADES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação e profissionalização docente

Orientadora: Prof^a Dr^a. Ivone Garcia Barbosa

Goiânia

2008

KÁTIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO DA SILVA

**PROFESSORES COM FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* E O
DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA DA REDE PÚBLICA DE GOIÂNIA: REALIDADE,
ENTRAVES E POSSIBILIDADES**

Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Doutora, aprovada em 21 de agosto de 2008, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profª Drª. Ivone Garcia Barbosa – orientadora - UFG
Presidente da Banca

Profª Drª Iria Brzezinski - UCG

Profª Drª Maria Hermínia Marques da S. Domingues - UFG

Profª Drª Regina Aparecida Marques de Souza - UFMS

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira - UFG

A todos que lutam, sonham e resistem
em prol de uma educação pública
emancipatória.

Aos professores que, mesmo em
condições profissionais adversas,
resistem na educação básica pública.

AGRADECIMENTOS

Penso que a vida é um segredo completo, penso assim quando me deparo com as estranhezas no meu caminho. Quando tudo parece ser o fim, surgem novas expectativas, surgem os amigos...

Pai e mãe, Gabriel e Maritila, ao lembrar de suas atitudes, da firmeza de caráter e do amor incondicional sinto-me forte e acolhida.

Cordeiro, amor eterno... companheiro de alegrias, tristezas e muitas vitórias, sempre juntos.

Filhos, Ricardo Augusto e Maria Augusta, expressão da perfeição, luz e sentido da minha vida, que me ensinam sempre os desafios e as possibilidades do vir-a-ser.

Amiga e orientadora, Dr.^a Ivone Garcia Barbosa, pela confiança, sugestões e críticas, mas principalmente pela leitura dialética e humana do mundo, que tanto nos engrandece.

Irmãos, Irma e Gabriel, e irmãos “agregados”, Marília e Márcio, solidários em todo momento.

Sobrinhos, Ariel, Gabriela e Marina Léa, acreditem entregaram questionário, digitaram dados, limpavam a casa e, principalmente, alegraram os meus dias.

Amigas tias, Léa, Inácia, Domitila, Paixão, Nátalia e Luiza, grandes mulheres... sem vocês eu não seria tão feliz e persistente.

Amigas: Sandra, em cada conversa, em cada ajuda, em cada silêncio, a certeza de que você é a expressão da amizade; Nancy, sem a sua visão de “Poliana” e presença forte teria sido mais difícil; Sirlene, mesmo longe, tão presente.

Amigos, Gilvan e Rodrigo, todo o respeito e o carinho a vocês.

Professores(as) da rede municipal e estadual, pela receptividade e resistência na educação pública básica.

Professores Dr. João Oliveira e Dr.^a Maria Hermínia, pelas sábias sugestões e críticas contundentes, na banca de qualificação, que deram forma a esta tese.

Professoras Dr.^a Iria Brzezinski e Dr.^a Regina Aparecida Marques de Souza, pela valiosa contribuição e pela luta em prol da formação de professores.

Amigos do grupo de pesquisa, GEPEID, pelas discussões em torno da pesquisa e alegrias compartilhadas.

Amigos que eu nem imaginava existir... da UEG, Júlia, Osvaldo, Iara, Marlene, querida Rozilda; e da Secretaria Estadual de Educação que muitas vezes se organizaram para cobrir minha ausência para que este trabalho pudesse ser construído.

A vocês... toda minha gratidão e o reconhecimento em cada página da minha vida e deste trabalho.

*[..] Quem
espera na pura espera
vive um tempo de espera vã
Por isto não te esperarei na pura espera
Porque o meu tempo de espera
É um tempo de que fazer
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me
Em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar [..].
É perigoso esperar, na forma em que esperas,
Porque esses recusam a alegria da tua chegada
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegastes
Porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam
Estarei preparando a tua chegada, como o
jardineiro prepara o jardim [..].*

Paulo Freire

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. *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 de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

RESUMO

Este estudo vincula-se à linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente. O tema deste trabalho pode ser definido como formação de professores, tendo como objeto a pesquisa do professor da educação básica com formação *stricto sensu*; e tem como objetivo analisar as concepções de pesquisa vinculadas ao ideário do professor pesquisador/reflexivo e entrever alternativas de pesquisa para o professor da educação básica, na perspectiva de fazer ciência. O pressuposto que rege as análises é que a pesquisa é um componente necessário à formação e atuação docente, sendo os professores profissionais capazes de produzir conhecimentos sobre seu trabalho. Entretanto, compreendendo a educação como um campo de disputa hegemônica, pensar a pesquisa para a formação e atuação docente pode representar projetos diferenciados. Estes 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, dependendo da política que gesta e orienta tais proposições; parte-se da análise da dupla dimensão do trabalho, como atividade docente, entre as determinações da alienação e as possibilidades de emancipação. Nessa perspectiva adotou-se como método o materialismo histórico dialético. Tem como referência a produção teórica de Vazquez (1968) e Gramsci (1995), que estudam a questão da articulação teoria e prática, ou seja, a práxis; e de autores que estudam a pesquisa do profissional da educação, tais como, Freitas (1995), Freitas (1999), Duarte (2000b), além da produção da ANFOPE (1984, 1986, 1988, 2000, 2002, 2004). No intuito de revelar o objeto, optou-se pela utilização de quatro estratégias metodológicas: a) contextualização do campo via revisão bibliográfica; b) proposição de questionários; c) realização de entrevistas; d) análise de documentos, como: plano de carreira do magistério público da rede municipal e estadual, textos oficiais das secretarias e documentos dos professores referentes à pesquisa na Educação Básica. A investigação toma como referência os professores com formação *stricto sensu* que atuam na rede municipal e estadual da educação básica de Goiânia, pois eles vivenciaram a formação e a realização da pesquisa; e no campo de atuação problematiza-se com as seguintes questões norteadoras: Qual a concepção de pesquisa para o trabalho docente? Qual o significado/papel da pesquisa para a atuação docente? Ocorre uma prática de pesquisa pelos docentes da educação básica? O trabalho aponta para a seguinte conclusão: a pesquisa/reflexão na epistemologia da prática é concebida num sentido amplo e pragmático sem ter como referência o trabalho docente. Ora, se reivindicamos a pesquisa para os professores da educação básica, ela precisa ser tomada no sentido estrito de fazer ciência. Assim, entendemos que os professores podem fazer pesquisas, mas para isso, juntamente com a discussão epistemológica e a formação, é preciso criar políticas de pesquisa e discutir as condições de carreira e material na escola, ou seja, pensar na profissionalização e profissionalidade do docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Pesquisa. Trabalho docente.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. *Stricuto sensu teacher's formation of basic public education on Goiânia: research reality, barriers and possibilities*. 2008. 294f. Doctor degree thesis (Education Post graduation Program), Goiás Federal University, Goiânia, 2008.

ABSTRACT

This study is related to the Teacher's Formation and Professionalisation research guideline. The work theme can be generally defined as teacher's formation, however, the specific object is the basic education teacher research, more specifically the basic education teacher who has a master or a doctor degree. The principal objective of this research is to analyse the research conceptions related to the researcher/reflexive teacher ideal, also, we want to see some alternatives for the research on basic education, on a scientific perspective. The principle that guides the analysis is to understanding the research as a necessary component on the teacher's action and formation, and in the same time, seeing the teacher as an able professional who produces knowledge about his own work. However, if we understanding the education as a hegemonic battlefield, thinking on the research for the teacher's training and performance, may represent different projects. These projects may represent progress on the teaching work because enable the *praxis* – theory and practice unity – but also can contain pragmatic and neotechnicist purposes about the theory and practice relationship, and also a policy dependence, that creates and guides these proposals. We are starting from the analysis of double dimension of the work as a teaching activity between the determination of alienation and emancipation possibilities. From this perspective, we adopted the historical dialectical materialism as a method, and also the theoretical production of Vazquez (1968) and Gramsci (1995), authors who have studied the theory and practice relationship question, or rather, the *praxis*. In the dialogue with authors who have studied the research of the education professional, like Freitas (1995), Freitas (1999), Duarte (2000b) and the production of ANFOPE (1984, 1986, 1988, 2000, 2002, 2004). Intended to reveal the object, we opted for four methodological strategies: a) a contextualization of the field, through a literature review; b) questionnaires proposals; c) interviews; d) documents analysis such as the plan for public career of teaching (in the state of Goiás and the city of Goiânia), official texts and documents relating the basic education teacher's research. The investigation takes as a reference teachers with master or doctor degree that works on basic education, in the state or municipal schools, on the city of Goiânia, because they experienced a researcher formation and also realized a research. In the research and action field we discuss with the guiding questions: What is the meaning of research on teaching work? What is the role of the research for the teacher's performance? The basic education teachers really held the practice of a research? This work points to the following conclusion: the research/reflection on practical epistemology is conceived in a broad and pragmatic sense and has no the teaching work as a reference. However, if we want the research for basic education teachers, this research needs to be taken in the strict sense of doing science. Thus, we believe that teachers can do research, but, with the epistemological and training discussion, we need to create policies for the research and discuss the material conditions of the career in school, or rather, thinking on the profession and professionalization of teaching.

Key-words: Teaching formation. Research. Teaching work.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Maestros con formación *stricto sensu* en la red pública de educación básica en Goiânia: realidad, barreras e posibilidades de pesquisa. 2008. 292f. Tesis doctoral (Programa de Postgrado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

RESUMEN

Este estudio se une a la línea de pesquisa Formación y Profesionalización de Profesores. El tema de este trabajo puede definirse genéricamente como formación de los profesores, mas en concreto en el siguiente objeto: la pesquisa de lo maestro de la educación básica con formación *stricto sensu*, y tiene por objeto examinar las concepciones de la investigación que guardan relación a la ideología del docente investigador/reflexivo y bien comprender alternativas de pesquisa para el profesor de la educación básica, bajo la perspectiva de hacer ciencia. El supuesto que guía el análisis es que la búsqueda es un componente necesario para la formación y las actividades de enseñanza, entendido los profesores como profesionales capaces de producir conocimientos acerca de su trabajo. Mientras, entendido la educación como un campo de disputa hegemónica, creemos que pensar la pesquisa para la formación y rendimiento del profesorado pueden representar diferentes proyectos. Estos pueden significar avances en la enseñanza que sugieren la *praxis* - unidad de la teoría y la práctica - pero también contienen efectos neotecnistas y pragmáticos de la relación teoría y práctica, dependiendo de la política que guía y crea tales proposiciones. Estamos empezando del análisis de las dos dimensiones del trabajo, como enseñanza, mientras las determinaciones de la alienación y las posibilidades de emancipación. En esta perspectiva se adopta como el método el materialismo histórico dialéctico y la producción teórica de Vázquez (1968) y Gramsci (1995), que han estudiado la cuestión de la unidad teoría y práctica, es decir, la *praxis*. Dialogando con los autores que estudian la pesquisa del profesional de la educación, como Freitas (1995), Freitas (1999), Duarte (2000b) y la producción de la ANFOPE (1984, 1986, 1988, 2000, 2002, 2004). Con el fin de probar el objeto se opto por utilizar cuatro estrategias metodológicas: a) el contexto del campo a través de la revisión de la literatura b) proposición de cuestionarios c) la realización de entrevistas d) el análisis de documentos, tales como: plan de carrera de la enseñanza pública en las redes municipal y estatal, los textos oficiales y documentos de las secretarías relativos a la pesquisa de maestros de educación básica. La investigación toma como referencia los docentes con formación *stricto sensu* que trabajan en la red municipal y estatal de la educación básica de Goiânia, ya que estos tienen la formación y la experiencia de realización de investigaciones. Mientras, en el campo de actividad se presenta con arreglo a las siguientes preguntas guía: ¿Qué es el diseño de la pesquisa en lo trabajo del profesorado? ¿Cuál es el significado de la pesquisa para la práctica de los maestros? ¿Realmente es una práctica la pesquisa de los maestros en la educación básica? El trabajo de investigación apunta para la siguiente conclusión: la pesquisa y la reflexión en la epistemología de la práctica se ha diseñado en un sentido amplio y pragmático, sin tener que referirse a la labor docente. Si estamos reclamando para la pesquisa de maestros de educación básica, esto debe tenerse en el sentido estricto de hacer ciencia. Por lo tanto, creemos que los maestros pueden hacer la investigación, pero para esto. junto con el debate epistemológico y la formación, tenemos que crear políticas pa pesquisa y discutir las condiciones materiales de carrera en la escuela, es decir, co el pensamiento en la profesionalización y profesionalidad de la enseñanza.

Palabras-clave: Formación de maestros. Pesquisa, Enseñanza.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Professores que participaram de iniciação científica na graduação	158
Gráfico 2 - Ano do ingresso na formação <i>stricto sensu</i>	163
Gráfico 3 - Motivos de ingresso no programa de formação <i>stricto sensu</i>	164
Gráfico 4 - Ano de início do trabalho como professor	178
Gráfico 5 - Motivo pelo qual exerce a profissão	179
Gráfico 6 - Grau de satisfação com a profissão	184
Gráfico 8 - Número de turnos que os professores trabalham	192
Gráfico 9 - Nível de ensino e cargos em que atua	193
Gráfico 10 - Professores distribuídos por Instituição de Ensino Superior em que atuam.	196
Gráfico 11 - Concepção de pesquisa no sentido amplo.....	205
Gráfico 12 - Concepção de pesquisa no sentido estrito-ciência	207
Gráfico 13 - Concepção de pesquisa como estratégia pedagógica ou atitude reflexiva.....	207
Gráfico 14 - Proporção de professores que participam de grupos ou eventos	220
Gráfico 15 - Tipos de pesquisa realizada nas escolas.....	221
Gráfico 16 - Proporção de professores que divulgam a pesquisa realizada	235

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de programas de pós-graduação no Brasil, por nível.....	50
Tabela 2 – Professores com mestrado/doutorado que atuam na rede de Educação Pública da Secretaria Estadual da Educação (SEE) e Secretaria Municipal de Goiânia (SME)	150
Tabela 3 – Professores com mestrado/doutorado que atuam na rede de Educação Pública em Goiânia-GO.....	151
Tabela 4 – Proporção de professores por idade	154
Tabela 5 – Proporção de professores por sexo	155
Tabela 6 – Proporção de professores segundo o estado civil	155
Tabela 7 – Proporção de professores, segundo o número de filhos	156
Tabela 8 – Proporção de formação do professor por curso de graduação	157
Tabela 9 – Proporção de professores, por instituição do curso de graduação	159
Tabela 10 – Formação do professor – <i>lato sensu</i>	160
Tabela 11 – Instituições com programa <i>stricto sensu</i> em Goiás/2007	161
Tabela 12 – Área de formação do professor – mestrado/doutorado.....	165
Tabela 13 – Instituição do curso de mestrado/doutorado	166
Tabela 14 – Temas de estudos dos professores mestres/doutores	167
Tabela 15 – Temas secundários de estudos dos professores mestres/doutores na rede de educação pública de Goiânia-GO	168
Tabela 16 – A pesquisa realizada no programa <i>scrito sensu</i> relacionada prática do professor	171
Tabela 17 – Proporção de professores com mestrado e ou outorado com atuação em sala de aula.....	193
Tabela 18 – Proporção de professores com mestrado e ou doutorado por atuação na Educação Básica em atividades diversas.....	195
Tabela 19 – Proporção de professores com mestrado e ou doutorado em relação à concepção de pesquisa.....	204
Tabela 20 – Gau crescente de satisfação do professor em relação ao desenvolvimento de pesquisa	239

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AEC	Associação dos Educadores Católicos
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
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CBCE	Centro Brasileiro de Ciências do Esporte
CES	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CFE	Conselho Federal de Educação
CGT	Central Geral dos Trabalhadores
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNTEEC	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, Esportes e Cultura
CONAM	Confederação Nacional das Associações de Moradores
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EI	Educação Infantil
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FASUBRA	Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras
FBAPEF	Federação Brasileira das Associações dos Professores de Educação Física
FMI	Fundo Monetário Internacional
FENAJ	Federação Nacional dos Jornalistas
FENASE	Federação Nacional dos Supervisores da Educação
FENOE	Federação Nacional dos Orientadores Educacionais

FORUMDIR	Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Univer Públicas
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Continuada
GT	Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IUFM	Institutos Universitários de Formação de Professores
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PLC	Projeto de Lei da Câmara
PLS	Projeto de Lei do Senado
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBEEnBIO	Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia
SBF	Sociedade Brasileira de Física
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SIEF	Séries Iniciais do Ensino Fundamental
SESu	Secretaria da Educação Superior
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICamp	Universidade de Campinas
USAID	United States Aid Internacional Development

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
RESUMEN	9
LISTA DE GRÁFICOS	10
LISTA DE TABELAS	11
LISTA DE SIGLAS	12
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENLACES POSSÍVEIS	33
1.1 <i>O que é pesquisa? Anotações à questão</i>	34
1.2 <i>A pós-graduação como locus institucional da pesquisa</i>	46
1.3 <i>Tendências na abordagem das pesquisas educacionais na pós-graduação stricto sensu</i>	59
1.3.1 <i>Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa qualitativa: as aparências enganam</i>	65
1.3.2 <i>A pesquisa participante/ação: fundamentos principais</i>	72
1.4 <i>Os modelos de formação de professores e as diferentes perspectivas de pesquisa</i>	81
CAPÍTULO II - PROFESSOR PESQUISADOR/REFLEXIVO: ANÁLISE CRÍTICA DAS TEORIAS DE PESQUISA/REFLEXÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA	90
2.1 <i>Laurence Stenhouse e John Elliot: uma proposta humanista de formação de professores</i>	92
2.2 <i>Donald Schön e a educação profissional prática</i>	102
2.3 <i>Kenneth Zeichner: a formação de professores na concepção desenvolvimentista e de reconstrução social</i>	113
2.4 <i>Carr e Kemmis: o professor reflexivo na perspectiva da ciência social crítica</i>	122
2.5 <i>A formação de professores tendo como centro o próprio professor: outras leituras</i>	131
2.6 <i>Professor pesquisador/reflexivo e a figura do Barão de Münchhausen</i>	134
CAPÍTULO III - O PROFESSOR COM FORMAÇÃO STRICTO SENSU NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: ASPECTOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE	148
3.1 <i>Delineando o perfil dos professores: a condição de sujeito</i>	152
3.2 <i>Profissionalização docente: não se nasce professor, torna-se</i>	156
3.3 <i>Atuação docente: ser professor não é tão ruim, se não fossem as condições</i>	172
CAPÍTULO IV - A PESQUISA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM GOIÂNIA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS INVESTIGATIVAS	201
4.1 <i>A concepção de pesquisa entre os professores</i>	204
4.1.1 <i>Grupo 1 – Pesquisa com sentido amplo: levantamento – survey</i>	222
4.1.2 <i>Grupo 02 – Pesquisa com sentido estrito-ciência: de caráter voluntário</i>	223
4.1.3 <i>Grupo 03 – Pesquisa com sentido estrito-ciência: acadêmica</i>	225
4.1.4 <i>Grupo 04 – Pesquisa como estratégia pedagógica ou atitude reflexiva: metodologia de ensino</i>	225
4.1.5 <i>Grupo 05 – Pesquisa como estratégia pedagógica ou atitude reflexiva: preparação da prática profissional</i>	227
4.1.5.1 <i>Estudo</i>	228
4.1.5.2 <i>Projetos Pedagógicos</i>	230
4.1.5.3 <i>Prática reflexiva</i>	231
4.2 <i>A divulgação das pesquisas</i>	235
4.3 <i>O clima e o apoio à pesquisa na rede pública de Goiânia</i>	238
4.4 <i>Condições para a pesquisa: tempo e infra-estrutura</i>	250
4.4.1 <i>Tempo: em que tempo pesquisar?</i>	251

4.4.2 Infra-estrutura material, física e ambiente educativo.....	254
CONSIDERAÇÕES FINAIS: TRAVESSIA.....	259
APÊNDICES.....	287
<i>APÊNDICE A - Instrumento de pesquisa de campo - Questionário proposto aos professores</i>	<i>288</i>
<i>APÊNDICE B - Instrumento de pesquisa de campo – Entrevista proposta aos professores.</i>	<i>289</i>
<i>APÊNDICE C - Instrumento de pesquisa de campo – Protocolo dos professores entrevistados. ..</i>	<i>290</i>
<i>APÊNDICE D - Instrumento de pesquisa de campo – Termo de consentimento.....</i>	<i>291</i>
<i>APÊNDICE E – Quadro de unidades temáticas</i>	<i>292</i>

INTRODUÇÃO

Este estudo vincula-se à linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação/UFG e ao grupo de pesquisa Estudos da Infância, e tem como orientadora a Prof^a. Dra. Ivone Garcia Barbosa.

Neste trabalho parte-se da compreensão de que a educação, como prática social, é constituída e constituinte das relações sociais, num movimento dialético e contraditório que implica superação e manutenção, pois ao mesmo tempo pode manter as relações sociais ou transformá-las. São nessas contradições que se situam as possibilidades de movimento da educação que, historicamente, se caracteriza como campo de disputa pela hegemonia: “(...) esta disputa dá-se na perspectiva de articular concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe.” (FRIGOTTO, 1996, p. 25).

As modificações do trabalho decorrentes das estratégias do modo de produção capitalista face à sua crise estrutural e, particularmente, à crise enfrentada desde os anos 1970 até os dias atuais, demanda ajustes de superfície em vários planos – o econômico, o político, o social, o cultural – trazendo graves consequências, das quais destacamos a crise do trabalho abstrato, tendo como manifestações o desemprego estrutural e a precarização do trabalho. O plano da formação humana recebe contornos de enquadramento do novo tipo de trabalhador demandado pelo capital; nesse ponto, é possível identificar um quadro hegemônico de propostas educativas, na intenção da conformação técnica e ideológica do novo trabalhador às perspectivas da pedagogia das competências, baseada nas noções de empregabilidade e empreendedorismo.

O velho padrão taylorista/fordista, no qual o trabalhador não precisava de muitos conhecimentos nem habilidades para executar sua tarefa, tornou-se obsoleto em decorrência das transformações do capitalismo. A revolução tecnológica e os novos padrões de produção impõem a necessidade de um novo trabalhador, com habilidades gerais de comunicação, abstração e integração comum e alto nível de conhecimentos gerais. São habilidades próprias para serem aprendidas na escola, não há espaço para aprender tudo na fábrica e apenas na fase adulta. O padrão de exploração cria novas

formas de organização do trabalho, que incidem também sobre a educação: “educar mais para melhor explorar” (FREITAS, 1998, p. 93).

Dentro dessa nova ordem, organismos como FMI, BID e BIRD, gerenciadores do capital, bem como a UNESCO¹, estabelecem diretrizes para o sistema educacional e, particularmente, para a formação de professores: “É lógico que se repense a formação de professores, já que são estes que estarão ‘conformando’ os novos profissionais e são os educadores que operacionalizam as reformas” (CASTRO e CARNOY, 1997, p.81-90); não no sentido de que sejam os condutores do processo, mas, sim, que efetivem ou não em sala de aula as novas exigências postas à formação dos trabalhadores. O professor passa a ser um alvo importante das políticas públicas para a educação, pois o seu papel é considerado pelos organismos internacionais como preponderante para a realização dos objetivos traçados pelas políticas adotadas. Nesse panorama compreende-se que serão efetivadas as mudanças que compõem o ideário, se houver a participação do profissional docente, acentuando-se uma “preocupação” com a formação inicial e continuada dos professores.

No Brasil a resposta a essas demandas educacionais e, conseqüentemente, à formação de professores ganha força pelo “Estado em ação”, ou seja, nas políticas públicas e na legislação propostas para a educação a partir de 1990. A discussão a respeito da formação de professores que trazemos neste texto não se dá isolada da compreensão de uma realidade política e econômica mais ampla, mas a partir dela.

Como professora de cursos de formação de professores e na pesquisa desenvolvida em 2001, com o título *Teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial* (SILVA, 2001), procuramos compreender o direcionamento dessas reformas, realizando um estudo da concepção da relação teoria e prática subjacente à reformulação dos cursos de formação de professores. Naquela pesquisa observamos que o paradigma que orienta a concepção de formação de professores, inicial e continuada, e direciona a articulação teoria e prática é a epistemologia da prática. Essa perspectiva busca romper com a proposta de racionalidade técnica presente até então nos cursos de formação de professores, cuja ênfase está na aplicação da teoria à prática.

A epistemologia da prática destaca a reflexão e a atitude investigativa do professor sobre os saberes necessários e válidos para sua atuação. Há, portanto, um deslocamento da formação do professor para o interior da escola, da sala de aula. Tal

¹ Órgão com um potencial crítico diferenciando-se dos objetivos dos bancos, que têm uma visão e uma relação na perspectiva bancária – mas que possui um limite prático, o de ser financiado pelos referidos bancos, que acabam por impor suas diretrizes.

proposta aponta os processos de reflexão docente sobre a prática e sentidos que porventura essa reflexão possa tomar provocando uma resignificação da experiência docente e, conseqüentemente, a melhoria da prática educativa. Implica, pois, considerar que o professor, a partir do trabalho de pensar sobre sua própria prática, engendre novas possibilidades de ação sobre seu fazer docente, formulando-se, a partir desta premissa, a epistemologia da prática, que está subjacente nas teorias do professor pesquisador/reflexivo².

Estudos da área da educação, como a investigação realizada por Silva (2001), deixam evidente que a pesquisa é um componente necessário ao trabalho e à formação docente, pois está vinculada à natureza e à função de sua atividade. O conceito de função social do professor é aqui tomado numa visão de totalidade, da relação trabalho e educação, da sua conexão com o todo social. Para Saviani (1997, p. 21), o trabalho educativo “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. O trabalho educativo é, portanto, a produção e reprodução do indivíduo humano e ao mesmo tempo a produção e reprodução do gênero humano. Tendo em vista a contradição presente no ato educativo, a função docente é vista aqui como exercício profissional e também humano, é próprio do trabalho produzir, de maneira intencional, necessidades cada vez mais elevadas em si próprio e em seus alunos, entrando em contato com o não-cotidiano, pelo ensino daquilo que de mais elevado tenha sido produzido pelo gênero no campo intelectual, não como mero instrumento de adaptação, mas como condição imprescindível para a mudança.

A função social do professor relaciona-se à da escola. A escola é uma instância social, dentre outras, que tem papel mediador em um projeto de sociedade, que tanto pode ser conservador como transformador, por isso também contraditória entre formar para o mercado de trabalho ou numa perspectiva omnilateral. Nesse sentido a função básica da escola deve ocupar-se da formação do homem, capaz de entender, interpretar e transformar o mundo em que vive; oferecer o domínio de determinados conteúdos científicos e culturais, a fim de garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo. As aprendizagens devem constituir-se em instrumentos e habilidades para que o aluno compreenda melhor a realidade que o cerca, favorecendo sua participação em relações sociais cada vez mais

² Ao estudar a concepção de professor pesquisador/reflexivo, defronta-se com diferenças epistemológicas, que serão explicitadas e aprofundadas no decorrer da exposição.

amplas, possibilitando a leitura e interpretação das informações que hoje são amplamente veiculadas, preparando-o para a inserção no mundo do trabalho, tanto quanto para a intervenção crítica e consciente na realidade.

A partir dessa visão da função social da escola e do docente, entendemos que se torna essencial o papel da pesquisa no exercício da função docente, uma vez que para trabalhar com o conhecimento na formação omnilateral não basta acúmulo de conhecimentos ou informações, mas é preciso também ser capaz de produzir conhecimentos. Nesse sentido, o estudo que ora desenvolvemos pretende inserir-se no espaço de discussão aberto no campo da formação de professores e das políticas públicas, que compreende os professores como profissionais capazes de refletir e de produzir conhecimentos sobre seu trabalho, procurando revelar as contradições e diferenças epistemológicas que podem envolver o significado de tal premissa.

Tendo em vista que a educação é campo de luta hegemônico, neste momento histórico de reformulação das políticas educacionais e de formação de professores, é preciso focar a atenção no significado de cada concepção, procurando ter clareza do projeto político que defende e que intenções revela. Uma formação de professores voltada para a pesquisa/reflexão na prática, tendo-a como eixo articulador, pode significar avanços no sentido de relacionar teoria e prática, proporcionando autonomia e preocupação com a formação da classe trabalhadora para a qualidade e emancipação³. Entretanto, a concepção de formação pode conter também propósitos diferentes desses, dependendo da política que gesta e orienta as proposições e da forma mediante a qual os direcionamentos irão chegar ao professor. Assim é necessário que se examine sob diferentes ângulos como a idéia de pesquisa/reflexão vem sendo entendida.

Nosso objetivo neste estudo é analisar as concepções de pesquisa vinculadas à proposta do professor pesquisador/reflexivo, em decorrência da hipótese de que esta proposta de formação compõe um corpo definido de proposições, no interior do espectro mais amplo de uma tendência hegemônica de valorização da produção de saberes docentes que tem enfatizado o protagonismo do professor na condução das mudanças de qualidade da educação nas escolas. A preocupação que nos instiga na forma de pesquisa/reflexão proposta é que parece haver uma negação aparentemente simplista do papel da teoria, especialmente do pensamento teórico e epistemológico

³ Qualidade, nessa perspectiva, é entendida como um ensino que favoreça o desenvolvimento das potencialidades e a apropriação do saber social, permitindo uma melhor compreensão da realidade, e possibilitando ao sujeito a capacidade de lutar e fazer valer seus interesses econômicos, políticos e culturais como classe. Emancipação diz respeito à capacidade do sujeito de dizer não ou sim, de ter autonomia, poder escolher, não pela aderência, mas pelo conhecimento da realidade.

relativo à apropriação e à construção dos saberes docentes. Nesse sentido, a forma como a pesquisa/reflexão vem sendo tratada parece estar vinculada a uma concepção pragmatista, na resolução imediata de problemas do cotidiano escolar, tendo a pesquisa/reflexão do professor o papel de harmonizar e adaptar para tais situações.

Interessou-nos também entrever alternativas de pesquisa para o professor da educação básica na perspectiva de fazer ciência, entendida como processo de interpretação, crítica e avaliação de dados, como condição necessária para a produção de conhecimento (KOSIK, 1976), no qual a pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar suas várias formas de evolução e rastrear suas conexões íntimas, passando da aparência para a essência (MARX, 1983).

Propusemo-nos, portanto, a pesquisar concepções e práticas de pesquisa dos professores que têm formação em pós-graduação *stricto sensu* e atuam na rede pública da educação básica de Goiânia. Um dos pressupostos é que, pela natureza da pós-graduação *stricto sensu*, eles vivenciaram a formação para o exercício de uma pesquisa acadêmica, apontando outra possibilidade de pensar a pesquisa do professor da educação básica. Problematisa-se com a seguinte questão: qual o significado/papel da pesquisa para os professores(as) da educação básica pública em Goiânia?

Nesse contexto e tomando como eixo a relação teoria/prática, entendida como práxis, nosso processo de pesquisa contempla algumas questões orientadoras: os professores da rede pública de educação básica com formação *stricto sensu* atuam como pesquisadores? Que concepções e significados atribuem à pesquisa? Que pesquisa realizam? Participam de grupos de pesquisa em âmbito de universidade? Têm condições de realizar pesquisa desligada de um programa de pós-graduação ou de uma universidade? Quais as possibilidades e incentivos para a produção de pesquisa? Quais os principais entraves para a realização de pesquisa?

A formação inicial e continuada do professor contribui para determinar, em parte, sua ação concreta, suas escolhas, sua prática pedagógica cotidiana. No entanto é imprescindível que a formação seja pensada também a partir da constatação de que a prática pedagógica é *trabalho*, trabalho determinado pelas condições objetivas do processo de produção do ensino, que por sua vez é subordinado ao processo mais amplo de produção. Nesse sentido a prática pedagógica, mais do que resultado de um conjunto de determinantes advindas do processo de formação pelo qual passou o professor ou de ordenamentos políticos e legais, é construída sobre o modo de produção e organização do trabalho em geral, o que também é levado em conta na

crítica que esta tese procura fazer sobre a concepção de formação presente na epistemologia da prática.

Assim, o tema deste trabalho pode ser definido como formação de professores, tendo como recorte o seguinte objeto: a pesquisa do professor no contexto da prática da educação básica. Eleito o tema, o objeto da pesquisa e conseqüentemente o problema, estes passam a fazer parte da vida do pesquisador, numa relação em que um enriquece o outro. O problema do conhecimento está representado na relação cognitiva sujeito e objeto e, ressalta Schaff (1991, p. 72), essa relação “representa por si só um conteúdo e uma problemática filosófica extremamente complicada.”.

No materialismo histórico dialético, referencial com que nos identificamos, a relação sujeito e objeto é entendida como dialética. O princípio da interação entre os eixos da relação cognitiva é produzido no enquadramento da prática social do sujeito, que captura e dialoga com o objeto na e por sua atividade, cujo conhecimento diz respeito, antes de mais nada, à historicidade do sujeito e do objeto.

O conhecimento científico decorrente da relação dialética entre sujeito e objeto tem como compromisso o desvelamento da realidade, possibilitando a apreensão dos seus nexos constitutivos. Portanto o caminho do conhecimento científico parte da aparência para a essência, essencialidade que é aberta constituindo uma aproximação do real. De fato o que torna a ciência necessária é a realidade não ser transparente, a aparência e a essência dos fenômenos não coincidem, embora um revele elementos do outro. Por isso, é necessário um método que capte a dialética, ou seja, um método de abordagem adequado à própria natureza do objeto.

Entende-se, portanto, que a pesquisa deve iniciar-se pelo existente, pelo concreto-dado: “Parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva” (MARX, 1983. p. 218). Mas o que é o concreto? “O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade” (MARX, 1983 p. 218). O ponto de partida da análise deve, ser, pois, as determinações gerais e das categorias envolvidas no fenômeno em estudo.

Daí a compreensão de que a prática é o ponto de partida e o ponto de chegada da produção teórica, o critério de verdade do conhecimento e princípio articulador da relação teoria e prática. Mas nenhuma prática pode prescindir da teoria, sob o risco de tornar-se alienada, em ativismo desenfreado e constituída por ações mecânicas, do mesmo modo que uma teoria sem referência à prática social concreta é uma teoria alienada e alienante.

A pesquisa então deve encontrar no cotidiano, na prática, seu ponto de partida. Mas é necessário que a partir daí se desenvolvam suas determinações e mediações, a fim de que possam ser revelados os nexos constitutivos do objeto de estudo para que os sujeitos, pela unidade pensamento-reflexão, venham transformar a realidade e a si mesmos.

O objetivo da pesquisa, portanto, deve ser compreender e transformar o concreto. Para isso deve-se transpor, pela faculdade de abstração, o concreto-dado, produzindo o concreto-pensado, que é o concreto-dado transposto para a mente humana. Trata-se de buscar as relações e os processos que são constitutivos dos acontecimentos, o que é um processo árduo no qual se tem de criar e recriar os acontecimentos, revelando suas contradições vinculadas a uma totalidade, apanhando os nexos internos e particulares que constituem a problemática. Na mediação que se completa, a pesquisa apanha o que é essencial e o que é aparente.

Os dados brutos em si não dizem nada se não forem mediatizados por categorias, pela reflexão que se articula a um corpo teórico preexistente. A pesquisa, nessa concepção metodológica, realiza-se por várias abstrações, na associação e na dissociação dos elementos constitutivos dos fenômenos, avançando na clarificação dos aspectos particulares e de suas formas de articulação ao todo. Nesse movimento deve-se voltar novamente o concreto-pensado para o concreto-dado, uma vez que os dois devem estar em íntima relação. Se fosse de outra forma, a pesquisa não teria sentido, na medida em que não conseguiria compreender e transformar a realidade, fim último de qualquer pesquisa realmente compromissada e livre.

Sintetiza-se o pensamento anterior nas seguintes palavras:

O todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião e na experiência. Portanto, o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para que se possa compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem de fazer um *détour*: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, e o todo através da mediação da parte. Exatamente porque o caminho da verdade é um *détour*, o homem pode-se perder ou ficar no meio do caminho. (KOSIK, 1976, p. 36).

O método de ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento (KOSIK, 1976), é resultante de um processo de pesquisa, no qual a investigação tem de se apoderar da matéria, em seus pormenores, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, perquirir a conexão íntima entre elas. Para Marx (1983) é necessário

descrever adequadamente o movimento do real, de tal forma que permita ao pensamento passar da imediatez para as mediações que constituem o objeto. Em suma, é necessário constituir uma prática de investigação que resulte em produção do conhecimento, passando da aparência para a essência, cujo critério de verdade seja a própria prática.

Referenciando-nos nessa perspectiva sobre o método, optamos por desenvolver nossa pesquisa considerando três principais ângulos de análise: a) o político, pelo qual tentamos compreender as concepções de pesquisa, exigiu relacioná-las com as tensões e contradições que se manifestam no campo das políticas educacionais mais amplas e, notadamente, das políticas de formação de profissionais da educação; b) o epistemológico, pelo qual buscamos analisar as concepções e práticas de pesquisa levantadas na investigação, à luz de algumas das principais teorias do conhecimento e da forma como tais correntes definem a ciência; c) o teórico-empírico, pelo qual as concepções e práticas de pesquisa identificadas foram confrontadas com determinadas categorias teóricas diretamente relacionadas ao objeto de nosso estudo, categorias que emergiram do objeto, dentre as quais podemos destacar: pesquisa, pesquisa participante/ação, professor pesquisador/reflexivo, práxis, emancipação, autonomia, resistência/desistência e trabalho docente.

A partir da visão metodológica e de análise, foi traçada uma metodologia de trabalho que permitisse a coleta de informações sobre o objeto. Entendemos que esse foi um momento enriquecedor da pesquisa social e educacional, posto que permitiu a inserção no campo de estudo. A pesquisa, desenvolvida desde 2004, utilizou quatro estratégias metodológicas: a) a contextualização do campo via revisão bibliográfica; b) proposição e análise de questionários; c) realização de entrevistas; d) análise de documentos, tais como: plano de carreira do magistério público das redes municipal e estadual, textos oficiais das secretarias e documentos dos professores referentes à pesquisa na educação básica.

Num primeiro momento optamos pela contextualização da área por meio da revisão bibliográfica. Realizamos uma sistemática leitura de periódicos, livros, dissertações, teses e documentos produzidos que tratam do objeto, cuja especificidade trouxe três temáticas de revisão bibliográfica: a pesquisa educacional no Brasil, a formação do professor pesquisador e a prática de pesquisa do professor. Admitimos, assim, que enquanto pesquisadores, não partimos do nada em cada investigação, antes

trabalhamos sobre conhecimentos já elaborados por outros, nos quais nos apoiamos, ainda que para questioná-los e até em alguns casos, negá-los.

A fase de coleta, registro e sistematização dos dados empíricos exigiu a utilização de alguns instrumentos metodológicos e a compreensão de que essa fase também não é neutra. Isso significou que a escolha de uma técnica foi determinada pelo seu grau de adequação ao fenômeno. Os instrumentos de coleta de dados, ao captarem elementos da aparência visível do fenômeno, tiveram de ser suficientemente adequados ao objeto que a pesquisa está perseguindo e construindo.

A opção pelo uso de questionários se deu pelas especificidades pertinentes ao próprio objeto da pesquisa, na tentativa de conseguir o contato com os 148 (cento quarenta e oito) professores envolvidos no processo. O questionário foi utilizado por ser um instrumento que permite alcançar mais rápido e simultaneamente um maior número de pessoas; além disso porque possibilitaria a construção do perfil dos sujeitos (idade, sexo, formação, área de atuação, ingresso na carreira, turnos de trabalho, etc.) e ainda facilitaria a sistematização de dados estatísticos, que contribuem para a visualização global inicial e análise do objeto de estudo, uma vez que se entende a relação quantidade-qualidade como nexos inseparáveis (GRAMSCI, 1995; GAMBOA, 2002; BARBOSA, 2006).

O questionário foi composto de trinta e três questões, divididas em abertas e fechadas (apêndice A), foi pré-testado com um grupo de seis professores com formação *stricto sensu*, que atuam na rede pública (estadual ou municipal) de educação, mas que moram no interior ou estão de licença para cursarem o doutorado.

Na sistematização da distribuição optamos por entregar o questionário a cada professor em seu ambiente de trabalho, num esforço de conhecer os profissionais e o espaço físico em que atuam, estabelecendo uma parceria de pesquisa. Esse objetivo foi parcialmente frustrado já que alguns professores não foram encontrados por diferentes motivos, como: licença, atestado médico, horário de trabalho divergente com a disponibilidade do pesquisador. Foi possível, entretanto, estabelecer diálogo e parceria com a maioria. Foram necessários três (03) meses para a realização desse trabalho.

Um dos inconvenientes na utilização de questionários foi a baixa taxa de retorno. As pessoas se sentem constrangidas e avaliadas, apesar de que, nesse caso específico, aqueles que liam o material gostavam e aderiam ao estudo, justificando que julgavam pertinente o tema, por discutir a atuação em pesquisa na rede pública de educação básica.

No caso desta pesquisa, tinha-se uma população definida por critério específico: o professor com pós-graduação *stricto sensu* que atua nas redes municipal e estadual de educação básica. Contava-se, em outubro de 2006, com cento e quarenta e oito (148) professores com esse perfil, sendo cento e nove (109) da Secretaria Municipal de Educação (SME) e trinta e nove (39) da Secretaria Estadual de Educação (SEE). Do total encontramos a seguinte situação: cinco (05) profissionais não foram encontrados na lotação disponibilizada pelas Secretarias; três (03) estavam de licença para interesse particular; três (03), de licença para aprimoramento – programa de doutorado; dois (02), disponíveis para outro órgão; uma (01), de licença-maternidade; uma (01), que justificou ter mudado da função docente para a de agente administrativo; um (01), que pediu exoneração; e dois (02), aposentados, totalizando 18 sujeitos aos quais não foi possível entregar o questionário. Assim, em decorrência das circunstâncias relatadas, entregamos cento e trinta questionários (130). Destes, noventa e um (91) foram respondidos e devolvidos, correspondendo a setenta por cento (70%) do total de questionários, o que é considerado, na pesquisa científica um excelente percentual representativo.

No tratamento dos dados relativos ao questionário, especificamente quanto às questões objetivas, recorreu-se ao uso de ferramentas informatizadas, que facilitaram o trabalho de sistematização e possibilitaram o início da abordagem, sendo possível abstrair categorias que, posteriormente, serviram para o estudo do objeto. Utilizando um programa de armazenamento de dados, o volume de informações que puderam ser categorizadas foi muito maior, o que permitiu dar um tratamento mais organizado e rigoroso ao grande volume de material empírico. Auxiliou também para melhor qualidade da análise, uma vez que se entende como falso o dualismo entre pesquisa quantitativa e qualitativa.

Para esse trabalho, foi utilizado o software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences - Pacote Estatístico para as Ciências Sociais), que teve a sua primeira versão em 1968. É um dos programas de análise estatística mais usados nas ciências sociais e na educação, pois realiza cálculos estatísticos complexos, visualiza resultados de forma rápida, permitindo assim uma apresentação estatística sucinta dos resultados obtidos.

Quanto às questões abertas (subjetivas) do questionário, foram organizadas/classificadas e, após intenso mergulho analítico em seu conteúdo, possibilitado pelas muitas leituras do material, foram categorizadas, o que permitiu

conhecer os nexos constitutivos e as contradições do objeto do estudo em questão. É importante ressaltar que nesse momento a teoria funcionou como um fio de Ariadne, fio que orientou a entrada e a saída no labirinto constituído pelo material empírico, labirinto esse que por vezes parecia não ter respostas e nem saídas (DUARTE, 2002).

Dentre as leituras para preparação da pesquisa empírica, destacamos o texto de Brandão Z. (2002), em cujo teor a autora afirma que entrevista é trabalho e, como tal, reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre forma e o conteúdo da fala do entrevistado. E isso demanda esforço, tempo e dedicação.

Em consequência da abordagem metodológica e dos objetivos da pesquisa, a entrevista foi fundamental, porque é um instrumento em que o sujeito utiliza da linguagem verbal para se expressar; “a palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial” (BAKHTIN, 1988, p.95), o que permitiu ter informações de como os sujeitos percebem e dão significado ao objeto.

Foram entrevistados trinta sujeitos, ou seja, um terço dos respondentes do questionário. Entendemos que é um número significativo de entrevistas, pois ocorreu o que é denominado de “ponto de saturação” ou “exaustão” (DUARTE, 2002), identificado como momento em que o pesquisador percebe a formação de um todo e reconhece a reconstituição do objeto no conjunto do material, sendo possível identificar contradições, concepções, práticas e categorias de análise.

O roteiro da entrevista (apêndice B) assumiu o papel de guia da narrativa, utilizado para orientar o pesquisador e o informante sobre temas estimulantes e pertinentes ao objeto do relato, constituindo apoio ao trabalho da reflexão ou mesmo, em alguns momentos, como memória auxiliar. Composto de seis (06) questões, foi elaborado a partir das informações obtidas no questionário e de forma a aprofundar temáticas que permitissem maior aproximação do objeto de estudo. Muitos problemas são identificados no roteiro quando ele ganha significado no processo de interação entrevistador/entrevistado. Assim, a atitude em face desse instrumento – sempre revisto – era de flexibilidade para orientar a condução da entrevista, e sempre revisto.

Na escolha dos entrevistados optamos por uma amostra estratificada obedecendo a critérios pré-determinados para a seleção. Tais critérios (apêndice C) foram: a) manifestar a disponibilidade para participar dessa etapa da pesquisa, conforme registrado no questionário, concordando e assinando o termo de consentimento (apêndice D); b) manter a proporção de sujeitos de acordo com a vinculação com a rede

pública de educação, sendo setenta por cento (70%) da rede Municipal de Educação – 20 entrevistados – e trinta por cento (30%) da rede Estadual de Educação – 10 entrevistados; c) alcançar o maior número de professores que atuam em sala de aula, porém contemplar outros cargos, como direção, coordenação e serviço técnico-pedagógico; d) contemplar sujeitos com diferentes formações na graduação e/ou pós-graduação; e) manifestar o interesse de realizar ou não pesquisa na educação básica.

As entrevistas foram realizadas de modo a constituir em uma conversação continuada entre informante e pesquisador, dirigida de acordo com os nossos objetivos. Havia um roteiro, entregue ao entrevistado antes da entrevista, e também um “contrato de trabalho” esclarecendo o objeto de estudo e a sua escolha como sujeito da entrevista. O movimento deixou os professores mais seguros e tranquilos para realizarem a entrevista. Nos depoimentos, os sujeitos expressaram que se vêem como representantes do grupo, cuja fala constitui rara situação, pois não são chamados a falar; o fato de terem oportunidade de se manifestar fez com que se sentissem valorizados e contou que para aceitassem em participar da entrevista.

É importante ressaltar que todos os professores contatados se dispuseram prontamente a participar da entrevista. Foram marcados os horários de acordo com a disponibilidade de cada um, embora se privilegiasse um ambiente externo ao local de trabalho, evitando ocorrer interrupções, que fazem o sujeito perder a concentração e o raciocínio. Algumas vezes, porém, as entrevistas ocorreram no horário e local de atuação. Foram realizadas trinta (30) gravações, num total de vinte horas de material registrado; cada entrevista era encerrada quando se julgava o cumprimento dos itens do roteiro, como conteúdo mínimo de reflexão proposta, o que fez variar muito a sua duração. Foram dois (02) meses de trabalho, que resultaram em quatrocentas e oitenta e nove (489) páginas transcritas.

Na realização da entrevista, a sequência das questões estava subordinada à narrativa do relato; algumas temáticas surgiram a partir das questões propostas e sistematizadas pelo pesquisador e outras foram relatadas espontaneamente. Contribuiu produtivamente o modo como o entrevistador interveio, não houve normas fixas e a entrevista não se repetiu para todos da mesma forma. Cada realização conduziu a uma atualização do roteiro e postura diferente; o fator central era não perder o objetivo e o objeto, para evitar acontecer de a entrevista “escapar das mãos”, restringindo-se a divagações e ou troca de experiências.

Na produção das informações combinou-se o uso sistemático de dois instrumentos de registro: o gravador e o diário de campo. A opção pelo primeiro decorreu da facilidade de operação e para possibilitar o registro da viva voz, que permite captar e reter um conjunto amplo de comunicação: pausas de reflexão, respiração, indecisões, expressões de cansaço, desânimo, alegrias e surpresas, aprimorando a compreensão da narrativa, que algumas vezes aparecem no método de exposição, mas, muitas vezes, tais informações são utilizadas para análise.

O diário de campo foi utilizado para anotar diversos tipos de dados, como eles: sentimentos, emoções, dúvidas, impressões, percepções, a experiência vivenciada na entrevista e muitas vezes depoimentos sobre o que acontecia antes ou depois das entrevistas. Esse instrumento tornou-se o que poderia ser definido como “ponto de equilíbrio” durante a inserção no campo empírico, se considerado um momento muito angustiante pelo fato de lidar com o outro. Assim, houve onde narrar essas emoções, escrever as impressões, rir dos erros e procurar acertar sem preocupação com a forma, até mesmo voar. Como diz Lispector, “escrevo-te em desordem, bem sei. Mas é como vivo. Eu só trabalho com achados e perdidos” (1973, p.87). Tal forma de registro possibilitou-nos, na relação dialética entre ordem e desordem, ser um colecionador de registros, fatos, sentimentos que, depois, puderam ser, até certo ponto, ordenados/classificados compondo a pesquisa.

Após a gravação, o primeiro trabalho com o material, o da transcrição, representou a passagem da forma oral para a escrita, realizado de forma fiel ao contido na gravação. Como a tarefa era grande, fizemos a escolha de buscar um profissional para realizar a transcrição, porém o trabalho foi acompanhado pela pesquisadora, atenta principalmente à linguagem própria da área, ou seja, buscamos realizar a conferência da fidedignidade. O segundo trabalho com o material foi o da edição, que significa ter critérios de editoria; no presente caso foram, observadas as seguintes orientações: garantia do anonimato dos informantes, trato nas falas para dar maior concisão, correção gramatical e individualização dos relatos (SCHRAIBER, 1995). É claro que se tomamos o cuidado de manter uma versão original e uma versão editada das transcrições.

No materialismo dialético trabalha-se com dois princípios para a construção do conhecimento científico: a abstração e a análise da forma mais desenvolvida. Isso porque

[...] a essência do fenômeno na sua forma mais desenvolvida não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim de maneira mediada e essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações. Trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato. (DUARTE, 2000a, p.01).

O mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em sua forma exterior, não se revelando de modo imediato. É necessário que o pesquisador realize o movimento de desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais. A construção do conhecimento demanda, então, a compreensão do conteúdo do fenômeno, tomando a relação dialética entre singular-particular-universal.

O movimento de análise das entrevistas para chegar ao concreto pensado foi iniciado ao tomar o conjunto de informações recolhidas junto aos entrevistados e organizá-las em eixos temáticos: trajetória profissional, formação nos programas *stricto sensu*, concepção de pesquisa, relação pesquisa e atuação docente, significado de pesquisa, condições e incentivos para a pesquisa. A partir desses eixos temáticos, procurou-se compreender as falas em unidade de significação – o mínimo do texto necessário à compreensão do significado por parte de quem analisa (BARBOSA, 2006). Como afirma Duarte,

Vigotski propunha o emprego do método da análise das unidades. Entretanto, convém observar que a análise das unidades não substitui a compreensão da totalidade. A unidade, ainda que conserve as características essenciais da totalidade (a mercadoria contém as características essenciais do capitalismo), ela é objetivamente parte de um todo e o processo de conhecimento deve caminhar da análise abstrata dessa unidade para a síntese concreta do todo no pensamento (2000a, p.1).

Nessa perspectiva, a interpretação exige que as unidades de significação, ao serem analisadas, sejam articuladas umas às outras a partir das categorias de análise que emergem do objeto, constituindo as mediações e contradições que o revelam.

O trabalho analítico com as categorias mais simples e abstratas seguirá agora o percurso do progressivo enriquecimento da teoria interpretativa da realidade, até atingir novamente o todo que foi o ponto de partida, só que esse todo já não mais se apresenta ao pensamento como uma representação caótica, mas como "uma rica totalidade de determinações e relações diversas". O concreto é, assim, reproduzido pelo pensamento científico, que reconstrói, no plano intelectual, a complexidade das relações que compõem o campo da realidade que constitui o objeto de pesquisa (DUARTE, 2000a, p.1).

Na investigação social, o pesquisador corre o risco de apreender tão somente a pseudoconcreticidade. Buscando instrumentos que contribuam para evitar tal risco, o cientista deve munir-se de conceitos teóricos básicos que permitam compreender a essência do fenômeno estudado e, além disso, a sua interpretação mediante a integração do fato investigado ao todo social. Tendo em vista o problema anunciado, buscamos um arcabouço teórico para dar conta da realidade empírica que se pretendeu estudar. Sendo o quadro de referência o materialismo histórico dialético, fomos constituindo subsídios teóricos que tratam do trabalho docente, do ensino reflexivo, do professor pesquisador e da práxis, para compreender o objeto.

Para a análise proposta nesta pesquisa, entende-se que foi preciso discutir uma questão abrangente, mas que compõe o objeto. O tema é a pesquisa educacional. Foram utilizados alguns estudos publicados ao longo das décadas de 1980, 1990 e 2000, por marcarem a ampliação de temáticas de estudos e uma mudança de paradigma na pesquisa educacional, com destaque para Gatti (1982, 1983, e 2001 e 2002), Thiollent (1980 e 2005), Cunha (1991), Costa (1994), Fávero (1994), Warde (1990), Brandão (1999), Silva (1986), Barbier (1985), Stenhouse (1998 e 2003), Schön (2000), Zeichner (1993), Carr e Kemmis (2001). Esses autores não corresponderam todos ao referencial do investigador, mas inspiraram e forneceram elementos ao debate e à compreensão do movimento do objeto.

O referencial teórico que apóia este estudo parte da compreensão de que a pesquisa e a reflexão da prática profissional do professor são elementos que podem articular teoria e prática mediadas pelo trabalho e pela práxis, cuja matriz teórica está em Marx (1983). Defende-se a pesquisa como elemento articulador entre teoria e prática, porque nela reside a possibilidade de ler a dialética da realidade, podendo esta ser melhor revelada. Sem a reflexão por meio da pesquisa, corre-se o risco de ficar preso à realidade imediata, alienada, fetichizada pela divisão do trabalho, sendo impossível obter a unidade teoria e prática, pois o que se tem são fragmentos e representações da realidade. Não se compreende essa realidade em um todo, mas se vê apenas aspectos dela, nisto reside a dicotomia teoria e prática.

Buscamos estabelecer o diálogo e o debate com autores como Marx (1979), Vazquez (1968) e Gramsci (1995), que são a referência da investigadora, e que estudam a questão da articulação teoria e prática, ou seja, a práxis, e com autores que estudam a pesquisa do profissional da educação por outro viés, como Freitas (1995),

Freitas (1999), Duarte (2000b), além da produção da ANFOPE (1984, 1986, 1988, 2000, 2002, 2004).

Quanto à visão do trabalho docente, é conveniente explicitar o pressuposto utilizado como elemento norteador do presente estudo, qual seja, de que o trabalho é condição de formação do ser humano e constitui, portanto, princípio central para análise do objeto. O trabalho docente, como todas as formas de trabalho, é resultado de um processo histórico que se materializa nas relações de produção e mesmo contendo suas especificidades nas relações de produção capitalista não foge a essa lógica alienante e contraditória, podendo ser ferramenta de reprodução e/ou emancipação.

O método de exposição entendido como parte de organização do método de pesquisa buscou, inicialmente, apresentar um panorama mais amplo da relação pesquisa, pós-graduação e formação de professores. Assim, no primeiro capítulo empreendemos uma discussão sobre o conceito de pesquisa; em seguida analisamos a constituição e os objetivos da formação *stricto sensu* no Brasil, considerada o *lócus* institucional da formação do pesquisador e procurando delinear as tendências na abordagem de pesquisa educacional e como essas tendências se materializam na formação de professores.

O segundo capítulo retomamos o tema formação de professores e a relação com a pesquisa de forma mais explícita, a partir de uma perspectiva singular: a epistemologia da prática. Ao assumir o objeto da pesquisa do professor da educação básica pública em Goiás, foi necessário nos posicionarmos em relação a qual pesquisa esse professor pode realizar para não correr o risco de aderir a um modismo teórico apropriando conceitos indevidamente. Foi necessário, portanto, elucidar as teorias do professor pesquisador/reflexivo, considerando as diferentes matrizes teóricas e discutindo as principais categorias de cada proposta e suas contradições.

No terceiro capítulo situamos o professor da educação básica pública em Goiânia, com formação *stricto sensu*, apresentando aspectos de sua profissionalização – perfil, formação inicial e continuada, e os aspectos da constituição da profissionalidade docente – carreira, condições de trabalho e perspectivas profissionais.

No último capítulo buscamos compreender quais as concepções de pesquisa que norteiam os trabalhos dos professores mestres e doutores da rede pública em Goiânia, e que práticas de pesquisa ocorrem revelando contradições e possibilidades.

Nas considerações finais, apresentamos, de forma sucinta, os entraves, possibilidades da pesquisa do professor de educação básica em Goiânia, reiterando a

necessidade de diferenciar as propostas, enfrentando os modismos na educação e propondo alternativas para pensar a pesquisa.

As questões abordadas foram essenciais para compor a tese a ser defendida, e que pode ser enunciada de forma sintética nos seguintes termos: se reivindicamos a pesquisa para os professores da educação básica, ela precisa ser tomada no sentido estrito de fazer ciência. Assim, entendemos que os professores podem fazer pesquisas, mas para isso, junto com a discussão epistemológica e a formação, é necessário criar políticas de pesquisa e discutir as condições da carreira docente e as condições materiais da escola, ou seja, pensar na profissionalização e profissionalidade do docente.

CAPÍTULO I – PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: enlaces possíveis

O professor, em decorrência do seu papel na formação dos sujeitos e pela possibilidade de efetivar ou não as mudanças no campo educacional, torna-se pedra angular no processo de reforma educacional, daí ser o debate em torno do professorado um dos pólos de referência do pensamento sobre a educação. As produções que discutem a temática na perspectiva da epistemologia da prática (NÓVOA, 1997; SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1993; TARDIF, 1991, dentre outros) trabalham com a concepção de que a formação desse profissional se dá num contínuo que incorpora aspectos pessoais, profissionais e institucionais, sendo o saber docente plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes científicos – oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e saberes da experiência. Nessa perspectiva, devem-se valorizar tanto os conhecimentos teóricos produzidos por teorias que recortam a realidade como aqueles saberes complexos produzidos pelo professor ao realizar o trabalho docente.

Com base nesses princípios, a formação de professores passa a ser entendida sob a epistemologia da prática, denominada assim por defender que o conhecimento do profissional, a produção do conhecimento e a transformação da sua prática têm como centralidade a reflexão sobre a prática. O ser professor é constituído e aprimorado à medida que o profissional em formação ou em serviço busca refletir a partir de situações práticas reais, tornando-se responsável pela construção do seu saber e da sua prática pedagógica, num aprender fazendo, traduzida pela idéia de professor reflexivo: aquele que reconstrói reflexivamente seus saberes e sua prática.

A questão epistemológica que embasa tais discussões é a relação entre teoria e prática. De modo geral a questão da formação docente tem sido discutida, tornando-se ponto central o problema da defasagem existente entre a preparação nas instituições de formação profissional e a atividade do professor na escola, ou seja, a relação entre teoria e prática. Esse debate foi retomado com muita ênfase a partir da década de 1990, em consequência do movimento internacional de reforma educacional. No Brasil materializou-se principalmente no texto legal das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior (2001). O documento

propõe como um dos eixos capazes de articular teoria e prática a pesquisa por meio da reflexão da própria prática, definida da seguinte forma:

A pesquisa 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, CNE/CP 009/01, p.34).

Essa visão de pesquisa enfatiza a idéia de “atitude cotidiana”. Pode-se inferir da leitura do texto que a proposta governamental tende a delimitar uma concepção estreita de pesquisa, dissociada da produção de conhecimentos. Cabe a pergunta: será que se espera do pesquisador docente uma atitude presa à cotidianidade dos processos analíticos ou um salto analítico que a associação da pesquisa teórica com a prática pode favorecer? Para tanto, que pesquisa é proposta?

O estudo que ora apresentamos insere-se no espaço de discussão aberto sobre o significado/papel da pesquisa na formação e atuação docente e propõe discutir a concepção, forma e papel na formação de professores, no intuito de revelar projetos de formação. Optamos por recortar este estudo, que trata da relação formação-pesquisa-atuação docente, buscando compreender como se dá esse processo com os professores que desenvolveram e tiveram pesquisas reconhecidas academicamente: os pós-graduandos. A questão fundamental é que eles vivenciaram o processo de produção de conhecimento e, estando na educação básica, como acontece essa relação.

Na busca de compor o objeto, as questões que norteiam a análise neste capítulo são: o que é pesquisa? Como se constituiu a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil? Quais as tendências na abordagem da pesquisa educacional na pós-graduação *stricto sensu*? E como tais tendências se materializam na formação de professores?

1.1 O que é pesquisa? Anotações à questão

Iniciemos nossa discussão pela questão do conceito de pesquisa. Ao propor um estudo sobre o papel e a possibilidade da pesquisa por professores da Educação Fundamental em Goiânia, sabíamos da dificuldade de estabelecer um consenso do que é pesquisa. O propósito deste tópico é esclarecer de onde partimos, pois não há neutralidade no ato da pesquisa e em nenhum ato, há sempre uma intencionalidade, uma

postura, implícita, ou explícita, que está sempre vinculada a uma concepção de realidade, de mundo, de vida e também de pesquisa.

O vocábulo “pesquisa” vem do verbo latino *perquiro*, que significa “procurar; buscar com cuidado; procurar por toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem, aprofundar na busca.” O particípio passado desse verbo, *perquisitum*, na passagem do latim para o espanhol, deu origem à palavra pesquisa. Vale ressaltar que, apesar da origem remota e viagens lingüísticas através do tempo, permaneceu a idéia de busca feita com cuidado e profundidade. Pensemos na vida social mais geral, em que a pesquisa é compreendida como busca: de um objeto, de conhecimento, em diferentes situações do mundo prático. Assim, a pesquisa, em seu sentido comum, é uma necessidade social de busca, mais ou menos criteriosa, realizada com mais ou menos recursos.

O conhecimento e sua produção nascem das necessidades, carências e possibilidades gestadas a cada momento histórico, são resultados dos questionamentos feitos pelo homem. Esses questionamentos conduzem à busca de respostas, explicações, compreensões ou mesmo outras questões. A ação da busca, da investigação no intuito de conhecer e que ocorre das mais diferentes formas, é entendida como pesquisa.

Segundo Demo (1994) e Gatti (2001), ao analisar a questão da pesquisa, encontram-se dois extremos: um grupo que considera a pesquisa como atividade quase excepcional, realizada apenas por alguns “iluminados” e outro que, ao contrário, a banalização: qualquer situação é válida como pesquisa, o esforço por encontrar um objeto, uma informação ou um conhecimento, podendo ser um esforço mental ou de ações. Em que condição, portanto, pode-se falar de pesquisa?

A discussão encaminha-se na vertente epistemológica da produção do conhecimento, identificando algumas formas básicas de direcionar o processo de investigação. A dimensão ideológica aparece nas diferentes alternativas de conceber e de explicar o real. Assim, a pesquisa, o conhecer, o inferir na realidade, é o momento em que várias opções, compromissos e interesses se manifestam nos modos de conceber o conhecimento e de abordar o real.

A compreensão do processo do conhecimento realizado pela pesquisa exige, obrigatoriamente, a análise dos estruturantes epistemológicos fundantes da articulação interna dos princípios relativos ao conhecimento e à razão. A partir do século XVII, o processo investigativo tem como ponto central a questão do método. Assim, a análise das teorias do conhecimento produzidas no século XVII revela que a relação entre

conhecimento e mundo, bem como suas representações, se tecem de forma contraditória.

O racionalismo e o empirismo se constituem nas duas grandes vertentes da teoria do conhecimento, que explica a origem do conhecimento e abre o debate na época moderna – apesar de a discussão vir desde a antiguidade com Platão e Aristóteles. Para o racionalismo a origem do conhecimento está na razão. A concepção cartesiana concebe o mundo como um sistema mecânico no qual o fenômeno psíquico constitui a esfera interior do homem, e a origem do conhecimento está inscrita no sujeito pensante; logo, a fonte principal de conhecimento é o pensamento (razão), cujos juízos possuem necessidade lógica e validade universal (HESSEN, 2003).

O conhecimento decorre da relação entre sujeito e objeto, portanto o problema do conhecimento coincide com a questão sobre a relação sujeito e objeto. Essas vertentes possuem como estruturantes epistemológicos a noção de sujeito e de objeto de uma forma a-histórica, estática e sincrônica. A base dessa noção encontra-se alicerçada num divórcio epistemológico entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível; dessa forma, o sujeito não é o ponto de referência do processo de conhecimento, deve ser neutro, focalizado no método que revelará o objeto. O elemento decisivo na relação do conhecimento é o objeto que determina o sujeito.

Essa visão produz uma dicotomização que legitima o pressuposto de que o sujeito cognoscente está fora de lugar, existindo fora dos limites espaço-temporal e a ele somente é permitido conhecer o mundo objetivamente, pela mediação de uma racionalidade conceitual e abstrata. A relação de conhecer, portanto, de pesquisar, vista nessa perspectiva, busca anular, negar a ideologia no momento da investigação da realidade, a fim de obter uma “verdade” absoluta.

Ao colocar exclusivamente o homem em primeira instância no processo cognitivo, o positivismo defende a idéia de que os conceitos fundamentais do conhecimento constituem atributos inatos ao sujeito e representam, dessa forma, um patrimônio originário da razão. Aqui se encontram as bases para a afirmação de um mundo racional (logocêntrico), cuja racionalidade é do tipo monolítica.

Contrário à tese do racionalismo, o empirismo coloca a antítese de que a única fonte verdadeira do conhecimento está no primado da experiência e, contraditoriamente, demonstra que a consciência cognoscente retira os seus conteúdos exclusivamente da experiência e não da razão, posto que a natureza humana seja vazia,

destituída de conhecimento e constitui-se numa tábua rasa, numa folha de papel em branco cuja escritura é realizada pela experiência de fatos concretos (HESSEN, 2003).

Enquanto os racionalistas partem da lógica matemática, os empiristas procedem das ciências naturais na produção do conhecimento e operam pela comprovação dos fatos mediante cuidadosa observação. Desejamos enfatizar que ambas as vertentes defendem a questão do conhecimento segundo os fundamentos epistemológicos que os iluminam, desvinculados das condições histórico-sociais de sua produção.

A busca do conhecimento na idéia de uma razão absoluta, infinita, conduz ao positivismo, que se converte em única ciência. O positivismo se fundamenta na idéia de que o progresso humano seria uma decorrência do desenvolvimento científico, por meio do qual, valendo-se da pesquisa aplicada, ou seja, experimental, os homens são capazes de conhecer o mundo e resolver os problemas concretos. É a crença de que a razão humana pode controlar o mundo. Dessa forma, na modernidade, a razão se torna autocompreensiva, ao se libertar das sugestões normativas do passado, que lhe eram exteriores, porque provindas das coisas ou das determinações religiosas, e ao se fundamentar em si mesma como sistema unitário de conhecimento (HABERMAS, 1990).

A lógica positivista predominava nas ciências da natureza, mas logo houve a necessidade de aplicar seus princípios e métodos nos demais campos da atividade humana, como o social, sobretudo porque o progresso, nesse campo, veio acompanhado de vários problemas. Surgiu, então, a necessidade de saná-los, acreditando ser a sociedade regulada por leis naturais invariáveis, como as proclamadas pela Física em relação à natureza. Haveria, assim, uma harmonia social natural que o homem deve buscar. Nesse processo, a educação passa a exercer papel fundamental, pois a ela cabe transmitir essas leis e valores (DURKHEIM, 1995).

Na concepção positivista, entende-se por ações racionais as faculdades de classificação, inferência e dedução, visando a um fim imediato. A razão é, portanto, técnica; é o domínio de conhecimentos elaborados teoricamente, por meio de uma experiência, para serem aplicados na solução de problemas; é capacidade de lógica e cálculo. A razão se faz orientada para fins estabelecidos fora dela, e nessa intencionalidade ignora os sujeitos em interação. Nesse paradigma, a centralidade está na teorização por intermédio de uma razão subjetivada (HESSEN, 2003).

A construção do saber, na concepção positivista, dá-se numa relação mecânica entre objeto e sujeito; mecânica porque o sujeito que vai conhecer tem um papel predominantemente passivo, de observador do fenômeno, de levantador de hipóteses e, principalmente, é um sujeito neutro e objetivo, que não influencia no estudo do objeto, nele intervindo o mínimo possível, pois o conhecimento científico repousa na experimentação, no teste do fato, do objeto que nesse momento se dá a conhecer. Dessa forma, a experimentação deve ser rigorosamente controlada em suas variáveis, para que se possa quantificar o objeto com precisão. A ciência positivista é, portanto, basicamente quantitativa, trabalha com dados e números com vistas a generalizações.

Cabe ao sujeito conhecer as leis uma vez que para a concepção positivista as leis estão inscritas na natureza, e a elas os seres humanos estão inevitavelmente submetidos, como também às leis sociais, que são vistas como coercitivas e exteriores. É o conhecimento que irá possibilitar aos homens prever os efeitos dessas leis e gerar tecnologias que lhes permitam beneficiar-se das leis naturais; é a “ordem e o progresso”, decorrentes do “saber para prever, prever para prover”, outro lema positivista por excelência. Está contida nessa afirmação a dinâmica do movimento: da teoria para a prática, pois há uma supervalorização do conhecimento científico, da razão que dominará e mudará, segundo essa visão, a prática, ou seja, é a teoria que orienta, que dirige a prática.

Nessa forma de razão, conhecer é quantificar, medir, testar, dar explicações testáveis para que possam ser utilizadas num fim imediato. O positivista quer conhecer, mas o faz de modo próprio, com muito rigor nos meios aproximando a razão da técnica, tornando-a uma razão instrumental que instrumentaliza o homem. Sem dúvida é útil e lógica, mas também imediata, perdendo a universalidade⁴.

Esse modelo acaba por ser altamente valorizado ao atender os princípios burgueses e capitalistas, na separação do trabalho manual e intelectual e na justificação da hierarquização humana. Há uma espécie de culto à ciência, no qual teoria e prática, se não são vistas como pólo oposto (tal como trabalho manual e intelectual), são tidas como campos distintos, com primazia do conhecimento elaborado em ambientes específicos: o conhecimento teórico é que irá subsidiar a prática.

⁴ A universalidade da razão indica ser a razão produzida na relação do homem com a natureza e com outro homem, ou seja, a própria razão é resultado do processo de construção humana. O conceito de Razão universal remete à historicidade humana, é capaz de perceber que o homem de hoje é uma construção do homem de ontem e do homem de amanhã. Quando se diz que no positivismo a razão perde sua universalidade, é porque ela se torna fragmentada, presa ao indivíduo, em outras palavras, coisificada.

Pesquisar, nessas condições, é descrever o objeto, estando o pesquisador atento à forma, à técnica e havendo uma instrumentalização do ato e um rompimento na relação teoria e prática. Tal processo de formalização da pesquisa conduz a uma operacionalização do conhecimento, em que a pesquisa tem de dar respostas imediatas às necessidades, como ocorre no pragmatismo.

Uma tendência filosófica que, dentre outros méritos, tem o de haver questionado os conhecimentos do positivismo, transformando a relação sujeito e objeto ao elevar a importância do sujeito no processo da construção do conhecimento, é a fenomenologia.

A fenomenologia orienta o seu olhar para o fenômeno, ou seja, para a relação sujeito-objeto (ser-no-mundo). Isso, em última análise, representa o rompimento do clássico conceito sujeito/objeto, e prioriza o sujeito e seu olhar. É o sujeito que delimita o objeto, descreve-o e identifica-se com ele. Tal processo é chamado de redução fenomenológica ou "epoche", método pelo qual tudo que é dado é mudado em um fenômeno que se dá e pode ser conhecido na e pela consciência. Corresponde à descrição dos atos mentais de um modo é livre de teorias e pressuposições, seja a respeito desses atos mesmos ou acerca da existência de objetos no mundo que se lhes correspondam. O objeto não precisa de fato existir.

A fenomenologia compreende a verdade com um caráter de provisoriedade, mutabilidade e relatividade, radicalmente diferente do entendimento da metafísica positivista, que pressupõe a verdade una, estável e absoluta. Assim, o enfoque fenomenológico de pesquisa com bases antropológicas é a busca do isolamento do fenômeno, separando-o dos elementos históricos e sociais amplos. Esse movimento tende a privilegiar o micro dissociado das condições macroestruturais, como preconizam as concepções que defendem a pesquisa na perspectiva do professor pesquisador/reflexivo, conforme abordaremos no segundo capítulo.

Para Gómez (2001), a perspectiva interpretativa e construtivista que nasce na fenomenologia, coloca-se como uma peculiaridade epistemológica que começa a obter reconhecimento no campo das ciências da educação. Tal perspectiva parte de dois pressupostos básicos que formam a sua ontologia, a saber: o caráter inacabado dos fenômenos sociais e a sua dimensão semiótica. Essas características, no plano epistemológico, estão sintetizadas no tema da interpretação e da construção de significados pelo sujeito particular.

Salientamos que as concepções positivismo e fenomenologia, defendem a questão do conhecimento segundo os fundamentos epistemológicos aqui apresentados, porém desvinculados das condições histórico-sociais de sua produção. Já no materialismo histórico dialético, a relação sujeito e objeto é entendida como uma relação dialética. O princípio da interação existente entre os eixos da relação cognitiva é produzido no enquadramento da prática social do sujeito, que captura e dialoga com o objeto na e pela sua atividade, cujo conhecimento diz respeito primeiramente à historicidade do sujeito e do objeto. O conhecimento científico, decorrente da relação dialética entre sujeito e objeto tem como compromisso o desvelamento da realidade, possibilitando a apreensão dos seus nexos constitutivos. O caminho do conhecimento, portanto, parte da aparência para a essência, essencialidade que é histórica e aberta e que constitui uma verdade histórica. (BARBOSA, 2006).

No texto *Método da Economia Política*, Marx (1977) expõe a lógica dialética, que é o processo de construção do concreto pensado, ou seja, parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto; portanto, diferente do positivismo, o concreto é o ponto de partida e de chegada do conhecimento. O concreto real é o ponto de partida e o concreto pensado é o ponto de chegada. Assim, podemos apreender que a pesquisa deve encontrar no cotidiano, na prática, seu ponto de partida. Mas é necessário que, a partir daí, se desenvolvam suas determinações e mediações a fim de que possam ser revelados os nexos constitutivos do objeto de estudo, para que os sujeitos possam, pela unidade pensamento-reflexão, vir a transformar a realidade e a si mesmos.

Produz-se conhecimento sobre a realidade ao se formularem as leis de sua estruturação e de seu desenvolvimento, mas só quando se atinge seus determinantes fundamentais é que se pode começar a sua explicação. Isso acontece no mundo dos conceitos, no plano teórico, no abstrato, abstrato que tem a pretensão de reproduzir o concreto, não na sua realidade imediata, e sim na sua totalidade real. A totalidade real é o conjunto das determinações com o que elas determinam. Para a reprodução adequada do concreto, um concreto que tem um sentido, é preciso partir de suas determinações fundamentais. Como atingi-las? Não a partir de toda uma análise procedente do real, mas a partir dos conceitos mais simples que essa análise, já disponível (se não, ela não poderia ser criticada), conseguiu alcançar ao seu final.

O método correto (no tempo da produção de Marx, em que dominavam as perspectivas empíricas) parece ser aquele que começa pelo trabalho crítico sobre as

categorias gerais elaboradas pela análise empírica. Enquanto esta procedia do concreto (real, dado) para o abstrato (conceitos mais simples, relações gerais, determinações mais simples), Marx (1977) propôs um procedimento novo, do abstrato (determinações e relações simples e gerais) ao concreto, que então não é mais “a representação caótica de um todo” (p.229), e sim “uma rica totalidade de determinações e de relações diversas” (p.229), a unidade na diversidade.

A lógica dialética, portanto, não tem por objeto as leis que governam o pensamento enquanto pensamento. Seu objeto é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real, caracterizada pela construção de categorias impregnadas de concreto (SAVIANI, 2004). Assim, o objetivo da pesquisa, nessa perspectiva epistemológica, deve ser compreender e transformar o concreto, ou seja, a realidade. Para isso, deve-se transpor, pela faculdade de abstração, o concreto-dado, produzindo, dessa forma, o concreto-pensado, que é, na realidade, o concreto-dado transposto para a mente humana. Feita a transposição, deve-se voltar novamente do concreto-pensado para o concreto-dado, pois os dois devem estar em íntima relação; de outra forma, a pesquisa não teria sentido, na medida em que não conseguiria compreender a realidade, fim último de qualquer pesquisa realmente compromissada e livre.

Existe uma variedade de “métodos” de pesquisa e uma série de explicações e razões oferecidas para justificá-los, mas que encontram sua razão primeira na forma pela qual sujeito e objeto se relacionam e produzem conhecimentos, ou seja, na relação sujeito-objeto.

O núcleo temático relativo ao processo histórico da ciência moderna exige um olhar analítico como representação de uma construção teórica e, portanto, ideológica, que coloca em relevo um enfoque particularizado do problema científico e do tipo de homem que se forma. Nesse sentido, a análise aqui empreendida representa um modelo simplificador que enfatiza somente alguns eixos inscritos na complexidade do tema em questão, eixos esses que pretendem assinalar alguns pontos para a reflexão sobre o lugar da pesquisa na formação do sujeito:

- a) valorização do pressuposto de que a formação humana se dá na relação dialética sujeito-objeto;
- b) compreensão da pesquisa como sendo um processo de atividade humana em que o sujeito, ao realizá-la, pode transformar uma realidade e, dialeticamente, a si mesmo;

- c) reconhecimento da importância do processo crítico-reflexivo em sua implicação com a produção científica;
- d) compreensão do investigador e dos sujeitos implicados na realidade investigada como elementos essenciais na produção do conhecimento.

Em síntese, as diferentes abordagens na produção do conhecimento mostram que a pesquisa é um forte instrumento de compreensão da realidade e de seus múltiplos sentidos, e contribui para o processo de transformação da realidade e do próprio homem. Ressaltamos que o ato de pesquisar não é um processo neutro, mas um ato político que contém lutas hegemônicas, podendo encaminhar-se para a aderência e velamento do real e/ou para a emancipação, sendo que, em qualquer perspectiva, forma-se o homem. Resta indagar: que tipo de homem e para quê?

Em que condição, portanto, pode-se falar de pesquisa? O que é pesquisa? Como classificar se é pesquisa ou não? Segue a classificação de Beillerot (2001), que apresenta três condições para que uma atividade seja considerada pesquisa:

- a) uma produção de conhecimentos novos;
- b) uma produção rigorosa de encaminhamento – a garantia de um método de investigação;
- c) uma comunicação dos resultados.

Tais critérios se revelam difíceis de ser atendidos, mas o autor argumenta que a observação deles permite a eliminação de atividades chamadas indevidamente de pesquisa, mas também a admissão de outras consideradas como tal. Beillerot (2001) prossegue estabelecendo mais três critérios para o que ele denomina de pesquisa de segundo grau:

- a) introdução de uma dimensão crítica e de reflexão sobre suas fontes, seus métodos e seus modos de trabalho;
- b) sistematização na coleta de dados;
- c) presença de interpretações enunciadas segundo teorias reconhecidas e atuais, que permitem a elaboração de uma problemática, assim como a interpretação de dados.

A introdução desses novos critérios alarga a possibilidade de pesquisas passarem pela triagem e serem reconhecidas como tal. O autor alerta para o perigo das classificações, porém as considera necessárias no momento em que o debate em torno da questão aflora principalmente na formação de professores, necessitando urgentemente de tentativas de esclarecimento.

Na busca de novas contribuições, utiliza-se a discussão de Demo (1994), que alerta: “pesquisa não é qualquer coisa” (p.20). Preocupado com a questão da pesquisa, especificamente da relação pesquisa e ensino, Demo (1994), propõe analisá-la em cinco níveis:

- a) nível de interpretação reprodutiva – no sentido de tomar um texto e sistematizá-lo;
- b) interpretação própria – na qual já entra um componente de interpretação pessoal;
- c) reconstrução - tomando como ponto de partida a construção vigente;
- d) construção – criadores de novas teorias;
- e) criação/descoberta - introdutores de novos paradigmas metodológicos.

A contribuição de Demo (1994) e Beillerot (2001) está no fato de fornecerem alguns critérios para a análise do que seja pesquisa. Demo (1994) tem uma posição que entendemos como mais ampla. O que julga necessário garantir no processo de pesquisa é o diálogo com a realidade que permita um agir e pensar mutuamente incluídos, num processo de elaboração próprio, orientado pela criatividade e descoberta, questionando a situação vigente e proporcionando surgimento de alternativas emancipatórias que valorizem o ser humano. Trata-se, portanto, da formação do sujeito capaz de se definir e de ocupar espaço próprio, recusando a ser reduzido a objeto (DEMO, 1991).

O problema com as classificações de pesquisa, inclusive com a de Demo (1994), são seus limites históricos; a pesquisa nem sempre leva à emancipação, podendo até mesmo ser ilusória e alienante, pois a realidade se apresenta nas condições históricas humanas capitalistas de forma aparente e fragmentada, o que não se dá por um limite puramente lógico ou, tampouco, depende das pessoas, de sua boa vontade. Trata-se de um limite historicamente constituído na sociedade capitalista, na qual os sujeitos não se reconhecem na sua atividade; isso porque as relações sociais e econômicas que constituem essa realidade não podem se mostrar de modo transparente, necessitam desse cimento ideológico que sustenta as contradições e não as deixa revelar (MARX, 1979).

Como o sujeito irá desvelar essa realidade se o processo de alienação e reificação estão presentes? Na práxis, por ser a realidade dialética e contraditória e nas atuais condições, caracterizada pela pseudoconcreticidade, onde o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde (KOSISK, 1976). Acredita-se que a pesquisa pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de

intervenções transformadoras na realidade em que se inserem, porém a emancipação é resultado de um processo histórico em que o homem conhece a si mesmo (GRAMSCI, 1995), no exercício de ator consciente e produtor de sua história.

De fato a pesquisa é fundamental, porque no despertar da curiosidade, da inquietude, do questionamento, do desejo de ter novas respostas, da descoberta e criação, da atividade da práxis e na recusa de ser homem-massa, objeto dos outros, contém a possibilidade de formar sujeitos autônomos capazes de dizer não e de tomar as próprias decisões. Proporciona um *esclarecimento* sobre os jogos dos poderes na sociedade que têm seu lugar sob a superfície das formas políticas, cujo sujeito possa recuperar o espaço próprio usurpado, interferindo na transformação da realidade e dialeticamente na sua própria transformação.

Gramsci, no livro *Concepção Dialética da História* (1995), começa a discussão referindo-se ao fato de que “todos os homens são filósofos” (p.11), porque todos têm uma concepção de mundo, um modo de pensar expresso em sua linguagem, no senso comum⁵ e na religião, dentre outras formas. Chama atenção também para o fato de que “[...] quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa.” (GRAMSCI, 1995, p.12).

Esse homem-massa é formado pelo senso comum, que, por não ser sistematizado, é aparente, precário, imediato, fragmentado e caótico, mas é válido no agir cotidiano. Necessita-se dele para viver no dia-a-dia, contudo, por advir da experiência imediata, só é capaz de apreender parte do fenômeno, não revelando toda sua realidade. Isso se dá por um limite histórico, cuja forma de produção capitalista necessita velar a realidade, não demonstrando as contradições que marcam a exploração humana, precisando da ideologia (capitalista) para se reproduzir e manter.

Assim, o que se tem, com base na experiência no cotidiano, são representações da realidade que não revelam seu caráter e nem suas contradições, é o que se pode chamar de práxis utilitária: a que é usada no dia-a-dia. Por meio dessas representações se toma consciência do ser social, sob aspectos isolados, portanto fetichizados, reificados e naturalizados, que impossibilitam ao homem revelar a

⁵ O conceito de senso comum aqui explicitado diferencia-se da visão cientificista, positivista e instrumental, que distingue senso comum e ciência, entendendo o senso comum como uma fonte de enganos, preconceitos e incertezas que devem ser superados pelo conhecimento científico.

realidade, pois “[...] também a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um *devenir* histórico.” (GRAMSCI, 1995, p. 21).

Dessa forma, a *práxis*, ou seja, a unidade teoria e prática não acontece na imediatez a partir de modelos e nem por meio de teorias superficiais, ou mesmo resultado de pesquisas que apenas descrevem ou confirmam a realidade. Uma *práxis* emancipadora só pode ser construída se a atividade for analisada e modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência). Refletir para conhecer a realidade não é o movimento simples de pensar sobre os problemas cotidianos, mas um *devenir* histórico.

Se sobre o real deve-se elaborar uma teoria, resultado de pesquisas, que seja capaz de acelerar seu *devenir histórico*, é porque cada indivíduo pode tornar-se intelectualmente melhor, mais qualificado, capaz de agir política e filosoficamente na esfera pública, radicado na *política*, determinação intrínseca de um pensamento que se constrói como resposta às vicissitudes da experiência histórica, projetando-se como luta orgânica pela transformação da sociedade, isso é emancipação na pesquisa.

Na perspectiva gramsciana, a pesquisa é um trabalho a ser realizado por intelectuais que organizam, dirigem e instruem os povos, fazendo com que a teoria não seja papel específico de um determinado grupo e que não seja separada dos que a praticam. A teoria precisa ser difundida até a compreensão do povo simples. Isso não constitui um rebaixamento da teoria, mas uma elevação cultural e intelectual do povo, para que ele pense, forme suas convicções, critique a teoria e também a prática. Desse modo, deixará de ser objeto para tornar-se sujeito ativo, construtor da história.

O conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórica-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo para a compreensão do movimento e do *devenir*. (GRAMSCI, 2000a, p. 43).

A pesquisa é um dos caminhos para compreensão do mundo, por isso é preciso repensar pontos epistemológicos centrais no processo de pesquisa para que ela cumpra sua função social.

Em resumo, a pesquisa como investigação de um objeto nos lança na dúvida, pede reflexão, análise, síntese, enfrentamento com o instituído, invenção e criação. É um trabalho humano, uma *práxis* para produzir o que ainda não foi pensado nem dito, o novo; é uma produção de conhecimento tomando como base uma visão de totalidade

que leve à transformação da realidade e das condições objetivas, de modo que o exame dos conhecimentos instituídos possibilite sua superação e mudança.

1.2 A pós-graduação como *locus* institucional da pesquisa

No contexto brasileiro, tornou-se corrente a distinção entre pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, aspecto histórico e político incorporado ao texto da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) - Lei n.º 9394/96, tendo como referência o artigo 44 inciso III, que, ao tratar da pós-graduação, divide-a em dois setores: os cursos *lato sensu* e os programas *stricto sensu*.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* visam ao aprimoramento e ao aprofundamento da formação profissional básica obtida nos cursos de graduação ou demais cursos superiores, assumindo, portanto, as formas de aperfeiçoamento e especialização, oferecidas em caráter eventual nas instituições. Nesses cursos o elemento definidor é o ensino, que determina o objetivo a ser alcançado; a pesquisa entra como mediação, certamente necessária para alcançar o objetivo preconizado. A denominação de curso de especialização denota a ligação direta com o ensino, pois o centro é o elenco de disciplinas que o aluno deve cursar. Em geral a proposta de um curso de especialização ou aperfeiçoamento se justifica em consequência do avanço do conhecimento decorrente da pesquisa na área em questão, cujos resultados afetam o perfil do profissional.

A política neoliberal do Estado para a Educação Superior no Brasil, iniciada na segunda metade da década de 1980 e aprofundada pelos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, conduziu a um processo crescente de privatização caracterizado pela expansão desenfreada da rede privada de ensino, aliada à carência de recursos estatais destinados às instituições públicas. No governo Lula, há contradições referentes a essa política, porém não rompe totalmente com o modelo neoliberal. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* compreendidos dentro dessa política passam a ser entendidos como “prestação de serviço” e “uma questão de exigência da sociedade por cursos de aperfeiçoamento e especialização”. Assim o Ministério da Educação (MEC), na gestão do ministro Paulo Renato de Souza, emite parecer autorizando a cobrança nas universidades federais em cursos *lato sensu*, entendidos como serviços eventuais à comunidade. Incitado pelo Ministério Público, em 2002, e pela Secretaria de Educação

Superior do MEC (SESu), o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologa o parecer CNE/CES 0364/2002:

O Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), na acepção adotada pela CAPES, é o conjunto de cursos de mestrado —acadêmicos e profissionais— e de doutorado avaliados por esta agência e reconhecidos pelo CNE. Desta forma, o SNPG é constituído exclusivamente por cursos que, por demonstrarem nível de qualidade que atende às exigências da formação pós-graduada para obtenção de graus acadêmicos, podem expedir diplomas de validade nacional. Trata-se, obviamente, de uma conceituação restritiva no sentido de que abrange apenas: a) cursos de pós-graduação *stricto sensu* e b) que tenham sido avaliados pela CAPES e aprovados e reconhecidos pelo CNE. Ou seja, o SNPG é visto como o sistema oficial da pós-graduação *stricto sensu*, onde os cursos são cadastrados, têm acompanhamento anual, avaliação trienal e têm suas características acadêmicas e administrativas divulgadas pela CAPES. Cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*) não são avaliados nem acompanhados pela CAPES. Portanto não integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação (Resolução CNE/CES 0364/2002).

Com esse parecer, o CNE reforça a concepção de que os cursos *lato sensu* são formas de serviços eventuais, principalmente ao autorizar a cobrança de mensalidades por Instituições Federais de Ensino Superior, até então responsáveis por ministrá-los. Esse procedimento, estendido às instituições estaduais e municipais, contribui para oficializar uma prática que vem colaborar com uma reforma do ensino superior, em pequenas doses, no sentido de privatização do espaço público e do conhecimento produzido pela comunidade acadêmica, pela cobrança de “serviços” sobretudo dos cursos “autofinanciáveis”, na verdade pagos por estudantes e/ou encomendados por empresas para formação de seus profissionais.

Em consonância com o parecer citado, os cursos de especialização não são da responsabilidade da CAPES. Daí ocorre a publicação da Portaria Ministerial nº. 1.180, de 6 de maio de 2004, que institui uma comissão especial de acompanhamento e verificação dos cursos *lato sensu*, integrada por representantes da SESU e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em decorrência do trabalho dessa comissão, é publicada a Portaria Ministerial nº. 328, de 1º de fevereiro de 2005, que define o cadastro de pós-graduação *lato sensu* no INEP.

A intervenção do INEP no cadastramento, acompanhamento e avaliação é mínima, pois, apesar de a legislação explicitar a formação *lato sensu* como pós-graduação, a compreensão implícita na legislação (Resolução CNE/CES 01/2007, Portaria MEC nº. 328/2005, Parecer CNE/CES 066/2005, Portaria MEC nº. 1.180/2004, Parecer CNE/CES 0364/2002, Resolução CNE/CES 01/2001, Parecer CNE/CES 617/1999, Parecer CNE/CES 908/1998) é que essa modalidade constitui uma formação

continuada, podendo ser ofertada de acordo com a necessidade de aperfeiçoamento da área profissional, e auto-regulada pelo mercado. Convém registrar que nos anteprojetos da Reforma Universitária no Brasil, versões I e II, de 2005, do governo Lula, os cursos *lato sensu* passam a ser denominados de formação continuada. Em consequência da pressão exercida pelas instituições privadas, de olho no mercado lucrativo, o MEC, na versão III e no anteprojeto PL 7200/2007 (artigo 44), recua e mantém a denominação de pós-graduação *lato sensu*.

Parafraseando Ristoff (2002)⁶, poderíamos dizer que coexistem hoje, nas universidades federais, a universidade do MEC, ou seja, a universidade da graduação, a Universidade da CAPES e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), isto é, a universidade da pós-graduação *stricto sensu*, e as universidades das fundações de apoio – dos cursos de especialização *lato sensu*, cursos a distância, dos mestrados oferecidos fora da sede, dentre outros serviços. “A primeira imagina-se pública, grande e gratuita, a segunda imagina-se pequena e de elite e a terceira está virada para si própria” (RISTOFF, 2002). Este quadro marca a crise e a fragmentação do ensino superior no Brasil e, na atualidade, esse processo gera várias segregações e hierarquias, o que demonstra nitidamente a ausência de identidade da universidade pública brasileira no contexto do neoliberalismo.

Ao mesmo tempo em que se valoriza um espaço de produção acadêmica, a pós-graduação *stricto sensu*, existe uma banalização dos papéis centrais a serem desempenhados pela universidade: ensino, pesquisa e extensão, desconsiderando-se a indissociabilidade; já se observam espaços definidos para cada atividade, o que compromete a identidade da instituição e permite o aligeiramento e diluição da formação *lato sensu*, tornando-a uma mercadoria.

A ênfase de nosso estudo se concentrou na discussão da pós-graduação *stricto sensu*; o tratamento dado à pós-graduação *lato sensu* se deve a importantes implicações para o desenvolvimento da pós-graduação, como uma totalidade inserida num mesmo contexto sócio-econômico-político.

Em seus mais de quarenta anos, a pós-graduação *stricto sensu* brasileira, organizada sob a forma de mestrado e doutorado, expandiu-se e firmou-se como referência de desenvolvimento da pesquisa científica. Isso decorre do elemento definidor do *stricto sensu*, que tem como princípio metodológico a pesquisa, sendo este

⁶ Conferência apresentada no I Simpósio de Estudos e Pesquisas de Educação Superior, Políticas e Gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais, Goiânia, UFG, NEDESC, 20/06/2002.

o núcleo da formação pretendida. Assim o ensino é uma mediação destinada a dispor e garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa. Damos ainda preferência à utilização do termo “programa”, porque abarca tanto as atividades de ensino como de pesquisa, ou seja: um programa de mestrado ou doutorado tem como fio condutor a pesquisa que o aluno desenvolverá e que deverá resultar na dissertação de mestrado ou tese de doutorado; e como apoio a essa atividade ele cursa também algumas disciplinas dispostas em função da área e do tema da pesquisa. É importante enfatizar que os Programas de Pós-graduação *stricto sensu* se justificam não apenas pela formação para a pesquisa, mas tendo em vista o próprio avanço do conhecimento numa área determinada, resultado das pesquisas desenvolvidas por alunos e professores.

A última avaliação trienal 2004-2007⁷ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) mostra que estão sendo formados no Brasil 30.746 mestres e 8.998 doutores por ano, com um contingente de estudantes que alcança a marca de 150 mil. Apresentados os números, surgem algumas perguntas. Primeiramente, o sistema de pós-graduação brasileiro está formando mestres e doutores em número suficiente? Não existe resposta única para essa pergunta – depende do que se pretende. Se o projeto for equiparar-se aos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ainda estamos longe do ideal: esses países produzem, em média, um doutor para cada cinco mil habitantes, enquanto o Brasil produz 4,81 doutores e 16,46 mestres para cada cem mil habitantes. O argumento de boa parte da comunidade científica brasileira, assim como dos gestores e tomadores de decisão em Ciência e Tecnologia (C&T), é que há necessidade de aumentar o número de doutores e mestres, tendo como meta os valores relativos exibidos pelos países avançados.

O número de programas de pós-graduação, conforme tabela 01, tem crescido nos últimos anos, principalmente com o avanço das instituições privadas. A pós-graduação no país tem passado por notável expansão, além de ampliar muito sua abrangência quanto às áreas do conhecimento. Formalmente instituída em meados dos anos 1960, dez anos depois o número de cursos na pós-graduação brasileira já caminhava para um milhar. Conforme dados encontrados em Martins (2003), quinze anos mais tarde, no início dos anos 1990, esse número já ascendia a quase 1.500, abrangendo todas as áreas do conhecimento. Hoje, na década de 2000, século XXI, são 2.410 cursos em diferentes áreas e instituições no país.

⁷ Fonte: www.capes.gov.br/estatisticas.

Tabela 1 – Número de programas de pós-graduação no Brasil, por nível

Geral	Total	M	D	M/D	F
Geral	2410	981	37	1208	184

Ano Base: 2007

Legenda: M = Mestrado, D = Doutorado, F = Profissionalizante,

Fonte: CAPES/MEC

Não podemos nos deixar seduzir pela aparência da quantidade, existem componentes não expressos em números que possibilitam uma análise mais profunda da qualidade da formação *stricto sensu*, alguns dos quais pretendemos discutir neste estudo. Mesmo no critério de quantidade ainda há muito por fazer, é insuficiente o número de docentes e pesquisadores titulados, demonstrando que existe seletividade rigorosa e formação de uma elite. Há, pois, um longo caminho a percorrer.

A pós-graduação *stricto sensu* foi concebida para uma elite pensante, para a formação de pesquisadores por excelência, um nível de estudos que “implica rigorosa seletividade intelectual” (SUCUPIRA, 1965, p. 75), comprometida com a autonomia do alunado. Por isso sua expansão é tratada com cautela, com alguns defendendo até mesmo sua contenção e uma avaliação centralizada para melhor controle; mesmo assim esse nível de formação não está totalmente imune à lógica capitalista.

Diante dos dados pode-se perguntar: qual o destino profissional dos mestres e doutores titulados nas diferentes áreas no Brasil? São poucos os estudos que se preocuparam em responder a essa pergunta, e menos ainda os que buscaram a informação com pós-graduados sobre onde trabalham, a satisfação no trabalho e o preparo recebido. Destacam-se as pesquisas de Gunther e Spagnolo (1986) e Velloso (2004). No mais recente desses estudos, Velloso (2004) afirma que há cerca de 20 anos, o principal destino profissional de mestres e doutores que atuavam no país era a universidade. O levantamento realizado na primeira metade dos anos 1980, por Gunther e Spagnolo (1986), abrangendo mestres e doutores de ampla diversidade de áreas do conhecimento, indicava que 70% ou mais trabalhavam em instituições de ensino superior (IES).

Entre doutores, a pesquisa de Velloso (2004) constata que continua forte o predomínio das atividades acadêmicas. No conjunto dos grupos de grandes áreas, quase 85% desses titulados trabalham em universidades e instituições de pesquisa. Diferentemente, os dados de Velloso (2004) demonstram que o trabalho dos mestres titulados no país é bastante diversificado. Embora a maioria, 58,8%, atue na academia (universidades e instituições de pesquisa), o que abrange cerca de metade dos egressos,

existem outros segmentos ocupacionais que também empregam expressivo contingente de mestres: quase 20% está na administração e serviços públicos e outro tanto em empresas públicas e privadas; além disso há uma margem de 9,8% que indica outros campos, como a educação básica. Em suma, a pesquisa demonstra que há uma atuação ampla numa diversidade de segmentos ocupacionais, e essa é, sem dúvida, a expressão que melhor resume o destino profissional de mestres titulados no país.

É importante ressaltar que tanto os mestres como os doutores ouvidos na pesquisa manifestaram satisfação com a experiência em pesquisa que receberam durante a formação. O nível de satisfação dos doutores foi ainda mais alto que o dos mestres. Acreditamos que isso se explica pelo fato de que uma parcela muito maior de doutores que de mestres encontrou trabalho no meio acadêmico.

Desde a sua criação, em 1961, com o primeiro programa de mestrado na área de engenharias, e em 1965 com o Parecer nº. 977/65⁸ do Conselho Federal de Educação, de autoria de Newton Sucupira, que os objetivos da formação *stricto sensu* são a capacitação de docentes das universidades e a formação de pesquisadores.

É, porém, o aprofundamento e ampliação cultural, bem como as mudanças na organização da sociedade, que provocam a expansão dos cursos, principalmente no que se refere aos programas de mestrado, que começam a tomar contornos que acrescentam novos objetivos para essa formação, conforme demonstram os dados de Velloso (2004). Dentre esses objetivos está a profissionalização de forma mais direta, para atender a necessidade do mercado. São exemplos os mestrados profissionalizantes⁹, que de também proporcionar a formação continuada do professor da educação básica¹⁰.

O parecer de Newton Sucupira, cujo teor teve como principal objeto a conceituação da pós-graduação, marca a história da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil,. O texto contém uma minúcia de detalhes, desde a estruturação dos cursos em área de concentração e matérias conexas, às formas de exame, até mesmo com apresentação de dissertação e ou tese, além de provas de línguas estrangeiras. De forma resumida, o autor caracteriza a pós-graduação *stricto sensu*, de natureza acadêmica e de pesquisa, com objetivos essencialmente científicos, pois consiste de uma sistemática

⁸ Para maiores informações a respeito do parecer ver artigo de Cury (2005).

⁹ Embora devam ser autofinanciados e não contam com ajuda da CAPES, são alvo de muita discussão no campo.

¹⁰ Conforme indica o V Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG).

formadora do mais alto grau na hierarquia dos cursos que representam o complexo universitário, conferindo grau de mestre e/ou doutor.

Data também desse período o primeiro programa de Pós-Graduação em Educação no Brasil, em nível de mestrado – o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Já em 1969 o mesmo conselheiro foi o relator do Parecer CFE nº. 77/69, aprovado em 11 de fevereiro de 1969, regulamentando a implantação da pós-graduação no Brasil. Desencadeia-se, a partir daí, a fase de implantação e expansão¹¹ da pós-graduação no Brasil. Os cursos de doutorado só se instalarão na segunda metade da década de 1970 (SAVIANI, 2002).

O marco inicial da atividade de pesquisa educacional no Brasil, entretanto, é bem anterior e está relacionado com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938. Gouveia (1971) denomina como primeira fase da pesquisa no Brasil, o período que toda a década de 1940 e grande parte da década subsequente; sua característica marcante são os estudos de natureza predominantemente psicológico-pedagógicos. A autora divide a evolução da pesquisa educacional no Brasil em mais dois períodos¹²: o segundo, com a criação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisa, em 1956, cuja ênfase deslocou-se do psicopedagógico para estudos de natureza sociológica; o terceiro período registrado por Gouveia compreende os anos de 1964 a 1971, em que a pesquisa é transferida dos centros de pesquisa do INEP para a universidade, fase em que predominam os estudos de natureza econômica, incentivados por órgãos federais e internacionais de financiamento.

Cunha (1978) concorda com a periodização apresentada por Gouveia, porém acrescenta que “teve início no ano de 1971 a quarta fase no desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil, caracterizado pelo papel preponderante desempenhado pelos programas de pós-graduação” (p.3). Isso decorre da grande importância que os programas assumiram na produção, divulgação e formação para a pesquisa, provocando esvaziamento dos antigos órgãos de pesquisa educacional. Warde (1990) discorda dessa classificação de quarta fase, porque acredita que os programas estão gerando dissertações e teses, o que, segundo a autora, é muito diferente de gerar pesquisas, considera “negativo chamar a incumbência da pesquisa à pós-graduação, tal como está ocorrendo em todo o país” (p.71).

¹¹ Para maiores detalhes sobre a expansão, consultar o site: www.capes.gov.br e artigo de Saviani (2002).

¹² Esses períodos foram bastante analisados por Gouveia (1971 e 1976), assim optamos por apresentar apenas uma síntese desses estudos.

Na nossa compreensão estamos vivenciando uma quinta fase da pesquisa educacional, iniciada na segunda metade da década de 1980, até o início da década de 1990, com a expansão do ensino superior e da pós-graduação. Uma característica marcante do período é a diversidade de estudos no campo da educação, com ênfase na pesquisa qualitativa, sendo que do ponto de vista metodológico é um período no qual encontramos alguns problemas de base para a construção das pesquisas, questão que será abordada adiante.

Aberta a polêmica da pesquisa educacional brasileira, verticalizamos para os programas de pós-graduação, uma vez que concordamos com a literatura que a pesquisa educacional, hoje, localiza-se nos programas *stricto sensu*. Isso não indica ausência de problemas na produção, divulgação e formação para a pesquisa, mas a forma construída da pesquisa educacional no Brasil.

O modelo de pós-graduação adotado no Brasil seguiu deliberadamente a experiência dos Estados Unidos, como se pode observar no texto do Parecer nº. 977/65:

Sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva de orientação. Atendendo ao que nos foi sugerido pelo Aviso ministerial, tomaremos como objeto de análise a pós-graduação norte americana, cuja sistemática já provada por uma longa experiência tem servido de inspiração a outros países (BRASIL, CFE/CP, p.74).

Em decorrência do peso da influência européia sobre os intelectuais brasileiros (SAVIANI, 2002), em especial na área de ciências humanas, o espírito da formação para a pesquisa, com ênfase no aspecto teórico da produção, é uma marca da produção nesse período. Tanto é assim que os mestrados demoravam em média quatro anos para sua realização.

A adoção do modelo de estrutura organizacional americano, datada de 1965, reflete dois movimentos importantes: o primeiro refere-se ao interesse do sistema produtivo pelas pesquisas e pelas inovações tecnológicas, pois o sistema capitalista se refuncionaliza para alcançar altos níveis de competitividade diante de um novo paradigma de produção. Nesse aspecto, o incentivo e a contribuição das pesquisas de ponta são indispensáveis para o interesse das forças produtivas. O segundo refere-se ao regime militar, que não está desvinculado do primeiro, uma vez que esse regime trabalhava em prol das relações produtivas com base no sistema capitalista, com o traço acentuado de nacionalismo, ambicionando a construção de um Estado nacional forte. A

carência de recursos humanos para tal empreitada foi um dos fatores determinantes para o apoio à criação e expansão da pós-graduação no Brasil. Schwartzman (2001) considera que as políticas modernizadoras e de financiamento para as instituições brasileiras foram conseqüência de uma aliança tácita – entre elites militares de direita e também elite acadêmica, intelectuais e cientistas de esquerda. Os grupos tinham em comum o nacionalismo e a crença compartilhada nos poderes da ciência e tecnologia.

As produções do conhecimento, especificamente na área de ciências humanas, geraram, nas décadas de 1970-1980, pesquisas, espaços de críticas e resistência ao regime militar vigente, criadas pelas próprias contradições, que abrem caminhos para a transformação da realidade. Ou, nas palavras de Saviani,

Outro aspecto da importância da política educacional dos anos de 1970 refere-se à pós-graduação, regulada pelo parecer 977/65, do CFE. Embora implantada segundo o espírito do projeto militar do “Brasil Grande” e da modernização integradora do país ao capitalismo de mercado associado-dependente, a pós-graduação se constitui num espaço privilegiado para o incremento da produção científica e, nesse caso, da educação, também para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, embora não predominante, gerou estudos consistentes sobre cuja base foi possível formular a crítica e a denúncia sistemática da pedagogia dominante, alimentando um movimento de contra ideologia (2002, p. 37).

O início da pós-graduação e da pesquisa associava o Estado ao progresso da ciência e à busca de referências internacionais de conhecimento. O papel do Estado, naquele momento, era o de mantenedor de um desenvolvimento científico na busca da autonomia nacional, ainda que a sua função esteja, nas últimas décadas, colocada sob outra perspectiva, em conseqüência de mais uma crise do sistema produtivo capitalista. Para a nova crise, as soluções formuladas fazem parte de um projeto político baseado no ideário do liberalismo clássico, com base na economia política clássica; ressurge a concepção da “neutralidade” do Estado, segundo a qual se

Questiona e põe em xeque o próprio modo de organização social e política gestado com o aprofundamento estatal. Menos Estado e mais mercado é a máxima que sintetiza suas postulações, que tem como princípio chave a noção de liberdade individual tal como concebido pelo liberalismo clássico. (AZEVEDO, 1997, p. 11)

Nesse sentido o projeto neoliberal, a partir dos anos 1980, mantém as raízes da acumulação do capital, da noção de liberdade que, na verdade, se restringe ao mercado. Dessa maneira o indivíduo é livre teoricamente, para vender sua mão-de-obra ou produto pelo valor que quiser e o outro é livre para comprar ou não. O mercado é o

“deus” regulador, promovendo a exploração humana, por meio dessa liberdade ilusória¹³. É sob essa ilusão e violência que se operam os interesses de classe, travestem-se de novas – neoliberais – as antigas medidas, que procuram reanimar a estrutura em crise, cuja tônica, como já foi colocado, é a de que o Estado deve se ausentar das políticas sociais¹⁴, pois, segundo Hayek, teórico neoliberal,

O oferecimento dessa assistência sem dúvida induz alguns a negligenciar a criação de reservas para uma emergência, como poderiam fazer por iniciativa própria se tal assistência não existisse. Parece então totalmente lógico exigir, daqueles que apelam para este tipo de amparo em circunstâncias para as quais poderiam ter-se precavido que o façam por si mesmo [...] parece óbvio ser necessário compeli-las a se garantir (ou se prover) por conta própria contra essas dificuldades normais da vida. (1983, p. 346).

Assim, as atividades públicas de caráter não lucrativo comprometem, segundo esse pensamento, as atividades produtivas, que entrarão em crise, expressas na inflação e no desemprego (AZEVEDO, 1997). Por outro lado, seria um Estado máximo já que deve estimular e injetar verbas públicas no mercado, que se tornaria mais competitivo e produtivo.

Na pós-graduação a presença institucional do Estado tem-se feito acompanhar de um quadro legal que comporta um sistema de autorização, credenciamento, financiamento (constante e oscilante ao mesmo tempo) e um programa de bolsas para mestrado e doutorado; parte dessa sistemática ainda há um processo rigoroso e contínuo de avaliação dos cursos e programas.

Foi nas circunstâncias do regime militar que, em 1976, a CAPES iniciou o sistema de acompanhamento e avaliação da pós-graduação brasileira e procurou colocar em prática as orientações do I PNPG, relativo ao período de 1975-1982. Esse plano deveria integrar-se às políticas de desenvolvimento social e econômico e ao II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), por meio do Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC), e também ao II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (II PBDCT), no período 1975-1980.

O I PNPG (1975 -1982) foi elaborado a fim de reverter o caráter espontâneo da expansão da pós-graduação, colocando-a como objeto de planejamento estatal,

¹³ A noção de liberdade do mercado é ilusória, porque esconde a apropriação por uma classe dos meios de produção, quanto à verdade da mais-valia, da expropriação de trabalho excedente. Um contrato para ser livre pressupõe igualdade de condições que a apropriação dos meios de produção impede.

¹⁴ Políticas que investem no bem-estar básico (educação, saúde, moradia, segurança) da população.

articulada a outros planos. A principal meta era a formação de pesquisadores, docentes e profissionais para atender principalmente às demandas do ensino superior. Essa política permitiu a formação de pesquisadores/profissionais no Brasil, diminuindo a demanda de estudos no exterior, sobretudo nos Estados Unidos. (BRZEZINSKI, 2001b). A produção do conhecimento é norteadada pelo parâmetro técnico-operacional, respondendo aos interesses do sistema produtivo e do regime político na adoção desse paradigma como solução para o desenvolvimento do País. Começou, entretanto, começam as produções com análise crítica e dialética da sociedade, estabelecendo relações com o macrocontexto.

O II PNPG (1982-1985) pretendeu-se articular com as diretrizes do II PND e do III PBDCT (1980-1985) e, embora mantendo os objetivos do plano anterior, enfatizou a qualidade do ensino de graduação e de pós-graduação e a “adequação do sistema às necessidades do país em termos de produção e tecnologia” (p. 3), ressaltando o explícito vínculo da pós-graduação com o setor produtivo. Desse modo, tornam-se prioritários a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação, processo que ganha força na década de 1980.

A pesquisa ganha relevância na pós-graduação no âmbito do III PNPG (1986-1989), que vê a “necessidade de institucionalização da pesquisa como elemento indissociável de pós-graduação, sua integração no sistema nacional de ciência e tecnologia” (p. 2). A ênfase na pesquisa é consequência da vinculação com o Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República. Apesar de continuar a responsabilidade pela formação de recursos humanos, especificamente pela formação docente, no III PNG a pós-graduação passa a evidenciar outros papéis: de desenvolver pesquisa e de propor soluções para os problemas sociais, econômicos e tecnológicos presentes na sociedade brasileira.

Percebe-se que os formuladores de políticas para a pós-graduação trabalhavam com a idéia de que a pesquisa deve estar articulada às prioridades nacionais das forças produtivas, voltando-se quase que exclusivamente para o desenvolvimento da ciência e tecnologia de cunho utilitarista definido pelo mercado. Assim, o espaço para refletir sobre a pesquisa produzida na universidade como parceira na reconstrução da sociedade em que “sem rejeitar os ganhos da ciência e tecnologia, seja capaz de reinventar uma cultura mais humana” (GOERGEN, 1998, p.73), torna-se secundário,

fato percebido, por exemplo, no financiamento das pesquisas¹⁵ que priorizam investigações aplicadas com resultado imediato.

Em 1998 a CAPES lança o IV PNPG; em que pesem os esforços para a elaboração final do documento, o fato é que ele não ocorreu formalmente em face de várias restrições, dentre elas a orçamentária. Porém, com base na prioridade da produção científica proposta pelo III PNG e tendo como referência algumas diretrizes do IV PNPG, a CAPES elabora um novo modelo de avaliação (1996-1997). Pode-se identificar uma vez mais o papel indutor do Estado, em consonância com as políticas neoliberais, no redirecionamento da pós-graduação. Reconhece-se o caráter positivo da centralidade da pesquisa e também do papel do Estado, porém há pontos negativos e não resolvidos no novo modelo de avaliação e centralidade na pesquisa. Conforme Kuenzer (2005), podem ser resumidos em dois pontos principais: a exacerbação quantitativista que avalia apenas o que pode ser mensurado e as exigências relativas à produção acadêmica que geraram um surto produtivista, estimulando a lógica “publicar ou morrer” (EVANGELISTA, 2002, p. 35).

A valorização da quantidade de produção de pesquisa, nesse caso, proporcionou à CAPES uma ação reguladora no tempo de duração dos cursos articulada a concessão de bolsas, ocorrendo um aligeiramento na formação, principalmente no mestrado, desenvolvido em apenas vinte e quatro (24) meses e 36 meses para o doutorado. Existem ainda poucas pesquisas analisando o resultado do enxugamento dos prazos, porém há uma indicação de que possa ocorrer uma fragilidade teórico-metodológica na produção de dissertações e teses, como demonstram os estudos de Gatti (2001), Alves-Mazzotti (2001), Moraes (2002) e Kuenzer (2005). Entretanto, é necessário ressaltar que os alunos gastavam até sete ou oito anos para fazer um mestrado, o que causava dificuldades para ampliar o número de beneficiados e provocava a concentração do investimento público por muitos anos em uma única formação.

Quarenta anos após o parecer 977/65, estamos sob as diretrizes do V PNPG (2005-2010). Vejamos alguns pontos que marcam o Plano: a) expansão do sistema nacional de pós-graduação com flexibilização e diversificação dos modelos, porém com rigorosos mecanismos de controle e manutenção da qualidade acadêmica e, conseqüentemente, uma diminuição das desigualdades regionais na oferta e no desempenho da pós-graduação; b) maior compromisso institucional da pós-graduação com a graduação, visando renovar esse nível de ensino.

¹⁵ Para maiores detalhes sobre financiamento, ver artigo de Fávero e Campos (1994).

O diagnóstico apresentado ao longo desse documento indica que a expansão do sistema deve ter quatro vertentes: a capacitação do corpo docente para as instituições de Ensino Superior, a qualificação dos professores da educação básica, a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas. A necessidade de qualificação para os professores do ensino fundamental, médio e técnico exige uma reflexão sobre qual seria o melhor caminho a ser seguido para atender a essa demanda. Vislumbra-se a possibilidade de estimular a criação de programas de mestrado voltados para a formação de professores em serviço, em articulação e cooperação com os sistemas de ensino (CAPES, 2004, V PNPG , p. 48).

Em síntese, duas grandes novidades: a primeira, de atribuir aos programas *stricto sensu* a responsabilidade pela qualificação de professores do ensino fundamental, médio e técnico, para a qual o Plano prevê a necessidade de propor diretriz e programas especiais que atendam a formação do professor da educação básica.

Indagamos: como está sendo processada essa diretriz nos diferentes programas? Há um movimento para atender a formação desses professores? Esse processo é resultado da pressão dos profissionais da educação e/ou de organismos internacionais, que na ponta, vêem a preparação de mão-de-obra qualificada via formação dos professores da educação básica? Outra questão pertinente é: Qual o tipo de formação para tais profissionais? E principalmente que tipo de pesquisa?

A segunda novidade assumida em nome da flexibilidade foi a mudança na tipologia dos mestrados, que conduzem a uma formação terminal diferenciada: acadêmica e não-acadêmica (profissionalizante). São evidentes as resistências ao mestrado de cunho profissionalizante em decorrência da flexibilidade e aligeiramento da formação. Além disso há grande preocupação com as propostas de parcerias com segmentos do setor privado e/ou estatal, transformando esses programas em mercadoria.

O nosso objetivo ao apresentar os planos de pós-graduação que foram-se sucedendo não foi uma análise detalhada dos PNPGs ou do sistema de avaliação da pós-graduação brasileira. Importa observar, no processo, o destaque à capacitação de docentes para o ensino superior que se fez presente na formulação de políticas para a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, desde a sua criação até os anos atuais. Apenas no V PNPG começa a ser discutida a formação dos profissionais da educação básica, embora eles estejam ingressando em tais programas há muito tempo, conforme dados da nossa pesquisa¹⁶. Outro aspecto essencial para este estudo, na leitura dos planos, é que, a

¹⁶ Ver gráfico 01.

rigor, somente na metade da década de 1980 assume-se a concepção da pós-graduação como lócus institucional da pesquisa e da produção do conhecimento.

Partindo da premissa de que a produção do conhecimento e a busca pela pesquisa qualificada é o que norteia a prática dos programas *stricto sensu* nos últimos anos, anos que coincidem com a formação dos sujeitos participantes deste estudo, impõem-se as seguintes indagações: que conhecimento foi/é produzido? Qual a compreensão de pesquisa que prevalece?

1.3 Tendências na abordagem das pesquisas educacionais na pós-graduação *stricto sensu*

Feitas as considerações gerais sobre as diretrizes da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, vamos nos dedicar mais especificamente à temática da pesquisa educacional nos programas de mestrado e doutorado. Para isso, serão utilizados alguns estudos publicados ao longo das décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000. É importante frisar que o levantamento refere-se aos estudos publicados entre 1990 e 2005, porém existem trabalhos clássicos anteriores a esse período que buscamos regatar. Destacamos os trabalhos de Gouveia (1971, 1976 e 1984), Cunha (1978 e 1991), Saviani (1983), Gatti (1982, 1983, 1992, 2001, 2002 e 2005), Melo (1983), Warde (1984, 1990 e 1993), Weber (1992), Kuenzer (1986 e 2005), Oliveira (2006), Bergamo (2006) e Velloso (1992). Seus trabalhos nos pareceram imprescindíveis para a obtenção de uma visão mais completa da pesquisa educacional no Brasil. A fim de evitar uma exposição compartimentalizada dos autores, optamos por trabalhar com os temas do estudo e a questão metodológica da pesquisa qualitativa.

Como mostram os estudos de Gouveia (1971 e 1976), citados neste trabalho, as pesquisas em educação no Brasil, até meados da década de 1950, tiveram um enfoque predominantemente psicopedagógico. A temática abrangia estudos do desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes, processos de ensino, instrumentos de avaliação da aprendizagem decorrentes da influência da Escola Nova. A partir de 1956 até 1964, com a criação dos centros de pesquisa, os interesses maiores são para os estudos de natureza sociológica, sobretudo de caráter funcionalista, baseados na teoria do capital humano, cujas defesas se pautam na educação como fator de desenvolvimento e modernização.

No período do regime militar, e com o início dos programas de pós-graduação, até meados de 1970, o campo da pesquisa educacional parece-se dividir entre: o lado “oficial”, com pesquisas de forte teor liberal e empiricista, cujas temáticas abordam o trinômio educação-desenvolvimento e segurança; e o lado dos estudos críticos, que denunciam a educação como aparelho de manutenção e desenvolvimento do sistema político e produtor vigente. Este movimento das pesquisas, na medida em que provocava o “otimismo” e a confiança na educação como fator de transformação da sociedade, em contrapartida, criava também um ambiente de pessimismo e desânimo, que via na educação nada mais que um aparelho reprodutor das classes dominantes.

A expansão do ensino superior e o deslocamento de parte expressiva da produção acadêmica da área para os programas de pós-graduação, trouxeram mudanças importantes na metade de década de 1970, dentre elas a ampliação das temáticas de estudo. Levantamentos disponíveis sobre o período (CUNHA, 1979; GATTI, 1983) mostram que os temas dos estudos começaram a se diversificar, com base em diferentes problemáticas: avaliação de programas e da aprendizagem, currículo, estratégias de ensino, caracterização de alunos, família e ambiente, dentre outros. Houve também diversificação quanto ao modo de enfocá-los, até então predominantemente positivista, dando início a análises quantitativas mais sofisticadas, e depois, no final da década, as análises qualitativas com um referencial teórico mais crítico.

A abertura política ocorrida, sobretudo a partir das eleições de 1982, abre novas perspectivas para a pesquisa educacional. Observa-se, então, a busca de novas contribuições temáticas e teóricas, permitindo diversificar os trabalhos, tanto em relação às temáticas como às formas de abordagem. Renegam-se as abordagens da crítica ao sistema de ensino como elemento reprodutor para a introdução de uma interpretação dialética da realidade. Num primeiro momento, uma dialética que traz uma compreensão de caráter “passivo”, baseada na “teoria das brechas”, propunha o aproveitamento das desarmonias para introduzir críticas que poderiam provocar mudanças; em contraponto, emerge a discussão de um posicionamento dialético materialista histórico, que interpreta a realidade como sempre contraditória e, portanto, sempre passível de ser transformada, tendo como referência a relação de unidade entre estrutura e superestrutura.

A reestruturação econômica, política e educacional desencadeada no Brasil a partir da década de 1980, além da luta pela redemocratização do processo político, levou muitos intelectuais a postos de decisão nas estruturas governamentais, o que

parece ter influenciado as temáticas de pesquisa educacional na época. Tendem a deixar a fase de denúncia e das explicações totalizantes, ressurgindo a tendência aos estudos de caráter psicopedagógico voltados para análises do micro, ou seja, para estudos do cotidiano escolar, principalmente em temas como formação do professor, alfabetização e ensino de disciplinas específicas na escola elementar e secundária, hoje ensino fundamental. Warde (1993), em levantamento feito sobre 3.281 dissertações e teses defendidas de 1982 a 1991, na área de educação, verificou:

o traço mais marcante das dissertações e teses defendidas entre 1982 e 1991: a **preferência por assuntos de caráter pedagógico** – dentre os assuntos (principais e secundários) com maior frequência, isto é, 38,8% do total de assuntos tabulados, cinco deles ou 19, 4% enquadram-se nesta categoria (p. 54.) (grifo nosso).

É marcante no período a diversificação nos trabalhos, tanto em relação às temáticas como às formas de abordagem, em parte consequência do retorno de docentes formados no exterior ou da anistia política. Foram também nesses anos que se consolidaram grupos de pesquisas em algumas subáreas, quer pelas necessidades institucionais em decorrência do processo de avaliação implantado pelos órgãos que fomentam a pesquisa, quer pela condição histórica própria dos grupos que durante as décadas anteriores vinham desenvolvendo trabalhos. Surgem, assim, grupos sólidos de investigação principalmente nas áreas de alfabetização e linguagem, aprendizagem escolar, formação de professores, currículos, educação infantil, educação de jovens e adultos, trabalho e educação, história da educação, didática e políticas educacionais (WEBER, 1992; GATTI, 2002).

A criação desses grupos está imbricada com o movimento das Conferências Brasileiras de Educação dos anos 1980, bem como com o desenvolvimento e consolidação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd). A partir de 1977, quando foi criada, a ANPEd vem exercendo papel fundamental na integração, intercâmbio e disseminação da pesquisa educacional. Contando com mais de 20 grupos de trabalho, que expressam a diversidade de temáticas pesquisadas, a ANPEd sinaliza bem a expansão da pesquisa educacional brasileira. Nas reuniões anuais vem contando com a participação de aproximadamente três mil pesquisadores, dentre docentes e alunos de mestrado, doutorado, especialização e graduação, com aumento sistemático dos trabalhos, que são submetidos à apreciação das respectivas comissões científicas.

Desde a década de 1980, especificamente no Brasil, novos conceitos de produção, apresentados como alternativas ao modelo taylorista/fordista, disseminaram a idéia da necessidade da qualificação e reivindicaram uma formação mais ampla, tendo como referência o modelo toyotista¹⁷ de produção. A difusão dessas concepções, no início da década, reforçou as iniciativas de promoção de programas de educação para a expansão e atendimento a um maior número de pessoas.

As pesquisas educacionais são constituídas e constituintes das relações sociais em que estão inseridas, marcadas historicamente pelas contradições de sua época. Nos tempos em que impera a agenda pós-moderna, há um crescimento dos “tópicos referentes à educação escolar (mais do que à chamada educação extra-escolar) e a dominância [...] de recortes que incidem sobre a conjuntura presente.” (WARDE, 1990, p.73). As investigações no campo educacional passam a ter como centralidade temática os estudos baseados nas experiências do cotidiano, na organização, gestão, no saber prático do professor, dentre outros, naturalizados no limite entre produzir conhecimento e manipular a prática.

Os estudos que sistematizam a produção na área, observando a década de 1990, focam os trabalhos apresentados nos grupos de trabalho. As investigações que mostram o que foi estudado e como foi estudado, referentes a essa década, são feitos via os grupos de trabalho (GT) vinculados à ANPEd, a núcleos de pesquisa, ou agências oficiais. São estudos chamados de estado da arte ou do conhecimento. Um exemplo é o que foi realizado por Campos e Shiroma (1997), que traz um balanço da produção do grupo Educação e Trabalho da ANPEd. Outro exemplo clássico do período é a pesquisa de Brzezinski e Garrido (2001a), que enfatiza a produção do GT Formação de Professores no período de 1992-1998¹⁸.

Quando nos perguntamos que tipo de conhecimento é produzido nos programas *stricto sensu*, dois autores trazem grandes contribuições para a análise. A primeira é Warde (1993), alertando que se atribui à pós-graduação a função de ser o foco produtor de pesquisa, mas a sua estrutura é de foco produtor de dissertações e

¹⁷ Padrão produtivo consolidado como via japonesa de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial, no qual a produção é vinculada à demanda, fundamentado-se no trabalho de equipe. Seus princípios é *just time* (melhor aproveitamento do tempo de produção) *Kanban* (placas ou senha de comando para reposição de peças e estoque) com estrutura horizontalizada, pela qual a fábrica é responsável por 25% da produção, transferindo 75% a terceiros. Desse modo, flexibilização, terceirização, subcontratação. Círculos de controle de qualidade total, competitividade entre outros pontos são características do toyotismo (ANTUNES, 1999).

¹⁸ Existem diferentes estados de conhecimento na área de educação, publicados, em especial, pelo INEP em uma série denominada de Estado do Conhecimento. Atualmente se encontra no v. 10.

teses. Segundo ela, há indícios de que boa parte das produções dos discentes não pode ser tomada como pesquisa em consequência da fragilidade teórico-metodológica¹⁹.

Cunha (1991) declara-se mais otimista que Warde, ponderando que as dissertações e teses dos programas de pós-graduação deram origem à maioria dos livros publicados, constituindo a bibliografia da Educação; além disso, as publicações de artigos em periódicos da área nascem da produção dos referidos trabalhos. É, enfático, porém ao afirmar que, apesar do tamanho da pós-graduação e do prestígio alcançado, muitas pesquisas não podem reivindicar cidadania acadêmica (p. 64). Aponta como raiz do problema as condições de implantação e muitas vezes de funcionamento dos programas, imperando a lógica de improvisação.

Poucas produções entre 1990 e 2000 discutem o do tipo de conhecimento que está sendo produzido na pesquisa educacional. A preocupação volta-se para o significado, o sentido dos processos de pesquisa educacional utilizados, a relevância e aplicabilidade de seus resultantes, a identidade das pesquisas qualitativas, principalmente o rigor e a qualidade do que é produzido. Dentre os trabalhos produzidos²⁰, destacamos o de Gatti (2001) pelo balanço que faz das formas e condições de produção da pesquisa em educação, associando-as a conjunturas histórico-sociais e questionando um dos maiores problemas da área: a questão metodológica. Conflitos entre posturas epistemológicas, diferenciais de método e formas específicas de utilização de técnicas fazem parte do confronto salutar que avançou nos anos 1990.

Parte desses confrontos têm origem, antes de tudo, nas principais formas de investigação, ou seja, na questão epistemológica da relação sujeito-objeto. Não houve apenas diversificação dos temas, mas o crescimento da pesquisa educacional e sua consolidação via programas *stricto sensu*, que fazem aumentar a preocupação com a questão teórico-metodológica, uma vez que nesse ponto parece haver uma fragilidade nas pesquisas educacionais.

¹⁹ Se pensarmos nos objetivos da pós-graduação *stricto sensu*, que seriam a formação para a pesquisa e a docência, poderíamos afirmar, com base em alguns estudos como de Cunha (1978 e 1991), Warde (1990) e Gatti (1991), que estes têm sido realizados com muitos problemas referentes à qualidade dos programas e das pesquisas. Embora a pesquisa seja o centro do processo de formação, expressa na dissertação ou tese, os autores citados analisam que a maioria das pesquisas acabam por serem reprodução. Quanto à formação para docência do ensino superior, os dados confirmam que os pós-graduandos têm ingressado na atuação da docência, porém alguns entrevistados relatam que o programa não deu subsídios para a atuação docente, revelando uma contradição entre instituinte e instituído e expressando a força da formação do pesquisador nos programas.

²⁰ Brito e Leonardos (2001); Alves (2001); André (2001); Alves- Mazzotti (2001); Kuenzer (2005).

Não podemos nos esquecer que as transformações sociais, suas demandas e a incorporação de novas perspectivas teóricas exigem mudanças relativas a abordagens metodológicas, uma vez que temas e questões de pesquisa, antes obscurecidos ou secundarizados, tornam-se prioridades e são vistos de outra forma. Para Chizzotti (1991), tais mudanças de visão têm resultado em algumas revelações produzidas pelo conhecimento humano:

O desenvolvimento da física atômica, a teoria da relatividade, da termodinâmica e da cosmologia revelaram (...) a complexidade imprevisível dos fenômenos, a mutabilidade, a fluência e a instabilidade dos eventos naturais; (...) tanto o desenvolvimento da física quanto o da matemática puseram em crise o edifício de certezas seguras do cientificismo, questionaram a infalibilidade de previsões absolutas e recuperaram a validade da interpretação dos fenômenos (p.77-78).

Essas mudanças implicaram a admissão da não neutralidade do pesquisador ante os fenômenos investigados, do fato social não visto como "coisa", mas como um universo de significações individuais, do questionamento das generalizações nas pesquisas sociais. Essas generalizações são sujeitas à crítica de que acabavam por velar ainda mais o cotidiano das pessoas, não colaborando para retratar a realidade como naturalmente se dá. Decorrente desse panorama nota-se um impulso para o desenvolvimento dos métodos qualitativos em oposição às orientações positivistas e experimentais como forma única e absoluta de produzir conhecimento sobre o humano

Portanto as mudanças que podem ser evidenciadas em relação ao uso de abordagens metodológicas e a delimitação de temas e objetos na pesquisa educacional deverão ser entendidas como parte de um movimento, dentro do próprio campo, historicamente identificadas com as transformações operadas no âmbito maior das relações sociais: foram as transformações sociais e a forma como as explicações científicas as constituem e são por elas constituídas que fizeram surgir os questionamentos aos próprios parâmetros e métodos, redefinindo focos de análise e temas, possibilitando a emergência e a consolidação das abordagens qualitativas que podem produzir ciência para adaptar ou transformar.

Atualmente, conforme os estudos de Gatti, (2001) e Kuenzer (2005), parece haver uma hegemonia pela abordagem qualitativa na pesquisa educacional. Ao realizar uma análise nas comunicações nos GTs da ANPEd (2000-2006), constatamos que a maioria dos resumos dos trabalhos declara a filiação à abordagem qualitativa. A predominância da pesquisa qualitativa na produção educacional evidencia a necessidade

de discutir o processo de apropriação dessa abordagem, as diferentes formas que ela pode apresentar.

1.3.1 Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa qualitativa: as aparências enganam

Há uma grande variedade de pesquisas que recebem a denominação de "qualitativas", abarcando classificações, como: naturalistas, pós-positivistas, antropológicas, etnográficas, estudos de caso, hermenêuticas, fenomenológicas, ecológicas, construtivistas (ALVES, 1991). Talvez a utilização do termo "qualitativa" não seja um qualificativo adequado para designar tais modalidades de pesquisa, visto que as pesquisas ditas "quantitativas" também analisam a qualidade dos seus objetos de estudo. Na falta de condições, no momento, de selecionar uma denominação mais adequada ao que se conhece como pesquisa qualitativa, optamos por apresentar as justificativas daqueles que buscam defender a singularidade desse tipo de pesquisa em relação a outros e, principalmente, por nos posicionar quanto à necessária unidade quantidade-qualidade na pesquisa educacional.

Fundamentados na obra “*A pesquisa qualitativa em Educação*”, de Bogdan e Biklen (1982), tanto Godoy (1995) quanto Lüdke e André (1986) sistematizaram cinco características básicas constitutivas dos estudos do tipo qualitativo, apresentadas a seguir. A primeira delas destaca o ambiente natural como base dos dados investigados, do que resulta o grande valor conferido ao contato direto e preferencialmente prolongado do pesquisador com o campo de estudo. Entendemos que a capacidade de investigação está sujeita ao *praticum* que vive o cotidiano da realidade ou profissão. O objeto principal de análise é o mundo empírico vivenciado e como ele é percebido.

A segunda característica refere-se ao caráter fundamentalmente descritivo das investigações, procura verificar como o fenômeno se manifesta, reforçando o nome de pesquisa qualitativa.

A terceira característica é que esse tipo de pesquisa se volta essencialmente para o processo, ou seja, o objetivo da investigação é o fenômeno em si; concentra-se nas descrições do problema estudado tal como manifesto nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Isso reforça a idéia da submersão do pesquisador no campo real da existência, pois segundo esse modelo de pesquisa, a melhor maneira de captar e interpretar a realidade é aquela que possibilita ao

pesquisador colocar-se no lugar do outro, apreendendo o fenômeno pela visão dos pesquisadores.

As questões analíticas compõem a quarta característica, entendida como sistema de significações pelo qual se procede a decodificação hermenêutica dos fenômenos. O desafio do pesquisador é, então, captar os universos simbólicos, identificando os significados atribuídos pelas pessoas às questões em foco na pesquisa.

A quinta e última característica relacionada pelos autores diz respeito à natureza indutiva das investigações. Parte-se de questões ou focos amplos, que devem se tornar diretos e específicos no decorrer do trabalho.

Mello (1983), Cunha (1991), Warde (1993) e Gatti (2001), ao analisarem a produção de teses e dissertações dos programas *stricto sensu*, ressaltam a preocupação com a questão metodológica e denunciam a pobreza teórica, bem como a inconseqüência metodológica das produções na pesquisa educacional brasileira; propõem que, para superá-la, é preciso entender os modelos metodológicos predominantes nas ciências humanas. Esse é o caminho que optamos por percorrer para discutir a pesquisa qualitativa, pois a evolução dessa modalidade é marcada por rupturas mais que por progressão cumulativa, abriga tensões teóricas subjacentes, que cada vez mais a distanciam de indicar um modo único de pesquisa, que deriva de diferentes explicações epistemológicas do conhecimento. Longe da pretensão de propor uma solução para esse complexo problema, o que pretendemos, com base nos estudos realizados, é levar a efeito uma discussão sobre a compreensão do que seja conhecer.

Essa discussão encaminha-se na vertente epistemológica da produção do conhecimento, identificando algumas formas básicas de direcionar o processo de investigação. A dimensão ideológica aparece por meio das diferentes alternativas de concepção e de explicação do real. Assim, a pesquisa, o conhecer, o inferir na realidade, é o momento em que várias opções, compromissos e interesses se manifestam nos modos de conceber o conhecimento e de abordar o real. A compreensão do processo do conhecimento realizado pela pesquisa exige, obrigatoriamente, a análise dos estruturantes epistemológicos fundantes da articulação interna dos princípios relativos ao conhecimento e à razão.

Na medida em que recuperamos elementos constitutivos do processo de produção do conhecimento, percebemos que o debate sobre o dualismo quantidade-qualidade tem suas raízes no enfoque epistemológico, referente às concepções de objeto e de sujeito e à relação cognitiva que se estabelece. Na perspectiva dialética

materialista-histórica, de fato as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas faces do real num movimento cumulativo e transformador, de tal maneira que não se pode conceber uma sem a outra, nem uma separada da outra. Os enfoques empírico-analíticos priorizam as técnicas quantitativas e os instrumentos “objetivos” e negam a importância de outras formas de coleta e tratamento de dados, que poderiam comprometer o rigor e a objetividade do processo. Os enfoques fenomenológicos destacam os instrumentos e as técnicas que permitem a descrição densa de um fenômeno, recuperando o sentido com base nas suas manifestações e na recuperação dos contextos de interpretação, em contrapartida limitam a importância dos dados quantitativos, pelo seu aspecto matemático.

Em síntese, a pesquisa qualitativa abriga uma modulação semântica, e uma opção epistemológica e muitas formas, que necessitam ser reveladas a fim de conhecer os projetos de homem e mundo implícitos na produção de conhecimento, por isso afirmamos que as aparências enganam. A pesquisa não é um processo neutro, mas um ato político que contém lutas hegemônicas, podendo encaminhar-se para a aderência e velamento do real e/ou para a emancipação, sendo que em qualquer perspectiva se forma o homem. Consideramos que por detrás da aparência das dicotomias quantitativo x qualitativo, subjetividade x objetividade, indução x dedução, dentre outras, camufla-se um sério questionamento acerca da possibilidade de construção do conhecimento racional e objetivo da realidade humana em sua complexidade, como aposta a modernidade e absorvem-se visões, posturas e projetos do pós-modernismo.

Apresentaremos um breve retrospecto, que sintetiza o processo de desenvolvimento da pesquisa qualitativa e mostra como esse campo vai sendo ampliado, e os diferentes significados que o conceito pode abarcar. Trabalharemos com Chizzotti (2003), que delimita cinco marcos do histórico da pesquisa qualitativa, embora o autor alerte sobre a imprecisão das datas e os limites de definição; os marcos demarcam os momentos mais significativos do desenvolvimento desse tipo de pesquisa.

Um primeiro marco remonta às raízes da pesquisa qualitativa e está associado ao romantismo e ao idealismo, bem como aos debates metodológicos no final do século XIX, que questionavam o modelo das ciências naturais aplicado às ciências humanas e sociais, reivindicando uma metodologia mais compreensiva e menos descritiva.

Alguns estudos da época empenharam-se em compreender as situações sociais antes de explicá-las. Tomemos como exemplo clássico a pesquisa desenvolvida

por Marx e Engels, denominada *A enquete operária* (1980), que por meio de um questionário incitava os operários da fábrica a refletirem sobre suas condições de classe. O trabalho de Frédéric Lê Play (1824), que ao analisar orçamentos familiares (documentos) buscava compreender as precárias condições dos trabalhadores urbanos e rurais na era da industrialização. Na Alemanha, os estudos de Dilthey (1883) e Weber (1905) mantêm firme a necessidade de repensar a metodologia para compreender as situações sociais. As diferenças epistemológicas entre os autores citados são irreconciliáveis, porém procuramos evidenciar o processo histórico da busca de um método que dê conta do movimento da realidade humana.

O segundo marco está relacionado à primeira metade do século XX, vinculado aos estudos antropológicos que procuram estabelecer meios de estudar como vivem diferentes grupos humanos. Malinowski, em 1922, foi um antropólogo britânico que expôs como procedeu ao trabalho de campo e colheu os dados a partir de uma prolongada permanência com povos da Nova Guiné e das ilhas Tobiand, na Melanésia. Essa forma de trabalho passa a ser denominada de etnografia, embora haja uma tradição mais remota desse tipo de estudo observada em relatórios coloniais. A etnografia é um tipo de pesquisa que busca descrever a vida do “outro” numa linguagem científica.

Uma grande referência para os estudos qualitativos nesse período são os desenvolvidos pelo Departamento de Sociologia de Chicago, denominado de Escola de Chicago. Os pesquisadores buscam fundamentar uma metodologia para estudar “o outro”, com base no convívio com os fatos e as pessoas e nos relatos que fazem das experiências vividas, utilizando a linguagem comum dos narradores. Algumas características evidenciam o rompimento da Escola de Chicago com a investigação empírica: o estudo de caso era a base metodológica, quer se tratasse de um indivíduo, de grupos, de um bairro ou de uma comunidade; os pesquisadores penetravam nos mundos sociais que queriam estudar; trabalhavam com a premissa antropológica de que é essencial a compreensão dos pontos de vista e percepções da realidade de diferentes pessoas; empreendiam análise qualitativa de documentos pessoais e públicos.

O tema da educação começa a surgir nesse tipo de pesquisa, de forma tangencial, decorrente da sua contemporaneidade e por ser uma questão social que começava a mobilizar as pessoas. Um exemplo pode ser o da Escola de Chicago que ao investigar grupos étnicos, apresenta algumas elucidações da relação entre diferenças de escolaridade e níveis de marginalidade social.

O pós-guerra faz vir à tona novas exigências e demandas para a pesquisa social e humana, o que define o terceiro marco da pesquisa qualitativa, delimitado até a década de 1970. Nessa fase inicia-se a consolidação desse modelo de pesquisa. A Escola de Chicago perde um pouco de prestígio, mas as teorias advindas de sua influência, o interacionismo simbólico (BLUMER, 1969), as teorias da construção social da realidade (BERGER E LUCKMANN, 1967), dão continuidade e fortalecem a pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa cresce atada aos princípios positivistas, assim são os estudos do estrutural-funcionalismo de Talcot Parsons (1971), com extensos trabalhos empíricos que dominam o período. O estrutural-funcionalismo buscou não apenas o entendimento dos conflitos sociais, políticos e econômicos, com os quais se deparava o mundo pós-guerra, mas, sobretudo, uma postura de que era necessário descobrir formas de construir e adaptar a sociedade a uma justa ordem social.

Os grandes levantamentos estatísticos também ocorrem nos sistemas de ensino, buscando mapear todas as variáveis que condicionam o funcionamento escolar. O estudo mais representativo é o Relatório Coleman²¹, publicado em 1966, designado pela sigla EFOR- *Equality of Educational Opportunity Research* – que coletou dados abrangentes para conhecer as desigualdades de oportunidades educacionais da população norte-americana.

A pesquisa qualitativa, que até então tinha uma marca extremamente interpretativo-idealista, nesse período se desenvolve sob uma forte orientação pragmática, tendo como meta dar respostas úteis, portanto práticas, para os problemas da época, dentre eles os educacionais. As contribuições do período são contraditórias, pois, de um lado, constatou-se uma mobilização em diversos estados nacionais para reformar os seus sistemas de ensino, colocá-los no caminho da funcionalidade e torná-los compatíveis com os ideais liberais: construir uma sociedade pautada pela igualdade de direito. De outro lado, emergiram novas perspectivas de análise que se ancoravam na crítica da ideologia liberal e na crítica ao sistema de ensino como legitimador das diferenças estruturais na sociedade.

Entre os anos 1970 e 1980, em virtude das revelações e denúncias resultantes dos grandes levantamentos sobre o funcionamento da sociedade, muitos investigadores foram despertados pela pesquisa qualitativa, o que define o quarto marco, cuja característica principal é a ampliação de pesquisadores que trabalham com

²¹ Para maiores detalhes do relatório, ver obra de Nogueira (1995).

tal pesquisa qualitativa, aumentando o número de investimentos públicos e privados. Novos temas e problemas originários de classe, gênero, etnia, raça, cultura, trazem novas questões e paradigmas. As pesquisas desviam-se dos referenciais positivistas e tendem para o estudo de questões delimitadas, locais, apreendendo os sujeitos na sua interpretação interpessoal e social como os únicos que podem compreender sua própria realidade.

Se nos anos 1960 a abordagem qualitativa para tratar temas da educação ainda se dava de forma marginal, a partir da década de 1970, até 1980, ela é consolidada. Começam os estudos cujo interesse está voltado para o aspecto micro do sistema escolar e para o conhecer as nuances do que acontece intra-muros das escolas. A nova perspectiva demarcou o interesse para o processo pelo qual os sujeitos, atores no processo de escolarização, dão sentido às suas experiências cotidianas no interior da sala de aula. Assim, a questão central da investigação educacional foi recolocada em termos de quais seriam as contribuições das práticas escolares²².

O quinto marco, de 1990 em diante, está demarcado principalmente pela dissolução da União Soviética e ascensão das políticas neoliberais, ressurgindo a confiança nas teses da “sociedade do conhecimento” e o “fim da história”. As pesquisas propendem para legitimar uma pluralidade cultural, absorvendo as temáticas e posturas metodológicas do pós-modernismo, que indicam um retorno a uma epistemologia calcada na subjetividade que anula a realidade objetiva e sua tensão dialética com a mediação, exercida pelo sujeito no processo de construção do conhecimento científico (FREITAS, 2005).

A pesquisa qualitativa educacional vive esse momento, apresentando uma tendência ao imediatismo quanto à escolha dos problemas de pesquisa. Gatti (2001) afirma que parece dominar a preocupação com o cotidiano, aplicabilidade direta e imediata das conclusões decorrente do “modismo” da pesquisa-ação voltada para uma perspectiva de mudança não estrutural das relações, pensada como estratégia de intervenção. Outra característica marcante em decorrência da “agência pós-moderna” (KUENZER, 2005) são recortes temáticos restritos, com ênfase em aspectos muito particulares da educação. Na formação de professores, as pesquisas qualitativas buscam “dar vozes” aos sujeitos ou valorizar suas práticas, com uma crescente valorização do cotidiano e da subjetividade.

²² Como ilustração desse marco, uma vez que posteriormente iremos aprofundar na obra dos autores, podemos citar: Stenhouse (1987) e Carr e Kemmis (1988).

Atualmente, sob a égide da ideologia neoliberal “pós-moderna”, mais que nunca é necessária a crítica ao que se produz e se ensina em nome da construção do conhecimento científico. A preocupação que instiga esta tese é que, à medida que cada vez mais as abordagens qualitativas, despreocupadas com o fundamento epistemológico, privilegiam as dimensões da realidade sem sua aparência, definibilidades exteriores, em detrimento de seus fundamentos ontológico-históricos, incorrem num grande risco: permanecer na pseudoconcreticidade produzindo um pseudoconhecimento a ser, sem intenção do autor, muito facilmente capturado, cooptado e colocado na manutenção da ordem que universaliza as relações sociais de produção.

Compreendemos pesquisas qualitativas, como aquelas que mantêm na análise a unidade quantidade/qualidade. Implica, pois, a análise da gênese, conflitos, contradições, não se deixando aprisionar ao empírico, ao imediato, furtando ao entendimento essencial dos fundamentos da realidade humana. Duarte (2004, p.9) alerta-nos: “[...] as pessoas só vêem aquilo que está imediatamente presente e não conseguem analisar o fato imediato à luz da totalidade social. O fetichismo é um fenômeno próprio da cotidianidade alienada [...]”.

Em suma, as pesquisas qualitativas abrigam diferentes posições epistemológicas e projetos, sendo, geralmente, designadas pelo tipo de pesquisa e não por sua epistemologia, de forma que temos, na produção da pesquisa educacional, a utilização de: pesquisa etnográfica, participante, pesquisa-ação, história de vida, naturalística, dentre outras.

Entendemos que, para abranger e revelar o objeto deste estudo – a pesquisa do professor da educação básica – exige-se a compreensão da concepção metodológica que norteia a defesa da pesquisa do docente. As produções teóricas sobre a pesquisa do professor da educação básica filiam-se à abordagem qualitativa de pesquisa, tratam a temática como forma de intervenção na ação e indicam a pesquisa participante/ação como a forma apropriada e pertinente para o professor desse nível de ensino.

Embora os programas *stricto sensu* apresentem uma diversidade de formas ao tratar da pesquisa qualitativa, bem como os professores que participaram deste estudo, optamos por verticalizar a discussão na compreensão da pesquisa participante/ação. O movimento se justifica porque teoricamente são estas formas (pesquisa participante/ação) que sustentam a idéia da pesquisa do professor, sendo

apontadas como ferramenta para desenvolver a sua capacidade prática e teórica do professor como pesquisador.

1.3.2 A pesquisa participante/ação: fundamentos principais

A produção e o debate em torno da pesquisa-participante e da pesquisa-ação como representantes da abordagem qualitativa são vastos, diferentes autores têm debatido e abordado a questão, dentre eles: Thiollent (1980), Borda (1981), Brandão (1981), Sá (1984), Ezpeleta (1984), Silva e Silva (1984), Gajardo (1986), Demo (2004) e Barbier (2004). Não queremos repetir todo o percurso já trilhado pelos autores citados, pois não existe a necessidade de inventar a roda novamente, porém buscaremos esclarecer e nos posicionar quanto a algumas categorias que compõem tais tipos de pesquisa em questão: ação, participação, mudança/intervenção, relação teoria e prática, cientificismo, buscando refletir sobre os aspectos conceituais que caracterizam a pesquisa ação/participante.

Atualmente fala-se mais em pesquisa-ação do que em pesquisa-participante, são poucos os autores que elaboram ou se preocupam em estabelecer diferença entre elas. Um dos que procuram clarificar as características dessas pesquisas é Thiollent (1980). Para ele a pesquisa participante é um método de pesquisa voltado para a produção do saber a partir de uma convivência e participação do investigador no mundo dos investigados. Já a pesquisa-ação se volta para a resolução de problemas e a tomada de decisão, numa concepção mais radical, por não se restringir a estabelecer a forma de participação dos pesquisadores na coletividade observada, pode-se voltar também para o acompanhamento da ação formulada. Essa modalidade de pesquisa possui raízes na psicossociologia norte-americana, associada, na sua maioria, à resolução de problemas práticos.

Barquera et al (1984) consideram a pesquisa-ação quando o objeto de investigação é a própria ação e quando o investigador toma parte dessa ação e está comprometido com ela, e a pesquisa-participante, relacionada a grupos populares organizados, constituindo-se em arma de luta das classes populares, para conhecer as condições objetivas em que vivem. Nessa direção, Sá (1984) afirma que somente a pesquisa-participante é capaz de destruir a separação da relação cognitiva sujeito-objeto e que, na sua versão materialista histórico-dialética, transforma-se, enquanto concepção teórica, em autoconhecimento. Sá (1984) entende a pesquisa-ação como uma

modalidade de pesquisa que surge para solucionar questões específicas de grupos isolados, com vistas a integrá-los para evitar fontes de conflito, restringindo-se a fins de ajustamento social.

Também nos posicionamos dentro dessa compreensão, entendemos que a pesquisa-ação, em consequência de suas raízes históricas e epistemológica, evidencia, via de regra, esforços que dirigem para a solução de problemas cotidianos da população. Não se verifica, portanto, uma ação que resulte num movimento a longo prazo ou de ampliação da luta do grupo, mas adquire uma forma de resolução de problemas do cotidiano que mantêm o grupo como responsável por resolver seus conflitos, aproximando a perspectiva pragmática de produção do conhecimento científico.

Entendemos que historicamente a concepção de pesquisa-participante está ligada a movimentos da classe popular, busca uma dimensão política da produção do conhecimento científico e se aproxima da perspectiva do intelectual orgânico (GRAMSCI, 1978), na medida em que o pesquisador se constitui a partir do grupo e no grupo. Além disso, na relação sujeito e objeto a pesquisa-participante não dicotomiza o processo, uma vez que parte da premissa de que o sujeito constitui o objeto e é por ele constituído. Nossos estudos nos levam a entender que a maior utilização da terminologia pesquisa-ação pode ser decorrente do seu caráter apolítico e pragmático que atende as necessidade de tempos pós-modernos e neoliberais.

No restante deste trabalho utilizaremos a expressão pesquisa-participante/ação como denominação de estilos participativos de pesquisa, considerando a existência de suas diferenças epistemológicas.

O texto que traz uma reflexão mais completa sobre o histórico da pesquisa qualitativa com ênfase no processo participativo e na ação está na introdução do tomo I da publicação do Simpósio Mundial de Cartagena, sob o título *Crítica y política em ciências sociales- el debate, teoria e prática*. Iremos, portanto, apresentar apenas uma síntese para que possamos ter elementos de análise das categorias sobre as quais nos debruçaremos. Segundo a análise contida no texto mencionado, desde fins do século XIX emergem dois paradigmas que determinam os enfoques atuais desse tipo de pesquisa, sendo que seu principal e primeiro divisor de águas se encontra no modo de entender, estabelecer e aplicar a relação teoria-prática.

Em uma tendência encontramos a idéia de pesquisa-ação vinculada à noção de ajustamento social, cujos estudos principais podem ser divididos em dois grandes períodos: o primeiro, caracterizado principalmente pelos estudos de Kurt Lewin,

psicólogo alemão naturalizado americano; e o segundo, de 1960 até a atualidade, fortemente influenciado pela produção de autores europeus: Lévy (1973), Stenhouse (2003), Elliott (1991), Carr e Kemmis (1998), Barbier (2004) e o canadense Morin A. (1990). Esses estudos têm leituras que adotam uma perspectiva mais explicativa (experimental) ou mais compreensiva (fenomenológica).

Essa modalidade de investigação vê a relação teoria e prática de forma pragmática e busca manter, reproduzir ou adequar o funcionamento das estruturas sociais. Outra perspectiva, a vertente dialética, direciona-se para a busca da transformação da sociedade, é identificada com os trabalhos de Marx e Engels (1984), Gramsci (1995) e Freire (1981), dentre outros.

Isso significa que a modalidade de pesquisa qualitativa com ênfase na participação/ação pode servir igualmente para a manutenção das estruturas sociais, enquanto ciência aplicada, como para a transformação de estruturas sociais a partir das contradições e da luta de classes, segundo os interesses das classes sociais hegemônicas e as conjunturas concretas do desenvolvimento histórico. É importante enfatizar que há distinções entre as diferentes abordagens mesmo dentro de uma mesma tendência.

Um dos pontos principais que justifica a adoção da pesquisa participante/ação é a busca pela unidade teoria e prática. No estudo que desenvolvemos, *Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial* (2002), identificamos três matrizes teóricas que, implícita ou explicitamente, se fundamentam na questão da relação teoria e prática: o materialismo histórico dialético, o humanismo cristão e o pragmatismo.

No âmbito dessas opções, iniciamos a discussão pelo materialismo histórico dialético, que procura romper epistemologicamente com toda concepção empiricista do conhecimento. Para falar de uma atividade que associa teoria e prática com vistas à transformação da realidade, uma vez que Marx (1984) defende o caráter transformador do conhecimento explicitado na 11ª tese de Marx contra Feurbach: “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras, mas o que importa é transformá-lo” (MARX, 1984, p. 128), o autor utiliza-se do conceito de práxis, entendida como uma atividade humana e é só nesse âmbito que se manifesta como unidade teoria e prática.

Existem, portanto, peculiaridades: nem toda atividade é práxis. Essa acontece quando possibilita uma atividade que não seja apenas observação, nem o seu extremo oposto, que é o agir como mera repetição, reprodução ou incorporação de

novidades na ação, motivadas por um modismo ou por uma racionalidade falseada que é apenas aderência; mas um movimento de ação e reflexão, que contém uma dimensão de prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos vinculados a uma prática social mais ampla. Uma prática que só pode acontecer na não-oposição entre reflexão e ação, na unidade entre teoria e prática. Essa indissociação não se remete ao imediato, mas tem por referência uma totalidade que compõe a realidade.

No entanto, a oposição entre esses dois pólos, com primazia ora para a teoria, ora para a prática, deve-se ao fato de que “as relações entre teoria e prática são formuladas em bases falsas, seja porque esta última tenda a desligar-se da teoria, seja porque a teoria se negue a vincular-se conscientemente com a prática.” (VAZQUEZ, 1968, p. 210).

As bases falsas podem ser entendidas como a ideologia²³ hegemônica de uma sociedade, que tem na relação dicotômica uma forma de manter a condição atual de exploração, ora valorizando a teoria, ora valorizando a prática, numa concepção pragmatista, pois “a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico” (GRAMSCI, 1995, p. 21).

A prática, por seus limites históricos, nem sempre leva à reflexão, pois a realidade se apresenta nas condições históricas humanas capitalistas de forma aparente e fragmentada, o que não se dá por um limite puramente lógico, ou tampouco depende das pessoas, de sua boa vontade. Trata-se de um limite historicamente constituído na sociedade capitalista, na qual os sujeitos não se reconhecem na sua atividade, na sua prática, o que acontece porque as relações sociais e econômicas que constituem essa realidade não podem se mostrar de modo transparente, necessitam desse cimento ideológico que sustenta as contradições e não as deixa revelar.

Dessa forma, a *práxis* não acontece na imediatez, com modelos, mas são dois pólos que só se separam um do outro por abstração, uma vez que é o resultado de um processo histórico no interior do qual a

Compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois da política, atingindo finalmente uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e

²³ Ideologia- concepção do mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na política, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas. É, portanto, aparência, a capacitação imediata da realidade, da forma como se apresenta sem suas mediações. Para aprofundar, ver Marx, *O Capital*. Vol.1. p.76 e 77 .

progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam (GRAMSCI, 1995, p. 21)

A práxis é uma caminhada de conhecer-se a si mesmo, produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou marcas e que só pode iniciar e acontecer na prática, na atividade do dia-a-dia; assim, uma práxis emancipadora só pode ser construída se a atividade for modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência). A vinculação com a prática não implica, por si só, unidade entre teoria e prática, pois a prática não fala por si mesma, e os fatos práticos, como todo fato, têm de ser analisados, interpretados, já que não revelam seu sentido a uma observação direta ou imediata, ou a uma apreensão intuitiva (VAZQUEZ, 1968, p. 157).

A busca da unidade entre teoria e prática exige, portanto, reflexão, o que, em virtude do processo de alienação, pode se configurar apenas em um procedimento superficial, que se traduz em pragmatismo referido ao imediato. Essa relação não pode ser vista de maneira simplista, pois não é mecânica, nem direta.

Há uma ressignificação que a burguesia tenta dar aos termos, em especial ao termo “prática” e à expressão “unidade teoria e prática”, termo e expressão que não possuem, inequivocamente, o mesmo significado quando inseridos em um discurso que visa à emancipação humana. Uma das suas expressões é o pragmatismo, expressão que deriva da palavra *prágma*, que significa ação, dando origem a palavras como “prática” e “prático” (JAMES, 1974: 10). O pragmatismo liquida com a verdade²⁴, ao identificá-la com as ações práticas de verificação. É uma filosofia extraída da visão das coisas remetida ao imediato, ao útil, aprisionada pelos fins, cuja ambição é ser nada mais do que uma atividade prática distinta da compreensão teórica que, segundo os ensinamentos pragmatistas, ou é apenas um nome para acontecimentos físicos ou é algo sem sentido (ADORNO; HORKHEIMER, 1986).

Para Dewey (1959a), a relação teoria e prática estabelece uma unidade na medida em que o pensamento e a ação formam um todo indivisível, o que implica tratar qualquer formulação teórica como hipótese ativa que carece de demonstração em situação prática. Nessa perspectiva, o saber remete à teoria, e o fazer, à prática, é uma unidade pragmática que reduz o prático ao utilitário e o teórico ao útil, limita-se ao

²⁴ Defende-se a concepção de verdade histórica quando o critério de verdade passa a ser aquilo que o sujeito vê e experimenta, sendo satisfação do sujeito, fica passiva de manipulação ideológica, que a essência está coberta por um véu ideológico, próprio da forma de produção capitalista, que, se mostrar suas contradições, desmancha-se.

instrumental, pendendo a relação teoria e prática para sua resolução na ação, “para atingir uma clareza perfeita em nossos pensamentos em relação a um objeto, pois precisamos apenas considerar quais efeitos concebíveis de natureza prática que o objeto pode envolver” (JAMES, 1974, p. 10).

É, pois, unidade na medida em que a teoria justifica a ação, “as teorias são instrumentos e não respostas aos enigmas” (JAMES, 1974, p. 12), ou seja, integrar teoria e prática, como dizem os formuladores das políticas, é ter uma prática que corresponda à teoria estudada, segundo a qual o aprender remete imediatamente ao fazer.

Pode-se, porém, interrogar se não há, na concepção marxiana de unidade teoria e prática, um caráter utilitário da prática. Não no mesmo sentido da filosofia pragmatista, porque para o marxismo a utilidade é consequência da verdade, o conhecimento é útil porque é verdadeiro. A unidade teoria e prática existe quando se revela teoricamente a prática, e a partir dela se pode transformar a realidade. Entretanto, quando se fica na aparência, tendo a realidade como verdade, é a consciência comum que prevalece, não há unidade, pois não se revela e nem se pode compreender essa realidade, que parece correta, mas está de cabeça para baixo, “[...], pois a essência não se manifesta de maneira direta e imediata através de sua aparência, que é a prática cotidiana – longe de mostrá-la de modo transparente – o que faz é ocultá-la” (VAZQUEZ, 1968, p. 7).

No pragmatismo a verdade fica subordinada à utilidade, assim é verdadeiro porque é útil. A filosofia pragmatista, ao conceber a verdade como aquilo que é útil, subordinada aos interesses de cada um, fica presa ao imediato, à aparência, ao senso comum, que simplifica a práxis ao saber fazer, à obtenção de resultados imediatos e individualizados, pois o “êxito revela a verdade, ou seja, a correspondência de um pensamento com meus interesses.” (JAMES, 1974, p. 30). Nesse pensamento, unidade teoria prática é planejar de acordo com a realidade e alcançar objetivos práticos, é realizar metas imediatas, adaptativas, para alcançar resultados imediatos.

Já na perspectiva humanista cristã, os autores dessa abordagem estabelecem claramente uma relação entre pesquisa-participante e educação popular, prática essa que comunga a prática científica, a prática educativa e a prática política, visando à transformação da consciência a partir de um conhecimento produzido com a orientação de uma teoria. O Brasil tem como referência, nessa perspectiva, Paulo Freire (1981, 1993). Para o autor a relação teoria e prática tem como elemento dinamizador a

conscientização e o diálogo. A conscientização como posse da realidade e compromisso histórico busca ultrapassar sua esfera espontânea de apreensão para atingir uma esfera crítica, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível, e o homem assume uma posição epistemológica e o diálogo como uma forma de problematização da realidade, estabelecendo uma relação crítica e amorosa com o outro (FREIRE, 1981).

Apesar das aproximações com o marxismo essa tendência revela uma concepção relacionada à dialética hegeliana, cuja compreensão define que a consciência pode mudar a prática. Além da ênfase na conscientização, outro problema a ser enfrentado nessa abordagem é o cuidado para não substituir a produção científica por meros registros de depoimentos dos membros dos grupos envolvidos

Em resumo, podemos observar que pragmatistas, humanistas e materialistas dialéticos consideram a pesquisa participante/ação como um dos processos mais adequado para produzir a relação teoria e prática como forma de conhecer a realidade e nela intervir. Assim, essa modalidade de pesquisa não é, por natureza, necessariamente progressista, reformista ou revolucionário, depende de como seus autores a tomam; pode servir para mudar ou para manter uma situação, dependendo da natureza da relação prática-teórica que assume e do projeto de homem e sociedade que vislumbra.

A idéia de participação representa um dos aspectos centrais e mais polêmicos da pesquisa participante/ação, por se constituir na característica fundamental dessa modalidade de pesquisa e pela conotação ideológica que assume o termo participação. Além disso, torna-se uma pesquisa ainda mais complexa e complicada ao exigir dela que produza, ao mesmo tempo, participação, ação e conhecimento (DEMO, 2004). Demo traz questionamentos importantes para pensar sobre as categorias dessa modalidade de pesquisa: até que ponto é participação, até que ponto é pesquisa, produção de conhecimento, e como se combinam ambas as dimensões.

Tomando a categoria participação, as diferenças tornam-se substanciais nas abordagens de pesquisa participante/ação. Alguns autores da pesquisa defendem a categoria participação como forma de colaboração e negociação entre pesquisador e pesquisados, ou seja, entre especialistas e práticos, como ocorre na Etnografia, na Antropologia e na pesquisa educacional. Outros, como Brandão (1981), Freire, (1981), Thiollent (2005) entendem que a participação acontece quando há uma intervenção na realidade da comunidade, perspectiva em que toma um sentido político. Outros como Sá (1984), Silva e Silva (1986), a compreendem como produção de conhecimento numa perspectiva transformadora, com a participação dos agentes de transformação.

Já autores da pesquisa-ação, como Barbier (2004) e Morin, (1990) vêem a participação como uma proposta destinada a resolver conflitos sociais ao nível das relações interpessoais, e que irão repercutir nas ações sociais. Em outra tendência, defendida por Elliott (1991), Stenhouse (1987 e 2003), Carr e Kemmis (1998), a pesquisa-ação se refere a um tipo de participação em que a própria ação do investigador é o objeto de pesquisa, de forma que esse objeto está comprometido com ela, portanto, em melhores condições de conhecer e mudar sua ação tomada como prática.

De acordo com Sá (1984), conforme os objetivos de participação e ação, há duas grandes ordens de pesquisa participante/ação. Uma delas preconiza uma “ação dentro da ordem” e outra indica “uma ação contra a ordem”.

A vertente “ação dentro da ordem”, na versão pragmatista, busca forma de adaptar e atenuar os conflitos sociais e problemas da comunidade, colocando sobre os agentes a responsabilidade pelos conflitos e pela mudança, ou se isso não for possível, a necessidade de tolerância das situações, a pesquisa torna-se adaptação e ativismo. A valorização do saber prático e do saber popular se dá via utilidade e manutenção da atual estrutura. A versão humanista cristã vê a idéia de participação com o significado de estar ao lado dos humildes, como sentimento de solidariedade e compreensão; funda-se na ideologia da ação coletiva, entendida como comunhão de espírito. Os cultos cristãos assumem a idéia de participação no louvor e ação interpessoal na cura dos problemas particulares, tornando-se uma grande terapia de grupo com direito a catarse.

A vertente “ação contra a ordem” se volta para a valorização do saber popular, mas na busca da elevação moral e intelectual do homem com vistas à emancipação (GRAMSCI, 1986), por meio da produção de conhecimentos, que possibilita o acesso a habilidades, e por sua manipulação deste pela própria população, buscando construir uma nova hegemonia cultural e estrutural.

O que estamos falando é que há uma visão funcionalista de participação que a concebe como meio de obter apoio para programas oficiais de desenvolvimento social e como meio de melhor uso dos recursos da comunidade; explica-se pelas características individuais e culturais dos sujeitos, passando a ser uma participação passiva, construindo formas de adaptação à sociedade moderna. Mas há também uma visão histórica estrutural da participação social, entendendo-a não como algo dado, outorgado, nem preexistente, mas como um processo histórico de conquista. Processo que não é alheio ao momento histórico e nem às condições objetivas, sendo, portanto, dialeticamente limitada pelo caráter estrutural e conjuntural, dentro dos quais se dá a

participação. Dar voz não terá sentido se for para silenciar ao gritar e não ser ouvido, a terapia de escutar as vozes pode-se tornar passividade e aceitação, banalizando a participação.

Na pesquisa-participante/ação, junto com a participação está a idéia de transformação/intervenção, que contém as mesmas contradições e conotação ideológica, pois esse tipo de pesquisa visa sempre a uma mudança. Mas que mudança? Mudança de quem? Do quê? Para Barbier (2004), a mudança na pesquisa/ação quer dizer pensar “o vivente, implica a existência de conflitos abertos entre as instâncias internas e externas no âmago dos indivíduos” (p.48). Podemos perceber quer a categoria mudança pode ser adotada numa perspectiva de alterações nos indivíduos ou nos grupos, mas não na estrutura da sociedade.

Vale, no entanto, o alerta de Enguita:

A opção por mudar primeiramente o homem conduz ao socialismo utópico e ao utopismo em geral, que aspira a convencer lenta e progressivamente o conjunto da sociedade das medidas necessárias a tomar. Conduz às teorias da “revolução cultural” prévia, da necessidade de “mudar o homem” antes de tentar mudar a sociedade e como requisito para isso. Está, enfim, e isto é o mais importante para nós, na base de todas as versões do reformismo pedagógico, cujo objetivo não é outro que o de mudar as consciências (1985, p. 101).

A contradição política e ideológica no conceito de transformação/intervenção/mudança abre possibilidades para construir projeto alternativo, entretanto é necessário ter clareza a respeito de toda essa problemática, para que não nos deixemos cooptar pelo aparentemente novo, que aponta, porém, a manutenção do *statu quo*. São nessas contradições que se situam as possibilidades de movimento da educação e da pesquisa educacional que consiste, e historicamente, se caracteriza como campo de disputa pela hegemonia: “esta disputa dá-se na perspectiva de articular concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe” (FRIGOTTO, 1996, p. 25).

Chamamos a atenção para certa identidade de discursos mesmo entre forças antagônicas (burguesia e trabalhadores, forças conservadoras e forças progressistas). Há uma resignificação dos termos, em especial “prática”, “participação” e “transformação”, e da expressão “unidade teoria e prática”, que não possuem,

inequivocamente, o mesmo significado quando inseridos em um discurso que visa à emancipação humana.

Falar de pesquisa como processo participativo e ativo deve significar principalmente uma postura do investigador, próxima à idéia do intelectual orgânico, que se caracteriza pela consciência e vinculação com a classe trabalhadora e com a intencionalidade de reverter o trabalho científico, colocando-o a serviço da construção hegemônica dessa classe. O processo não implica banalizar a concepção de ciência, necessária para buscar a essência da realidade, ou mesmo confundir fazer pesquisa com ativismo; oferece elementos para a produção de conhecimentos pela práxis que possam contribuir para a transformação dessa realidade, pautando-se pelo compromisso científico e político, valorizando o saber prático e popular, mas considerando a pseudoconcreticidade e que a realidade social está sempre em movimento.

Consideramos que a pesquisa participante/ação, dentro da abordagem dialética-crítica colaborativa, seja a forma de pesquisar que mais atende aos princípios da dialética e ao papel da ciência, uma vez que pressupõe a pesquisa na práxis, com vistas a transformações das condições que organizam tal práxis, pela participação consciente dos sujeitos envolvidos.

1.4 Os modelos de formação de professores e as diferentes perspectivas de pesquisa

O professor universitário é considerado pesquisador, pela natureza do seu trabalho, e no desenvolvimento de algumas pesquisas educacionais utiliza a pesquisa-participante/ação desde a década de 1930. Porém o professor de educação básica passa a participar de pesquisas em torno da década de 1960, com o movimento de desenvolvimento curricular proposto na Inglaterra. Esse movimento começa nas universidades, e a motivação dos especialistas para envolver os professores da educação básica em pesquisas era legitimar intervenções externas no seu local de trabalho, a sala de aula e a escola, na tentativa de implementar de forma mais consistente e rápida reformas no currículo, que é o agente para tal ação.

O movimento do desenvolvimento curricular na Inglaterra indica que a defesa da pesquisa do professor da educação básica deve ser analisada tomando como referência três aspectos intimamente ligados: a reestruturação produtiva, o debate sobre

um novo paradigma do conhecimento e a relação teoria e prática nos cursos de formação.

No que se refere à reestruturação produtiva, os novos conceitos oriundos da produção, formas de organização do trabalho e produção do conhecimento, suscitam crescentes exigências quanto às qualificações profissionais, que se traduzem em novas necessidades relativas à educação, em especial a dos trabalhadores. Conseqüentemente, repensar a formação de professores constitui-se parte fundamental das reformas educacionais, já que são eles que concretizam as ações e formam os novos sujeitos.

Nesse sentido há uma ampliação da exigência legal para a formação mínima, que passa a ser a graduação (Lei. nº 9.394/96), e o indicativo de que uma nova cultura da pós-graduação, conforme V PNPG, sob forma de educação continuada, pode contribuir para a pesquisa do professor da educação básica (BRZEZINSKI, 2001b).

A exigência da graduação nas universidades permite a articulação desse nível de ensino com a pós-graduação, especificamente no princípio da indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão, fazendo com que a abordagem qualitativa da pesquisa educacional, no caso a pesquisa participante/ação, chegue à formação inicial de professores. Além disso, a necessidade intrínseca e extrínseca de qualificação, aliada à expansão da pós-graduação, faz com que um maior número de professores²⁵ da educação básica busque a formação *stricto sensu*, construindo trabalhos de pesquisa e formando um novo olhar para a atuação na educação básica.

O debate sobre um novo paradigma de conhecimento, também coloca a formação de professores como destaque nas principais conferências, seminários e políticas sobre educação, sobretudo a partir da década de 1980, quando se inicia a discussão sobre a necessidade de reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura. A formação de professores é permeada de conflitos de interesses com disputas, que têm suas raízes em movimentos e correntes com princípios epistemológicos e políticos divergentes, em busca da hegemonia ou de sua manutenção.

Os modelos de formação mais difundidos são os relacionados à racionalidade técnica, também conhecida como epistemologia positivista da prática. A forma preponderante de pensar e fazer ciência aceita na modernidade toma como modelo as ciências físicas e biológicas, herança do positivismo que se desenvolveu a partir do século XIX. As ciências humanas e, conseqüentemente, a educação, cujas teorias são perpassadas por essas ciências, acabam por seguir o modelo positivista, que

²⁵ Dados no 3º capítulo.

se constituirá como uma hegemonia na sociedade e se manifestará também na educação. Na lógica da funcionalidade positivista e burguesa, a educação se faz intencionalmente como preparação para a vida e deve moldar-se às exigências postas ao homem, que deverá se tornar capaz de produzir ativamente. Trata-se de “fabricar” o trabalhador em lugar separado das relações sociais concretas do trabalho, para que depois o processo produtivo o modele segundo suas necessidades próprias e específicas.

Esse momento na formação de professores foi denominado de racionalidade técnica, pois a atividade profissional é concebida como instrumental e é dirigida para a aplicação rigorosa de técnicas específicas a serem repetidas. Na educação, sob a influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, os estudos privilegiavam a dimensão técnica do processo de formação, ou seja, o treinamento. Segundo Schön (2000), esse modelo permeia todo o contexto da vida profissional e está presente nas relações entre pesquisa e prática, pois de um lado espera-se que o pesquisador forneça a ciência básica e as técnicas dela derivadas para diagnosticar e resolver problemas da prática que serão aplicados pelos profissionais. O papel do pesquisador é desse modo, diferente, superior, pois ele lida com a teorização; e o profissional, no caso o docente, engajado com a prática, é considerado de menor valor, pois ele trata dos conhecimentos empíricos, que são, conforme a visão da racionalidade técnica, conhecimentos de segunda classe, em comparação com o conhecimento teórico que lhe dá base (PEREIRA, 2000).

No processo de ensino, os profissionais da educação apóiam-se na psicologia, com uma concepção de homem como energia ativa e criadora, postulando o respeito à infância, bem como seu desenvolvimento individual. Nessa perspectiva, o professor passa a ser um facilitador da aprendizagem, mas o que se vê, entretanto, é um

[...]inovacionismo didático que relega a segundo plano as questões pedagógicas (e anula as questões sociais) do quê ensinar, a quem e para que, substituindo-as pelos mecanismos disciplinares do aprender a aprender, caminho aberto para a predominância das tecnologias educacionais que camuflam, na aparente liberdade e espontaneidade do educando, os arranjos institucionais e as armadilhas psicológicas que as condicionam. (MARQUES, 1992, p.549).

O auge da concepção positivista e dicotômica da relação teoria e prática na educação, e especificamente na formação do professor, no Brasil, deu-se na década de 1960 e meados dos anos 1970. Nesse período o tecnicismo marca a forma de administração do processo ensino-aprendizagem. De acordo com Saviani (1998),

percebe-se, nesse período, uma convicção de que a escola só se tornaria eficaz se adotasse o modelo empresarial utilizado para administrar sistemas, conhecido como *taylorismo*²⁶, refletindo a visão da sociedade capitalista quanto à necessidade de um trabalhador que produzisse mais, com um mínimo de instruções programadas.

Na formação de professores, as propostas que surgiram privilegiaram a dimensão técnica do processo, restringindo-se à instrumentalização necessária ao ensino. A Didática de cunho normativo tornou-se central, pois fornecia aos profissionais uma tecnologia educacional, por intermédio da organização racional do processo de ensino, na elaboração de materiais instrucionais. Como se vê, também no plano da formação dos professores o eixo das questões pedagógicas desloca-se para o plano técnico.

Esse período não transcorreu sem críticas ao projeto educativo e à escola, mas é possível afirmar que predominou, durante muito tempo, certo “otimismo pedagógico”, em que se enxergava a educação como redentora da sociedade. Nesse sentido, observa-se um rico debate histórico-crítico que intensificará pesquisas e debates sobre o papel da escola e da educação, sendo o otimismo substituído por uma crítica radical (GADOTTI, 1996). A educação passa a ser entendida como parte integrante da sociedade e, mais, como reprodutora do seu modelo; não mais a redime, mas reforça sua exploração e exclusão, o que irá determinar, outrossim, variadas análises e projetos de formação de professores. Pode-se destacar, dentre essas análises, nas décadas de 1970 e 1980, a grande polêmica criada em torno da obra de Althusser²⁷ (1980), que delimitava à escola um papel reprodutivista.

É possível afirmar que as teorias reprodutivistas não têm uma proposta pedagógica explícita, mas é inquestionável seu empenho quanto à análise correta do mecanismo de funcionamento da escola em sua relação com a sociedade. Essa perspectiva possibilitou perceber que se a reprodução existe não é apenas em relação à dominação, mas à sociedade como um todo e também às contradições sobre as quais está assentada. Além disso, permitiu a ampliação dos estudos com base no materialismo

²⁶ Expressão teórica do processo de trabalho parcelado, que estabelece os parâmetros do método científico de racionalização da produção, levado a efeito por Frederik Taylor (FRIGOTTO, 1996).

²⁷ Althusser está entre os muitos autores que, no final das décadas de 1960 até os anos 1970, assumem essa concepção, sendo que cada um tem uma forma específica de tratar a relação entre educação e sociedade. Neste estudo serão discutidas apenas as idéias básicas de Louis Althusser (1980) contidas no seu livro *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, a fim de esclarecer sua influência na concepção sobre educação e, conseqüentemente, na forma de relacionar teoria e prática nos cursos de formação de professores.

histórico dialético, imprimindo dois pontos importantes na discussão a respeito da formação do educador: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso com a classe trabalhadora. Assim, o materialismo histórico dialético foi tomado como uma possível fundamentação teórica necessária para a compreensão da realidade, o que provocou mudanças no modo de pensar os cursos de formação dos diferentes profissionais de educação.

Muitas teorias pedagógicas dos anos 1980 refletem esse momento de questionamentos sobre a desvinculação teoria e prática, reelaborando as chamadas teorias críticas que, conforme Arroyo (2000), no Brasil se dividem em duas linhas: uma baseada na materialidade, que tem como matriz de sua crítica a produtividade, com autores como Nosela (1983), Kuenzer (1986) e Frigotto (1984). A outra é denominada por Arroyo (2000) de *críticidade do conteúdo*, com matriz política, por intermédio de Saviani (1983) e Libâneo (1984). Muito divulgada e aceita²⁸, traz para a educação e para a formação de professores inovações e reflexões importantes sobre o conteúdo, suas bases metodológicas e organizacionais, sem, no entanto, trabalhar a forma de produção e a materialidade.

No final dos anos 1980 e o início dos anos 1990, com a decadência do socialismo real (FRIGOTTO, 1996), a globalização da economia, a reestruturação produtiva e a chamada “crise dos paradigmas”²⁹, coloca-se em curso a construção de uma nova pedagogia e, portanto, de outro perfil de professor. Os currículos começam a primar por uma pesquisa para o ensino, como mostram as pesquisas sobre currículo do curso de Pedagogia da UCG (FIRMINO, 2005) e da UFG (MARTINS, 2007).

Diferentes estudos sobre a transição pela qual passou o período (FRIGOTTO, 1996; CHAUI, 1993; FREITAS, 1995) atestam a busca por novos paradigmas nas dimensões econômica, política e obviamente educacional. À medida que ascende o neoliberalismo e a tendência explicativa pós-moderna, percebe-se uma defesa acentuada de novas habilidades e competências a serem exigidas na formação de professores.

²⁸ Relaciona-se com o momento histórico em que a oposição tem possibilidades de estar no poder devido ao término do regime militar e às eleições diretas, de forma que a teoria da reprodução não é suficiente para explicar o movimento que acontece: a oposição chega ao poder, isso implica não haver apenas reprodução, mas também formas de resistência.

²⁹ Paradigma, termo introduzido por Kunh (1962, p. 218) em sua obra *A estrutura das Revoluções científicas*; “de um lado indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, pode substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal.”

Para Freitas (1995, p. 20), o neoliberalismo é implacável, pois “procura-se colocar como referência a própria ‘ausência de referência’, caracterizando-se a incerteza como a única verdade e fazendo-se uma assepsia das relações sociais presentes na prática social”. No bojo dessa perspectiva, observa-se que algumas teorias aparecem como inspiradoras da idéia de construção do conhecimento com caráter individual. Esse é o caso da teoria de J. Piaget³⁰, à qual se atribui a perspectiva construtivista. Com uma base epistemológica assentada no subjetivismo, essa contribuição proporcionou o fortalecimento da idéia de espontaneidade na aprendizagem e de força das representações internas e das experiências pessoais no processo de ensino, deslocando o eixo do ideário pedagógico para o aprender.

Nesse processo reformador, a ênfase recai sobre a formação prática do professor. A justificativa apresentada para tanto é que o profissional/estudante precisa entrar em contato real com o meio em que deverá atuar, desde o início do curso, uma vez que os cursos teriam sido, até então, muito teóricos e desvinculados do meio escolar. Nessa ótica, a reestruturação dos cursos favorecerá uma forma de unir teoria e prática, mas com uma evidente valorização do saber prático. Como eixo dos cursos de formação de educadores, a prática é entendida como uma reflexão a partir de situações concretas reais, denominada *epistemologia da prática*. A formação do professor é vista como algo prático, tal como exemplificado nas vozes ligadas às propostas governamentais: “profissionais de ensino são aqueles que ensinam, e não os que se formam em instituições que preparam professores.” (CARNOY; CASTRO, 1997, p. 90).

Nesse contexto, a relevância da prática passa a ser decisiva, atribuindo-se à formação teórica, em algumas propostas, um papel que, se não inócuo, é pelo menos de menor importância. Sob esse prisma, os estudos sobre a prática docente e a formação baseiam-se na pesquisa do cotidiano, de corte etnográfico, sofrendo influências da fenomenologia (ANDRÉ, 1992), voltando-se cada vez mais para o micro, numa tentativa de, ao estudar aspectos microssociais, valorizar experiências mais imediatas e as vozes dos professores e buscar saídas para os problemas concretos da escola.

Essa perspectiva assume uma modalidade de pesquisa-ação, que passa a ser vista como meio de pensar a formação e o currículo, ou seja, passa a ser concebida como modelo de formação pesquisador/reflexivo, que deverá concentrar seu foco de

³⁰ Algumas obras do autor: *Psicologia e Pedagogia* (1970); *O nascimento da inteligência na criança* (1982); *Epistemologia Genética* (1990); *Seis Estudos de Psicologia* (1994).

análise no processo de aprendizagem – aparentemente compreendida como construção do conhecimento. De acordo com Duarte (2004), além de evidenciarem a pesquisa-ação como condição reflexiva do professor, tais teorias parecem alicerçar-se no ideário pós-moderno, reforçando a valorização do conhecimento produzido no cotidiano do professor, ou seja, o conhecimento advindo de sua prática.

Entendemos que essa forma de pensar o professor e sua formação corresponde ao ideário do aprender a aprender, que também se volta para a formação do professor. O ponto principal é a aprendizagem, ou seja, a produção do conhecimento pelo indivíduo de forma a ser flexível e adaptativo, entendendo que esse indivíduo pode ser o professor ou o aluno. “O professor que deverá ensinar o aluno a ‘aprender a aprender’ deverá também ‘aprender a aprender’ durante a formação, por isso a categoria de prático-reflexivo ser usada com tanta propriedade” (ARCE, 2001, p. 06).

Quando falamos em formação de professores e especificamente na possibilidade da pesquisa do professor da educação básica, temos como referência a perspectiva de atuação profissional marcada pela leitura marxista da realidade, dialogando com autores como: Gramsci (1978), Vygotsky (1991) e Manacorda (1990 e 2000), bem como com professores e pesquisadores nacionais que produzem conhecimentos, portanto, ferramentas para a formação e a pesquisa do professor nessa linha, dentre eles: Freire (1981, 1993), Duarte (2003b, 2004), Moraes (2003b), Brzezinski (2001a, 2001b), Barbosa (2007), Kuenzer (1986, 2005), Freitas, L. (1995, 1998), Freitas, H. (1996, 1999), Facci (2004) e Saviani (1997, 2004).

Nesta produção, a função docente tem como tarefa primordial compreender as dimensões pedagógicas das relações sociais, bem como suas formas de realização por meio de diferentes práticas institucionais e não institucionais que produzem o conhecimento pedagógico, utilizando-as na complexa relação de mediar e transformar os saberes produzidos historicamente a favor da emancipação humana. Para realizá-la com competência, o professor deverá apropriar-se das diferentes formas de interpretação da realidade, que se constituem em objeto de vários campos de conhecimento, mas isso é insuficiente para sua atuação. Utilizando essas ferramentas, é preciso construir categorias de análise, a partir de uma síntese que permita dialeticamente compreender as concepções e intervir nas práticas educativas no sentido de transformação da realidade.

Nesse sentido, parece-nos que a pesquisa participante/ação crítica tem um papel fundamental, conforme os princípios da ANFOPE (1998) aqui transcritos, especificamente o da “unidade teoria e prática”, e assumidos nesta tese:

a) Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc.) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional. Conceber os cursos de formação dos profissionais da educação como momentos de produção coletiva de conhecimento, buscando para isso novas formas de organização curricular nas várias instâncias de formação, em particular nas Licenciaturas, cuja estrutura atual fragmenta e separa, no tempo da formação e no espaço curricular, as disciplinas "de conteúdo específico" das disciplinas "de conteúdo pedagógico e educacional", teoria e prática, pesquisa e ensino, trabalho e estudo.

b) Unidade entre teoria/prática, que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que demanda novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, reformulando-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social.

c) Gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. O profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democrática, entendidas como "superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares”.

d) Compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais professores articuladas com os movimentos sociais;

e) Trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; a vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permitem a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar.

f) Incorporar a concepção de formação continuada, em contraposição à idéia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo que o aluno/professor retorne à Universidade via cursos de extensão/especialização e ou mestrado/doutorado a partir do contato com o mundo do trabalho.

g) A avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação deve ser parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão. (ANFOPE, 1998).

Entretanto, a proposta predominante de pesquisa na formação de professores norteia-se pelo referencial do professor pesquisador/reflexivo: assim, faz-se urgente compreender e revelar as implicações desse modelo de formação e pesquisa do professor, objetivo que inspira o capítulo seguinte de nosso trabalho.

CAPÍTULO II - PROFESSOR PESQUISADOR/REFLEXIVO: análise crítica das teorias de pesquisa/reflexão do professor da educação básica

O objeto da nossa pesquisa tem-se apresentado importante no âmbito da educação, especificamente na discussão sobre formação de professores. Segundo André (2001), é consensual na área a idéia de que a pesquisa é um elemento considerado essencial para a formação e atuação docente, além de estar presente na literatura e em textos oficiais importantes. Entretanto a consensualidade não indica formas iguais de pensar a pesquisa do professor, pelo contrário, abriga diferentes visões de docência, pesquisa, trabalho docente e função social da escola e do profissional docente.

Uma das principais formas, podemos dizer, hegemônica de pensar a pesquisa do professor da educação básica está inserida no movimento que tem sido mais comumente denominado de professor pesquisador e professor reflexivo, cuja referência, no nosso entendimento, é a pesquisa-ação³¹. Embora a formação *stricto sensu* discutida no capítulo anterior não tenha como referência as teorias do professor pesquisador/reflexivo, e considerando também que os professores sujeitos desta pesquisa desenvolveram uma pesquisa acadêmica nem sempre na perspectiva da pesquisa participante/ação. Optamos por recortar esta discussão via temática do professor pesquisador/reflexivo, pois consideramos importante compreender a predominância desta visão de pesquisa quando se discute a pesquisa que pode ser realizada pelo professor. Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é revelar a constituição do conceito de professor pesquisador/reflexivo, bem como dialogar criticamente com os autores que servem de referência para a discussão sobre a temática do professor pesquisador e do professor reflexivo no campo da formação de professores.

O tema pesquisa do professor da educação básica é privilegiado pela literatura educacional e parece engendrar uma nova cultura de docência, que une o individual e coletivo, na ilusão de que, ao conscientizar-se de suas práticas por meio da pesquisa/reflexão, o professor crie condições de transformar a si mesmo, melhorando sua própria prática e conseqüentemente a qualidade da aprendizagem escolar. Tal

³¹ Aqui usamos o termo pesquisa-ação porque entendemos que é essa é uma das formas principais de pesquisa em que a teoria do professor pesquisador/reflexivo se baseia.

proposta opera em dois sentidos: o da valorização do trabalho docente para a melhoria do ensino e, ao mesmo tempo, do condicionamento dessa melhoria à ação transformadora do professor sobre sua própria prática. Tais sentidos, um subjetivo e o outro prático, estão nitidamente separados e trazem alguns pontos de contradição. Um deles é a proximidade com a perspectiva da educação escolar como responsável pela formação de valores caros ao neoliberalismo, tais como: ação, reflexão (saber-fazer), emancipação e flexibilidade.

Cabe destacar, porém, que a relação entre a proposta do professor pesquisador/reflexivo e o ideário neoliberal não é percebida ou tem sido minimizada pelos autores que defendem essa forma de atuação docente. Assim, torna-se central a discussão de algumas questões que podem revelar quais concepções e projetos de sociedade e de formação estão em discussão: que pesquisa se defende? Trata-se de investigação sobre o quê e para quê? Que tipo de relação teoria e prática se busca estabelecer? Qual a perspectiva de emancipação e transformação está contida na teoria do professor pesquisador/reflexivo?

Em síntese, o movimento de compreensão do que subjaz à perspectiva de formação via professor pesquisador/reflexivo que estamos fazendo se justifica no fato de que, para compreender a concepção e prática de pesquisa dos professores da educação básica com formação *stricto sensu*, necessitamos elucidar as concepções hegemônicas sobre a questão da pesquisa do professor da educação básica. Entendemos que o campo da formação inicial de professores ancora-se na perspectiva teórica do professor pesquisador/reflexivo para discutir a pesquisa na formação e atuação dos professores, tendo como referência a abordagem qualitativa da pesquisa-ação, portanto a discussão da temática torna-se imprescindível.

Seguindo a lógica do objeto de estudo – a pesquisa do professor da educação básica pública em Goiânia – propomos uma reflexão sobre o conceito de professor reflexivo e professor pesquisador. Busca-se a sua clarificação e raiz epistemológica no estudo das seguintes categorias: a) pesquisa; b) emancipação; c) relação teoria e prática; d) prática; c) professor; d) trabalho docente. Assim, procuraremos revisitar a obra dos autores citados, agrupando-os conforme a abordagem, pois ir à fonte para entender um conceito nos permite perceber sua epistemologia, o contexto histórico e a dimensão de sua emergência.

Podemos apontar três correntes que abordam a questão do professor pesquisador/reflexivo: uma, nos Estados Unidos, que utiliza como ponto de partida os

conceitos de Dewey (1933), da qual, hoje, as maiores expressões são Donald Schön (2000) e Kenneth Zeichner (1993). A segunda, oriunda da Inglaterra, cujos representantes são Lawrence Stenhouse (1987 e 2003) e seu seguidor John Elliot (1998), tem como matriz do pensamento as concepções de Kurt Lewin (1972). A terceira corrente de discussão tem como representantes Wifred Carr e Stephen Kemmis (2001), advindos da Austrália, que também partem das concepções de Kurt Lewin (1972), mas vão se aproximando da teoria comunicativa de Habermas (1987). Apesar de não poder ser considerada uma quarta corrente dessa concepção, mas que discute o professor como intelectual-crítico, temos a linha de Giroux (1986 e 1997) e Sacristán (1995) que se apóiam nos Estudos Culturais para desenvolver suas idéias. Procuraremos considerar a proposta de cada corrente e analisar a pertinência da categoria professor pesquisador/reflexivo, para refletirmos sobre a pesquisa do professor na educação básica.

2.1 Laurence Stenhouse e John Elliot: uma proposta humanista de formação de professores

Iniciamos discutindo a proposta de Stenhouse, pois em geral a literatura associa a ele a origem da noção de professor-pesquisador. Concordamos que a designação do termo foi cunhada por Stenhouse, porém, convém resgatar que desde os anos de 1930 surge a discussão em torno da defesa dos professores como inovadores, reflexivos, autodirigidos. Tal concepção encontra-se efetivamente na obra de John Dewey (1959b), que considera os professores estudantes de ensino. Entretanto não se apresenta trabalhada como em Stenhouse, pois existe também uma grande diferença epistemológica entre os autores.

Quem foi Laurence Stenhouse? Esse homem, inglês, foi professor do ensino secundário e, posteriormente, professor de Educação na Universidade East Anglia, no Reino Unido, onde dirigiu o *Center for Applied Research in Education* (Centro de Investigação Aplicada em Educação - CARE). O nome já de si denota uma orientação: a natureza aplicada da pesquisa. Stenhouse compartilhava da idéia de que as pesquisas podem resolver diretamente os problemas do cotidiano, e a literatura nos mostra que o centro por ele dirigido, já nos anos 1970, buscava envolver os professores das escolas com um objetivo centrado e pragmático: melhorar o ensino nelas praticado. Parece ter sido decisiva para a concepção de professor investigador a responsabilidade que

Stenhouse assumiu em dois projetos de desenvolvimento curricular. Em 1966, o autor foi convidado a assumir a direção do *Humanities Curriculum Project*, um projeto de desenvolvimento curricular do Reino Unido, e em outro momento assumiu o intitulado *Ford Teaching Project* (1976), ambos primeiros exemplos de pesquisa-ação envolvendo investigações cooperativas entre docentes e especialistas, ou como o autor define: pesquisadores externos e internos.

Elliot, educador inglês, fez parte da equipe de Stenhouse desde 1967. Como um dos participantes e discípulos de Stenhouse na criação e desenvolvimento das atividades do CARE, dirigiu este centro de 1996 a 1999, onde desenvolveu diferentes projetos de pesquisa-ação envolvendo os professores. O seu reconhecimento intelectual internacional decorre principalmente por dar continuidade à proposta de Stenhouse na perspectiva do professor investigador e do currículo. Foi trabalhando nos projetos citados que os autores lançaram as bases da idéia do professor como investigador.

As atividades dos autores se centraram no estudo do currículo. Em decorrência da concepção de currículo que defendiam, desenvolveram um amplo e notável conjunto de trabalhos sobre a possibilidade de utilizar os estudos das escolas e aulas para que os próprios docentes pudessem investigar e desenvolver suas idéias acerca do currículo possível na sala de aula. Stenhouse buscava propor uma nova compreensão de currículo, rejeitando-o como algo elaborado em um nível simplesmente acadêmico ou oficial e com caráter prescrito sobre a prática do professor. Esse movimento de desenvolvimento curricular, de acordo com o autor, exigia outro perfil do profissional do ensino.

Desde mi punto de vista como profesor, un curriculum – es decir una propuesta que especifique tan claramente como sea posible un conjunto de contiendo/métodos - posee el rango de una sugerencia respecto de lo que em mi clase puede resultar valioso (dada ciertas premisas) e posible (dadas ciertas condiciones) enseñar e aprender... es um objeto simbólico y significativo... posee uma existência física, pero también um significado encarnado em palabras, imágenes, sonidos, juegos o lo que fuere. (STENHOUSE, 1993, p. 103 e 106).

Para o autor o maior problema do currículo é relacionar as idéias com a realidade, ou seja, a materialização do currículo oficial se constituindo em currículo ativo. Em última instância, está-se falando do problema da relação teoria e prática, que se constituem numa especificidade que professores podem e devem operar, pois o currículo não é somente uma seleção de conteúdos dos conhecimentos, não só contém idéias educativas renovadoras, mas é também uma forma de repensar as teorias

implícitas do professor, até mesmo constatando-as com a ação de seus próprios colegas. A partir dessa compreensão de currículo, Stenhouse defendia que uma reforma educativa se efetivaria como melhora da qualidade de aprendizagem se os professores fossem compreendidos como intervenientes essenciais no processo, pois a inovação curricular tem de partir do grupo de professores de um centro, como unidade básica que discute, modela e materializa o currículo, participando da avaliação de seus resultados.

Esta breve apresentação sobre a concepção de currículo em Stenhouse nos possibilita algumas análises. Vejamos que a partir da década de 1990, principalmente no Brasil, há um movimento de reforma educacional relacionado à política econômica (como já exposto em diversos momentos deste trabalho), em que, para a reprodução do capital, torna-se hoje necessária uma educação que forme de acordo com novos padrões de trabalho e consumo. Assim, uma das pautas principais da reforma educacional é a reestruturação do currículo em busca da preparação dos indivíduos para estarem sempre aptos a aprender aquilo que for necessário em determinado contexto e momento de sua vida, tornando-os flexíveis e adaptativos. O princípio dessa perspectiva curricular é o “aprender a aprender”, lema incorporado e divulgado mundialmente em 1996, pela UNESCO, em forma de relatório da comissão internacional presidida por Jacques Delors, que apresenta as diretrizes para a educação mundial para o século XXI, ante o que se considera uma “crise curricular”.

Nesse contexto, as escolas e professores são questionados quanto ao fracasso escolar, apontado por diferentes avaliações realizadas com os alunos, o que torna a pauta da reestruturação curricular mais uma das prioridades. Dessa forma, a proposta de Stenhouse atende às necessidades e demandas das atuais políticas educacionais, pois aponta uma maneira de inovação curricular com poucos custos e de responsabilidade quase que totalmente do professor.

Não estamos dizendo que o autor formulou uma proposta curricular que atendesse às necessidades neoliberais ou mesmo do capital, mas a concepção de currículo flexível é facilmente cooptável e revela-se uma prática que está se tornando comum na atualidade: estratégia que consiste em elaborar uma mistura de princípios oriundos de distintas concepções, conciliando opostos numa pretensa incorporação das contribuições críticas e com aparência de progressividade, o que revela uma fórmula que trabalha com a “lógica do equilíbrio”, o que, no nosso ponto de vista, produz conformismo e imobiliza reações. Ora, na nossa perspectiva, a contradição existe para ser revelada, a fim de transformar a realidade, e não para ser conciliada.

As propostas de Stenhouse são uma combinação do pensamento pedagógico e da experiência desse professor de Ciências Sociais, que refletem uma preocupação antropológica e adotam uma perspectiva humanística de formação, entendendo que “la educación humanística se relaciona con la emancipación del sujeto.” (STENHOUSE apud ELLIOT, 1990, p. 271). Elliot (1990) explica que a posição humanística de Stenhouse não advinha apenas da centralidade dos estudos dos problemas e capacidades humanas, mas principalmente restaurava a importância do juízo individual ante o princípio da autoridade como elemento que rege a vida: definia o “[...] estado más civilizado como aquél cuyos ciudadanos mantienen su plena responsabilidad de juicio.” (1990, p.106).

A perspectiva humanística de Stenhouse se aproxima da existencialista (Heidegger³²), que considera que a essência do homem é a liberdade e que na questão dos valores os seres humanos não podem apelar para nenhuma autoridade externa, nem natural nem sobrenatural, estando fadados a escolher, definir e criar a si mesmos como autores verdadeiros – e, portanto, responsáveis – de suas identidades. A despeito das diferenças nas linhas de educação humanista, é mister dessa linha filosófica da educação a necessidade de capacitar e orientar os indivíduos para levarem uma vida intensa e completa, marcada por uma deliberação ampla e reflexiva, conduta moral e envolvimento político, engajamento político autêntico na vida e apreciação criteriosa da beleza, tanto na natureza como na arte. Os educadores devem buscar desenvolver pessoas bem formadas e íntegras, cuja cultura se manifeste não apenas no seu conhecimento geral, mas também na utilização prudente e responsável do conhecimento. Seu ideal é fazer com que os estudantes tenham a correta integração e um forte senso de individualidade, tanto na forma de autonomia como na de autenticidade.

Saviani (1998) adverte sobre a concepção humanista que se ancora numa visão filosófica baseada na existência, na vida, na atividade, pois do ponto de vista pedagógico o eixo se desloca do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para o método; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da quantidade para a qualidade. A escola torna-se fator de equalização.

³² Elliot no livro “*La investigación-acción en educación*”, apresenta Heidegger como uma das referências para o trabalho de Stenhouse.

Os escritos de Gramsci nos dão importantes elementos para a análise crítica da proposta humanista e individualista de Stenhouse, além de fornecer as bases para um projeto educativo com o qual compartilhamos. O autor, em todos os *Cadernos do Cárcere*, destaca sua preocupação com a “elaboração unitária de uma consciência coletiva” (GRAMSCI, 2001, p. 33). Para tanto, discute métodos de elaboração da cultura e da consciência, sempre atento às concepções de organização da escola e ao método daí decorrente. Uma das concepções analisadas por Gramsci é a tendência humanista, que se desenvolve inicialmente durante o renascimento, com o estudo da cultura e da literatura greco-romana, e que se prolonga até a sociedade moderna de base industrial.

Gramsci (1995) ressalta os atributos da escola humanista destinada “a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida.” (GRAMSCI, 1995, p. 117), porém alerta que na sociedade de classes a escola torna-se dual: uma escola clássica – destinada a formar os dirigentes advindos dos filhos da classe superior – e uma escola técnica, de caráter manual, tornando a proposta humanista frágil e classista. Acreditamos que podemos fazer essa mesma crítica à concepção de Stenhouse.

Outra limitação da tendência humanista proposta por Stenhouse está no princípio educativo que a orienta, tendo como referência a formação histórica clássica cultural, com base no método da indagação, da reflexão. O princípio educativo que deve orientar a escola é o trabalho, não a partir de uma visão estreita de caráter economicista, ligada a uma função meramente industrial e instrumental, mas, sim, tomando a dimensão ontológica do trabalho:

Em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante e que a sociedade o coloque, ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (GRAMSCI, 1995, p. 137).

Na compreensão da relação teoria e prática, a proposta de Stenhouse fundamenta-se em uma larga tradição do pensamento sobre as práticas sociais, como a educação. Nessa perspectiva, o que guiará a ação de investigação do professor é o seu senso crítico, que se constitui em uma ética e uma estética configuradas pela *racionalidade prática*. Na proposta de Stenhouse a prática se torna fundamento e referência da verdade da teoria que a reflete, e mais, deve ser comprovada na utilidade a que se serve. A relação teoria e prática estabelece uma unidade na medida em que o

pensamento e a ação devem formar um todo indivisível. Isso implica tratar qualquer formulação teórica como hipótese ativa que carece de demonstração em situação prática, proposta explicitada como concepção de currículo em Stenhouse.

Entendemos, entretanto, que a unidade teoria e prática existe quando se revela teoricamente a prática, a partir da qual se pode transformar a realidade. Quando se fica na aparência, tendo a realidade como verdade, é a consciência comum que prevalece, não há unidade, não se revela e nem se pode compreender essa realidade que parece correta, mas está de cabeça para baixo (MARX, 1984). A essência não se manifesta de maneira direta e imediata por meio de sua aparência, que é a prática cotidiana – longe de mostrá-la de modo transparente, o que faz é ocultá-la (VAZQUEZ, 1968, p. 7).

Stenhouse faz a defesa da proposta do professor pesquisador principalmente por acreditar que a investigação é o caminho para a emancipação³³, isso porque, para o autor, o papel do investigador é um meio que serve ao fim, mais que um fim em si mesmo. No livro *“La investigación como base de la enseñanza”*, Stenhouse (1993) afirma que a emancipação decorre da seguinte premissa: a investigação do professor o fortalece como profissional e leva ao aperfeiçoamento autogestionado da prática. Portanto o autor compreende que a emancipação está relacionada ao crescimento individual e pessoal, baseada num sujeito abstrato, cujas mudanças passam por um posicionamento individual no qual a pessoa toma atitudes e “contamina” os outros à sua volta, provocando um círculo de mudanças, reforçando a perspectiva humanista que norteia sua obra. Para Stenhouse (1993), emancipação significa a emancipação da consciência. A emancipação é auto-emancipação. É o sujeito que tem de se emancipar. Já que não se pode mudar a sociedade, mude-se cada indivíduo.

Contrapondo-nos à idéia de emancipação em Stenhouse, é em Gramsci (1995) que buscamos uma contribuição para propor a emancipação necessária ao processo formativo e educativo. Gramsci contribui para essa discussão ao apresentar sua tese emancipatória diretamente desenvolvida no conceito de hegemonia, compreendida como direção moral e direção política de uma classe, quando toma o poder (ou não), sobre as classes concorrentes e aliadas. A emancipação na perspectiva gramsciana visa à superação do senso comum, que se constitui numa concepção de mundo absorvida acriticamente, ocasional e desagregada e deveria acontecer pela filosofia da práxis.

³³ Em várias enciclopédias filosóficas, sociológicas e pedagógicas *emanzipation* se contrapõe a *Entfremdung* (alienação). *Emanzipation* se usa com especial frequência em textos pedagógicos.

Logo, o senso comum permite a submissão à ideologia dominante e precisa ser superado pela filosofia da práxis³⁴, instrumento que possibilita elevar a consciência a uma maior homogeneidade e coerência, muito embora o senso comum seja ponto de partida sobre o qual deve ser elaborada a nova concepção de mundo, uma vez que ele possui um núcleo de bom senso, ou seja, um núcleo sadio do senso comum, merecendo ser desenvolvido e superado. Nesse sentido, a emancipação passa pela construção de uma visão unitária do mundo e é elemento imprescindível para chegar à hegemonia.

No nosso entendimento, o princípio da individualização na educação perpassa toda a obra de Stenhouse e não está apenas no conceito de emancipação. Numa analogia com a situação de ensino, Stenhouse (1993) compara a educação com a jardinagem, pois o jardineiro tem diversas espécies em seu jardim e cada tipo de planta requer um tratamento; assim, considera que o professor deve ser como um jardineiro, que trata de forma diferente as plantas distintas entre si: umas precisam de podas, outras devem crescer sem esta intervenção, outras precisam de suportes para estruturar o crescimento. Sem considerarmos a ingenuidade da metáfora, nessa comparação está implícita a defesa do princípio de individualização do tratamento em educação, pois esse “jardineiro” vai tratá-las separadamente para que cresçam de acordo com suas características e necessidades individuais. Para ser esse “jardineiro”, o professor precisa investigar e compreender sua própria prática e precisa conhecer mais suas “plantas”, procurando as melhores maneiras para promover o seu crescimento, adequando-as às suas necessidades particulares.

Embora discordemos desse processo de individuação tão marcante, como já afirmamos, há, implícito, um sentido positivo na proposta de Stenhouse (1993), ao atribuir ao professor uma postura de produtor e não de simples reprodutor e executor de conhecimentos. Entretanto a percepção do professor como produtor de conhecimentos novos se perde, pois, contraditoriamente, há inflexões, nesse caso, relacionadas à produção do conhecimento. Quais conhecimentos o professor deve produzir na perspectiva de Stenhouse? Entendemos que eles se limitam às situações vividas pelo professor em sua prática docente, uma vez que a melhoria do ensino e das próprias capacidades individuais do professor baseiam-se no desenvolvimento da arte de ser professor. Vejam que tal premissa atende à necessidade urgente da reestruturação

³⁴ Usada como expressão sinônima do “materialismo dialético” de Marx, que expressa a forma de os homens produzirem sua vida a partir da base produtiva.

produtiva e, conseqüentemente, de reformas educacionais, principalmente para a formação de professores, visando atender o momento atual do capital.

Stenhouse (1993) advoga a concepção de que o ensino é uma arte, e que as destrezas do professor são aplicadas de forma diferenciada, dependendo de um diagnóstico prévio ou mesmo considerando o ensino como uma resposta a uma observação. Traz-se à tona a metáfora do artista, tão ingênua quanto a do jardineiro:

Todo buen arte constytuye uma idagación y um experimento. El profesor es um investigador por el hecho de ser um artista (p.151)...Existe um nível aún más profundo em el que um artista aprende: no sólo sua arte sino a través de sua arte. Así, por médio de su participación em obras, el actor aprende acerca de la vida, de lãs personas y de los dilemas morales. Y de modo si milar, a través de la enseñanaza de la Literatura e de la Historia yo he aprendido algo acerca de lo que ests ciências tienen que enseñar (STENHOUSE, 1993, p. 141).

Ao utilizar a metáfora da arte e do artista para a educação e para o professor, Stenhouse (1993) trabalha com a perspectiva do profissional que pode conhecer todo o processo de trabalho, que é possuidor do conhecimento e dos instrumentos de produção do que pretende realizar, que controla o ritmo e o resultado de sua produção, que é capaz de individualmente produzir aquilo a que se propôs, não necessitando da crítica externa, pois o campo de criação é aberto. Esse professor agirá intencionalmente, expressando por meio de diversas linguagens o seu produto, que será sempre único em valores estéticos e éticos. Segundo Stenhouse (1993), a capacidade de investigação do professor depende das estratégias de auto-observação, semelhante a um artista que, consciente do que faz, está sempre alerta para o seu próprio trabalho, o que lhe permite utilizar a si mesmo como instrumento de investigação.

Quando o autor recorre a essa metáfora, está tentando tecer uma crítica sob a ótica do sujeito que realiza as ações, visando romper ou imprimir a lógica da racionalidade técnica. Entretanto fala do posto de trabalho do profissional e do processo de trabalho, não abordando o modo de produção, tampouco as relações sociais de produção estabelecidas. Se buscarmos uma análise mais crítica e coerente do trabalho docente, veremos que o professor é, em última instância, proprietário apenas de sua força de trabalho e para sobreviver necessita comercializá-la. Portanto, por mais que detenha o conhecimento sobre o processo de trabalho escolar e sobre o produto que realiza e elabore metas e objetivos para sua prática pedagógica, sua prática social permanecerá alienada. A relação social de produção à qual está submetido subsume a

prática pedagógica particular realizada pelo professor, que nada mais é do que um trabalhador assalariado.

Ao definir a pesquisa do professor, Stenhouse (1993) se remete a uma epistemologia fenomenológica da relação sujeito-objeto na perspectiva da tradição naturalística de observação e da etnografia, abordadas no primeiro capítulo deste trabalho. Para o autor, o caminho para a produção de conhecimentos do professor sobre sua prática é a pesquisa-ação, que encontra justificativa em um campo substantivo da ação – no caso, a educação – mais que puramente em termos de pesquisa (STENHOUSE, 1993).

Ao explicar a especificidade da investigação do professor, o autor afirma ainda que a diferença não está entre cientistas sociais e docentes, mas sobre dois atos: a pesquisa e o ato substantivo. O ato substantivo é a ação que “se halla justificado por algun cambio em el mundo o em otras oersonas que se jusgue como deseable” (STENHOUSE, 1993, p.88). Já o ato de pesquisa “és uma acción para impulsar uma indagación” (STENHOUSE, 1993, p.88), ou seja, a pesquisa pura busca averiguar um conhecimento não imediatamente aplicável, e na educação o movimento deve ser ao contrário, temos que acoplar o ato de pesquisa com o ato substantivo. Isso significa que a pesquisa deve levar as pessoas a aprender, ou seja, melhorar o ensino. Quem melhor poderia fazê-lo? O professor, por meio da investigação de sua prática, questionando-a, confrontando-a e melhorando-a. Para tanto, o modelo investigativo proposto por Stenhouse é a pesquisa-ação, pois nessa proposta o ato de pesquisar deve ser um ato substantivo. O autor parte da definição de Rapaport³⁵ para situar a pesquisa-ação:

La investigación em la acción es um tipo de investigación social aplicada que difiere de otras variedades por el carácter imedito de la impicación del investigador em el proceso de la acción, Alguns sociólogos han diferenciado la investigación em lá acción del campo más amplio de la investigación aplicada em razon de lá existência de um cliente com um problema que tiene que ser reuelto (RAPOPORT apud STENHOUSE, 1993, p. 87).

O principal argumento de Stenhouse para a pesquisa-ação como método investigativo a ser utilizado pelo professor é que a educação possui características especiais que fazem com que não possamos nos aproximar dela do mesmo modo que de outras áreas. Os métodos devem ser específicos, posto que cada aluno é diferente e único e, mesmo que tenham os mesmo problemas de aprendizagem, a causa não é a

³⁵ Autor que trabalhou com a pesquisa-ação na década de 1970, na Inglaterra.

mesma, portanto requerem tratamentos específicos, somente válidos para eles. Seguindo sua perspectiva humanística, defende uma metodologia de investigação humanística. Assim, o professor deve investigar seu próprio processo de ensino com o fim de conhecer melhor o que pode ser aprimorado no seu trabalho, concepção com a qual discordamos totalmente.

Elliott define a investigação-ação como o estudo de uma situação social, conduzido para melhorar a qualidade das ações que nela se desenvolvem (ELLIOT, 2000). Para ele o objetivo fundamental da investigação-ação é melhorar a prática e a partir dela gerar conhecimentos, cuja produção e utilização são subordinadas a esse objetivo. Esse processo acontece em grupos, nos quais as pessoas partilham seus valores, visando modificar as circunstâncias em que se encontram, bem como a si próprias.

Para Elliott (2000), a validade das teorias e hipóteses geradas na investigação-ação não depende da comprovação de provas científicas, mas de sua utilidade em ajudar as pessoas a agirem de um modo melhor. Elliott chama essa reflexão de “filosofia da prática”, que é importante, porque permite às pessoas compreenderem o papel da crítica reflexiva do valor da prática na melhoria da ação, capacitando-as a reestruturarem permanentemente seus conceitos de valor e a compreender os problemas e as possibilidades práticas, embora a perspectiva continue a ser individual.

Os princípios da pesquisa-ação que aparecem na obra dos dois autores caracterizam-se por um posicionamento diante da ação, com base numa reflexão autocrítica objetiva e em uma avaliação de resultados. Esse processo que se modifica em espirais de reflexão e ação permite aclarar e diagnosticar uma situação prática ou problemas, formular estratégias de ação, desenvolvê-las e avaliar sua eficiência, ampliando a compreensão da nova situação. A descrição do processo de pesquisa demonstra claramente o caráter pragmático e individualista da proposta.

O professor está no centro da pesquisa educacional, visto que, fundamentalmente, as aulas estão a cargo dele, e, portanto, contém a possibilidade de realizar o ato substantivo. Stenhouse (1993) afirma que “cada aula sea um laboratorio y cada profesor um miembro de la comunidad científica” (p. 134), de forma que as aulas são o laboratório ideal para a comprovação da teoria educativa. É preciso que cada professor faça experiências em seu “laboratório” e estude cuidadosamente seu próprio caso. E o autor propõe exatamente esta metodologia de investigação: estudo de caso.

São muitos os enfrentamentos que devem ser feitos à proposta de Stenhouse sobre pesquisa do professor. Mas talvez um dos mais fortes seja a dicotomia entre pesquisa pura, onde são produzidos os conhecimentos, e a pesquisa-ação como forma de estudar o cotidiano e a própria ação. Não se pode pender essa relação para o cotidiano, centrada apenas no micro, que é constitutivo e constituinte das relações sociais que acontecem no cotidiano. É preciso também não perder de vista o macro, entendido como a historicidade e o todo que constituem as mediações do objeto, sendo que é na totalidade que se pode explicar a lógica, a direção e as relações do cotidiano. Salientamos que as análises e as pesquisas não podem também ficar apenas no macro, pois ao fazer a crítica apenas dos condicionantes sociais, estes não se efetivam, não chegam ao chão da escola e nem são suficientes para esclarecer a complexidade do fenômeno, é preciso problematizar também o cotidiano.

Além disso, ao limitar-se à pesquisa da própria prática, pode ser que o investigador permaneça apenas na aparência do objeto, preso a descrições e impressões e permanecendo dentro dos limites imediatos, o que se poderia chamar de “constatação do óbvio” (OLIVEIRA, 1996, p. 27). Ocorre ainda a possibilidade de, numa sociedade estruturada sobre relações sociais de luta de classes e divisão de trabalho e, portanto, de dominação e de relações alienadas, a cotidianidade da pesquisa-ação tornar-se uma ação dirigida por paradigmas que servem a determinados fins e valores.

A forma de pesquisa proposta pelos autores pode acabar por contribuir para um círculo vicioso que recorre quase sempre à pura narrativa da experiência e da realidade, sem revelar suas mediações e contradições. Além disso, o pragmatismo que orienta a pesquisa-ação (nos moldes delineados por Stenhouse) permite que ela seja “raptada” a serviço de organismos internacionais, que se apropriam do discurso da racionalidade prática para manter seu controle sobre a formação e atuação docentes, utilizando-a até nas reformas educacionais, com um tom reformador, mas conservando a atual estrutura da realidade.

2.2 Donald Schön e a educação profissional prática

O paradigma que orienta a concepção de formação profissional prática tem hoje como uma de suas principais referências Donald Schön. Licenciado em Filosofia pela Universidade de Yale em 1951, cursou mestrado em 1952 e doutorado em 1955, na mesma área, na Universidade de Harvard. Seu trabalho como pesquisador e consultor

concentra-se no aprendizado organizacional e na eficácia profissional. Atualmente é professor de estudos de Urbanismo e Educação do Massachusetts Institute of Technology/M.I.T. No início da década de 1970, após solicitação do M.I.T., Schön desenvolveu um estudo sobre a formação do arquiteto. Seus estudos foram fundamentados na teoria da indagação de Dewey³⁶ e deram origem a duas obras: *The Reflective Practitioner* (1983) e *Educating the Reflective Practitioner* (1987)³⁷. Nelas o autor propõe a epistemologia da prática, cujo fundamento pedagógico defende a formação do futuro profissional com um forte componente de reflexão a partir de situações práticas.

Na primeira obra (1983) o autor questiona a estrutura epistemológica da pesquisa universitária, que toma a racionalidade técnica como paradigma, cujo teor define a competência profissional como sendo a aplicação, na prática, dos conhecimentos gerados na academia e propõe uma nova epistemologia: a da prática, centrada no saber profissional, tendo a reflexão na ação como ponto de partida para responder a conflitos e situações de incerteza no cotidiano profissional.

Schön, em seu segundo trabalho (2000), considera que as escolas que formam profissionais³⁸ devem rever seus currículos, e a epistemologia da prática deve ser incluída nos currículos dos cursos profissionalizantes. O nome “epistemologia da prática” decorre do princípio que entende que a formação profissional deve se pautar por um forte componente de prática, “[...] onde lhes permite aprender a fazer fazendo.” (p.20). O autor sinaliza que, para resolver o problema da dicotomia entre teoria e prática na formação de profissionais, é preciso que o profissional desça ao “[...] pântano dos problemas importantes e da investigação não-rigorosa.” (p.15).

Alega ainda que a prática possui zonas incertas, ou melhor, zonas indeterminadas, e são elas que provocarão, ou não, dependendo do profissional, o processo de reflexão para buscar soluções. Essas zonas indeterminadas da prática escapam à capacidade de análise da racionalidade técnica, pois são cheias de incertezas, singularidades e conflitos de valores. Assim, para atender às necessidades da prática, nesse caso profissional, e buscar uma formação de qualidade, é preciso repensar a metodologia de ensino de maneira que esta possibilite melhor articulação entre teoria e

³⁶ Pelo currículo de Schön, sua tese de doutorado e o conjunto de suas obras, pode-se ler a influência de John Dewey.

³⁷ Traduzido para o português e publicado pela Editora Artes Médicas em 2000, sob o título “*Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*”.

³⁸ Sua pesquisa é sobre profissionais de arquitetura, mas é utilizada para as demais formações, incluindo a de professores.

prática. A ênfase deve ser “[...] posta na aprendizagem através do fazer, a qual John Dewey descreveu, há muito tempo, como a disciplina primeira ou inicial.” (SCHÖN, 2000, p. 24).

A epistemologia da prática pode ser explicada a partir da investigação do processo de aprendizagem prática, em quatro contextos, pesquisados pelo autor (2000): um ateliê de design, a *master class* em performance musical, a supervisão analítica e o seminário sobre habilidades de aconselhamento e consultoria. Nos quatro ambientes buscou-se analisar e descrever como se aprende fazendo, cuja característica central, como metodologia, é a de praticar mesmo antes de compreender. “A partir do estudo desses vários exemplos e experimentos, montarei os esboços de uma teoria do ensino prático como veículo de educação” (SCHÖN, 2000, p. 28).

Diferentemente da tradição educacional com estágios no final do curso, a proposta do *practicum* reflexivo introduz o aprendizado na prática acompanhado de um tutor. Cria-se um mundo virtual, que representa o real, onde o praticante fará suas experiências, cometerá erros e tomará consciência deless, tentando realizar a prática de diversas maneiras e buscando equacionar problemas. Nesse processo Schön (2000) trabalha com modelos de instrução. O primeiro é denominado de *siga-me* – modelo baseado na demonstração e na imitação. Outro, é o da experimentação conjunta – estudante e instrutor procuram juntos a solução para resolver o problema e a proposta da sala de espelhos – a idéia é produzir um duplo efeito sobre o estudante: a ação como é sentida e a ação como é observada.

A partir desses modelos, pode-se perceber que o processo de ensino/aprendizagem combina o dizer/ouvir com o demonstrar/imitar, de forma a gerar uma corrente de reflexões que fundamenta o fazer profissional. Para tanto, a relação entre professor e aluno se baseia na premissa de que o instrutor demonstra ou critica e o aluno reflete sobre a demonstração ou refaz o projeto. O papel do professor (tutor) deve ser de desenvolver situações de instrução para a aprendizagem, atuando como treinador.

A epistemologia da prática em Schön (2000) é sintetizada no ato de tomar como referência situações práticas, criadas em um “mundo prático profissional virtual” ou “laboratórios”, cujas experiências proporcionam um conjunto de saberes que não podem ser ensinados, mas devem ser apropriados e descobertos pela própria pessoa em situações de incertezas e tensão. Usando as palavras de Schön “[...] estudar a experiência de aprender por meio do fazer” (2000, p. 25).

O substantivo *epistemê* corresponde ao verbo *epistasthai*, colocar-se diante de alguma coisa, ali permanecer e deparar-se com o objeto, a fim de que ela se mostre, dar atenção a alguma coisa, permanecer diante de algo. O termo epistemologia surge pela primeira vez na obra de Émile Meyerson, *Identidade e Realidade* (1924), na qual associa o termo à filosofia das ciências. Posteriormente, com a divulgação do conceito, o termo epistemologia passou a ser sinônimo de teoria do conhecimento.

Atualmente podemos dizer que existem duas tradições que abordam o conceito: a francesa, que pode ser remetida à obra de Emile Meyerson (1924), cuja base conceitual atribui à epistemologia a tarefa de analisar os métodos usados na produção das ciências, logo, epistemologia é investigação do método. É necessário lembrar que o autor se filia à concepção de ciência como resultado da observação empírica dos fenômenos naturais. A outra tradição é a inglesa, cujo autor de referência é Bertrand Russell (197-, Edições 70) que busca em Kant sua origem e explicação e a entende como análise lógica do conhecimento empírico-dedutivo, ou seja, a epistemologia é o estudo do conhecimento produzido pela experiência humana e pela interpretação dessa experiência. Para Russell a questão central da epistemologia é: como é possível conhecer em determinadas circunstâncias?

Trazendo a questão da epistemologia para o campo da educação, dois autores se destacam: um deles é Piaget (1990 e 1973), que estabelece um diálogo com a tradição francesa criada por Meyerson (1924), em que compete à epistemologia ser uma filosofia da ciência. O outro é John Dewey (1933), que utiliza o conceito de epistemologia como teoria do conhecimento. No nosso entendimento, isso o aproxima da perspectiva analítica do termo, apropriação realizada pelos autores que estamos discutindo neste capítulo.

A análise do conceito de epistemologia na obra de Schön nos permite afirmar que ele está vinculado à tradição analítico-pragmatista, tendo como referência Dewey. Ao discutir o assunto Schön se orienta pela seguinte questão: como formar um profissional, tendo como base um conhecimento para a profissão, que é eminentemente prático? Ao formular o problema dessa forma, o autor não está questionando a possibilidade do conhecimento prático, mas sim interrogando como utilizar determinada prática e como reconhecê-la como uma atividade científica.

Pensar a possibilidade do conhecimento prático como solução de problemas oferecidos pelo imediatismo, limitando as ações profissionais ao espaço de atuação profissional, é confirmar uma realidade fazendo movimentos de adaptações e de busca

da eficácia local e restrita à função exercida. A produção do conhecimento que defendemos para o professor da educação básica está relacionada à possibilidade da práxis, que indica uma reflexão no sentido originário do materialismo histórico dialético, como um movimento de ir além das aparências para que se possa realmente conhecer a prática e voltar a ela para transformá-la.

Tendo como referência a epistemologia da prática, Schön (2000) propõe a formação do *praticum* reflexivo, cujo desenvolvimento do conhecimento profissional baseia-se em noções como a de pesquisa e de experimentação na prática. A designação “professional artistry” é usada pelo autor quando ele se refere às competências que os profissionais revelam em situações caracterizadas, como incertezas e de conflito, muitas vezes por serem únicas, incertas e de conflito. O conhecimento que emerge nessas situações de modo espontâneo e que não pode ser explicitado verbalmente pode ser descrito, em alguns casos, por observação e reflexão sobre as ações. As descrições são diversas e dependem das linguagens e das propostas, podem se referir a seqüências de operações, procedimentos executados, pistas observadas, regras seguidas, valores, estratégias e princípios que constituem verdadeiras “teorias de ação” (SCHÖN, 2000).

Com base nas premissas sobre o conhecimento prático, Schön propõe a formação do *praticum* reflexivo a partir de quatro pontos essenciais: o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Usarei a expressão conhecer-na-ação para referir-me aos tipos de conhecimentos que revelamos em nossas ações... os revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da performance, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-las verbalmente explícita... porque o processo de conhecer na ação é dinâmico, e os fatos, os procedimentos e as teorias são estáticos. (SCHÖN. 1998, p.31)

O conhecimento na ação refere-se aos tipos de conhecimentos que aparecem em nossas ações inteligentes, é aquele interiorizado de forma espontânea e mecânica. Dewey³⁹ (1933) os define como ação rotineira, formada pelas atividades de rotina, no dia-a-dia, como, por exemplo, andar de bicicleta. A execução da tarefa de forma capaz e espontânea revela que o conhecimento está na ação, embora, muitas vezes, sejamos incapazes de descrever explicitamente os nossos atos.

Por outro lado, quando alguém se depara com algum problema ou dificuldade, algo que não está de acordo com suas perspectivas e para o qual não tenha

³⁹ Como pensamos (1933/1959).

respostas prontas, surge uma *reflexão que emerge da ação* presente, o que significa ser necessário produzir uma pausa para a reflexão em meio à ação presente. É um momento em que o profissional necessita de breves períodos de distanciamento, porém, sem uma sistematização e sem gerar necessariamente uma explicação verbal. A esse processo Schön chama de reflexão na ação, segundo ponto do processo de formação do prático reflexivo.

O terceiro ponto é o processo da *reflexão sobre a ação*:

Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado esperado (...) chamo de “parar e pensar”, nosso pensar serve para dar forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. (SCHÖN, 1998, p. 32)

Esse momento é caracterizado por produzir uma explicação ou descrição verbal sobre o problema, isto é, uma reflexão sobre nossas ações do passado que pode influir na ação futura, acarretando uma nova compreensão do problema. Embora os dois momentos de reflexão estejam apresentados de forma distinta, Schön (2000) reconhece que eles não são tão distintos, mas, sim, uma consideração mais ampla de possíveis alternativas para um problema concreto, o que o autor chama de processo de deliberação.

A partir do processo silencioso gerado na reflexão na ação, surge, segundo o autor, outro olhar retrospectivo que ultrapassa as modalidades anteriores, pois vai além da mera observação da experiência e de sua descrição. Esse processo refere-se ao distanciamento da ação presente e sua posterior descrição verbal, ou seja, refletindo-se sobre a reflexão na ação passada, pode-se influir nas ações futuras, isso porque se compreende melhor as características e processos da própria ação. Schön denomina esse momento de *reflexão sobre a reflexão na ação*, quarto e último aspecto do processo.

[...] nossa reflexão sobre nossa reflexão na ação passada pode conformar indiretamente nossa ação futura. As reflexões de um zagueiro na segunda-feira de manhã podem estar cheias de significações se a pessoa que reflete é o zagueiro que jogará no próximo sábado... Nesse caso, minha reflexão presente sobre minha reflexão-na-ação anterior dá início a um diálogo de pensar e fazer através do qual posso tornar-me mais habilidoso (SCHÖN, 2000, p.36).

A última reflexão/etapa da reflexão é a que o autor denomina de ação reflexiva, pois o profissional examina alternativas e toma decisões, resolvendo

problemas diretos de sua cotidianidade. Schön explica e exemplifica tais idéias baseado na formação de profissionais técnicos. No caso da formação de professores, seria, por exemplo, como resolver a aprendizagem de matemática do aluno x. O processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender, na procura de significado das experiências vividas. Há, por meio das práticas, um ganho na compreensão que pode fazer surgir um *insight* sobre o que significa ser professor. Assim, a *artistry* do professor, metáfora utilizada para expressar o que os professores em cooperação são capazes de fazer, vai se desenvolvendo. Os vários tipos de reflexão têm um papel claramente importante no desenvolvimento da *artistry*, conforme Schön (2000).

Dizer que o professor deve se envolver na reflexão sobre sua prática não é novo. John Dewey, filósofo da educação, defendeu a importância do pensamento reflexivo e escreveu extensivamente sobre o papel da reflexão em seu livro *Como pensamos* (1933). Nele Dewey já reconhecia que nós refletimos sobre um conjunto de coisas, no sentido em que pensamos sobre elas, mas o pensamento analítico só tem lugar quando há um problema real a resolver. Ou seja, a capacidade para refletir emerge quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema, e a aceitação da incerteza. O pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses em face de um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados. Para Dewey (1933), a ação reflexiva é a que envolve abertura de mente, responsabilidade e dedicação.⁴⁰ Seria, portanto, a ação reflexiva, que possibilitaria a articulação teoria e prática, na medida em que se pensa sobre a ação e se resolve o problema de forma imediata.

Ainda insistimos sobre o que é reflexão nessa concepção. Dewey responde:

Transformar uma situação na qual se tenham experiências caracterizadas pela obscuridade, pela dúvida, pelo conflito, isto é, de qualquer modo perturbadas, numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa... tem valor instrumental e operativo. (1933, p. 766)

Em Dewey, portanto, a reflexão é encontrar soluções para um problema que se apresenta no contexto do cotidiano, que é útil para a sua prática e para o momento. O autor indica cinco fases inerentes a esse processo⁴¹. É na sua obra, *Como pensamos* (1933) que Dewey descreve o pensamento reflexivo

⁴⁰ Para esclarecer melhor o assunto, ler Dewey (1959b) e também Zeichner e Liston (1996).

⁴¹ São as fases: situação problemática, intelectualização do problema, observação na experiência, reelaboração intelectual e verificação.

como de valor instrumental e operativo, visto que a função do pensamento reflexivo é a de transformar uma situação na qual se tenham experiências caracterizadas pela obscuridade, pela dúvida, pelo conflito, isto é, de qualquer modo perturbadas, numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa (1933, p. 766).

O primeiro problema que se pode levantar com referência a essa concepção de reflexão é que para acontecer o pensamento reflexivo é necessário que ocorra um estado de dúvida ou dificuldade mental que imponha a necessidade de resolução, porém o trabalho, questões ideológicas, de classe, raciais, pré-conceitos, repetência, evasão, dentre outras, podem não vir a gerar dúvidas pela sua naturalização na sociedade. Neste caso, a reflexão acontecerá apenas nos aspectos instrumentais, ligados ao cotidiano, perdendo a percepção de totalidade.

Contrapondo-se à idéia de reflexão, Gramsci (1995), no livro *Concepção Dialética da História*, observa que “todos os homens são filósofos” (p.11), porque todos têm uma concepção de mundo, um modo de pensar expresso em sua linguagem, no senso comum⁴² e na religião, dentre outras formas. Chama atenção para o fato de que, “[...] quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa” (p. 12). Esse homem-massa é formado pelo senso comum, que, por não ser sistematizado, é aparente, precário, imediato, fragmentado e caótico, mas é válido no agir cotidiano, necessário para viver no dia-a-dia. Contudo, por advir da experiência imediata, essa reflexão oriunda do senso comum só é capaz de apreender parte do fenômeno, não revelando toda a sua realidade. Isso se dá (e aqui volta-se ao primeiro raciocínio da impossibilidade de articular teoria e prática nessa proposta) por um limite histórico, cuja forma de produção capitalista precisa velar a realidade, não demonstrando as contradições que marcam a exploração humana, necessitando da ideologia para se reproduzir e manter, onde

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência, e, ao mesmo tempo a esconde (...) o todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião, na representação e na experiência. Portanto, o todo

⁴² O conceito de senso comum aqui explicitado diferencia-se da visão cientificista, positivista e instrumental, que distingue senso comum e ciência, entendendo o senso comum como uma fonte de enganos, preconceitos e incertezas, que devem ser superados pelo conhecimento científico.

é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. (KOSIK, 1976, p. 15)

Assim, o que se tem com base na experiência do e no cotidiano são representações da realidade que não revelam seu caráter e nem suas contradições, é o que se pode chamar de práxis utilitária: a que usamos no dia-a-dia. Por meio dessas representações se toma consciência do ser social, sob aspectos isolados, portanto fetichizados, reificados e naturalizados, que impossibilitam ao homem conhecer e revelar a realidade.

É verdade que a realidade é captada pelos sentidos, pela experiência, mas não se pode esquecer que os sentidos são eles próprios uma construção e um produto histórico social. O homem, nesse raciocínio, é aquilo que o seu mundo é (KOSIK, 1976, p. 85). Portanto a verdade concebida na nossa experiência nem sempre corresponde ao processo real, porque

O indivíduo pode ser a tal ponto absorvido pela objetividade, pelo mundo da manipulação da fadiga, que o seu sujeito se perde nessa mesma objetividade e assim a objetividade se apresenta como real, ainda que mistificado, sendo que a familiaridade é um obstáculo ao conhecimento [...] porque se perde no mundo manipulável (KOSIK, 1976, p. 86-87)

Assim, refletir, conhecer a realidade, não é um movimento simples de “pensar” nos problemas cotidianos, mas um devir histórico, possibilitado por pertencer a uma classe, e que só pode ser construído por

Um “conhecer-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário, deve-se fazer, inicialmente este inventário. (GRAMSCI, 1995, p. 12)

A reflexão, portanto, é um movimento de compreender a dialética da realidade por meio de suas contradições, possibilitado pela totalidade do objeto, em que o “conhecimento é corretamente caracterizado como superação da natureza, como a atividade ou o esforço supremo” (KOSIK, 1976, p. 28), em que o concreto se torna compreensível pela mediação do abstrato⁴³. Portanto refletir com foco em aspectos imediatos e voltados para a especificidade da prática pedagógica é manter a realidade como está, sem compreender seus movimentos ou revelá-la. Identificar teoria e prática

⁴³ Ver Marx, *O Capital*, Pósfácio à 2ª edição (1983).

nessa relação é querer construir sobre uma determinada prática ou teoria que a justifique, num aspecto restrito de saber-fazer.

Ora, se a realidade é opaca pela condição histórica de sua materialidade, como o profissional irá desvelar se sua formação for constituída de forma aligeirada, com uma crescente proletarização do seu trabalho e ao, mesmo tempo, uma desarticulação da consciência de classe pelos mecanismos de reificação? Decorre daí a defesa que fazemos da formação para a pesquisa na práxis, capaz de revelar a pseudoconcreticidade. Por isso luta-se pela práxis, perseguindo-a, pois a práxis do homem contém em si a própria realidade, não é um movimento natural a busca dessa unidade, mas um esforço de compreendê-la e poder transformar a realidade, pois

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade material contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. (KOSIK. 1976, p. 222).

As considerações realizadas até aqui apontam para a fragilidade da idéia de reflexão na epistemologia da prática proposta por Schön. Ainda podemos apontar um segundo problema referente a essa concepção, conforme a categorização de reflexão proposta por Van Manen (apud ALARCÃO, 1996, p.28). Para o autor a reflexão passa por três níveis: a) discussão dos objetivos ou os fins; b) análise das relações entre princípios ou concepções práticas, o que implicaria avaliar as consequências educativas e das nossas ações; c) análise de caráter ético-político, o que envolveria uma reflexão sobre a análise de técnicas que levam a objetivos ou a meios.

Embora possamos debater em torno de uma possível hierarquia entre os níveis, neste momento o que parece mais importante é ver se os três níveis de reflexão estão presentes na epistemologia da prática e, principalmente, se estão procurando complementar o contexto da situação com o saber que o professor traz para essa situação, avaliando e tomando decisões. A reflexão sobre uma concepção pragmática, elucidada por Dewey (1933) e no momento atual por Schön (1998), está presente nas propostas⁴⁴ em andamento para formação de professores, e, no nosso entendimento, fica nos dois primeiros níveis. Parece haver uma redução da reflexão, limitando-a ao espaço

⁴⁴ O paradigma acima explicitado se encontra nas págs. 60 e 61 dos referenciais para Formação de Professores, MEC, 1999; na proposta das diretrizes-Mec/2000, p. 58 e 64; na proposta de diretrizes CNE-abril/2001, p. 55, e 57 dentre outras.

da técnica. Isso se explica porque, pela forma como é proposta, acaba se tornando um processo solitário, quando o profissional, no caso o professor, mantém-se em comunicação apenas com a sua situação e não com outros profissionais, centrado apenas na atividade em si e deixando de considerar a dimensão contextual a que sua atividade está ligada. É um profissional reflexivo – um *professor reflexivo* – que reflete apenas sobre os aspectos cotidianos e instrumentais, em círculos fechados, perdendo a relação com a totalidade onde questões centrais como gênero, classe e hegemonia, dentre outras, deixam de gerar reflexões, pois não se referem ao imediato e se naturalizam nas relações.

Os professores são conduzidos, pela reflexão na sua própria prática e, especialmente, na reflexão sobre ela, para obter uma visão crítica do contexto estrutural ou ideológico em que estão trabalhando? Essa é uma questão importante a qual tentamos desvelar até aqui. A reflexão dá um papel essencial ao conteúdo a ser ensinado, sobre suas próprias práticas e sobre o que é o ensino, podendo levar à alteração de crenças e concepções sobre o que é ensinar e a relação do professor com a disciplina. A proposta parece girar em torno da melhor forma de aprender e ensinar, para que a escola cumpra uma de suas funções sociais, que é formar bons profissionais para atender a um mercado de trabalho e de consumo em constante mutação. Não há questionamento da função da educação, como estabelecida pelo capitalismo mundial. Numa visão crítica de educação, também se deseja constituir profissionais reflexivos, mas que o possam ser na revelação das contradições da totalidade, não apenas para harmonizar e adaptar situações “problemáticas” do cotidiano escolar, mas, sim, para transformar a escola e a educação como um todo, com vistas à emancipação humana e ao fim da exploração do homem pelo homem.

No caso brasileiro, a proposta de Schön (2000) de formar o *praticum* reflexivo pela inserção na prática é absorvida para a formação de professores e podemos observar esse movimento nos textos legais, nas propostas pedagógicas dos cursos de formação, na produção teórica da área e nas pesquisas. Alertamos sobre o cuidado necessário ao assumir esse ideário, principalmente para a profissionalização docente, uma vez que se coloca a ênfase do sucesso ou fracasso da escola na responsabilização do professor. Ao contrário do que aparece, não é só em relação à sua qualificação e à qualidade do ensino oferecido que o professor torna-se responsável. O pressuposto é que o professor seja o responsável único pela tarefa de ensinar e promover a aprendizagem. Parece-nos que essa idéia pode contribuir para a precarização do

trabalho docente, pois se propõe a ampliação das funções e das responsabilidades do professor, enquanto que as condições de trabalho permanecem as mesmas ou, em alguns casos (número de alunos na sala de aula, violência, trabalho em mais de um turno...), pioraram⁴⁵.

A proposta de Schön se mostra ainda mais limitada para a produção de conhecimentos do professor, pois enfatiza a questão da reflexão presa à ação profissional entendida simplesmente como a competência do saber fazer cotidiano, enquanto os professores lidam com dinâmicas muito mais amplas e difíceis de serem pensadas e resolvidas individualmente – as sociais. No nosso entendimento, o autor não trabalha com a perspectiva da pesquisa, mas, sim, propõe um processo de auto-reflexão sobre o fazer do profissional.

2.3 Kenneth Zeichner: a formação de professores na concepção desenvolvimentista e de reconstrução social

Zeichner, americano dos Estados Unidos da América, foi professor de educação básica em bairros com população pobre, trabalhando em seguida no *National Teachers Corps*, um programa federal para preparar professores das escolas de crianças pobres, e também como diretor de um centro de ensino urbano, que integrava escolas urbanas e a Universidade de Siracuse. Desde 1976 é o diretor de um programa destinado a preparar professores para o ensino básico na Universidade de Wisconsin-Madison, exercendo também a função de professor.

Sua obra visa à valorização do professor por meio do reconhecimento de que a produção de conhecimento sobre o que é ensino de qualidade não é propriedade exclusiva da universidade, que “pensa” a educação, mas também dos professores que têm boas teorias e práticas e podem contribuir com avanço da qualidade no ensino de educação básica.

⁴⁵ Alguns autores como Codo (2002) discutem o sofrimento no trabalho docente, que podemos sintetizar com algumas explicações: não realiza trabalho produtivo num sistema capitalista que exige o produto; como condição do trabalho capitalista e principalmente o professor da educação básica não se identifica com o produto do seu trabalho; nas atuais condições acentua a diferença entre o que pode fazer e realmente faz pelo limite das condições objetivas; sofre com as dimensões do trabalho capitalista – baixo salário, excesso de trabalho, condições materiais precárias, medo de perder o emprego, autoritarismo, e há uma intensificação do stress provocando esgotamento emocional em decorrência das condições de trabalho e principalmente porque este já não é visto por ele e nem por seus (jovens) alunos como possibilidade de qualidade de vida, há um desenvolvimento de atitudes negativas em relação ao trabalho e falta de envolvimento pessoal.

Nessa perspectiva, sua investigação centra-se em compreender e explicitar a maneira como os professores aprendem a ensinar e em como ajudá-los a ensinar, tendo como ponto de partida a problematização da prática do professor e a utilização da pesquisa-ação, a fim de que se tornem “agentes ativos do seu próprio desenvolvimento profissional e da definição do funcionamento das escolas” (ZEICHNER, 1993, p. 14). Paralelamente à causa da profissionalização dos professores, envia esforços para a “construção de sociedade mais justa e decente” (ZEICHNER, p. 14). Embora reconheça que os dois aspectos (profissionalização de professores e sociedade mais justa) não estão necessariamente ligados, este tem sido o grande tema do seu trabalho: “a tentativa de relacionar o desenvolvimento do professor com a luta pela justiça social para todas as crianças” (ZEICHNER, 1993, p. 15).

Na busca desses objetivos, o autor tem desenvolvido estudos em cinco frentes. A primeira, com estudantes em cursos de formação de professores durante o estágio. A segunda, com professores oriundos de escolas da educação básica, organizando grupos de trabalho que incentivam e promovem a pesquisa-ação. A terceira frente acontece com docentes universitários participantes de seu grupo de pesquisa, que desenvolvem um programa de pesquisa-ação no programa de pós-graduação. A quarta área refere-se à pesquisa desenvolvida no programa de formação de professores por meio da pesquisa-ação na Namíbia, África. Na quinta frente (sem ordem de tempo e espaço) o autor se incumbe da reflexão do seu próprio trabalho, analisando mudanças ocorridas, fruto dessa reflexão. Esse processo, segundo o autor, evita exigir dos professores algo que ele mesmo não consegue realizar.

Como vemos em sua proposta de trabalho, Zeichner (1993) se insere no movimento internacional do professor como prático reflexivo, mas com profundas diferenças conceituais na concepção que orienta seu trabalho em referência aos demais autores, principalmente Schön, seu contrerrâneo. Apesar de ambos trabalharem a proposta do professor reflexivo a partir de Dewey (1933), Zeichner busca elementos mais filosóficos e menos instrumentais para fundamentar seu trabalho, como a questão da democracia, do desenvolvimento profissional e da reconstrução social.

Apesar das diferenças, há também elementos que proporcionam uma articulação na tendência científica do professor como reflexivo. Um deles, que necessita ser revelado e avaliado, é a visão de professor com uma exaltação das boas práticas, defendida por Zeichner com a justificativa de que o professor é o “único capaz de examinar sua prática” (ZEICHNER; LISTON, 1998 apud GERALDI, FIORENTINI;

PEREIRA, 1998, p. 252-253). Só o detentor da prática, no caso o professor, está em condições de refletir sobre ela, o que constitui uma ciência da prática.

A exaltação da prática de reflexão do professor e de suas boas práticas contém uma contradição intrigante, porque também alimenta a idéia e o discurso político e ideológico de que se a escola não vai bem é porque os professores não estão dando conta de seu trabalho, uma vez que existem, sob as mesmas condições, narrativas de experiências com muito sucesso. Essa premissa se baseia num raciocínio lógico, cuja base parte do princípio de que se há bons resultados, mesmo que isolados, pode-se concluir que os professores são individualmente responsáveis pelo sucesso, em caso contrário, culpados pelo fracasso escolar, produzindo uma auto-responsabilização do professor objetiva e subjetiva, não percebendo que o fracasso escolar está relacionado com a crise da escola e da sociedade em tempos ditos pós-modernos. É preciso denunciar o equívoco da tese da exaltação da prática do professor, que não apresenta as mediações e múltiplas determinações do processo de pesquisa.

O trabalho de Zeichner (1993) apresenta certa preocupação quanto à abrangência que os termos “prático reflexivo” e “ensino reflexivo” adquiriram mundialmente na década de 1990, em reformas educacionais e principalmente na formação de professores. De acordo com o autor, no meio de tanta investigação sobre educação, os termos como “reflexão”, “investigação pelos professores” ou “emancipação” têm sido alvo de confusão e acabam perdendo seu significado, pois o que se diz e se faz acerca do ensino, aprendizagem e ordem social, acaba debaixo do “guarda-chuva” da chamada “prática reflexiva”. O autor busca diferenciar o que é reflexão e suas implicações práticas da ilusão do que é reflexo, e o perigo que se corre, muitas vezes, de cristalizar práticas pseudo-reflexivas. Para tornar clara sua posição, Zeichner (1993) descreve a atitude reflexiva, baseando-se também em Dewey (1933).

Já analisamos a concepção de reflexão em Dewey, quando discutíamos o professor reflexivo em Schön. Gostaríamos apenas de ressaltar a preocupação com uma supervalorização do senso comum, da realidade imediata, por ser essa mesma realidade, na filosofia pragmatista, o critério da realidade, equiparando, assim, senso comum a conhecimento sistematizado e a relação teoria e prática:

A teoria pessoal de um professor sobre a razão por que uma lição de leitura ocorreu pior ou melhor do que esperado, é tanto teoria como as teorias geradas nas universidades sobre o ensino da leitura: ambas precisam ser avaliadas quanto à sua qualidade, mas ambas são teorias sobre a realização de objetivos educacionais. Na minha opinião, a diferença entre teoria e

prática é, antes de mais, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre teoria e prática (ZEICHNER, 1993, p. 50).

Alertamos que não se superam o senso comum, a aparência da realidade, a ideologia com qualquer filosofia, mas,

Sim, cabalmente com aquela que por discernir uma realidade- a práxis- isto é, por revelar teoricamente o que a práxis é, marca as condições que tornam possível a passagem da teoria à prática e assegura a íntima unidade entre uma e outra (VAZQUEZ, 1968, p. 6).

A inquietação de Zeichner (1993) sobre a reflexão da prática e suas diferentes apropriações está relacionada com a perspectiva reconstrucionista que orienta sua obra. Para desenvolver seu programa de formação, o autor buscou, por meio do conhecimento do que se pratica nas escolas dos Estados Unidos, descrever as diferentes tradições do ensino reflexivo no país. Essa análise ajudou-o a articular melhor sua posição sobre a prática reflexiva, ressaltando que tipo de reflexão considera relevante para os professores. Essas tradições ressaltam prioridades para a escola e para a sociedade e se relacionam às filosofias educacionais e sociais dominantes naquele país. Segundo o autor, são quatro: tradição acadêmica, eficiência social, desenvolvimentalista e a da reconstrução social, que sintetizaremos a seguir.

Na tradição acadêmica, a reflexão centra-se em saber reorganizar a matéria, adaptando e traduzindo esse conhecimento, a fim de que os alunos possam compreendê-lo. Na tradição da eficiência social, o processo de reflexão remete-se ao estudo científico da forma de ensinar, conhecida como tecnicista, sendo uma das tendências mais controversas e influentes na formação de professores do século XX. A terceira tradição abordada pelo autor é a desenvolvimentalista, cujo aspecto central é que o conteúdo a ser ensinado será programado a partir da investigação, ou seja, observando e descrevendo o comportamento e o desenvolvimento do aluno. A quarta tradição é a de reconstrução social. Nessa perspectiva de ensino reflexivo, o professor deve levar em conta tanto a sua própria prática, como também deve estar atento às condições sociais onde sua prática está inserida. A reflexão, no caso, também deve auxiliar o professor a examinar as conseqüências políticas e sociais de seu ensino, questionando equidade social e justiça social dentro e fora da sala de aula. Além das quatro tradições mencionadas, o autor descreve outra concepção que denomina de genérica, uma vez que sua ênfase está na reflexão em geral, não importando como e

sobre o que ela incide. Parece situar-se aqui o que Zeichner (1993) denominou de ilusão de prática reflexiva.

Ao analisar a proposta de Zeichner (1993), notamos que ele articula o conceito de prática reflexiva com as várias tradições anteriormente expostas, porque segundo o autor, nenhuma delas, isoladamente garante o bom ensino: “o bom ensino precisa ter em atenção todos os elementos centrais das várias tradições: representação das disciplinas, o pensamento e a compreensão dos alunos, as estratégias de ensino sugeridas pela investigação e as conseqüências sociais e os contextos do ensino” (ZEICHNER, 1993, p.25). O autor ressalta que seu programa na Universidade de Wisconsin-Madison acentua duas tradições, a desenvolvimentalista e a reconstrução social, embora no seu desenrolar aborde aspectos da tradição acadêmica como também da eficiência social.

A tradição desenvolvimentalista aparece no programa de Zeichner (1993) pautada nos processos de desenvolvimento e aprendizagem com base construtivista, na medida em que se produz no futuro professor a preocupação em incorporar cultura, diferenças lingüísticas, interesse dos alunos e a ciência de que o professor deve ajudar o aluno a construir seu saber. A forma de pensar do aluno e como ela influencia o processo de aprendizagem deve ser referência para o professor pensar a forma de ensinar, e é pela pesquisa que eles têm acesso ao conjunto de informações sobre os alunos, o que permitirá a ele ensinar matemática, ciências, línguas, dentre outras disciplinas, de uma maneira que se torne relevante para seus alunos. Enquanto Schön (2000) trata de um professor prático reflexivo, Zeichner (1993) entende o professor como investigador, não no sentido da pesquisa acadêmica, mas como atitude investigativa, cujo papel é mais auxiliar os alunos a construir o saber do que transmitir conhecimentos.

As idéias desenvolvimentalistas são sistematizadas a partir de Piaget - considerado o "pai" do Construtivismo, tendo como referência o princípio de que o desenvolvimento é responsável pela aprendizagem, antecedendo-a. As idéias de Piaget começaram a ser divulgadas com muita ênfase nos meios educacionais a partir da década de 1920 e têm permeado estudos que tratam da formação e atuação do professor na atualidade. Piaget (1970) dá sustentação científica à escola ativa e defende princípios como o respeito à atividade do aluno, a cooperação e a solidariedade, a autonomia e a importância do trabalho em grupo, numa perspectiva individual e adaptadora, bastante

útil e necessária neste momento do capital e da educação de seus trabalhadores, em consonância com os valores liberais de sociedade⁴⁶.

No que se refere ao trabalho do professor numa abordagem construtivista, ou seja, desenvolvimentalista, conforme cita Lima,

O problema do educador é estimular a criança para que ela exerça seu poder de assimilação e acomodação [...] o papel do professor é criar situações que estimulem o processo construtivista do organismo com vistas à elaboração de estruturas fundamentais de caráter universal das quais dependem as aquisições de habilidades diversas [...] (1997, p. 106-107).

Quanto à formação dos professores nessa perspectiva, pode-se afirmar que assim como o aluno constrói o conhecimento, o mesmo acontece com o professor. Os professores devem passar por experiências de aprendizagem para confrontar suas experiências particulares, suas crenças tradicionais, seus conhecimentos sobre o desenvolvimento psicológico das crianças. É compartilhando suas experiências com outros educadores que os professores podem questionar, refletir e construir a prática pedagógica nos moldes desenvolvimentalistas.

Para Zeichner (1993), o termo reflexão acentua fundamentalmente dimensões desenvolvimentalistas e de reconstrução social do ensino. Para garantir essa formação deve-se trabalhar com a perspectiva formativa do professor reflexivo, utilizando a pesquisa-ação como método de investigação, baseando-se na observação e descrição dos alunos em vários estágios do desenvolvimento, relacionando suas condições sociais, para proporcionar igualdade de oportunidades via aprendizagem na escola. O professor reflexivo, para empreender tal tarefa, deverá lançar mão de diferentes metodologias: estudos etnográficos, leitura de periódicos, investigação-ação na sala de aula, estudos de caso sobre aprendizagem, escrita de diários e leitura deles, troca e narrativa de práticas aplicadas em ensino multiculturais e o desenvolvimento de aspectos curriculares.

Para tal formação, o autor propõe as escolas de Ensino de Desenvolvimento Profissional (EDP), com parceira entre escola e universidade, com distribuição de poderes entre as instituições via redimensionamento das funções e a divisão de tarefas entre professor e pesquisador. Essa formação implica ser o professor a pessoa responsável pelo seu desenvolvimento profissional, passando a formular e executar os

⁴⁶ Ver os trabalhos de Duarte (2004).

métodos e os objetivos de seu trabalho, produzindo seu próprio conhecimento sobre ensino.

Em outra perspectiva teórica, com fundamentos teórico-metodológicos marxistas, diferentemente da proposta de formação de um professor reflexivo e da abordagem Construtivista, delineiam-se, a partir da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, possibilidades de refletir sobre o próprio significado do processo educativo na humanização do indivíduo e sobre a contribuição do professor nesse processo. Saviani (2003) e Duarte (1993) entendem que a educação é um processo mediador entre a vida do indivíduo e a história. A escola, no processo de humanização, é a mediadora entre os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade e o aluno, procurando formas para que os conhecimentos sejam apropriados pelos indivíduos, contribuindo para a formação de novas gerações de seres humanos.

Coerente com os fundamentos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica, temos a Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida inicialmente por Vygotsky (1896-1934) e cujos estudos vêm oferecendo várias contribuições sobre o desenvolvimento do psiquismo humano e sua relação com a educação. De acordo com essa perspectiva, o ensino tem um papel central em todo o sistema de organização da vida da criança, determinando seu desenvolvimento psíquico, pois constitui uma via, um meio sistematizado e organizado de transmissão da experiência social.

Para Vygotsky (1991, 1993), a aprendizagem é um momento necessário e universal para que se desenvolvam na criança as características humanas formadas historicamente. O professor contribui para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do aluno. Ele tem uma função mediadora que é realizada a partir de ações intencionais, conscientes, dirigidas para o fim específico de propiciar a instrumentalização básica do aluno, de modo que lhe permita conhecer, de forma crítica, a realidade social; e que, a partir desse conhecimento, haja a promoção do desenvolvimento individual. O processo de desenvolvimento segue o processo de aprendizagem, que é responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Vygotsky (1991, 1993) enfatiza que é intervindo na ZDP que o professor provoca o desenvolvimento, pois ajuda o aluno a efetivar aprendizagens.

O professor, sob o ponto de vista prático-reflexivo na abordagem desenvolvimentalista, deixa de enfatizar o ensino para pensar a aprendizagem. Tanto é que Zeichner (1993) se interessa em entender como os professores aprendem a ensinar, pois na concepção desenvolvimentalista não lhes cabe transmitir os conceitos

científicos, mas, sim, mediar ou facilitar o processo de aprendizagem dos alunos, apresentando situações-problemas a serem resolvidas, acreditando-se, assim, possibilitar-lhes uma autonomia moral e intelectual.

Assim, nos cursos de formação de professores, nessas perspectivas, o conteúdo não é enfatizado. Diante da banalização na transmissão do conhecimento, perguntamos: como o aluno pode se apropriar da produção humana? Como poderá se humanizar? Duarte (1993) afirma que o processo de humanização se dá pela apropriação das objetivações humanas. Como, porém, se apropriar dessas objetivações se o que interessa não é o conteúdo, mas, sim, a forma de aprender, como propõe o Construtivismo, ou mesmo a reflexão da prática, como propõe a teoria do professor reflexivo? O Construtivismo e a concepção do professor reflexivo apresentam um posicionamento negativo (DUARTE, 1998) em relação ao ensino como transmissão de conhecimento. Podemos dizer que há um esvaziamento do trabalho do professor. Do ponto de vista pedagógico, as duas abordagens teóricas estudadas apresentam um forte vínculo com as idéias originadas no movimento escolanovista.

Por sua vez, a teoria vigotskiana aponta para uma concepção do papel da escola e, conseqüentemente, do professor, no que se refere à apropriação do conhecimento histórico e coletivamente produzido pelos seres humanos. As análises desenvolvidas por Vygotsky, referentes à "formação dos processos psicológicos superiores" e à "formação dos conceitos", apóiam-se numa epistemologia materialista, dialética e histórica e nos fornecem uma concepção afirmativa do ato de ensinar (DUARTE, 1998). Enfoca, portanto, o trabalho docente a partir da valorização de sua função mediadora entre o aluno e os conhecimentos elaborados pela humanidade no processo histórico.

Zeichner (1993), ao abordar a ênfase da tradição de reconstrução social, afasta-se novamente de Schön (2000). Para Zeichner, a reflexão não é um ato solitário, como Schön propõe, mas um ato coletivo, e mais, nenhuma ação do professor está isenta de opções políticas. Assim os alunos-mestres têm de atuar a fim de diminuir os efeitos das desigualdades sociais que aparecem nas escolas.

Embora tenhamos em atenção às implicações pessoais e acadêmicas dos acontecimentos da sala de aula, levamos mais longe esta análise, e consideramos também as implicações sociais e políticas. Reconhecendo que todos os atos de ensino têm implicações políticas, queremos que os nossos estudantes considerem o modo como várias alternativas de ação numa determinada situação refletem opções políticas (ZEICHNER, 1993, p. 50).

O autor traça uma discussão interessante sobre a crise de desigualdade da atual sociedade e chama a atenção para a construção de uma “sociedade democrática” (ZEICHNER, 1993, p. 78), tomando o conceito de democracia em Dewey (1979). O movimento reformista da educação, também denominado de “escolanovista”, que se intensificou nos Estados Unidos no início do século XX, defendia um novo método para ensino de conteúdos, de forma que fossem considerados úteis para a sociedade capitalista, tendo como parâmetro a democracia articulada com a escola, com a sociedade e com o mundo do trabalho. O intuito de Dewey (1979) era que a escola criasse condições para que todos, indistintamente de sua classe social, participassem de modo eficaz na vida social. A crítica, expressa na obra de Dewey (1979), era de que o capitalismo criara uma situação injusta ao privilegiar uma determinada classe social, apontando o modelo liberal clássico como o grande responsável por tal situação, posição que Zeichner (1993) assume no seu texto.

Zeichner (1993) reafirma a perspectiva da reconstrução social, propondo mais especificamente uma formação de professores para trabalhar com a educação democrática, uma vez que, se os alunos fossem orientados para um modelo democrático, a sociedade reproduziria esse modelo. Se os professores souberem trabalhar com as demandas e necessidades da classe pobre, de etnias ou de grupos culturais diferentes, irão fundamentar uma nova prática pedagógica. Nesse sentido, a educação passou a ser vista como via de desenvolvimento social e como instrumento de equalização. Para lidar com essa realidade e promover a equidade, os professores precisam estar preparados e serem investigadores, enriquecendo formas particulares de lidar com a diversidade cultural.

A perspectiva reconstrucionista de Zeichner concebe o ensino e a aprendizagem como veículos para a promoção de uma maior igualdade, humanidade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade. Entretanto ressaltemos e não nos esqueçamos que a base de constituição da sociedade e da consciência humana está sob relações de produção capitalista, o que implica a premissa não da diferença, pois realmente somos diferentes, mas da exploração humana e da distribuição desigual dos bens produzidos. Assim, a perspectiva da reconstrução social mantém as atuais relações de produção e, portanto, resvala na idéia de tolerância, adaptação e assimilação. Embora não neguemos a necessidade de pensar políticas de equidade. Não basta pensar apenas no diálogo, mas também, e urgentemente, na práxis revolucionária.

2.4 Carr e Kemmis: o professor reflexivo na perspectiva da ciência social crítica

Procuraremos, neste item, dialogar, compreender e analisar a vertente australiana da proposta de pesquisa-ação e do professor reflexivo/pesquisador, que encontra nos trabalhos de Wilfred Carr e Stephen Kemmis (1988) seus maiores representantes. Suas propostas são fundamentadas em contribuições da teoria crítica da Escola de Frankfurt, sobretudo as de Habermas (1997). A partir desse enfoque, Carr e Kemmis ampliam esse referencial com a crítica ideológica de Marx (1984), com o processo de conscientização de Freire (1993) e com a leitura psicanalítica do sujeito contemporâneo.

Wilfred Carr é um dos filósofos de destaque na rica tradição britânica de filosofia da educação. Foi professor de História em diferentes escolas secundárias e atualmente é professor de Filosofia da Educação na Universidade de Sheffield - Grã-Bretanha e vice-presidente honorário da Sociedade de Filosofia da Educação. As principais questões filosóficas com as quais vem-se preocupando são: o que é teoria educacional? O que é prática educacional? Como são produzidas/relatadas a teoria e a prática? É possível uma ciência genuinamente educacional?

Seu parceiro na obra que repercutiu na formação de professores: *Teoria crítica dela enseñanza: la investigación-acción em la formación del profesorado*, Stephen Kemmis, é pesquisador educacional em Victoria, Austrália. O livro surge de uma parceria intelectual e pessoal, principalmente pelos autores comungarem os objetivos, interesses e preocupações. Eles mesmos destacam três pontos centrais de interesse e inquietação: a) a insatisfação com a maneira como a investigação educativa tem-se divorciado cada vez mais de suas raízes filosóficas e históricas; b) a convicção da impossibilidade de seguir afirmando as concepções atuais a respeito da relação teoria e prática; c) a necessidade de desenvolver formas de investigação em que as atividades de pesquisa e o desenvolvimento profissional dos professores se integrem melhor.

Carr é um filósofo preocupado com a relação teoria e prática, teoria e política e com a formação dos professores, e Kemmis um estudioso da pesquisa-ação, avaliação educacional e métodos de pesquisa educacional. O encontro dos dois nasce do interesse sobre a possibilidade da relação dialética teoria e prática na pesquisa-ação, explorando a teoria da ação comunicativa em Habermas, sobretudo em relação às conexões e contradições entre a esfera sistêmica (da racionalidade instrumental) e a

esfera do mundo vivido (lugar das interações espontâneas, onde acontece o processo de significação e de argumentação).

A proposta de Carr e Kemmis (1988) situa os saberes docentes, a formação de professores e a prática pedagógica num contexto de práxis emancipatória: defendem uma relação dialética entre teoria e prática e vinculam o projeto de pesquisa-ação a um projeto emancipador de sociedade, que estaria orientando a direção e o sentido em que a prática deve ser melhorada. Para nós, a tentativa mais conseqüente de dotar a pesquisa-ação e a concepção de professor pesquisador/reflexivo de um referencial teórico e de um projeto de formação de sociedade é apresentada por Carr e Kemmis, embora devamos tomar cuidado com eufemismos da profissionalização que “podem esconder diferentes pretensões e significados, em que diferentes pessoas estejam entendendo ou querendo dizer coisas diversas com as mesmas palavras” (CONTRERAS, 2002, p. 45).

Enquanto Zeichner (1993) defende projetos individuais de pesquisa-ação, desde que se garanta um espaço coletivo para sua apresentação e discussão, para Carr e Kemmis (1988) a pesquisa-ação é considerada colaborativa apenas quando o grupo de pesquisadores escolhe coletivamente o problema a ser investigado. Segundo os autores, nem sempre um professor que atua de modo solitário consegue mudar suas práticas, da forma como julga necessário, em função de restrições institucionais e ideológicas. Por essa razão, propuseram que a pesquisa-ação fosse compreendida como um processo de mudança social que requer um trabalho necessariamente coletivo, de modo a superar essas restrições.

É exatamente no ponto das restrições institucionais e ideológicas e na necessidade da emancipação que os autores se fundamentam em Marx, afirmando a necessidade de problematizar “la naturaleza de la vida social” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 150) e “transformar la conciencia” (p. 158). Afirmam que seguindo Marx, na obra de Habermas (1997), torna-se imperativa a adoção do método da crítica ideológica, pois a concepção marxista de crítica ideológica permite à humanidade se libertar das limitações da mentalidade e formas de vida estabelecida pelas relações sociais alienadas.

A análise da obra de Carr e Kemmis (1988) nos permite afirmar que os autores se referenciam em Marx na leitura e apropriação deste por meio de Habermas. A obra de Marx citada é *Writings of the young Marx on philosophy and society (1842-1843)*, que se refere a uma das primeiras produções do autor e por mais que uma leitura retrospectiva da obra de Marx possa surpreender, é preciso afirmar que o programa de

pesquisa marxiano era, em 1841, estritamente teórico, no qual a realização da filosofia deveria limitar-se à sua forma filosófica. Foi a partir dessa perspectiva que Marx enfrentou o legado teórico de Hegel, com uma crítica teórica que assumia a forma de uma crítica interna. Lembremos da afirmação de Marx:

As filosofias não brotam da terra como os cogumelos: elas são o fruto de seu próprio tempo e do próprio povo, cujas seivas mais sutis, mais preciosas e invisíveis confluem nas idéias filosóficas. O mesmo espírito que com as mãos da indústria constituía as ferrovias constrói nos cérebros dos filósofos os sistemas filosóficos. A filosofia não habita fora do mundo, assim como o cérebro; embora não resida no estômago, não por essa razão encontra-se fora do homem. (1984, p.197).

A partir dessa relação, na qual a filosofia realizada enfrentava o mundo, os filósofos chegariam, segundo Marx (1984), a um postulado dual: por um lado a autoconsciência da contradição lhes impeliria a voltar-se contra o próprio mundo e seu caráter irracional e, por outro lado, lhes conduziria a voltar-se contra a própria filosofia e suas insuficiências. Essa dualidade da autoconsciência filosófica produziria uma importante clivagem teórico-política, que não era senão a divisão que se estabelecia no próprio seio do hegelianismo.

As categorias centrais da tese marxiana: trabalho, relações de produção, classe, não são tomadas por Carr e Kemmis como objeto de análise nem de referência, para pensar a formação do professor reflexivo/pesquisador. Apesar de os autores, na sua obra, remeterem-se às condições objetivas, a primazia recai nas condições subjetivas de alienação do sujeito, que podem ser resolvidas na consciência. Essa posição acaba se tornando suscetível à cooptação com uma aparente emancipação focalizada no indivíduo.

O ponto de partida e o eixo da obra de Carr e Kemmis é recolocar a discussão da proposta de relação teoria e prática na formação de professores. Nesse intuito apresentam nos três primeiros capítulos as concepções teóricas mais adotadas na pesquisa em educação: positivismo e interpretativo, apontando seus limites concepções na proposta de relação teoria e prática, afirmando que:

Queda vez más claro que las insuficiências de los enfoques científico-naturalista e interpretativo de la investigación educativa son tales que los puntos fuertes del uno son las debilidades del otro. El planteamiento científico, al ignorar el hecho de que los problemas educativos vienen previamente interpretados en cualquier circunstancia, de hecho suprime su carácter educativo; o enfoque interpretativo, por cuando impide que los autoendimientos de los practicantes sean sometidos a la critica directa,

concreta e prática, elimina em realidade su carácter problemático (CARR; KEMMIS, 1988, p. 130).

Com base nessa crítica, os autores apontam para uma investigação no processo educacional escolar que necessita ser, ao mesmo tempo, interpretativa, no sentido de gerar teorias entendidas e utilizadas pelos professores, e científica, por ser coerente com as crenças e pressupostos incorporados nas teorias da prática educativa que os professores desenvolvem na realidade. Os autores afirmam que a função da pesquisa não é produzir melhores teorias e nem práticas mais eficazes, mas fazer com que a prática seja enriquecida com a reflexão crítica sem ao mesmo tempo deixar de ser prática (CARR; KEMMIS, 1988).

Para tanto, a pesquisa em educação deveria concentrar-se na investigação dos problemas educacionais, sendo que a fonte autêntica das teorias deve ser as experiências práticas de onde derivam os problemas. Os autores sinalizam que a pesquisa educacional não deva limitar-se aos assuntos práticos da sala de aula, mas no sentido de integrar teoria e prática, uma vez que compete à teoria criticar os elementos problemáticos do pensamento prático, reorganizando a ação. Esse pensamento decorre da interpretação da educação como práxis.

No entanto a interpretação de práxis assumida pelos autores filia-se à de Habermas (1997), entendida como práxis social, que inclui tanto o “trabalho” como a “interação” ou “ação comunicativa”. O autor estabelece uma crítica ao conceito de trabalho na leitura que faz da ontologia humana, desvinculando trabalho de interação e deslocando essa *démarche* para outra perspectiva que contraria a posição marxiana. Reconhece, parcialmente, o alcance do trabalho no processo de instauração do humano disposto pela apropriação da natureza pelo homem, porém retira a ênfase dada ao trabalho e, retornando ao texto de Hegel, distingue três momentos em que o homem se comunica com os outros homens e, a partir dessa interação, permite pleitear o papel da intersubjetividade em sua formação: família, trabalho e linguagem.

O distanciamento da centralidade da categoria trabalho e o apelo à linguagem, despida de seus vínculos diretos com o trabalho, significa uma visão idealista subjetiva de viés kantista (LESSA, 1997), distanciando Habermas do marxismo e tornando-o presa fácil às cooptações, pois deixa de ser radical no sentido de ir à raiz da problemática. Crítica que também pode ser estendida a Carr e Kemmis (1988), que absorvem em sua obra a discussão da práxis educativa deslocada da categoria trabalho, entendendo-a como processo de comunicação e interação.

Conforme Carr e Kemmis (1988), o objetivo da educação consiste em aumentar a autonomia racional dos educadores pela construção coletiva de suas compreensões de mundo e de suas práticas pedagógicas. Em razão disso, ela tem como pretensão levar os indivíduos a conhecerem a si mesmos, a entenderem as razões ou motivações de suas vivências e de seus modos de proceder. A principal característica de uma educação crítico-comunicativa é a preocupação com a emancipação dos professores de suas crenças irracionais e de suas idéias unilaterais herdadas das patologias provenientes de uma comunicação sistematicamente distorcida, que se manifesta no seu modo da vida, bem como das ideologias predominantes em seu contexto social e dos costumes que desenvolveram em face do estilo de vida que levam, vinculado ao mundo sistêmico.

Segundo os autores, a superação desse estado de coisas só poderá ser obtida caso se entenda que a prática educativa, além de ser uma prática moral, isto é, imputável quanto à responsabilidade de cada um dos participantes, é também uma prática social, ou seja, uma prática situada historicamente e culturalmente implantada e, em decorrência, sempre vulnerável a deformações ideológicas. Por isso a prática educativa se apresenta, muitas vezes, como problemática, uma vez que os fins que persegue, as relações sociais que cria e a forma de vida social que sustenta ou contribui para sustentar, podem ser sempre reconsideradas criticamente com respeito ao modo como esses fatores apóiam ou impedem o progresso e as mudanças no sentido de uma educação genuinamente livre e autônoma. Para que os professores detenham e desenvolvam alguma capacidade crítica e não “calem” as insatisfações e inquietações decorrentes da sua prática, Carr e Kemmis (1988) sugerem “[...] una ciência educativa crítica que debe ser una ciencia participativa, siendo sus participantes o sujetos los profesores, los estudiantes y otros que crean, matienen, disfrutem y soportan lãs disposiciones educativas” (p. 170).

Ao conceber a prática pedagógica como práxis social, Carr e Kemmis (1988) argumentam que no trabalho docente o professor utiliza diferentes saberes e linguagens, como o senso comum, a sabedoria popular, o conhecimento proficiente, contextual, profissional, as teorias educativas, as teorias morais e sociais e as perspectivas filosóficas gerais. No caso dos professores, esses autores afirmam que o seu conhecimento, em parte, tem as suas raízes no hábito, no ritual, no precedente, no costume, na opinião ou em meras impressões. (Carr; Kemmis, 1988). A investigação educativa como processo de formação e atuação na prática pedagógica, segundo os

autores, permite desenvolver a crítica, intensificar a responsabilidade e promover uma relação dialética entre teoria e prática. E explicam que

Los fossos abiertos entre la teoría educativa y su aplicación práctica sólo existen porque los practicantes no interpretan o valoran las teorías que se les proponen con arreglo a los mismos criterios que utilizan los que se ocupan de las empresas teóricas (CARR; KEMMIS, 1988, p. 127).

Para os autores, portanto, teoria e prática estão dicotomizadas ou distantes, não pelas condições de trabalho objetivas, mas pela interpretação ou valor dos sujeitos praticantes, no caso, os professores. A retomada da relação teoria-prática se dá, na concepção de Carr e Kemmis (1988), pelo reacoplamento da ciência e da técnica ao mundo da vida, instância do agir comunicativo. Entendem a relação teoria-prática como práxis comunicativa, como um processo concreto que é vivenciado de forma efetiva na vida diária de cada indivíduo, motivado por interesses e necessidades naturais e histórico-sociais, por meio de discursos em que a comunicação não distorcida se mantém intacta e possibilita as diversas modalidades de conhecimentos e de valores, legitimando uns e outros. O discurso⁴⁷, e não o agir estratégico, é que deve ser a modalidade que estabelece as condições para a legitimação do pensar e fazer pedagógicos.

Assim, a formação do professor e o exercício de sua profissão para desenvolver a relação dialética de teoria e prática, na perspectiva de Carr e Kemmis (1988), deve tornar-se um exercício do desenvolvimento do “discurso pedagógico”, destinado a buscar o entendimento acerca dos fatos e dos acontecimentos do mundo. Partindo sempre da realidade concreta das vivências de cada contexto escolar, será no coletivo mediado por uma comunicação não distorcida que os professores poderão desenvolver um projeto democrático de educação destinado a chamar à participação e à formação da cidadania todos aqueles que compõem a comunidade escolar. Isso porque, à medida que se fizer transparente o processo de formação de cada professor e de cada aluno pelo interagir comunicativo, a educação estará realizando seu papel emancipatório.

Ora, neste momento em que a sociedade se complexifica, dizer que no capitalismo avançado a ciência é a “principal força produtiva” e a emancipação pode ser

⁴⁷ O discurso, na perspectiva de Habermas, deve ser entendido como a possibilidade do uso de atos de fala para o entendimento, fundado na argumentação intersubjetivamente estabelecida. O discurso estabelece a condição de possibilidade da legitimidade das verdades e dos valores. (Cf. *Consciência moral e agir comunicativo*, p. 84 e s.).

construída pela ação comunicativa é, do ponto de vista marxiano, um equívoco (ANTUNES, 1999), pois mesmo considerando a difusão e aprofundamento dos avanços técnicos e científicos, como também as formas em que o trabalho se diversificou, ainda há validade para as teses marxianas do trabalho como gerador de valor. Portanto, na sociedade capitalista, a ciência vem se somar ao aparato do capital com o intuito de extrair sobre-trabalho, e assim continua a divisão trabalho técnico e intelectual, teoria e prática.

Outra questão central que mostra a fragilidade da proposta do professor pesquisador nos autores Carr e Kemmis (1998), é que eles vêem a racionalidade que promoverá a emancipação como movida em dois pólos, um seria a experiência estrita e outro seria a tendência. No entanto esses pólos aparecem ligados não pela práxis humana, mas pela racionalidade crítica do sujeito. Existe aqui, nitidamente, um retorno a Kant. Para Carr e Kemmis (1988), a superação da contradição entre forças produtivas e relações de produção se dará a partir da crítica ideológica às determinações do capitalismo, caindo numa forma de racionalismo idealista. É uma solução tipicamente Kantiana, uma crítica da razão pura, no caso voltamos a Hegel: a solução está na consciência. Ora, sob a forma de uma razão pura, a revolução, que é uma categoria fundamental ao marxismo, perde seu significado ontológico e a história é vista como uma evolução presidida pela razão crítica.

Dentro dessa perspectiva, os autores se questionam: que tipo de movimento favorece uma melhor articulação entre teoria e prática possibilitando a emancipação? Ao responder a essa questão, definiram a pesquisa-ação como uma maneira de formação, atuação e de investigação auto-reflexiva, realizada por professores para melhorar a compreensão, a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, bem como das situações sociais nas quais elas ocorrem.

Na visão de Carr e Kemmis (1988), a pesquisa-ação deve sempre estar conectada à ação social e por essa razão incorpora uma dimensão ativista, ou seja, crítica. Para eles, o objetivo básico desse tipo de pesquisa é ajudar as pessoas a se visualizarem como agentes e como produtos da história, oferecendo-lhes caminhos para a melhoria da vida social. Além disso, a pesquisa-ação cria uma forma de aprendizagem colaborativa, onde os grupos aprendem a mudar a partir do próprio processo de efetuar transformações, estudando esse processo e as suas conseqüências, bem como elaborando novas tentativas de mudanças. Dessa forma, para esses autores, a pesquisa-ação é a principal opção à melhoria da prática curricular e à formação de profissionais

autônomos e reflexivos, já que se constitui um elo entre as duas dimensões da *práxis* profissional, ou seja, a teoria e a prática.

No entanto, de acordo com os autores, nem toda proposta de pesquisa-ação pode promover uma prática educativa reflexiva e libertadora. Por essa razão, distinguem três tipos diferentes de pesquisa-ação: a técnica, a prática e a emancipatória. A primeira delas ocorre quando os facilitadores ou agentes externos do grupo de pesquisa-ação convencem o grupo a testar resultados de pesquisas realizadas em outro local, por outras pessoas. Esse tipo de investigação contribui para melhorar o campo de conhecimento externo, em detrimento do desenvolvimento da prática pedagógica dos professores. Segundo os autores, a pesquisa-ação técnica pode trazer contribuições metodológicas aos professores, subsidiando-os para que no futuro organizem e desenvolvam seus próprios projetos de investigação, na ausência de facilitadores externos.

A pesquisa-ação prática, por sua vez, ocorre quando os facilitadores ou agentes externos relacionam-se cooperativamente com os professores, ajudando-os a articular suas próprias preocupações, a planejar a ação estratégica para a mudança, a detectar os problemas e os efeitos das ações e a refletir sobre sua validade e suas conseqüências. A finalidade desse tipo de pesquisa é desenvolver o raciocínio dos professores e, por isso, o facilitador procura não intervir no processo e nem questionar o seu rumo.

O terceiro e último tipo de pesquisa-ação é a emancipatória, que incorpora valores educativos na prática e os submete à prova. Ela ocorre quando o grupo de professores assume coletivamente a responsabilidade pelo desenvolvimento e pela transformação da prática, considerando-a social e historicamente construída. Cabe a eles o debate dos valores educativos, tanto no campo teórico quanto no prático. Nesse tipo de pesquisa-ação, o papel do facilitador pode ser exercido por qualquer membro do grupo. Se houver um agente externo, sua função é apenas a de moderador das discussões, ajudando os professores a problematizar e a modificar suas práticas. Vale frisar que a responsabilidade pelo desenvolvimento do trabalho, bem como pelas mudanças, é sempre assumida pelo grupo como um todo.

Dentre os três modelos apresentados, Carr e Kemmis (1988) defendem o da pesquisa-ação emancipatória e, para torná-la viável, sugerem algumas condições básicas, considerando que a pesquisa deve envolver os responsáveis pela prática em cada um dos momentos da atividade. É desejável que essa participação seja gradualmente ampliada a outros professores e que se mantenha o controle colaborativo

do processo. O elemento principal é que o projeto tenha como tema uma prática social suscetível de melhoria e se realize de acordo com espirais de planejamento, ação, observação e reflexão, estando as atividades inter-relacionadas sistemática e autocriticamente.

É importante salientar que a autocrítica proposta pela ciência crítica de Habermas e reafirmada por Carr e Kemmis (1988) é comparada à função da Psicanálise “[...] al hacerlo suscita posibilidad de que el investigador critico sea como una especie de versión sociopolítica del psicoanalista” (p. 150), cujo processo de emancipação só pode ocorrer pelo participante, assim como na Psicanálise o psicanalista não tem direito de formular ações de ações prospectivas, é o sujeito (paciente) que chega a suas próprias conclusões enquanto estuda e reflete seus próprios atos, o discurso e o diálogo podem promover a reflexão.

A proposta de Carr e Kemmis (1988) insere a atuação dos professores em um contexto social e afirma que as mudanças só podem ocorrer se o professor, pelos estudos teóricos, toma consciência desse contexto. No entanto, como é possível perceber, há uma ênfase na atuação do professor e um pressuposto, isto é, que a modificação da forma de intervenção docente teria como consequência a transformação da sociedade. Apesar de aparentar uma boa proposta, esbarra no limite das condições objetivas e materiais do trabalho docente como um dos fatores importantes e cruciais para a realização dessa proposta. O suposto de que a reflexão e a investigação sobre a prática levariam à melhoria no ensino e, por esse mesmo caminho, o professor tomaria consciência das suas condições de trabalho, das relações de poder presentes na escola, do controle do Estado sobre seu trabalho, ou seja, de sua condição histórica, e, então, optaria por fazer de sua intervenção um móvel de mudança, coloca o projeto de mudança numa perspectiva idealista, subjetivista e individual.

Observe-se que se supõe que o professor reflexivo chegaria à mesma descrição da realidade dos que elaboraram a proposta. Na verdade, eles apenas teriam que descobrir por si mesmos aquilo que os proponentes já sabem, para dedicarem-se à mudança. Uma vez que chegam à mesma descrição, fariam de sua ação um móvel de mudança. Será que os proponentes estão apenas dizendo: cheguem por si mesmos onde nós já chegamos? Esse não é o recurso mais geral das denominadas pedagogias ativas?

A resposta criativa exige repensar as condições de trabalho do professor, tomando essa categoria como central. Sem essa condição, pode-se cair num reformismo

que irá sobrecarregar ainda mais o professor, que tem de assumir a transformação da escola, lidando no micro com questões sociais amplas e complexas.

2.5 A formação de professores tendo como centro o próprio professor: outras leituras

Procuramos discutir as principais bases teóricas do professor-reflexivo, porém não poderíamos deixar de citar os estudos que também demonstram preocupação com as estratégias práticas dos docentes, ressaltando a importância do professor como centro de sua própria formação, atuando como sujeito ativo na pesquisa de sua própria prática docente, ou como intelectual transformador. As propostas de formação decorrentes desta perspectiva incluem discussões sobre poder, linguagem, cultura e história, tendo como referência os Estudos Culturais. Os principais autores que representam essa linha de pensamento e discussão sobre formação de professores são Henry Giroux (1986)⁴⁸, Tardif (1991), Shulman (1997), José Gimeno Sacristán (1998), Angel L. Pérez Gómez (1998), Francisco Imbernón (2000) e Perrenoud (2001).

O campo de investigação e teorização conhecido como Estudos Culturais tem sua origem na fundação, em 1964, do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos na Universidade de Birmingham, Inglaterra. Num primeiro momento, os Estudos Culturais adotam quadro de referência numa perspectiva claramente marxista, com forte influência de Gramsci, como podemos perceber na obra de Giroux (1986). Nos anos 1980 inicia-se uma nova fase, consolidando-se nos anos 1990, em que a utilidade da teoria marxista e da escola de Frankfurt é questionada e uma nova teoria curricular crítica acaba se constituindo.

No nosso entendimento, os autores citados, especificamente Giroux (1997), defendem um efetivo diálogo com os pós-modernistas e buscam associar o pós-modernismo a projetos emancipatórios. O predomínio do marxismo nos Estudos

⁴⁸ Henry A. Giroux (1986) ocupa a cátedra Waterbury na escola de Educação Secundária de Penn State University (Estados Unidos), o seu livro mais recente é “Crítica Cultural”. P. Perrenoud (2001) é sociólogo suíço, doutor em Sociologia e Antropologia e leciona nas áreas de currículo, práticas pedagógicas. Maurice Tardif (1991), filósofo e sociólogo, pesquisador canadense, professor titular da Universidade de Montreal. Lee Shulman (1997), americano, professor de Psicologia Educacional e Educação Médica na Universidade de Michigan. José Gimeno Sacristán é catedrático de didática e organização escolar da Universitat de Valencia (Espanha). Angel L. Pérez Gómez (1998), catedrático de Didática e Organização Escolar da Universitat de Málaga (Espanha). Francisco Imbernón (2000) é catedrático de Didática e Organização Escolar da Universitat de Barcelona (Espanha).

Culturais e na obra de Giroux (1997), via Gramsci (1995), vai sendo embrenhado de discussões pós-estruturalistas de autores como Foucault (1987) e Derrida (2004).

Neste sentido, os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social, ou seja, é um lugar de produção de significados, no qual os diferentes grupos sociais, situados em instâncias diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. Em síntese, a cultura é um jogo de poder. A tarefa da teoria curricular e da formação do professor como intelectual que busca efetivar um projeto emancipatório consiste em desconstruir o processo de naturalização do mundo cultural e social. Para tal empreitada, a linguagem educacional se torna ponto central na busca de gerar um novo discurso libertador.

Apesar de o grupo de Estudos Culturais, pensar e defender uma formação mais ampla e cultural do professor como intelectual, diferente da proposta da prática reflexiva, entendemos que buscar a saída para a formação de professores, e mais, propostas para a emancipação e transformação social, deslocando a análise para o culturalismo, provoca apenas o reformismo, pois transfere-se para o pólo da superestrutura a condição de mudança, eliminando as análises das condições materiais. Esse salto em direção ao cultural refugia-se nos “discursos” e nos textos, decretando o fim de uma totalidade explicativa ou mesmo o fim da verdade histórica, caindo na individualidade e no fechamento dos grupos sociais com o relativismo da verdade e da cultura.

Lembremos-nos de Gramsci (1995), que ressalta a figura do intelectual que organizará e formará uma nova cultura, mas relacionando-se organicamente com sua classe. A revolução pode e deve ser construída tomando como ponto de partida a relação dialética entre estrutura e superestrutura, observando a relação de força que se constitui na organização da cultura, nos processos formativos e nas relações militares. Esta premissa não rompe com o econômico, mas remete à relação dialética: a reforma econômica não se separa da cultural; para romper com a lógica hegemônica é necessário construir uma vontade política e uma consciência. Uma classe obtém a hegemonia na medida em que sua cultura e seus valores tornam-se um conjunto de pessoas:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer, transformá-las portanto, em base de ação vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral (GRAMSCI, 1995, p. 13).

Ressaltamos ainda, dentro da perspectiva dos Estudos Culturais, que a idéia consagrada “de que os professores devem capacitar-se para entender o universo cultural de seus alunos” (MOREIRA, 1992, p. 40), buscando uma formação cultural ampla e diversificada, esbarra em dados objetivos que mostram, por exemplo, que quase 50% dos professores brasileiros vêm de famílias cujos pais não conseguiram completar o nível fundamental de escolaridade e que 30% nunca tiveram a oportunidade de ir ao cinema (ABRAMOVAY et al., 2004). São exemplos que indicam que algumas idéias, tanto no âmbito da academia quanto do Estado, acabam por apresentar velhas saídas como grandes inovações, “novos caminhos”, que já sabemos e conhecemos, mas faltam as condições para percorrê-lo.

Outro estudo importante para as discussões sobre professor reflexivo foi o realizado por Shulman (1997). O autor retoma as discussões em torno da questão dos conhecimentos que os professores necessitam, dominam e utilizam na prática pedagógica, apresentando três tipos: conteúdo, pedagógico do conteúdo e curricular. Ao realizar seus estudos, Shulman (1997) privilegia o conhecimento dos conteúdos curriculares, os conhecimentos específicos e o conhecimento de como tornar o conteúdo assimilável para o aluno. Na perspectiva do autor, o professor não parece ter necessidade de conhecer as demais ciências (Sociologia, Filosofia, História...) que dão embasamento à educação, havendo uma desconsideração ao conhecimento científico.

Os estudos sobre os saberes docentes enfatizam a noção da imprevisibilidade do trabalho docente, que vai se constituindo como categoria definidora da prática pedagógica; assim os saberes não formais e a reflexão da prática ganham centralidade na formação do professor. Nessa linha, temos a produção de Perrenoud (1999 e 2000), Tardif (2002), e outros, que advogam a epistemologia da prática, dizendo que a formação de professores deve por ela se orientar, por essa epistemologia, pois a verdadeira teoria é aquela que está implícita na prática. Nesse sentido, podemos afirmar que as proposições que enfatizam a importância dos “saberes - docente” e das “competências” colaboram com a vertente do professor reflexivo e vice-versa.

Não tivemos a pretensão de fazer um inventário crítico exaustivo dos estudos do professor reflexivo/pesquisador, mesmo porque a produção é muito vasta e hegemônica nas discussões sobre formação de professores. Buscamos trabalhar com a matriz conceitual, a fim de compreender a proposta de pesquisa e formação delineada por esse movimento. Assim poderá ser questionada a falta de algum teórico, o que justificamos no recorte e objetivo deste trabalho.

Os autores brasileiros que discutem a temática, André e Lüdke (2005), Geraldi, Fiorentini e Pereira (1988), dentre outros, foram analisados na tese de doutorado de Tavares da Silva (2005), com o título: *Professor reflexivo e uma nova(?) cultura da docência: uma análise a partir do anos 90*.

Até este momento buscamos marcar a particularidade de cada matriz teórica do professor reflexivo/pesquisador, e como estas se distanciam da realidade revelada em nosso trabalho de pesquisa e da proposta que estamos defendendo para a formação e a pesquisa do professor da educação básica. Tentaremos agora apontar as similitudes que estas propostas guardam.

2.6 Professor pesquisador/reflexivo e a figura do Barão de Münchhausen

As propostas agrupadas sob o nome de professor pesquisador/reflexivo, apesar das diferenças particulares, podem ser entendidas também como uma tendência na formação docente, que vem se tornando bastante hegemônica. Na relação entre estas propostas e na delimitação entre elas, as categorias (epistemologia da prática, relação teoria e prática, autonomia, emancipação, investigação-ação) que estruturam seus argumentos apresentam fortes afinidades, o que parece se impor como uma tendência ideológica⁴⁹. Assim iniciamos com a seguinte questão: A concepção do professor pesquisador/ reflexivo seria, portanto, ideal ou ideológica?

Para responder à questão, começamos pela síntese dos principais pressupostos comuns que embasam a epistemologia da prática: a) o professor é o único responsável pelo ensino e pela sua prática; b) a ênfase da relação teoria e prática recai sobre a prática, sendo que a escola é o contexto natural em que ocorre o trabalho do professor e por isso ele deve falar, narrar apenas as questões desse local; c) é necessário uma ressignificação da prática pedagógica, pois o professor é um mediador do conhecimento e tem uma prática sempre complexa e imprevisível, sendo o conhecimento visto como particularizado, comungando com uma perspectiva pós-moderna; d) a escolha do modelo pedagógico é mediada pelas necessidades imediatas

⁴⁹ Entendendo ideologia a partir de Gramsci como "uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, nas atividades econômicas e em todas as manifestações da vida intelectual e coletiva" (1995, p.16). A questão é que a ideologia difundida nas camadas sociais dirigentes é evidentemente mais elaborada que os seus fragmentos encontrados na cultura popular. Na cúpula, a concepção de mundo é mais elaborada: a filosofia; nas classes populares, o folclore e por isso pode coerir em sua direção se tornando hegemônica.

do mundo do trabalho; e) a pesquisa é vista como uma atitude investigativa, definida a partir da epistemologia da prática e da formação na ação.

Apesar de termos discutido esses pressupostos, ao discorrer sobre as matrizes teóricas do pensamento sobre o professor pesquisador/reflexivo, iremos retomá-los, fazendo uma síntese e entendendo-os como parte de um movimento em que cada autor tem suas especificidades, mas existe uma totalidade que os explica e une.

O primeiro pressuposto: **o professor é o único responsável pelo ensino e pela sua prática**, mostra que as propostas de professor pesquisador aparecem encapsuladas na noção de indivíduo, de liberdade e autonomia. Reforçam, sistematicamente, a capacidade de escolha normativa dos indivíduos, de definição ou representação de situações problemas, e de geração de respostas criativas e adequadas. O destaque do professor como indivíduo autônomo em contexto de práticas imprevisíveis, incerteza, contingência ou indeterminação, mostra-nos que se interpreta a história humana e da modernidade não a partir do modo de produção capitalista, mas, sim, de acordo com a emancipação do indivíduo.

Essa proposta parece retomar o referencial Kantiano da emancipação do indivíduo que pensa por si mesmo. Mesmo Zeichner (1993) e Carr e Kemmis (1988) salientam a importância da questão social, histórica e cultural, adotando o indivíduo como valor supremo, independente, autônomo e por consequência essencialmente não social (RENAUT, 1988), aliada à perspectiva pós-moderna. A proposta apresenta uma epistemologia baseada em uma subjetividade que anula a realidade objetiva e sua tensão dialética com a realidade. Perguntamo-nos, junto com Freitas (2005), “[...] até que ponto retornar ao subjetivismo não constitui uma maneira de ocultar o real, transferir a crise do capitalismo real para o âmbito pessoal e isentá-lo de suas responsabilidades pelas incertezas em que jogou boa parte da população mundial?” (p. 92).

Na formação de professores, a perspectiva individualista coloca eles próprios como responsáveis diretos para que a escola forme o homem do novo século, sendo sua responsabilidade o sucesso e principalmente o fracasso da empreitada. Autores como Schön (2000) e Perrenoud (2001) irão dirigir seus esforços no sentido de definir não só as competências e técnicas, mas principalmente o caminho para que o professor produza no seu cotidiano profissional as condições individuais e as oportunidades para um ensino eficiente. Nesse sentido, os professores foram desapropriados do discurso crítico e perderam o direito à indignação, e se o fracasso é individual, equivale falar do seu fracasso pessoal, pois o indivíduo é ele.

Uma incorreta interpretação da pesquisa-ação pode responsabilizar o sujeito, no caso, o indivíduo (da ação, da pesquisa), pela mudança pretendida, o que é um equívoco, pois as ações individuais, principalmente as docentes, são limitadas, conforme as mediações e condições históricas, políticas, sociais e teóricas do momento.

Em sintonia com o atual momento da produção capitalista e da filosofia liberal, há, na formação do professor pesquisador/reflexivo, uma valorização da “liberdade de”, mais individualista, que enfatiza a capacidade de realização pessoal, uma vez que o sofrimento causado pela sociedade desigual, que suga o máximo do homem, só pode ser amenizado se cairmos no indivíduo. Quando tomamos como base as perspectivas teóricas, é possível enunciar, como tese, que a proposta do professor pesquisador/ reflexivo parece enfatizar a “liberdade de”, embora coloque como proposta a “liberdade para”. Trata-se de perguntar o que posso fazer (liberdade de) e quem tolhe o que faço (liberdade para).

A resposta para angústias e, conseqüentemente, para o trabalho alienado está apenas nas condições subjetivas, o que é um equívoco lógico e histórico, pois elas dependem também das condições efetivas de trabalho, que podem ou não auxiliar o professor na busca de relações mais conscientes com a atividade social que desenvolve ou mesmo contribuir para uma educação de mais qualidade. Portanto a responsabilidade não pode ser colocada no professor, mas em um conjunto de condições e mediações, que são mascaradas ou ignoradas. Ao assumir a perspectiva individualista de formação, a proposta do professor pesquisador/reflexivo assume a posição ideológica hegemônica, apesar de conter o ideal humanista.

O fracasso escolar e a necessidade de formar “novos cidadãos” para atuarem como trabalhadores e consumidores no atual estágio do capitalismo têm provocado um mal-estar crescente quanto à formação de professores, visto que “são os responsáveis pelo ensino e por sua prática”. Isso tem levado com muita freqüência, à sustentação de posições que reivindicam o valor da prática como fonte de aprendizagem e o valor da reflexão sobre a prática como eixo do processo formativo. Aprender a partir da prática é uma expressão que tem ganhado consenso, e com freqüência se apresenta como verdade inquestionável, pois esse movimento estabeleceria uma relação entre teoria e prática. Desse raciocínio nasce o segundo pressuposto: **a ênfase da relação teoria e prática deve recair sobre a prática.**

Um primeiro olhar sobre a complexidade do problema, o que fomos fazendo ao longo deste capítulo, mostra-nos um campo confuso e reducionista. Aprender a

partir da prática tem muitas direções, e o perigo está em perder o sentido, uma vez que a prática está situada dentro de contextos institucionais fragmentados, com atores sociais que possuem concepções muito diversificadas acerca da aprendizagem e limitadas pelas condições de trabalho.

Além disso, a análise dos autores apresenta uma identificação mais ou menos linear entre “atividade de prática” e “atividade de ensinar”, e a concepção de aprendizagem estreitamente vinculada aos processos de aprender a ensinar, ou melhor, aprender a ensinar o aprender a aprender. Parece confuso, mas está se conformando à aprendizagem de professores e alunos às necessidades básicas imediatas. Assim, a aprendizagem a partir da prática se mostra como um processo passivo de adaptação ao ritmo de aula, de pensar novas formas de ensinar ou resolver os problemas de aprendizagem, incluindo seus alunos no aprender a aprender. A criatividade fica por conta das “inovações” metodológicas (os casos de pesquisa ou mesmo premiação de melhor professor apresentam as características de centrar na melhora da forma de ensinar a aprender).

Os problemas da racionalidade técnica e da dicotomia teoria e prática não são superados com uma simples mudança curricular na formação pela imersão e reflexão da prática. Pelo contrário, tudo isso pode reforçar uma racionalidade mecanicista e reprodutivista, reduzindo a idéia de reflexão e construção do conhecimento na ação. A imersão na prática não é suficiente para articular a unidade teoria e prática, é necessário reconstruir a experiência com marcos conceituais que orientem a ação, ou seja, é necessário que a formação permita a construção de significados para a reflexão e a ação. Sem uma matriz teórica clara, dotada de significados e de conteúdos interpretativos, a capacidade para produzir reflexão é limitada, apesar de sermos todos filósofos (GRAMSCI, 1995); podemos, em determinadas condições históricas, repetir, até mesmo de forma criativa, o movimento de adesão à massa, o que pode resultar numa situação catártica, dados os índices de insatisfação no trabalho docente (ZARAGOZA, 1999; CODO, 2002) e os difíceis problemas sociais que enfrentam.

A análise da noção de prática dos autores nos leva a afirmar que se trata de uma noção de prática limitada ao âmbito do saber fazer em sala de aula, ampliada no máximo à escola. Essa ênfase na prática apresenta uma visão empirista da prática como espaço do real, reduzindo o trabalho do professor; a técnica, agora mais flexível, criativa e autônoma, ou seja, um neotecnicismo (FREITAS, 1998). Assim, a imersão na

prática corre o risco de estimular um praticismo que consolide os rituais. Esse praticismo nos leva a questionar: é a recuperação da prática ou o recuo da teoria?

Reivindicamos uma valorização da prática como ponto de partida da reflexão, porém dentro de um movimento dialético que revele as contradições e mediações dessa prática, utilizando de conceitos e categorias teóricas e principalmente recuperando uma totalidade explicativa que proporcione um debate político, cultural e social da escola, dos alunos e principalmente do trabalho docente, tomando-o como princípio educativo, evitando, assim, um fazer adaptativo, no qual a relação teoria e prática se converta em praticismo.

Necessitamos compreender que o real não é uma presença objetiva monolítica, mas está fortemente determinado pela maneira que os sujeitos percebem e constroem a realidade, ou seja, a partir da suas relações objetivas e subjetivas, principalmente pelas relações de produção. A prática humana, e especificamente a prática educacional, é uma prática intencionalizada (SEVERINO, 2006), ou seja, sua existência, sua construção, sua substancialidade se constituem exatamente pela condição de ser uma ação de intervenção humana e social; assim, é preciso ver as práticas dos sujeitos e grupos numa perspectiva de totalidade.

O que estamos reivindicando é que, ao colocar a prática como objeto de pesquisa do professor, é necessário que ele a teorize como processo de mediação e de busca da unidade teoria e prática. Esse processo não pode acontecer na imediatez, com modelos pré-determinados, nem por meio de teorias superficiais, uma vez que é o resultado de uma atividade histórica, atividade da qual a compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, por meio de uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois da política, atingindo finalmente uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam.

Se coloca o problema de identificar teoria e prática, coloca-se neste sentido: de construir sobre uma determinada prática uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico do ato, tornando a prática mais homogênea, isto é, mais elevando-a a máxima potência; ou então, dada uma certa posição teórica, no sentido de organizar o elemento prático indispensável para que esta teoria seja colocada em ação. (GRAMSCI, 1995, p. 51)

A teoria possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal transformação, não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade, sendo que a principal forma de atuação humana é o trabalho, e assim, por meio dele, pode-se articular teoria e prática. É importante enfatizar que a prática não se basta a si mesma; se isso acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a si mesma e perde sua capacidade transformadora, tornando-se aderência⁵⁰ e, apesar de algumas inovações que possa apresentar na aparência, sua essência é de conservação do real. É na unidade teoria e prática que pode haver uma práxis transformadora da realidade. Se sobre o real deve-se elaborar uma teoria que seja capaz de acelerar seu *devenir histórico*, é porque cada indivíduo pode tornar-se intelectualmente melhor, mais qualificado, capaz de agir política e filosoficamente na esfera pública.

O terceiro pressuposto na epistemologia da prática afirma ser **necessário uma resignificação da prática pedagógica, pois o professor é um mediador do conhecimento e tem uma prática sempre complexa e imprevisível, sendo o conhecimento visto como particularizado, comungando com uma perspectiva pós-moderna**. A idéia do professor como mediador assume o significado de que professor não fornece conhecimento, mas possibilita que o aluno consiga apreender os vários conhecimentos a partir de caminhos que vão sendo construídos com o auxílio do docente.

Essa idéia, presente em correntes de matrizes teóricas diversas, tem como objetivo central colocar a escola como instituição primordial para a construção da democracia⁵¹. Para tanto, seria (e será) necessário modificar o papel, diretivo ou autoritário, que o professor teria na educação “tradicional”, pela mediação que gera acordos em termos de valores e de conhecimento. Observemos, para não pensarmos que estamos diante de uma peculiaridade da educação, que a “mediação” aparece hoje como recurso valioso de solução de conflitos.

⁵⁰ O termo aderência indica um movimento onde a lógica, a razão que impera faz com que o sujeito não consiga se identificar num processo de semelhança e de diferença, pois identidade é dizer: “isto sou eu”, “isto não sou eu”, ser capaz de distinguir do outro, do objeto. Na aderência há apenas aceitação do que está posto, naquilo que se percebe e se busca a semelhança, o sujeito perde a autonomia.

⁵¹ Princípio forte na produção de Dewey (1933), retomado neste momento via idéia de aprender a aprender, esboçado no construtivismo para o aluno e na proposta do professor pesquisador/ reflexivo para o professor.

Um dos possíveis efeitos dessa postura é provocar uma confusão entre conhecimento (conteúdo) e prática docente. A produção sobre o professor pesquisador/reflexivo, que apresenta como uma de suas perspectivas primordiais a idéia de que a atividade docente produz um novo conhecimento, confunde processo de aprendizagem com conteúdo a ser aprendido. Os professores aprendem cada vez mais como ensinar e sabem cada vez menos o que ensinar; a maneira como cada professor ensina tem sido colocada como um novo conhecimento. Teremos então a produção de um docente que se preocupa mais com sua performance e menos com o que diz. O professor, que deverá ensinar o aluno a “aprender a aprender” deverá também “aprender a aprender” durante a sua formação, por isso a categoria prático-reflexivo-pesquisador ser usada com tanta propriedade (ARCE, 2001).

Outro efeito decorrente da idéia do professor como mediador é afirmar que sua prática está mais próxima do que faz o artesão ou o artista, uma vez que ela é sempre imprevisível e complexa, só na situação do artista e da criatividade se pode dar conta dessa prática. Essa perspectiva tem sido defendida pelas várias correntes que reiteram a idéia de que o professor, ao refletir sobre sua própria prática (o professor reflexivo), torna-se um artesão na medida em que cada ação é um produto único. Colocamos como tese que o papel docente, tal qual é definido pela literatura sobre o professor pesquisador e professor reflexivo, está mais próximo do *bricoleur* nos termos entendidos por Schön (2000) e Perrenoud (2001), isto é, aquele que está apto a executar um grande número de tarefas diferentes, mas a regra de seu jogo é arranjar-se com os seus limites.

Nesses limites encontram-se também dados para o cientista na medida em que tem que inventariar um conjunto predeterminado de conhecimentos teóricos e de meios técnicos. No entanto o que separa o cientista do *bricoleur* é que o primeiro opera por meio de conceitos (cujo estoque é ilimitado) e o segundo, por meio de signos (cujo estoque é limitado). O professor pesquisador/reflexivo, para se constituir artesão, terá que se valer tanto do conhecimento científico, quanto da atividade do *bricoleur*. Seria possível pensar que a perspectiva do *bricoleur* poderia se constituir em saída para a atuação docente? Questão que já comentamos no decorrer deste capítulo.

Outro princípio básico da mediação e suas decorrências se apresenta com o suposto conceito de autonomia. O professor deve ser autônomo, como também o deve ser o trabalhador, fruto da terceira revolução industrial: flexível, criativo, rápido, capaz de refletir, tomar decisões, etc. O docente deve-se adequar aos novos tempos,

formando-se nessa perspectiva, bem como aos novos “cidadãos”. Enfim, o novo docente deve ser alguém que se compreenda ou, dizendo de outra forma, deve ser um aprendiz do (e no) seu próprio trabalho.

Essas idéias já engendradas pelo princípio de mediação e as decorrências que listamos são reforçadas pela emergência da memória docente e sua importância para a compreensão que esse profissional deve ter em relação a suas atitudes. É nesse sentido que se iniciam as pesquisas que procuram resgatar a incidência da memória docente (o seu passado), na sua atuação do presente. Reforça-se o papel da autonomia, assim como a negação da técnica e da ciência no modelo que preza a universalidade e, por vezes, faz da técnica (o professor pesquisador reflexivo, que pensa a prática) um sinônimo de ciência, epistemologia da prática. Parece, então, que o sistema se fecha em si mesmo e o professor torna-se sujeito de sua própria história por meio de uma dupla autonomia. Por um lado, ele constrói seu próprio caminho de aprendizagem e, por outro, implementa sua marca de personalidade e individualidade, pois o caminho é único e intransferível, na medida em que tem a marca do artista e de sua história individual; é uma volta em espiral em torno de si mesmo.

O conceito de mediação da forma que é posto leva a entender que não é função do professor ensinar, apenas assegurar que seus alunos possam aprender a aprender num processo contínuo. O conhecimento também se torna particularizado de acordo com as teorias pós-modernas em detrimento da totalidade. Entretanto reafirmamos a posição de que a função do trabalho docente é ensinar, ou seja, proporcionar ao aluno a apropriação do conhecimento já produzido pela humanidade e as condições intelectuais para produzir novos conhecimentos e nova direção para a humanidade. Isso requer uma mediação que não é um dom artístico, não é uma técnica, mas, sim, um saber profissional legitimado por conhecimentos conceituais e por uma visão historicizada desses conhecimentos, de si mesmo, da sociedade, de seus alunos e de sua profissão.

A escolha do modelo pedagógico é mediada pelas necessidades imediatas do mundo do trabalho. Esse pressuposto está contido não apenas nas propostas do professor reflexivo/pesquisador, mas na compreensão da própria função da escola, que abriga contraditoriamente a perspectiva da classe hegemônica, que busca formar o trabalhador na sociedade capitalista. Ao mesmo tempo a perspectiva da classe trabalhadora e a função social da escola pública é “[...] buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e

envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais.” (GRZYBOWSKI apud FRIGOTTO, 1996, p. 26). Lembremos que a função social da escola na sociedade capitalista não é discutida nas diferentes propostas do professor reflexivo/pesquisador, apesar de Zeichner (1993) e Carr e Kemmis (1988) discutirem que a mudança ou justiça social se na e a partir dela.

O conceito de transformação social está muito próximo da proposta liberal ou neoliberal, já que a transformação da sociedade prevista pela intervenção docente, no sentido do professor pesquisador reflexivo, é exequível nesses contextos. Ou seja, a defesa de uma sociedade mais justa, composta por indivíduos emancipados, com acesso aos bens de consumo, que respeitam as diferenças, não exige dela uma transformação estrutural. As novas propostas de formação parecem recusar a perspectiva coletivista e situar sua elaboração conforme o nível de cada docente, isto é, conforme a experiência pessoal de cada um.. Passamos da transformação⁵² revolucionária para a mudança gradual da sociedade. Em síntese, defendem um conceito de transformação social que possa ser realizado na estrutura da sociedade capitalista, pois uma sociedade mais justa, mais equitativa, não significa ruptura com o modelo vigente.

Vejamos a seguinte comparação e questão: o trabalhador ou mesmo o empresário, que deve ser empreendedor, não é um “profissional reflexivo”, aberto ao mundo, em contexto de incerteza e flexível, e que deve entender o cliente e sua cultura? As interpretações e análises críticas sobre a formação docente costumam, como tendência, afirmar que ele é resultante da hegemonia do pensamento neoliberal que apresenta, como uma de suas características, a imposição, para a escola, de um modelo de gestão de conhecimento e de organização escolar muito próximo ao da empresa. De fato, a proposta do professor pesquisador/reflexivo parece apresentar pontos conceituais com os valores e diagnósticos presentes no empreendedorismo, na desregulação da economia e das relações de trabalho, na tarefa de inventar o próprio trabalho, a própria empresa, na personalização do consumo que substitui a imagem taylorista e fordista.

A reflexão, a criatividade e a autonomia do professor parecem estar próximas das características do trabalhador da fábrica, fazendo com que cada vez mais o professor perca a visão total de seu trabalho, conforme já apontamos no decorrer deste capítulo. Os argumentos construídos nas diferentes propostas do professor pesquisador/reflexivo e que foram inseridos nas reformas educacionais, por sua vez

⁵² Um acesso mais igualitário à justiça, valioso em si mesmo, não significa uma transformação da sociedade sob o ponto de vista estrutural. Além disso, parece ser compatível com o capitalismo, e talvez até funcional sob determinadas circunstâncias, tanto quanto uma melhor distribuição da renda.

orientadas pelas perspectivas neoliberais para a formação de professores, parece-nos apontarem para uma redução de custos, aumento do controle sobre a categoria profissional e uma crescente proletarização do trabalho docente, dando continuidade e força à culpabilização do professor pelas mazelas da educação.

O quinto pressuposto faz com que retornemos à questão da pesquisa-ação, pois refere-se à concepção de pesquisa: **a pesquisa é vista como uma atitude investigativa definida a partir da epistemologia da prática e da formação na ação.**

A maioria dos autores que compõem a matriz do pensamento professor pesquisador/reflexivo: Stenhouse (1987), Carr e Kemmis (1988), Elliot (1990) e Zeichner (1993), defendem a investigação do professor na perspectiva da pesquisa-ação; partem de um primeiro suporte que é a chamada atitude investigativa, que inclui a predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática, ou seja, a disposição questionante e a manutenção do estado de dúvida. Essa atitude investigativa tanto é emotiva como cognitiva, sustentada por uma curiosidade, uma abertura para explorar diferentes fenômenos observados na sala de aula. É essa curiosidade que motiva o professor a agir como investigador.

Seguindo esse raciocínio, a investigação do professor distingue-se da investigação acadêmica por diferentes motivos. Em primeiro lugar porque as suas descobertas são imediatamente traduzidas na prática, no âmbito do mesmo contexto em que a investigação se realizou; portanto essa investigação emerge da prática e visa à prática. Em segundo, porque, ao se desenvolver no âmbito do trabalho do professor, desvincula-se da pesquisa da análise social mais ampla e do conhecimento científico acadêmico. Em terceiro, ao restringir a produção de conhecimentos ao conhecimento pedagógico, recusa-se a totalidade explicativa e se filia a uma concepção em que o senso comum⁵³ é emancipatório, pois sustenta que a ação do professor produz saberes que nada ficariam devendo aos conhecimentos obtidos por meio da pesquisa acadêmica. Assim, segundo autores que sustentam esta tese,

A prática do professor é resultado de outra teoria, quer seja ela reconhecida quer não. Os professores estão sempre a teorizar, à medida em que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais com a diferença entre suas expectativas e os resultados. Na minha opinião, a teoria pessoal de um professor a razão por que uma lição de leitura correu pior ou melhor do que o esperado, é tanto teoria como as grandes teorias geradas nas

⁵³ Quando se diz que um senso comum é emancipatório, trata-se de um conceito emergente, cuja proposta aponta para “um novo senso comum emancipatório” tornando difusos os limites entre senso comum e conhecimento científico.

universidades sobre o ensino da leitura: ambas precisam ser avaliadas quanto à sua qualidade, mas ambas são teorias sobre a avaliação de objetivos educacionais. (ZEICHNER, 1993, p.21).

É, portanto, uma “pesquisa voltada para a ação do professor e único capaz de examinar sua prática” (ZEICHNER; LISTON, 1998 apud GERALDI, FIORENTINI; PEREIRA, 1998, p. 252-253). Só o detentor da prática, no caso o professor, está em condições de refletir sobre ela, constituindo uma ciência da prática, para dar respostas, que precisam ser imediatas. Nas investigações, essa ação produz saberes na reflexão que ocorre antes, durante e depois da ação do professor.

Não concordamos que essa prática seja pesquisa, pois, como bem situa os autores, refere-se a uma atitude investigativa, que resgata o subjetivo no sentido de escolha, de experimentação, porém não há análise nem a construção de categorias centrais. Nessa forma de investigar a realidade, a primazia é do sujeito sobre o objeto, e é o sujeito que conhece e cria a realidade, portanto é o sujeito que dá significado ao objeto. Rompe-se com a interação sujeito e objeto da visão dialética, bem como com sua historicidade.

Essa forma de investigação recusa a compreensão de que o senso comum, por sua condição histórica, é capaz de apreender apenas uma parte do fenômeno; afirma que esse é um tipo de conhecimento que advém da experiência e fornece a verdade. Defendemos, entretanto, que o senso comum é um saber não sistematizado, que orienta a vida cotidiana e que, portanto, é válido como formulação imediata. A ciência busca nesse saber informação para suas pesquisas e muitas vezes ele é informado pela ciência, porém há um limite histórico entre eles, pois o conhecimento sistematizado rompe com o senso comum e avança na sistematização dele, o que é um movimento necessário, pois é a superação do senso comum que permite revelar as contradições de uma realidade e buscar a formação de uma concepção coerente e unitária de sociedade.

Na idéia da prevalência da ação reflexiva e da valorização do senso comum como fonte fidedigna de conhecimento, que parece haver na proposta do professor reflexivo, está embutida a idéia de rechaçar a teoria como fonte de emancipação, de revelar a prática e, portanto, possibilitar a práxis. É importante afirmar que sem teoria não há práxis nem emancipação, o que pode ser o caminho mais difícil, mas não há outro mesmo porque “se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (KOSIK, 1976, p.13).

A pesquisa-ação nessa proposta trata a intervenção como se fosse uma categoria homogênea e a mudança, responsabilidade do professor. A pesquisa-ação é colocada como centro da solução de problemas, que são bem mais amplos, pois são históricos, políticos e sociais; parece-nos que fica no campo da retórica e da ação do professor, que pode ocorrer no voluntarismo frustrante.

Na sociedade de relações alienadas, algumas formas de pesquisa-ação e cotidianidade podem vir a ser uma ação dirigida por paradigmas que servem a determinados fins e valores. Isso acontece em decorrência do princípio que entende que o senso comum traduz a essência, e que esta pode ser captada imediatamente. Assim, as pesquisas acabam por constatar representações, tomando-as como o concreto real.

Reiterou-se neste trabalho que a realidade não se dá a conhecer, isso pela condição histórica, cujas relações sociais e econômicas que a constituem não podem se mostrar de modo transparente, como se houvesse um véu atrapalhando a visão da essência, que, no caso, é a ideologia presente no imediato. Algumas formas de pesquisa-ação e de pesquisas do cotidiano podem acabar por contribuir para um círculo vicioso, pois

Ao invés da pesquisa sobre a cotidianidade em educação contribuir para a superação das relações cotidianas alienadas na educação, tem ocorrido o inverso, isto é, por não compreender-se o que sejam as mediações entre educação, pesquisa e cotidianidade, acaba-se absorvendo a estrutura alienada do cotidiano e utilizando-a como base metodológica da pesquisa. Assim a pesquisa volta ao cotidiano, legitimando sua estrutura alienada, em vez de contribuir para a superação dessa alienação (OLIVEIRA, 1996, p.37).

É necessário admitir o cotidiano e a escola como *locus* de formação, dando voz àqueles que fazem a educação no país e que estão atuando diretamente na formação dos filhos da classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, reconhecendo o trabalho desse profissional, possibilitando-lhe uma maior autonomia como sujeito capaz de produzir novos conhecimentos. Porém não é com uma formação que limita o professor a pensar e agir em seu cotidiano que a educação se transformará como um todo.

Concordamos com Nóvoa (1997) que é necessário um investimento na pessoa do professor e na sua profissão, mas negamos a proposta de professor pesquisador/reflexivo, por entendermos que ela coloca tais categorias como adjetivos do professor. Na perspectiva de uma educação crítica e transformadora, reafirmamos a concepção sócio-histórica de educador (FREITAS, 1999) definida pela ANFOPE (1992, 1994, 1996, 1998, 2000, 2002, e 2004), que coloca como um de seus princípios

orientadores a *unidade teoria e prática*, que implica a ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social, ou seja, defendemos a compreensão da pesquisa como uma forma de se relacionar com o conhecimento e com a realidade, entendida como ciência.

Como o sujeito irá desvelar a realidade, se o processo de alienação e reificação estão presentes? Pela práxis, perseguindo-a, pois a práxis do homem contém em si a própria realidade, e a busca da unidade não é um movimento natural, mas um esforço para, ao compreendê-la, poder transformar a realidade,

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade material contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. (KOSIK. 1976, p. 222).

Entendemos que a realidade é dialética e contraditória e nas atuais condições é caracterizada pela pseudoconcreticidade, onde o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde (KOSIK, 1976). Acredita-se que a pesquisa seja uma atividade que pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de intervenções transformadoras na realidade em que se inserem, desde que se recupere o concreto pensado, síntese de múltiplas determinações, compreendendo suas mediações, não sendo a pesquisa um mergulho na e pela realidade, mas uma busca de conhecê-la e transformá-la. Há o reconhecimento da potencialidade do professor para fazer pesquisas com a mediação teórica formulada como parte indispensável do processo, o limite é a condição histórica em que ele está inserido, bem como as condições materiais para a produção de pesquisa.

Enfim, sejamos reflexivos! Deveríamos arrefecer o entusiasmo profético dos novos modos de ação, pois estamos correndo o risco de colocar velho vinho em odres novos. Sejamos prudentes, pois, de fato, se considerarmos a reflexão como componente geral de qualquer atividade, a proposta do professor pesquisador/reflexivo só se sustenta ou na especificidade de sua reflexão – que, como vimos, é difícil definir e ainda esbarra na pseudoconcreticidade - ou na suposição de sua necessidade geral para todos, numa luta de elevação moral e intelectual da classe e da humanidade, o que tira a base da própria proposta, pois ela se torna indiferenciada.

O componente da reflexão deve ser considerado indissociável do trabalho do professor, para o seu bom desempenho, entretanto, em termos gerais, a reflexão é

constitutiva de qualquer atividade ou desempenho, a sua pertinência está associada à categoria humana e não apenas do professor. Não podemos ter a reflexão e a pesquisa como categorias que separam e definam o profissional da educação. Aliás, não podemos determinar que o professor seja isso ou aquilo, mas apenas denunciar as suas condições e possibilidades, ou seja, não se pode cunhar categorias a priori, estas dependem da materialidade, pois seguindo a premissa de Marx (1984), pode-se entender que as práticas é que fazem os professores e não os professores que fazem as práticas.

Caso tratemos da formação de professores tendo como referência o professor pesquisador/reflexivo, estaremos retomando a figura literária do “Barão de Münchhausen”, um homem tão auto-suficiente que pode sair do pântano puxando seus próprios cabelos (LOWY, 1998). Nesse caso, o professor pode, sozinho, mergulhado no seu cotidiano por meio da reflexão, emergir dos problemas pedagógicos e sociais que acontecem em sua prática. Da mesma forma, os estudos sobre sua formação encerrados em torno do desenvolvimento da profissão, trazem a idéia de que agarrado no “cordão da sua bota” ou em seus “próprios cabelos”, entendidos como refletir a prática e resolver as situações de conflito, conseguirá emergir da situação caótica em que se encontra a educação, sua profissão e a humanidade.

Para combater esse tipo de concepção é necessário partir da visão de homem como um ser cujas características são forjadas pelo tempo, pela sociedade e pelas relações. Os dados empíricos sobre o trabalho, a atuação docente e sua relação com a pesquisa tornam-se imprescindíveis para contrapor a proposta do professor como pesquisador/reflexivo, mas não para descartar a pesquisa e a produção de conhecimento como atividades necessárias à formação docente. Os dados empíricos vão permitir esse movimento na medida em que permitem dimensionar se as condições materiais condizem com o proposto por essa prática de intervenção. É na tarefa de revelar os dados que nos debruçaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO III - O PROFESSOR COM FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: aspectos da profissionalização e profissionalidade docente

Neste capítulo apresentaremos o resultado dos dados empíricos da pesquisa, não intento de nos aproximarmos do objeto de investigação – a pesquisa do professor da educação básica. Serão ressaltadas as concepções de pesquisa, suas possibilidades e entraves encontrados para sua realização.

Nossa análise da literatura no campo educacional mostra que os estudos que defendem a necessidade da investigação, pelo professor, de sua prática docente, o fazem de forma descontextualizada, apenas prescritiva, propondo que os docentes se transformem em pesquisadores de sua prática. Não se examina a trajetória de formação, da condição de trabalho e carreira ou mesmo dos recursos de infra-estrutura e financeiros necessários para que um professor de educação básica produza pesquisa.

O fato pode ser notado na análise teórica dos trabalhos dos citados autores, realizada no capítulo anterior, e também pelo movimento de pesquisa sobre a formação de professores, apresentado no GT 08 da ANPEd. Brzezinski e Garrido (2001a) analisaram os trabalhos apresentados no período de 1992 a 1998; foram setenta trabalhos que constituíram uma mostra da produção do GT, sistematizados nas seguintes categorias: Formação Inicial de Professores, 28 trabalhos (40%); Formação Continuada, 17 trabalhos (24%); Identidade e Profissionalização Docente, 11 trabalhos (16%); Práticas Pedagógicas, 10 trabalhos (14%); e Revisão da Literatura, 4 trabalhos (6%).

Sob a responsabilidade de Lima (2002), foi realizado um mapeamento das pesquisas apresentadas no GT no período 1999-2003, que somavam 55 trabalhos. A investigadora organizou os dados conforme os conteúdos de cada trabalho analisado, sistematizando-os em descritores, apontados a seguir, com seu número absoluto e percentual correspondentes: Formação Inicial – 18 trabalhos (32,7); Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente - 13 trabalhos (23,7%); Saberes Docentes e Aprendizagem Profissional - 10 trabalhos (18,2); Profissão Docente e Identidade Profissional - 4 trabalhos (7,3%); Profissionalização e Socialização

Docente – 02 trabalhos (2,6%); Formação de Professores – 02 trabalhos (2,6%); e Outros – 06 trabalhos (10,9%).

A trajetória do GT Formação de Professores, no período que abrange da 22^a à 29^a RA, é circunstanciada pela apresentação de 83 trabalhos. A análise que trata do período está em pleno desenvolvimento, pela pesquisadora Brzezinski (2007). Portanto os números apresentados indicam apenas uma primeira aproximação da problemática: Identidade e Profissionalização Docente, com 28 trabalhos (34%); Trabalho Docente com 16 trabalhos (19%); Concepções de Docência e de Formação de Professores, com 15 trabalhos (18%); Formação Continuada, com 11 trabalhos (13%); Formação Inicial com 10 trabalhos (12%); Políticas de Formação de Profissionais da Educação, com 04 trabalhos (5%); Revisão de Literatura, apenas 01 trabalho (2%).

Brzezinski (2007) alerta sobre as lacunas que esses dados revelam quanto aos estudos sobre Políticas de Formação e a Profissionalização Docente, que cada vez ocupa menor espaço nas pesquisas, mostrando que se tem discutido a formação de professores, porém os enfoques encontram-se alijados no que se refere à compreensão das condições de trabalho, carreira e políticas voltadas ao apoio do trabalho docente e às possibilidades existentes para que ocorra a pesquisa no âmbito da educação básica.

Os aspectos levantados nos estudos sobre a profissão docente fazem-nos defrontar com condições objetivas e subjetivas, que estão presentes dialeticamente na atuação dos professores. Basso (2002, p. 2) entende que “as condições subjetivas são próprias do trabalho humano, pois este se constitui numa atividade consciente”. Tais condições subjetivas referem-se principalmente à formação do professor enquanto *ser* professor, que inclui a compreensão do significado da atividade construída ao longo de sua história, que influencia na sua atuação prática. Já as condições objetivas remetem-se às circunstâncias efetivas de realização do trabalho. A análise dessa relação pode permitir-nos compreender de modo mais sistemático a concretude do trabalho do professor.

Para compreender o papel/significado da pesquisa e sua possibilidade na educação básica, optamos por trabalhar com professores que já haviam desenvolvido uma pesquisa acadêmica aceita como iniciação científica, portanto os que tinham cursado um programa *stricto sensu*, na hipótese de que, no mínimo instrumentalmente, eles teriam melhores condições de desenvolver pesquisas. Isso porque receberam formação adequada já realizaram um primeiro trabalho, de acordo com o objetivo da pós-graduação no Brasil, vinculado ao desenvolvimento e formação para pesquisa.

Ao realizar o levantamento sobre o número de professores com formação *stricto sensu* atuando na rede de educação básica pública – estado e município, conforme tabela 02, ficamos surpresas com o resultado positivo. Mesmo levando-se em conta o contingente de professores das duas secretarias, e que o número de pós-graduados não atinge um por cento (1%) de sua totalidade, é interessante notar que parece haver um movimento dos profissionais da educação básica no sentido de buscarem ampliar sua formação por iniciativa individual. Ressaltamos, porém, que, como será analisado posteriormente, em termos de carreira essa modalidade de formação pouco acrescenta⁵⁴.

Um ponto salutar nos dados em referência é que já de início apontam a possibilidade da pesquisa na educação básica, uma vez que os professores já a realizaram vinculados à rede, e mais, uma pesquisa que vai além da proposta de professor pesquisador/reflexivo. Os dados demonstram também que a formação *stricto sensu* começa a fazer parte da formação continuada do professor da educação básica e, portanto, instiga os programas a pensarem nas diretrizes do V PNPG, que prevê a relação entre pós-graduação e docência na educação básica.

Tabela 2 – Professores com mestrado/doutorado que atuam na rede de Educação Pública da Secretaria Estadual da Educação (SEE) e Secretaria Municipal de Goiânia (SME)

Instituição	Total de professores/efetivos	Professores Mestrado/Doutorado	Frequência %
SME	7.114	109	1,53
SEE	28.556	79	0,28
Total	35. 670	188	0,53

Fonte: Silva, pesquisa de doutorado, 2007.

Legenda: SME = Secretaria Municipal da Educação de Goiânia
SEE = Secretaria Estadual da Educação em Goiás

Na tabela 03 apresentamos os dados referentes aos professores com mestrado e doutorado especificamente da rede pública de Goiânia, estado e município, diferenciada da tabela 02, que representa a totalidade dos professores do estado. Os números da Secretaria Municipal de Educação (SME) apresentam um percentual de 1,53% de professores com mestrado/doutorado atuando na educação básica. O que faz a diferença? Estar na capital, vivendo próximamente aos programas? Condição melhor

⁵⁴ O Plano de Carreira do Magistério Público Estadual - e Municipal - 2000 (Art. 26, inciso I) não prevê mudança de cargo com a titulação de mestre ou doutor, acrescenta a cada título dez por cento (10%) de adicional de titularidade, em termos financeiros.

de trabalho? Apoio da SME? Ou possibilidades de outras carreiras? São questões para além deste trabalho, mas que ao longo da discussão procuraremos abordar.

Dentre os sujeitos participantes, apenas um entrevistado vinculado à rede municipal é doutor. Havia cinco cursando doutorado, três deles professores do município, um professor do Estado e um tem vínculo com as duas redes de educação: Estado e Município. O doutoramento para professores da educação básica é uma iniciativa muito incipiente ainda, como pode ser percebido pelo número pequeno de docentes vinculados a esse nível de ensino que estão buscando essa formação. Na rede estadual há um doutor e um professor cursando doutorado.

Tabela 3 – Professores com mestrado/doutorado que atuam na rede de Educação Pública em Goiânia-GO

Instituição	Total de professores efetivos	Mestrado	Doutorado	Total	Frequência %
SME	7.114	108	1	109	1,53
SEE	8.221	38	1	39	0,47
Total	15.335	146	02	148	2,10

Fonte: Silva, pesquisa de doutorado, 2007.

Tendo como referência esse grupo de professores, realizamos a pesquisa empírica em 2006 e 2007, utilizando questionários - 130 entregues e 91 devolvidos⁵⁵ – e entrevistas com trinta (30) professores com formação *stricto sensu* da rede pública de Educação em Goiás. A análise do material nos permitiu a construção de eixos temáticos, que serão abordados neste capítulo, o perfil, a trajetória profissional, com enfoque no ingresso na educação básica e no curso de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Essa opção se deve à importância de tal trajetória para a constituição da profissionalidade e profissionalização docente e para a construção da concepção de pesquisa.

Propusemo-nos conhecer qual o perfil do professor que procura a formação para pesquisa e continua atuando na educação básica, tendo como referência as seguintes questões norteadoras: Que motivos o professor tem para buscar a formação *stricto sensu*? Onde cursou o programa *stricto sensu*? Que temas foram pesquisados? A

⁵⁵ Pelos motivos descritos na introdução não foi possível entrar em contato com 18 professores identificados no universo de docentes com *stricto sensu* nas duas redes.

formação *stricto sensu* contribui para sua atuação? Está satisfeito com a profissão? Quais as aspirações profissionais? Onde trabalha?

3.1 Delineando o perfil dos professores: a condição de sujeito

Entendemos que o professor é um homem/mulher de um momento histórico determinado, de uma sociedade concreta e contraditória, e ao mesmo tempo, um ser individual, com sua subjetividade, com uma história de vida, ligado a um estatuto social, a uma família, a um meio: com tudo interferindo no desempenho do seu papel profissional⁵⁶.

Souza (1993) compreende que momentos de singularidade e de universalidade fazem parte da profissão docente. Singularidade marcada pelas suas representações de mundo, sua identidade pessoal, conflitos e ideologias; e universalidade presente no *status* científico ético da categoria profissional. Para compreender o professor, tomamos como pressuposto as idéias de Luckás (1970), para quem o singular só existe na relação com o universal e todo universal abarca todos os objetos singulares, porque esses objetos respondem às necessidades humanas de sua época. Decorre daí que, que ao analisar a profissão docente, é preciso levar em consideração os aspectos singulares e universais, desenvolvidos a partir das transformações históricas.

Em que pesem as nossas divergências teóricas com Nóvoa (1995, 1997), o autor, ao resgatar a história da profissionalização docente, processo pelo qual se vai gradualmente constituindo o percurso da profissão, contribui marcadamente com o campo ao analisar que os estudos da profissão têm sido marcados por uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. Os estudos desenvolvidos por Nóvoa, bem como aqueles por ele divulgados, trouxeram uma nova perspectiva para a formação de professores ao salientarem a influência da individualidade. A identidade do professor, segundo o autor, não é alheia à forma de compreensão do eu pessoal e do eu profissional.

⁵⁶ O conceito de profissional diz respeito a um *status* no exercício de uma formação social de trabalho, com código de ética, direitos trabalhistas, reconhecimento social e com uma formação específica que permite exercer, compreender e modificar o trabalho desenvolvido.

Considerando que se tornar professor é parte de um processo plural, procuraremos traçar o perfil dos professores, abordando os seguintes aspectos de cunho individual e social: sexo, idade, estado civil e número de filhos.

Na tabela 04 podemos observar que a informação da idade dos professores com mestrado/doutorado que atuam na educação básica pública em Goiás aponta para um processo decrescente na relação faixa etária, atuação docente e formação *stricto sensu*. Os professores pesquisados apresentam maior frequência na faixa de 25 a 36 anos, representando 45,1% dos sujeitos da pesquisa.

A média de idade para a formação em mestrado no Brasil gira em torno dos quarenta e cinco (45) anos (CAPES, 2004-2007). Considerando que a idade do professor constitui uma das marcas de sua atuação e profissionalização, acreditamos que isso possa ser um indicativo positivo para o profissional e para a qualidade da educação básica, pois investe na sua carreira ainda jovem. Mas pode indicar também resultado da pressão por melhores condições de profissionalização decorrentes do mundo do trabalho, o que não desmerece o movimento, pois a tensão formação/mundo do trabalho abre possibilidades para a emancipação.

Quanto à idade média dos docentes no Brasil, estudos da UNESCO (2004) apontam uma média de 37,8 anos, porém a pesquisa divulgada em 2006 pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) aponta que 53,1% se concentram na faixa etária de 40 a 59 anos⁵⁷. Os professores da nossa pesquisa estão dentro da média de faixa etária diagnosticada pela UNESCO.

Há, entretanto, uma questão contraditória na relação idade, formação e atuação, considerando o panorama internacional da União Européia, cuja média é de mais de 40 anos, com os dados indicando que são nos países mais pobres, que estão concentradas as faixas etárias mais jovens de professores. Cabe a análise de que a concentração de docentes mais jovens pode estar relacionada a uma situação de abandono, “aposentadoria precoce” ou mesmo o ingresso em outro nível de carreira, principalmente no caso desta pesquisa, uma vez que nossos sujeitos são pós-graduados e são atraídos pela carreira no ensino superior.

⁵⁷ A justificativa para essa diferença é que a pesquisa da UNESCO representa a totalidade dos estados brasileiros e a do CNTE atinge dez estados.

Tabela 4 – Proporção de professores por idade

Anos	Frequência	%
25 ---- 36	41	45,1
36 ---- 46	28	30,8
46 ---- 51	8	8,8
51 ou mais	14	15,4
Total	91	100,0

Fonte: Silva, pesquisa de doutorado, 2007.

A tabela 5 confirma um dado já bem conhecido, a feminização do trabalho docente, mostrando que os sujeitos participantes da pesquisa, professores com formação *stricto sensu*, são na maioria mulheres. Ao revisar a produção teórica sobre o tema, publicada entre 1990 e 1998 em periódicos especializados, André (2002) refere-se a autores que fornecem elementos para pensar sobre a discrepância entre o número de mulheres e de homens envolvidos no magistério, principalmente na educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental. A autora localiza onze artigos que sublinham os determinantes sociohistóricos como o fator que leva à feminização do magistério.

O processo de feminização do trabalho docente teve início na expansão do sistema de ensino, com o desenvolvimento do capitalismo associado à expansão da industrialização. Isso ocorreu em virtude de múltiplos fatores relacionados com a condição sócio cultural da mulher e com as relações de força produtiva, bem como com a ideologia da domesticidade, com a falsa identidade entre o trabalho de ensinar e as “habilidades femininas”, com o ideário do sacerdócio e da vocação, dentre outros.

Deve-se destacar a importância do estudo do trabalho docente não como qualquer trabalhador, mas como um trabalhador sexuado: é mulher e trabalhadora, portanto as relações de gênero e de classe⁵⁸ são essenciais para compreender e fazer avançar esse campo. Não é só a questão numérica, mas a feminização produz marcas na caracterização da profissão, nas formas de ensino, na representação social, marcas produzidas até mesmo pela dominação sofrida historicamente pela mulher em outros campos. A formação *stricto sensu* associada à autonomia intelectual e profissional acaba por ter um sentido especial para esse grupo de mulheres.

⁵⁸ Apesar da controvérsia quando se trata de caracterizar a posição de classe ocupada pelos docentes dentro da estrutura capitalista, há um consenso entre os diferentes autores (ENGUITA, 1991; HYPOLITO, 1997; ARROYO, 1980; dentre outros) no que se refere ao processo de assalariamento. Um corpo profissional nitidamente caracterizado como membro das classes médias vive atualmente uma situação de classe, no mínimo, contraditória e ambivalente.

A análise não tira o sentido também especial e a surpresa por 27,5% de homens atuando na educação básica e com formação *stricto sensu*, o que indica mudanças na organização da profissão e da sociedade.

Tabela 5 – Proporção de professores por sexo

Sexo	Frequência	%
Feminino	66	72,5
Masculino	25	27,5
Total	91	100,0

Fonte: Silva, pesquisa de doutorado, 2007.

A tabela 6 apresenta o perfil profissional dos professores mestres e doutores que atuam na rede de educação básica pública em Goiânia quanto à questão dos relacionamentos pessoais. Os dados apontam estar em consonância com o movimento da sociedade moderna: apenas 47,3% dos professores pesquisados se declararam casados. A média nacional de docentes que se nomeiam casados é de 55,1% (UNESCO, 2004). Parece haver uma queda nas uniões estáveis e no número de filhos, que pode ser explicada pelo público jovem e pela questão cultural e organizacional da sociedade.

Tabela 6 – Proporção de professores segundo o estado civil

Estado civil	Frequência	%
Casado (a)	43	47,3
Solteiro (a)	34	37,4
Divorciado(a)	11	12,1
Outros	3	3,3
Total	91	100,0

Fonte: Silva, pesquisa de doutorado, 2007.

A análise da tabela 7 traz algumas questões interessantes, apresentando novas composições familiares: o número de filhos é baixo, com indicação de um (1) ou dois (2) filhos; uma porcentagem expressiva de 47,3% declara não ter filhos, porcentagem maior que o número de solteiros. Isso pode ser explicado pela idade dos professores, que são ainda jovens, mas parece ser mais uma tendência dos tempos atuais.

Cabe ressaltar o mito decorrente da seletividade intelectual dos programas *stricto sensu* de que casamento e filhos não “combinam” com a atividade de dedicação que a formação exige. Algumas entrevistas (Prof. 01 e Prof. 30) indicam que a temática

constou do questionamento da banca de entrevista para a seleção do mestrado. Há ainda o depoimento de uma professora que alega ter sofrido algum tipo de constrangimento por engravidar no período de produção intelectual, dentro do programa⁵⁹.

Tabela 7 – Proporção de professores, segundo o número de filhos

Nº. de filhos	Frequência	%
0	43	47,3
1	18	19,8
2	17	18,7
3	11	12,1
4	1	1,1
6	1	1,1
Total	91	100,0

Fonte: Silva, pesquisa de doutorado, 2007.

Neste item, os atributos abordados apontam para um perfil de professor com formação *scrito sensu* que atua na rede pública de Goiânia, com jovens entre 25 e 36 anos, a maioria do sexo feminino, mas com uma boa expressividade masculina e que já viveram um relacionamento estável. O número de filhos é baixo, com uma porcentagem significativa de professores sem filhos. Essa caracterização dos professores pesquisados permite perceber algumas especificidades e continuidades da profissão, além de fornecer dados gerais que facilitam uma primeira aproximação do universo dos professores e da relação com a pesquisa, provocando indagações sobre a perspectiva profissional, os motivos de buscar a formação *stricto sensu*, dentre outras.

3.2 Profissionalização docente: não se nasce professor, torna-se ...

Um estudo sobre formação do professor precisa considerar, inicialmente, a existência de duas abordagens: a profissionalização e a profissionalidade. A profissionalização refere-se aos processos de educação no âmbito das licenciaturas e da educação continuada, das competências e das habilidades profissionais, do salário e da carreira. A profissionalidade diz respeito ao exercício competente, responsável da profissão e ao compromisso político e ético com o trabalho; refere-se à afirmação do que é específico na ação docente e que constitui o conjunto de saberes e capacidades utilizadas no exercício da profissão (SACRISTAN, 1995; SARMENTO, 1998).

⁵⁹ Esse seria um bom objeto de pesquisa, como não é a questão central deste estudo, prosseguiremos traçando o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.

A profissionalização docente é um processo amplo, que implica envolvimento, decisão, inclusão de novas perspectivas, que devem ser definidas desde a formação inicial, por tratar-se do momento em que se inicia a socialização profissional. Nele, segundo Imbernón (2000), são assumidas determinadas regras práticas e princípios que orientam o trabalho docente, sendo que a formação/profissionalização do professor para a docência na educação básica está geralmente ligada ao percurso acadêmico na graduação e, neste caso específico, na pós-graduação *stricto sensu*.

Os cursos de formação inicial e continuada fazem parte do processo de profissionalização e têm o sentido de preparar os professores como profissionais e como seres situados histórico-culturalmente, orientados a construir uma prática docente crítica, cada vez mais rica e significativa, a partir dos saberes que dizem respeito a ações pedagógicas coerentes com uma opção político-pedagógica emancipadora.

Um dado importante, apresentado na tabela 8 que nos ajuda a compreender quem é o profissional mestre e/ou doutor da rede de educação básica pública em Goiânia é a sua formação inicial, realizada na graduação. Como já era esperado, pela exigência legal e da atuação, a formação nas licenciaturas é predominante, principalmente nas áreas de Pedagogia, História, Letras e Geografia, com um decréscimo para licenciaturas como a Matemática, Física, Química, dentre outras. Os dados refletem o movimento de formação inicial de professores, cujas últimas estatísticas apontam para uma defasagem nestas áreas específicas de licenciaturas.

Tabela 8 – Proporção de formação do professor por curso de graduação

Curso	Frequência	%
Pedagogia	19	20,9
História	18	19,8
Letras	15	16,5
Geografia	10	11,0
Biologia	10	11,0
Matemática	5	5,5
Educação Física	4	4,4
Ciências Sociais	3	3,3
Psicologia	2	2,2
Química	1	1,1
Lic. Desenho e Plástica	1	1,1
Física	1	1,1
Farmácia	1	1,1
Bach. e Lic. em Música	1	1,1
Total	91	100,0

Fonte: Silva, pesquisa de doutorado, 2007.

Os professores participantes da pesquisa, em sua maioria, graduaram-se na UFG e UCG, reconhecidas pelo comprometimento com a formação de professores, embora com perspectivas e projetos de formação distintos. A formação em universidade torna-se importante porque pressupõe a relação ensino, pesquisa e extensão, além de com iniciação científica. Entretanto na etapa da entrevista apenas três (3) professores, conforme gráfico 1, relatam ter recebido ou participado da formação para a pesquisa durante a graduação: falam dos projetos de iniciação científica, afirmando, a maioria, que sua participação se limitava às aulas.

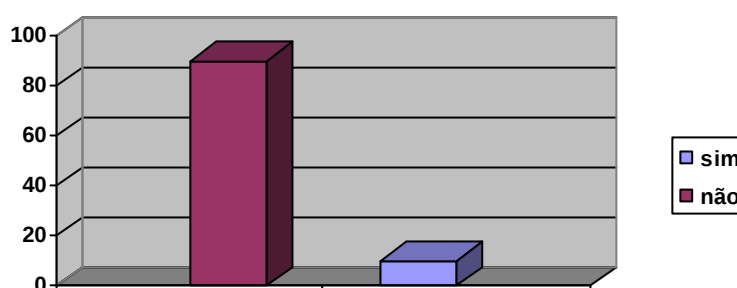


Gráfico 1 - Professores que participaram de iniciação científica na graduação
Fonte: Silva, pesquisa de doutorado, 2007

Ao observarmos a relação quantitativa entre instituições públicas e privadas, conforme a tabela 9 nota-se que foram citadas nove (9) instituições públicas, totalizando 63,8 % das instituições formadoras, e sete (7) instituições privadas com 36,2% como instância de formação. Isso demonstra que o professor da educação básica que buscou a formação continuada na pós-graduação, sujeito desta pesquisa, em sua maioria, advém da instituição pública, ressaltando-se o seu papel na formação do docente. Entretanto, confrontando com o número de professores que declararam ter recebido formação ou participado em pesquisa, causa estranheza que mesmo a maioria tendo realizado sua graduação na universidade pública, não tenha sido envolvida nesse trabalho.

Tabela 9 – Proporção de professores, por instituição do curso de graduação

Instituição	Frequência	%
UFG	44	48,4
UCG	25	27,5
UEG	4	4,4
AEE	3	3,3
UFU	3	3,3
ESEFEGO	2	2,2
FFSP	2	2,2
Tibiriçá	1	1,1
UEPA	1	1,1
USP	1	1,1
UCMG	1	1,1
UFMT	1	1,1
UEMG	1	1,1
PUC-Campinas	1	1,1
UFRJ	1	1,1
Total	91	100,0

Fonte: Silva, pesquisa de doutorado, 2007.

Na busca da profissionalização os professores pesquisados, em sua maioria, 60,4%, conforme tabela 10, declararam ter cursado uma especialização *lato sensu* antes de iniciar o programa de mestrado ou doutorado. Para os participantes *há uma hierarquia e a especialização “amadurece” e possibilita a entrada no stricto sensu* (Prof. 10, entrevista, 2007). Se a maioria entra no programa de pós-graduação após ter realizado um curso de especialização *lato sensu*, isso demonstra um indicativo de que tais cursos contribuem com a formação intelectual e com a preparação para pesquisa. Entretanto outros estudos como o de Mendonça (2003) e Bodrin (2007), indicam que essa é uma etapa da formação continuada importante para a autonomia de estudo, mas pouco contribui com a formação para a pesquisa, pois o trabalho de conclusão foi muito banalizado, nos moldes atuais em que o trabalho monográfico é pouco enfatizado.

Quando analisamos que também há um número expressivo, 39,6%, de sujeitos, que não cursou especialização e foi direto para a formação *stricto sensu* e associamos a informação com a questão do tempo de duração do mestrado, parece-nos um paradoxo relacionar o fato de o professor ter cursado ou não a especialização com o seu ingresso no programa *stricto sensu*. Como veremos no discorrer das análises, os dados apontam outros indicativos como determinantes, dentre eles: incentivo de colegas, envolvimento com o estudo, perspectivas de carreira, melhoria das condições de trabalho.

Tabela 10 – Formação do professor – *lato sensu*

Curso	Frequência	%
Educação	31	34,1
Linguística	15	16,5
História	12	13,2
Biologia	9	9,9
Geografia	6	6,6
Ciências da Religião	3	3,3
Engenharia Elétrica e da Computação	3	3,3
Matemática	2	2,2
Física	1	1,1
Gestão do Patrimônio Cultural	1	1,1
Educação Ambiental	1	1,1
Ciências e Valores Humanos	1	1,1
Sociologia	1	1,1
Ciência da Educação Superior	1	1,1
Música	1	1,1
Medicina Tropical	1	1,1
Pedagogia do Movimento	1	1,1
Educação Física	1	1,1
Total	91	100,0

Fonte: Silva, pesquisa de doutorado, 2007.

No primeiro capítulo abordamos como, em seus mais de quarenta anos, a pós-graduação *stricto sensu* brasileira, organizada sob a forma de mestrado e doutorado, expandiu-se e consolidou-se como referência de desenvolvimento da pesquisa científica. Isso decorre do elemento definidor do *stricto sensu*, que tem como princípio metodológico a pesquisa, que é o núcleo da formação.

O Estado de Goiás, onde desenvolvemos a pesquisa empírica, reflete a expansão da pós-graduação *stricto sensu*, conforme a tabela 11. No site da CAPES e das instituições universitárias de Goiás que possuem programa de *stricto sensu* (Universidade Federal de Goiás-UFG, Universidade Estadual de Goiás-UEG, Universidade Católica de Goiás-UCG, Faculdade de Ensino Superior de Rio Verde – FESURV, Faculdades Alves Faria) constam cinquenta (51) programas de pós-graduação. Essa expansão⁶⁰ acontece, segundo nossa análise, por múltiplas determinações, dentre quais destacamos as julgadas mais pertinentes: a consolidação de

⁶⁰ Não incluímos nos dados os programas de universidades estrangeiras que são oferecidos em Goiás e que após a conclusão os alunos buscam convalidar seus estudos. Um exemplo foi o Mestrado em Ciência da Educação Superior realizado entre UEG e Universidade de La Habana-Cuba (2000-2003), cujo convênio proporcionou a formação de cinquenta (50) alunos, que buscam a convalidação nas instituições universitárias reconhecidas conforme a legislação exige (LDB 9.394/96 Art. 48 § 3; Decreto Presidencial n.º 5.518 de 23 de agosto de 2005). Alguns pós-graduandos têm conseguido a convalidação na Universidade Católica de Goiás-UCG (Informação fornecida em questionário e entrevista com o sujeito 32) e também na UFG.

políticas para esses programas no país; expansão do ensino superior, que exige uma formação para a docência universitária atribuída aos programas de pós-graduação; acesso maior à graduação e à pós-graduação *lato sensu* que cria expectativas para a formação *stricto sensu*; a lógica privatista da política neoliberal, permitindo a expansão rápida de programas nas instituições particulares/filantrópicas; a reestruturação produtiva, que exige um maior componente intelectual da atividade dos trabalhadores, o que faz com que estes se sintam na obrigação de buscar a qualificação que o mercado tanto exige; movimento das instituições universitárias que buscam avanço na área, quer pela pressão crescente da demanda por parte de uma clientela cada vez mais ávida por credenciais que ainda guardem o selo de distinção em meio à massa de títulos de graduação e especialização, crescentemente desvalorizados em função do *boom* do ensino superior; ainda destacamos a busca pela formação continuada e o interesse pela pesquisa.

Há um acréscimo na oferta de programas *stricto sensu* principalmente a partir do ano. Os programas da Universidade Católica de Goiás (UCG) tiveram início em 2002, quando foi implantado o primeiro curso de mestrado da instituição. A Universidade Estadual de Goiás (UEG) aprovou seu primeiro programa em 2006. O Mestrado em Produção Vegetal da Universidade de Rio Verde (FESURV) foi recomendado pela CAPES em 2003, com início das atividades em março de 2004. A Faculdade Alves Faria aprovou o programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional em março de 2007. Estão distribuídos da seguinte forma:

Tabela 11 – Instituições com programa *stricto sensu* em Goiás/2007

Dependência	Total	M	D	M/D	F
Estadual - UEG	02	02	00	00	00
Federal - UFG	32	20	02	10	00
Municipal - FESURV	01	01	00	00	00
Particular - UCG	14	08	00	03	03
Particular - ALFA	01	00	00	00	01
Particular - Unievangélica	01	01	00	00	00
TOTAL	51	32	02	13	04

Ano Base: 2007

Legenda: M = Mestrado, D = Doutorado, F = Profissionalizante.

Fonte: CAPES/MEC

É interessante notar (gráfico 2) que a expansão da pós-graduação em Goiás, relaciona-se com o mesmo período que intensifica a busca da formação *stricto sensu* pelos profissionais, sujeitos participantes desta pesquisa, que atuam na educação básica.

O gráfico 2 mostra que a maioria dos professores de educação básica da rede pública de Goiânia, com formação *stricto sensu*, ingressaram nos programas de formação de mestrado e doutorado entre 2001 e 2003, época que coincide com a criação de um grande número de programas em Goiás. É importante salientar que a maioria dos professores entrevistados fez o seu curso de mestrado/doutorado recentemente. Esse fato pode indicar que os professores permanecem pouco tempo na educação básica, e abandonam a carreira do magistério nesse nível de ensino, por isso não temos mestres/doutores mais experientes. Ao cruzarmos essa suposição com os dados da idade veremos que a hipótese de abandono é bem plausível.

Outro item que compõem o quadro de maior procura pela formação *stricto sensu* pelo professor da educação básica é a expansão do ensino privado superior, que embora necessite do professor não lhe permite uma carreira ou um salário digno, fazendo com que ele permaneça no serviço público, mesmo na educação básica, por causa da estabilidade. Nesse período, houve uma demanda por professores mestres/doutores também na UEG, porém em seus sete anos de existência houve apenas um concurso (2004), ofertando trezentas (300) vagas para todo o Estado e em todas as áreas.

Existe ainda outra leitura do gráfico 2, que não descarta a anterior, em que a procura pela formação na pós-graduação é mais recente em consequência da expansão de programas *stricto sensu*, o que permite maior alcance aos programas por um número maior de professores, que estariam, portanto, buscando a formação continuada e o caráter da pesquisa na pós-graduação. Nas entrevistas aparecem relatos sobre o que denominam “o sonho da minha vida” (Prof. 01, entrevista, 2007). Esse “sonho” representa, para os entrevistados, a ampliação dos estudos e elaboração de pesquisas, reconhecimento profissional, melhoria salarial, etc.

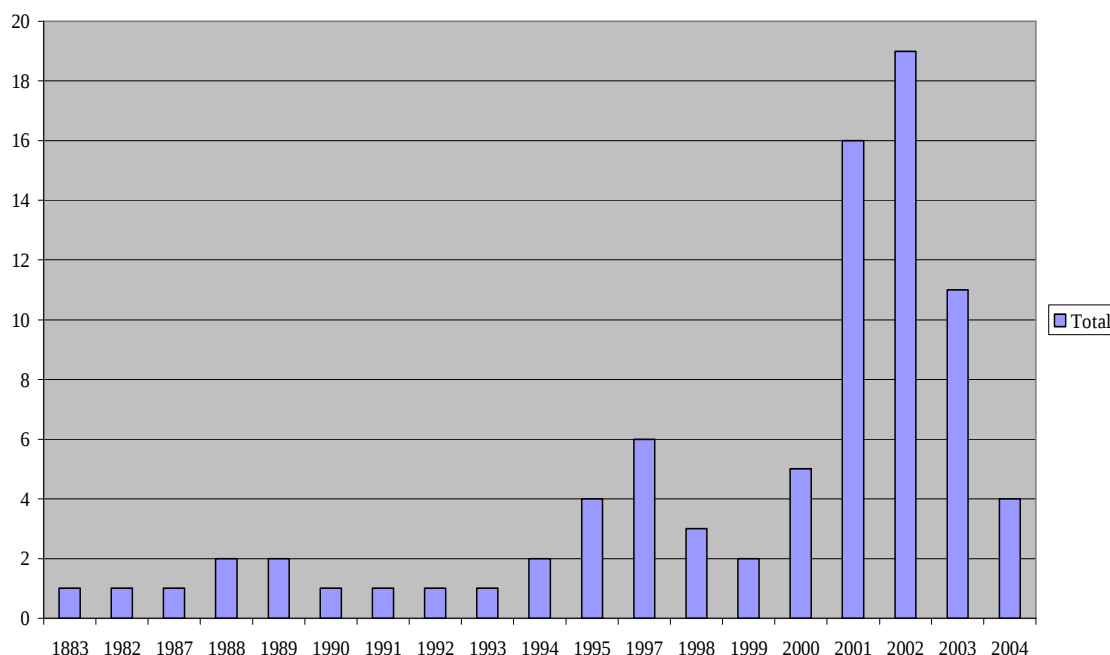


Gráfico 2 - Ano do ingresso na formação *stricto sensu*

Fonte: Silva, pesquisa de doutorado, 2007.

Em relação às respostas à questão sobre a motivação para a busca da formação *stricto sensu*, inserimos, a partir dos resultados apresentados no gráfico 3, uma classificação em três classificações gerais: a primeira, denominamos de **motivação com base epistemológica/formação continuada** – abarca o primeiro, o terceiro e o quinto pontos - necessidade de continuar os estudos, desenvolver uma investigação científica e construir a unidade teoria e prática pela pesquisa - que não são excludentes entre si e, somados, representam a maior motivação, com a frequência em torno de 130 respondentes⁶¹. Essa opção indica que os professores da educação básica sentem a necessidade de aprofundar os seus conhecimentos e produzir novos conhecimentos na perspectiva da ciência, rompendo com o senso comum de que são reprodutores do conhecimento e vislumbrando a pesquisa como possibilidade de formação, bem como de compreensão e transformação da realidade.

A segunda classificação foi denominada de **motivação relacionada a perspectivas profissionais**. Nela incluímos: o segundo, quarto e sexto itens - busca de melhor qualificação, ingresso na carreira docente de ensino superior e continuidade na carreira docente. Somados, apresentam uma frequência de 100 optantes. A escolha

⁶¹ Mais de uma resposta por sujeito

desses itens demonstra uma aspiração de carreira com melhor condição de trabalho e salário e uma indicação de negação da educação básica como lócus de pesquisa e de campo de trabalho para os pós-graduandos, mas o interesse em continuar a ser professor. Expressa a contradição entre ser mestre e continuar na educação básica e reafirma algumas indicações quanto a continuar na educação básica.

Na terceira classificação, denominada de **motivação relacionada à prática profissional**, abarca o sétimo item – encontrar uma solução para um problema vivenciado na escola – que apresenta uma frequência de 10 optantes. Essa classificação está relacionada com a discussão da epistemologia da prática, entretanto o dado indica que o professor, mesmo estudando sua prática deseja fazer pesquisa como ciência e não apenas ter uma atitude investigativa diante dela.

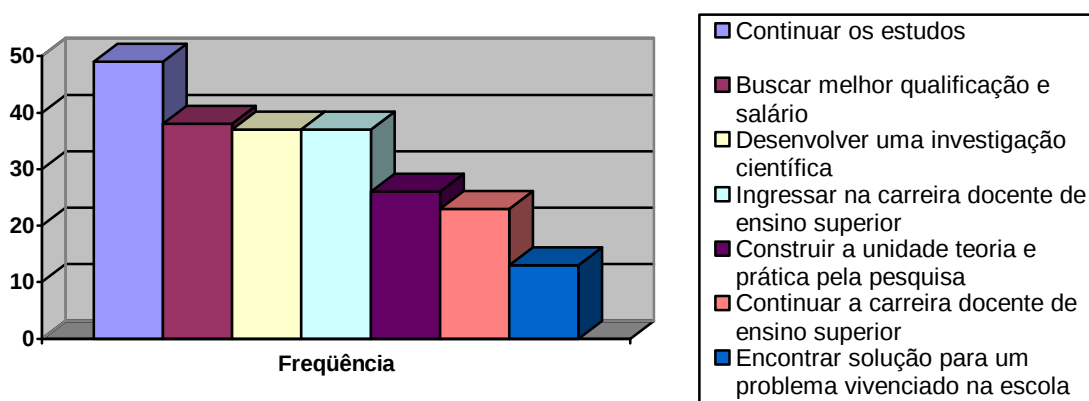


Gráfico 3 - Motivos de ingresso no programa de formação *stricto sensu*

Fonte: Silva, pesquisa de doutorado, 2007.

Qual o mestrado/doutorado esses professores procuraram? Em relação às respostas há uma diversidade bastante interessante, como mostra a tabela 12. Predomina o mestrado em Educação, com 34,1%. Relacionando esse dado com a tabela 13, podemos afirmar que a instituição com maior número de pós-graduandos é a UFG. Isso se deve à credibilidade do programa; ao fato de ter como objeto a “educação” e, assim, estabelecer uma relação direta com a atuação do professor; ser um dos programas de mestrado pioneiros no Estado, completando, em 2007 vinte anos; e também pelo fato de ser público.

Os maiores indicativos de frequência estão concentrados nos programas relacionados à licenciatura, embora haja outros campos de formação. Essa diversidade se torna muito rica para a educação básica e precisa ser aproveitada pelas redes de ensino em prol da qualidade da educação. Em uma instituição com múltiplas

finalidades, como é a escola, pode-se afirmar que existe também uma multiplicidade de necessidades e objetos relacionados direta ou indiretamente à sua função social, que precisam ser conhecidos para que se possa pensar em estratégias de formação e intervenção. A riqueza da produção de conhecimento em diferentes áreas pode contribuir com esse processo.

Tabela 12 – Área de formação do professor – mestrado/doutorado

Curso/área	Frequência	%
Educação	31	34,1
Linguística	15	16,5
História	12	13,2
Biologia	9	9,9
Geografia	7	7,7
Ciências da Religião	3	3,3
Engenharia Elétrica e da Computação	3	3,3
Matemática	2	2,2
Física	1	1,1
Gestão do Patrimônio Cultural	1	1,1
Ciências e Valores Humanos	1	1,1
Sociologia	1	1,1
Ciência da Educação Superior	1	1,1
Música	1	1,1
Medicina Tropical	1	1,1
Pedagogia do Movimento	1	1,1
Educação Física	1	1,1
Total	91	100,0

Fonte: Silva, pesquisa de doutorado, 2007.

Quanto à instituição escolhida para a realização do mestrado/doutorado, a opção de 75,8% professores recaiu mais uma vez sobre a instituição pública – a UFG, como indica os dados da tabela 13, o que revela a credibilidade da universidade pública, julgada adequada para prestar tais serviços. É preciso, também considerar a gratuidade e a consolidação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás.

Tabela 13 – Instituição do curso de mestrado/doutorado

Instituição	Frequência	%
UFG	69	75,8
UCG	12	13,2
PUC SP	2	2,2
UniUBE	1	1,1
UFMS	1	1,1
La Habana de Cuba	1	1,1
UFMG	1	1,1
UNB	1	1,1
UNICAMP	1	1,1
Total	91	100,0

Fonte: Silva, pesquisa de doutorado, 2007.

A tabela 14 evidencia os temas principais das teses e dissertações de professores da rede pública de Goiânia, com formação *stricto sensu*. A pesquisa educacional aparece com 47,2%, dado que se explica pela maioria ter cursado programa de mestrado/doutorado em educação. Nessa área predominam os assuntos de caráter pedagógico, com a incidência de dezessete por cento (17%) dos trabalhos realizados.

O grupo principal, com maior número de trabalho na pesquisa educacional é o que denominamos “o professor e sua prática” - 14,2%, apontando a tendência das pesquisas educacionais de voltarem para o cotidiano da escola, realizando, segundo essa acepção, não a pesquisa da escola, mas na e com a escola. A divulgação da abordagem qualitativa de pesquisa, no viés da pesquisa-participante/ação, incentivou o desenvolvimento de estudos voltados para o micro, ou seja, para aspectos do cotidiano da realidade escolar e com o objetivo de intervenção.

Chama a atenção o grande número de estudos relacionados às demais licenciaturas (Pedagogia, Matemática, História, Geografia, Biologia, etc) e as outras áreas como a Agronomia, atingindo 52,8% dos trabalhos. Nesse caso, o aspecto pedagógico não é priorizado, mas estudos específicos do conhecimento da área, o que nos permite inferir que os estudos se baseiam numa concepção de formação para a pesquisa no ideal positivista, baseada em experimentos. Observamos também uma grande diversificação de temas, assim como na pesquisa educacional. Podemos afirmar que o conhecimento produzido é aquele específico do seu campo de estudo.

Tabela 14 – Temas de estudos dos professores mestres/doutores

Tema	Frequência	%
O professor e sua prática pedagógica	13	14,3
História de Goiás	12	13,2
Biologia	9	9,9
Formação de professores	8	8,8
Literatura	7	7,7
Estado e Educação	6	6,6
Modalidades de ensino	5	5,5
Linguística	5	5,5
Geografia	5	5,5
Educação Inclusiva	4	4,4
Especificidades	4	4,4
Educação popular	3	3,3
Agronomia	3	3,3
História	3	3,3
Matemática	2	2,2
Trabalho e Educação	2	2,2
Total	91	100,0

Fonte: Silva, pesquisa de doutorado., 2007.

Optamos por agrupá-los em linhas de grupos de estudo principal, entendido como o elemento central da pesquisa, e em tópicos secundários, ou seja, mais genéricos, conforme tabela 15. Como podemos notar existe um alto grau de diversidade na produção dos docentes mestres/doutores que atuam na rede pública de educação em Goiânia, pois em noventa e um (91) questionários devolvidos destacamos dezesseis (16) temas principais e aproximadamente cinquenta (50) assuntos secundários. Sem a pretensão de exaurir as possibilidades de análise desses dados, podemos afirmar que as linhas de estudo apontadas na tabela certamente sinalizam tendências no debate atual. A diversidade de foco é com certeza um indicador positivo.

Tabela 15 – Temas secundários de estudos dos professores mestres/doutores na rede de educação pública de Goiânia-GO

Tema principal	Tema secundário	Freq.
O professor e sua prática pedagógica	Relação professor e aluno	02
	Motivação dos alunos	02
	Ensino de Inglês	01
	Ensino de Ciências	01
	Ensino de Geografia	02
	Ensino de História	01
	Ensino de Língua Portuguesa	01
	Metodologia de ensino	01
	Contadores de história	01
	Interdisciplinaridade	01
	Total	13
História de Goiás	Aspectos religiosos	03
	Aspectos históricos gerais	06
	História da Educação em Goiás	01
	Patrimônio cultural de Goiás	01
	Total	11
Biologia	Cupins	01
	Controle de dengue	01
	Ecologia	02
	Extração e estudo de plantas do cerrado	03
	Estudo de vermes	01
	Processo inflamatório por raiz de Bacuri	01
	Total	09
Formação de professores	Currículo do curso de Pedagogia	01
	Formação de professores	04
	Profissionalização docente	03
	Total	08
Literatura	Total	07
Estado e Educação	Conselhos escolares	02
	Gestão	01
	Projetos para o ensino	01

	Políticas públicas	01
	Concepção da educação	01
	Total	06
Modalidades de ensino	Ensino médio	02
	Educação infantil	03
	Total	05
Linguística	Total	05
Geografia	Deslocamento populacional	01
	Modernização da agricultura	01
	Centro Urbano	01
	Caracterização geoambiental	01
	O centro urbano de Goiânia	01
	Total	05
Educação Inclusiva	Educação inclusiva como educação especial	02
	Jogos orientados para cego	01
	Imagem dos países de deficiência	01
	Total	04
Especificidades	Ação educativa de Jesus	01
	Fala de esquizoparanoide	01
	Arte-terapia	01
	Física pura	01
	Total	04
Educação popular	Movimentos sociais	01
	Movimento estudantil	01
	Analfabetismo	01
	Total	03
Agronomia	Solo/plantio	01
	Controle do mato branco	01
	Germinação de sementes	01
	Total	03
	História lusitana	01
	História da cavalaria	01
	História da política agrária	01

	Total	03
Matemática	Matemática pura	02
	Total	02
Trabalho e Educação	Trabalho informal	01
	A relação do jovem trabalhador e o ensino	01
	Total	02

Fonte: Silva, pesquisa de doutorado, 2007.

Ao perguntar se a pesquisa realizada no programa *stricto sensu* está relacionada com sua prática de professor, houve um percentual de 65,9% dos professores pesquisados que respondeu de forma afirmativa, conforme apresentado na tabela 16. Os sujeitos participantes justificam que, apesar de buscarem um conhecimento específico na área, esse é o conteúdo com o qual ele trabalha no exercício da profissão docente. Alegam que conhecer e produzir conhecimentos na área/disciplina em que atuam, traz contribuições para o fazer docente, uma vez que os saberes profissionais do professor necessitam do saber específico da área: *“proporciona um bom embasamento teórico, um pano de fundo”* (Prof. 14, entrevista, 2007); assim *“a pesquisa amplia meus conhecimentos facilitando a transmissão das aulas”* (Prof. 25, entrevista, 2007). Admitiu um entrevistado que *“mesmo não havendo tangente verticalização, ainda assim a influência da prática de pesquisa é forte”* (Prof. 26, entrevista, 2007), pois de um modo direto ou indireto ela orienta a prática pedagógica e principalmente porque *“o professor pode e (deve) assumir-se também pesquisador”* (Prof. 62, questionário, 2006). Outros argumentam que lidam diretamente com o tema pesquisado, e que este serve de *“aprimoramento do trabalho”* (Prof. 13, entrevista, 2007).

A fala dos professores mostra a importância que os professores vêem na pesquisa como fundamento para a sua prática, não por sua utilidade direta, ou seja, pelo pragmatismo, mas pela percepção proporcionada pela compreensão de uma realidade, o que traz certa autonomia, eleva a capacidade intelectual em decorrência da rede de significações que são constituídas e oferece a possibilidade de, ao compreender a realidade, ter condições de transformá-la.

Tabela 16 – A pesquisa realizada no programa *scrito sensu* relacionada prática do professor

Alternativa	Frequência	%
Sim	60	65,9
Não	29	31,9
Não informou	2	2,1
Total	91	10,0

Fonte: Silva, pesquisa de doutorado, 2007

Concordamos com Marx (1978) que o trabalho docente é uma forma de trabalho não-material que se articula ao saber produzido pelos homens e mulheres, histórica e coletivamente, na (re)produção das condições materiais da sua existência. Dessa forma, ele exige, por sua própria natureza, que o profissional da educação esteja em constante processo de atualização, tendo em vista os conhecimentos produzidos pela sociedade. Aliás, essa é a condição implícita à realização da função social da escola: “a socialização/democratização do conhecimento elaborado/científico à maioria da população” (SAVIANI, 2003, p. 68).

A formação de professores é uma antiga preocupação do campo educacional e tem sido considerada por muitos (organismos internacionais, empresários, mídia, políticos, intelectuais...), e com enfoques diversos (formar o professor-reflexivo, o professor pesquisador, o professor-profissional...), elemento decisivo para assegurar a qualidade do ensino. No entanto pesquisas recentes indicam que o enaltecimento do papel do professor se faz acompanhar, contraditoriamente, de um aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo na sua formação (KUENZER, 1999; ARCE, 2001; DUARTE, 2003; MORAES, 2003).

Tal é a importância da Pós-Graduação no Brasil, com uma experiência consolidada, tanto para o conhecimento da problemática educacional como para a qualificação dos profissionais no campo do ensino, da gestão e da pesquisa. É inegável, pois, o papel da qualificação desse grupo de professores da rede pública de educação, para a qualidade do seu trabalho intelectual e, consenqüentemente, para a educação básica pública.

Assim, torna-se essencial uma formação que possibilite ao professor encontrar-se como produtor de conhecimento, como nos programas de pós-graduação. Uma formação docentes (inicial e continuada) sólida e de qualidade (teórica e metodológica) pode, de alguma forma, contribuir para fortalecer uma proposta contra-

hegemônica de sociedade, na medida em que interfere, mais ou menos diretamente, na elevação cultural da maioria da população.

O número significativo de pós-graduandos atuando na educação básica, os temas desenvolvidos em seus estudos, relacionados com a prática educativa, ou mesmo aqueles que discutem o conhecimento na sua área, são indicativos que apontam para a possibilidade e a pertinência da prática de pesquisa como ciência na educação básica. Tal movimento indica também a necessidade de vínculo com a universidade (pode ser via grupos de pesquisa, pesquisa colaborativa, dentre outros) e entende que a pesquisa docente está relacionada ou até mesmo condicionada às condições de trabalho e com a formação sólida.

É possível perceber que a pesquisa que defendemos é diferente da proposta que adjetiva o trabalho do professor pesquisador/reflexivo, cujo teor ressalta e conclama esse ideário como processo pedagógico de formação, apenas afirmando que o professor precisa realizar o movimento de reflexão, sem explicitar, porém, suas condições de atuação.

3.3 Atuação docente: ser professor não é tão ruim, se não fossem as condições...

A educação é um tipo de serviço prestado pelo Estado. Coloca-se então, uma questão não consensual na literatura: o trabalho docente é produtivo ou improdutivo? Hypollito (1997) chama atenção ao afirmar que independentemente de o trabalho produzir bens ou serviços, o que importa é como está submetido à forma capitalista de produção, uma vez que isso é que define se ele é produtivo ou improdutivo.

Pode-se afirmar que há uma perspectiva teórica em que se considera ser a presença do Estado, como empregador do professor, condição de caracterização do seu trabalho como “improdutivo”. Essa mesma perspectiva enfatiza, que o professor que trabalha em uma escola privada é um trabalhador produtivo, uma vez que o seu trabalho gera excedentes para o dono do estabelecimento de ensino (BRAVERMAN, 1987).

Em contrapartida, outros estudos defendem que mesmo o professor que atua no Estado, realiza um trabalho produtivo, pois, apesar de reconhecerem que o trabalho docente não gera produção de mais valia imediata, consideram que ele participa da acumulação do capital em longo prazo (ENGUITA, 1991). É nesse contexto

controverso e polêmico que se discutem as possíveis formas de análise do trabalho docente.

Segundo os autores Hypolito (1997), Costa (1995) e Enguita (1991), dentre outros, as distintas configurações do trabalho docente podem ser discutidas a partir dos seguintes enfoques: profissionalismo, classe e gênero. Além dessas categorias, ressaltamos a importância de estudar as funções que são dirigidas ao professor, como a questão do professor reflexivo/pesquisador, que se relaciona diretamente com as condições e a precarização no âmbito da educação.

Entendemos que o processo de constituição do trabalho e do trabalhador é histórico e dinâmico e que "aquilo que eles são coincide com a sua produção, com o que produzem, e também com o como produzem." (MARX; ENGELS, 1984, p. 15). Buscamos compreender a materialidade do trabalho docente⁶², a fim de analisar uma questão já levantada, mas ainda não contemplada inteiramente: a concepção sobre ação do professor reflexivo/pesquisador, observando as reais condições do trabalho docente, seria, portanto, ideal ou ideológica?

O processo de *produzir-se*, como homem e mulher e também como professores e professoras, ocorre na confluência do imediato e do genérico, do cotidiano e do não-cotidiano, da alienação e da liberdade, pois

(...) cuanto más dinámica es la sociedad, cuanto más casual es la relación del particular con el ambiente en que se encuentra (especialmente después de la llegada del capitalismo), tanto más está obligado el hombre a poner continuamente a prueba su capacidad vital, y esto *para toda la vida*, tanto menos puede darse por acabada la apropiación del mundo con la mayor edad. (...) Vive al mismo tiempo entre exigencias diametralmente opuestas, por lo que debe elaborar modelos de comportamiento paralelos y alternativos. (HELLER, 2002, p. 43-44).

⁶² Dentro da perspectiva que busca superar as limitações tanto das análises estruturalistas quanto das investigações empiristas, recuperando a interação dinâmica entre sujeito e totalidade e reinserindo (teoricamente) o professor como sujeito concreto na estrutura social, alguns estudos vêm buscando captar as repercussões das mudanças sociais e ocupacionais na vida dos trabalhadores, em geral, e dos professores(as), em particular: Dejours (1992, 1999); Küenzer, (1999, 2001); Lapo & Bueno, (2002, 2003); Oliveira, (2004) e Codo (2006).

Tendo como princípio a compreensão desse dinamismo contraditório que dá forma à relação com e no trabalho, buscamos um maior aprofundamento na compreensão da categoria trabalho, mediante o seu desdobramento em subcategorias temáticas, que orientaram as análises da temática “pesquisa na educação básica”, a saber: história de pesquisa na rede, plano de carreira, disponibilidade para pesquisa, políticas de apoio, infra-estrutura, tempo e recursos para a pesquisa.

Entende-se por condições de trabalho o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo, e que envolve tanto a infra-estrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola. Tal equação se realiza, teoricamente, pela adequada relação fins e meios. Entretanto se as novas exigências educativas anunciadas pelas mudanças tecnológicas e societárias do atual momento histórico têm sido freqüentemente assinaladas pelas políticas educacionais, o mesmo não tem ocorrido com as condições de exercício da prática educativa, que deve agregar novas funções sem o correspondente suporte prático.

Novos cenários vêm-se definindo em um mundo globalizado, com o capitalismo mundial integrado, produção de novas tecnologias, aceleração de produção, trabalho e trabalhadores flexíveis e polivalentes, acompanhados de trabalhadores precarizados e excluídos das inovações. Essas mudanças se refletem na reestruturação e reforma dos sistemas educativos, afetando o quadro docente, o trabalho que desempenha e as relações profissionais e sociais em que ele se envolve. Exige-se que os profissionais de educação ofereçam qualidade de ensino, dentro de um sistema de massa e deficiente, ainda baseado na competitividade, entretanto os recursos materiais são cada vez mais precarizados e as condições de trabalho também: são baixos salários, com aumento das funções dos professores, contribuindo para um esgotamento e uma contradição quanto à formação que é oferecida.

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além da sua formação. Muitas vezes, esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação que ensinar não é o mais importante (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Exige-se dos educadores que desenvolvam "competências para suprir, em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências

culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe dos alunos" (KUENZER, 1999, p. 11), num contexto de agravamento das condições sociais e redução de investimentos públicos. O estado atual em que se encontra o trabalho na escola, e em particular o trabalho dos professores, tem chamado a atenção devido à desmotivação e ao aumento do adoecimento desses profissionais:

Então pra você fazer pesquisa tem que estar muito motivado, porque você não tem muito tempo, porque a burocracia sobrecarrega você, então pra você pesquisar você tem que parar, que nem eu fiz com esse projeto da Filosofia, você tem que parar, tem que traçar objetivos, olhar seu público, realizar a pesquisa porque você não pode parar no meio dela. Deu vontade de parar, vamos mudar de assunto..., Não, tem que ir até o fim, então tudo isso e os professores de uma forma geral estão bem desmotivados pelas condições de trabalho. (Prof. 24, entrevista, 2007).

... Então assim, trouxe um conflito grande e eu acho que foi esse o grande conflito quando eu voltei pra escola, eu adoeci pra você ter uma idéia. (Prof. 05, entrevista, 2007).

O que estaria provocando essa situação de desânimo, aparentemente ignorada pelas teorias da "epistemologia da prática" (DUARTE, 2003b), que proclamam a inventividade do professor? A revisão bibliográfica que empreendemos e o processo de entrevistas com os professores apontaram elementos relacionados a um complexo processo histórico, alimentado e realimentado por determinações gerais e condições concretas do exercício cotidiano da prática escolar, entrelaçando histórias individuais e coletivas.

A Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE), que congrega em nível nacional os sindicatos estaduais e municipais da educação pública, tem realizado diversos estudos sobre as condições de trabalho nas escolas públicas, com destaque para a pesquisa "Retrato da Escola." A citada pesquisa, durante três anos seguidos, traçou amplo levantamento das condições laborais nas escolas públicas do país, por meio de protocolo aplicado pelas entidades afiliadas (CNTE, 2000, 2001, 2002). De maneira mais aprofundada, a Confederação, em parceria com o Laboratório de Psicologia de Trabalho da Universidade de Brasília, produziu importante pesquisa sobre as condições de trabalho e saúde mental dos educadores. O estudo se constitui como o mais abrangente realizado até agora, no Brasil, sobre saúde mental e trabalho de uma categoria profissional (CODO, 2006).

O foco da pesquisa, que investigou 52.000 profissionais da educação pública em todo o país, incidiu sobre os educadores que apresentaram, durante o estudo, algum sintoma da denominada *Síndrome de Burnout*,

que afeta principalmente os trabalhadores encarregados de cuidar [...] e é definida como reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão com problemas [...] Trata-se de sentimento crônico de desânimo, apatia, de despersonalização (CODO, 2006, p. 237/8).

Os sintomas de tal estado são identificados pela:

- 1) Exaustão emocional: situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos a nível afetivo. Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas.
- 2) Despersonalização: desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho (...). Endurecimento afetivo, "coisificação da relação".
- 3) Falta de envolvimento pessoal no trabalho: tendência a uma evolução negativa no trabalho, afetando a habilidade para a realização do trabalho e o atendimento, ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como a organização (CODO, 2006, p. 238).

As causas apontadas para esse desânimo e desistência do docente, que pode ou não levar ao abandono definitivo do trabalho, estão relacionadas às condições materiais de trabalho, relações interpessoais, formas de gestão da escola, nível salarial, suporte afetivo e social, intensificação e fragmentação das atividades, desvalorização social, violência e segurança. Trata-se, segundo os pesquisadores, de um processo multideterminado, não sendo possível tratar as variáveis isoladamente, mas, sim, buscar "compreender sua dinâmica interna, sem trair sua complexidade." (CODO, 2006, p. 248).

As pesquisas citadas apontam, a partir de uma abordagem dialética, a impossibilidade de analisar a desistência e a resistência no trabalho de forma desarticulada, revelando que se trata de aspectos contraditórios mutuamente inclusivos de um mesmo processo, de vez que "a totalidade sem contradições é vazia e inerte; as contradições fora da totalidade são formais e arbitrarias" (KOSIK, 1976, p. 51), o que não descarta a possibilidade metodológica de aprofundar o conhecimento de um ou outro aspecto, desde que não se perca de vista sua interconexão.

Da mesma forma, no estudo dos processos humanos, a análise dos aspectos objetivos (as estruturas) se faz integrada ao exame das dimensões subjetivas (a ação humana), porque "as estruturas sociais não podem, como pré-condições da atividade

humana, ser criadas por ela. Por outro lado, as estruturas sociais não podem, como objetos sociais, ser independentes da atividade humana." (MEDEIROS, 2004, p. 16). Essa interação recíproca e dinâmica da parte e do todo implica a recusa metodológica da mera dedução do todo, bem como da soma atomística das partes, e aponta para a complementaridade de diferentes caminhos investigativos na construção histórica do conhecimento como síntese de múltiplas determinações, conforme esclarece Lukács (2002):

Si se quiere llevar a nivel conceptual la génesis social de determinadas formas concretas en que se expresa la generidad, es natural que se elija un método genérico (...) Con tal metodología aunque puedan destacar plásticamente determinados rasgos esenciales de la vida cotidiana, sin embargo, no se está en condiciones de exponer la totalidad de su ser específico. (...) Un camino distinto se orienta hacia las formas particulares de objetividad y de actividad de la vida cotidiana como totalidad específica. (p. 21-22).

Diante dessa realidade, torna-se central a análise do trabalho docente e da condição desse trabalho, pois é aparente a margem de autonomia outorgada ao professor pesquisador/reflexivo. O discurso profissionalizante com suas “dez competências” que acompanha essa perspectiva pode ser uma estratégia política para reduzir os problemas do magistério a aspectos técnicos, individuais e subjetivos, separando a dimensão própria do trabalho da discussão sobre qualidade do/no trabalho.

Para iniciar a discussão sobre a materialidade do trabalho dos professores, elegemos como primeira temática o ingresso na carreira docente. O perfil traçado no item anterior mostrou que a maioria dos professores que têm mestrado e/ou doutorado e atuam na rede de educação básica pública em Goiás são pessoas jovens, o que reflete na atuação profissional. O gráfico 4 mostra uma frequência de 36,3% de professores com apenas dez anos de profissão e 37,4% , com vinte anos de profissão. Temos uma média em torno de 15 anos de atuação, demonstrando que os professores mestres/doutores investiram na carreira logo no seu início.

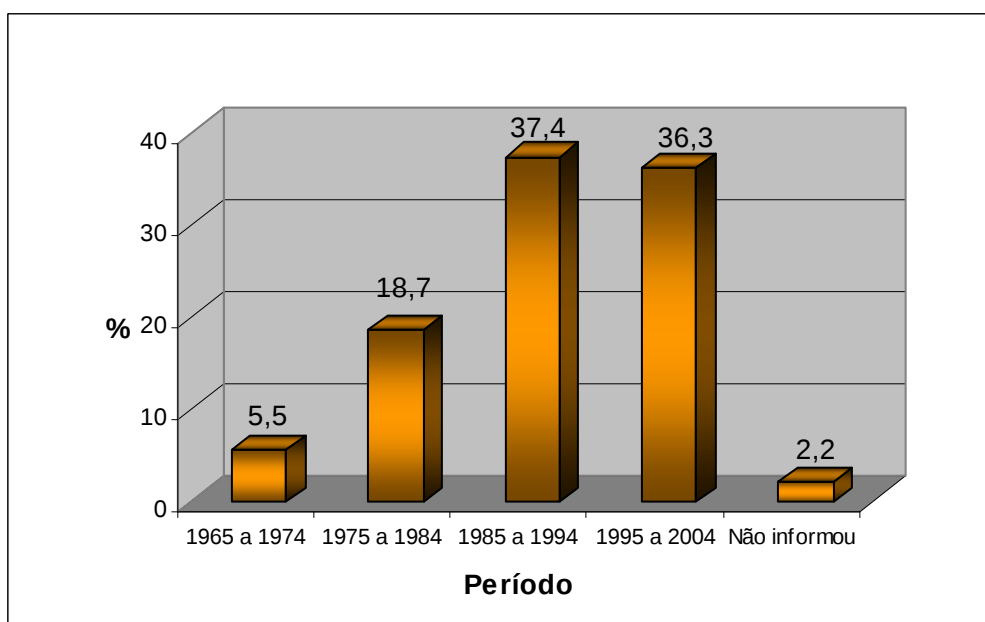


Gráfico 4 - Ano de início do trabalho como professor
 Fonte: Silva, Pesquisa de doutorado, 2007.

O dado sobre o início da carreira docente, relacionando-se questionário e entrevistas, mostra que o exercício profissional tende a começar cedo, não raro antes da formatura, e que o magistério é uma ocupação que se insere no mercado de trabalho com relativa rapidez.

Então eu trabalhava em escolas geralmente particulares e geralmente substituindo uma professora que estava de licença ou então doente, depois até que eu me ingressei no quadro de professores do colégio [...](Prof. 29, entrevista, 2007).

Bom, eu comecei como professora de primeira série, primeira fase. Sempre trabalhei com alfabetização e primeira série durante um bom tempo, acho que uns dez anos, sempre na primeira fase do ensino fundamental. E aí, depois que eu fui fazer a graduação. (Prof. 28, entrevista, 2007)

O gráfico 5 apresenta o motivo pelo qual o professor justifica a escolha da profissão. A maioria dos professores, 66 dos 91 dos entrevistados, ou seja, 60,06%, afirma que ser docente na educação básica foi uma escolha pessoal.

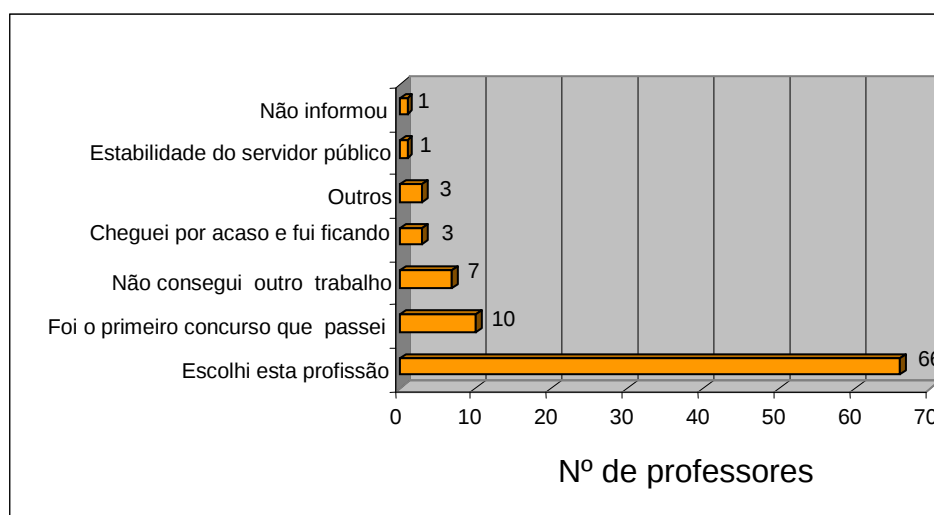


Gráfico 5 - Motivo pelo qual exerce a profissão
 Fonte: Silva, Pesquisa de doutorado, 2007.

O que significa “escolhi esta profissão”? Julgamos pertinente considerar alguns movimentos e contradições contidas na idéia de escolha. As entrevistas com os professores permitiram-nos analisar⁶³ os dados nesse sentido.

Enguita (1991) define cinco categorias do profissionalismo docente – competência, licença, vocação, independência e auto-regulação. Chamamos atenção para a categoria “vocação”. O autor destaca que, pelo fato de a profissão de professor ser entendida como aquela que atende a um chamado para prestar serviços ao semelhante, associa-se à idéia de dedicação e abnegação ao apostolado, portanto um dom inato. A escolha, então, estaria relacionada a esse caráter vocacional.

A idéia de vocação se opõe, de certo modo àquilo que os professores têm buscado construir ao longo da história: o estatuto profissional e o direito à formação. Sob esse prisma, seria de esperar que os professores participantes de nossa pesquisa assumissem um espírito mais corporativo, de identidade coletivo-profissional, afastando-se progressivamente do ideário sacerdotal.

Entretanto, por razões culturais e históricas, percebe-se contraditoriamente, , mesmo entre aqueles que investem na formação, uma forte adesão à perspectiva voluntarista, isto é, à filosofia de que a vontade é a força que move a realidade, perspectiva em que a atitude central do ser humano passa a ser crença de que se pode mudar o curso dos acontecimentos pelo seu próprio esforço e vontade pessoal. Essa é

⁶³ Não tivemos a intenção de “checagem” das informações obtidas no questionário, os vários instrumentos de coleta de dados foram utilizados de maneira complementar para o conhecimento da concepção e prática de pesquisa na educação básica.

uma visão subjetivista, que parece presente no campo da epistemologia da prática, desconsiderando a importância das condições concretas. Tal posição não é idêntica à da vocação, mas elas se aproximam ao colocarem o peso das decisões e das escolhas apenas nos indivíduos e na sua força pessoal. A fala do Prof. 06 caracteriza essa posição:

Bom, minha trajetória profissional começou como voluntária na escola de ensino especial sendo professora principalmente de música e depois fazendo bacharel em música em habilidade de piano e fazendo licenciatura em iniciação musical (Prof. 06, entrevista, 2007).

Para compreender a escolha, prestemos atenção em outras falas que também mostram a condição precária do início da profissão:

Eu comecei minha trajetória em 92 aproximadamente na rede Estadual de ensino. Eu trabalhava como pró-labore lá no Jardim Tiradentes em Aparecida, apareceu um contrato pra trabalhar de 5ª a 8ª séries... E nessa época, já em 94, no final do ano, eu prestei o vestibular para o curso de pedagogia na católica e fui aprovado e a partir daí, então, eu comecei um outro período da minha vida que foi um período em que uma prática pedagógica acaba sendo uma prática fundamentada teoricamente (Prof. 11, entrevista, 2007).

Eu sou professor da Rede Estadual, primeiro eu fui pró-labore de 96 até 99 (Prof. 08, entrevista, 2007).

Na verdade, eu comecei trabalhar com educação básica, até mesmo antes de entrar na universidade. Eu trabalhava no interior. Eu morava no interior e eu não havia, ainda, começado a universidade. Eu fazia um curso técnico de Língua Portuguesa e a minha professora de língua portuguesa que trabalhava nesta escola me indicou para trabalhar lá. Era uma escola particular confessional, e, ali, eu comecei (Prof. 10, entrevista, 2007).

Comecei em 92, como pró-labore, contrato especial e em 93 que eu fiz o concurso e comecei a atuar na alfabetização... Eu tive que esperar terminar de fazer o curso lá eu fiz pedagogia, mas, na época, eu tinha vontade de fazer psicologia, mas não tinha condições financeiras pra vir e, na época era um curso caro (Prof. 03, entrevista, 2007).

Bom, eu comecei a minha vida acadêmica com Medicina Veterinária, fiz o curso na UFG durante os cinco anos e atuei na área durante cinco anos também, pós-formada. Entretanto eu já fazia em paralelo desde a época que eu já estava na faculdade, para ganhar algum dinheiro, eu já era professora no turno noturno. Então eu trabalhava em escolas geralmente particulares e geralmente substituindo uma professora que estava de licença ou então doente..., depois até que eu me ingressei no quadro de professores do colégio... extinto Carlos Chagas. Fiquei lá e fui trabalhando durante o dia na profissão de Veterinária e a noite na Educação, dando aula de Biologia. (Prof. 29, entrevista, 2007).

....mas em função da necessidade de trabalho que no interior é muito reduzida, eu, então, aceitei essa possibilidade de trabalho ficando nela de maneira informal até 94 quando houve concurso público na Rede Estadual. (Prof. 07, entrevista, 2007).

Os sujeitos informam que tiveram a “oportunidade” de ingressar na carreira mesmo antes de investir na formação, o que indica que o campo educacional admite leigos, se esperando que o professor aprenda a profissão (o ofício) na prática cotidiana, mas, por outro lado, exige formação para atender à dinâmica interna e social.

Para a compreensão da “escolha”, é importante entender as condições concretas em que ela ocorre. Estudos sobre a formação de professores (HYPOLLITO, 1997; FACCI, 2004) e esta pesquisa têm mostrado que cada vez mais a classe proletária procura a profissão docente, que permite uma inserção mais rápida no mercado de trabalho às vezes antes de ingressar no curso de formação, ou durante ele. Por outro lado, a classe média se afasta da profissão. Nas entrevistas realizadas, esse caráter da escolha se mostrou predominante, sete (07) professores, além dos 66 que dizem ter escolhido a profissão, afirmam que isso se deu pela oportunidade de trabalho. Prestando atenção na linguagem dos entrevistados, vamos perceber a idéia de “apareceu a oportunidade”, o que demonstra a necessidade de profissionais no campo e uma “escolha” comprometida com o real, com ausência de escolha.

Junto com a condição de classe, o gênero como vimos no perfil, influencia na opção pela profissão. A escolha é feita, na sua maioria, por mulheres da classe com o poder aquisitivo mais baixo, apesar de haver uma inserção cada vez maior dos homens. No Brasil a pesquisa nacional UNESCO/2004 aponta que 81,3% dos professores brasileiros da educação básica são mulheres e 18,6%, são homens. Na população por nós pesquisada, 72,5% são mulheres e 27,5% são homens, próximo, portanto, da média nacional.

Depois eu vim a ter minha primeira filha, eu achei melhor dar uma afastada da Veterinária até ela ficar um pouquinho maior e aí eu ingressei com mais afinco na Educação (Prof. 29, entrevista, 2007).

Mas o que é que eu vim fazer aqui, pois era uma escola que deixava a gente triste, chateada e as crianças não aprendem do jeito que a gente quer ou do jeito que a gente gostaria que elas aprendessem. Eu fiquei assim até 96 que foi quando eu fiquei grávida da minha filha. E assim que a minha filha nasceu eu voltei da licença médica e fiquei só treze dias no banco. E aí não foi difícil decidir. Eu sabia que eu não queria deixar a minha filha sozinha o dia todo. Eu não queria ser uma mãe ausente. E com treze dias eu decidi a não trabalhar mais no banco (Prof. 01, entrevista, 2007).

Treze (13) professores entrevistados atribuem a escolha da profissão docente à identificação com a área de conhecimento; relatam que não tinham interesse em ser

professor, estar na sala de aula, mas ao fazerem o curso tiveram que optar pela licenciatura, que dá oportunidade de emprego. Os dados indicam que a opção pelo curso, mesmo sendo uma licenciatura, não indica a escolha da profissão, mas a busca do conhecimento naquela área específica, apesar de ambos os aspectos estarem relacionados.

A necessidade do mercado de trabalho. Ele prioriza a demanda maior, ou seja, a oferta para o profissional de música é mais na licenciatura do que como bacharel. (Prof. 06, entrevista, 2007).

Bom, assim que passei para química, eu não tinha intenção de ficar na sala de aula, por vários motivos os mesmo que todo mundo já sabe questão de salário, valorização, então assim eu fiz primeiro o bacharel, aí depois logo em seguida, aí como você não arruma emprego, para química em Goiânia com bacharel, eu fiz licenciatura (Prof. 02 entrevista, 2007).

E eu comecei a gostar dessa área. Eu já dava aula mesmo antes de me formar em farmácia pra me manter e pra arranjar dinheiro eu dava aula particular (Prof. 09, entrevista, 2007).

Na verdade, eu fiz bacharelado em física na universidade Federal de Goiás, inicialmente e fiz licenciatura meio que por acidente. Após a conclusão do bacharelado precisava fazer poucas disciplinas pra concluir licenciatura por isso eu fiz (Prof. 14, entrevista, 2007).

Lá em São Paulo eu fiz Comunicação Social, mas eu sempre fui apaixonada por História. Quando eu vim aqui pra Goiás por uma série de fatores, inclusive a própria solidão né, não conhecia ninguém, aí eu resolvi prestar o vestibular pra História e passei, e eu tive uma sorte assim, porque de certa forma eu me destaquei como aluna lá da Universidade Católica no segundo semestre que eu estava cursando a faculdade, eu fui convidada pra dar aula no sistema ANGLO de ensino (Prof. 24, entrevista, 2007).

Como na sociedade capitalista, que é classificatória e excludente, a profissão docente passa por classificações de status e prestígio de acordo com o nível de ensino em que o profissional atua. A escolha da profissão, portanto, recai também nessa visão, e a docência na educação básica é apontada como um degrau para ser professor universitário. Esse pode ser um motivo para justificar a pesquisa vinculada à educação básica, porém não a inviabiliza, mas aponta para a necessidade de investimento na profissionalização, de políticas públicas e condições de trabalho.

Na verdade, eu sempre quis dar aula na faculdade, por causa da carreira, né do salário. Eu sempre quis trabalhar na academia. Quando eu entrei no curso de Pedagogia eu percebi que realmente eu queria me dedicar à docência universitária e a pesquisa (Prof. 30, entrevista, 2007).

...que eu tinha intenção e vislumbrava trabalhar no ensino superior com pesquisa (Prof. 29, entrevista, 2007).

Exercer a profissão como escolha pessoal, como os professores o fizeram, pode ser entendido também como uma forma de resistência à desqualificação do trabalho docente e como disposição mobilizadora de uma identidade profissional.

...eu vou ficar na escola, eu me formei pra ser professora (Prof. 01, entrevista, 2007).

A crise de identidade vivida pelo professor está relacionada com o *status* da profissão na sociedade; assim, assumir a profissão como escolha pode indicar, como já dissemos, formas de resistência.

O uso do conceito de *resistência* nos estudos sobre o trabalho docente, marca a tentativa de ir além dos avanços teóricos importantes, porém limitados, que caracterizam as teorias da reprodução, procurando entender que, contraditoriamente no processo de desistência/acomodação pode estar incluso a resistência. Nesta perspectiva, Apple (1989) e Giroux (1986) denunciam a necessidade de buscar compreender as dinâmicas das práticas docentes, partindo do pressuposto de que os processos de *acomodação* e *resistência* nelas contidos operam por meio de uma dinâmica complexa, que serve não apenas aos interesses das relações de dominação, mas também contém possibilidades emancipatórias.

Observar a contradição ajuda-nos a resgatar a importância da dialética da ação humana. Além disso, os processos estruturais condicionantes passam a ser interpretados na sua dinamicidade, contradição e historicidade, ou seja, processos que são construídos e reconstruídos e não pré-determinados. O resgate da fala dos professores sobre o ingresso na educação básica anuncia e denuncia o movimento de acomodação e resistência, mostrando que

As estruturas sociais constroem ou facultam as posições teleológicas [...] Como ação necessariamente intencional, o agir humano é escolha múltipla entre alternativas. A inevitável abertura do mundo é, portanto, condição necessária para a ocorrência da escolha alternativa [...] e esta abertura é compatível com o caráter histórico da sociedade. A afirmação da historicidade é uma proposição transfactual, relativa ao domínio das estruturas que condicionam, mas não determinam os atos humanos singulares (MEDEIROS, 2004, p. 29, 36).

A construção da profissionalização e identidade profissional resulta da relação entre dimensões pessoais e profissionais, ou seja, a cultura, os saberes, as visões do mundo profissional é que possibilitam a construção de sua identidade. A satisfação

quanto à profissão contribui para esse processo, porém observa-se que a contradição entre resistência e acomodação é marcante.

O que chama atenção é o fato de que, mesmo em condições de trabalho freqüentemente difíceis, se somarmos os que responderam estarem satisfeitos com a profissão e os que estão muito, muitíssimo satisfeitos, temos 77% dos entrevistados; reunindo os que se declararam pouco ou nada satisfeitos, temos 23 %, como mostra o gráfico 6.

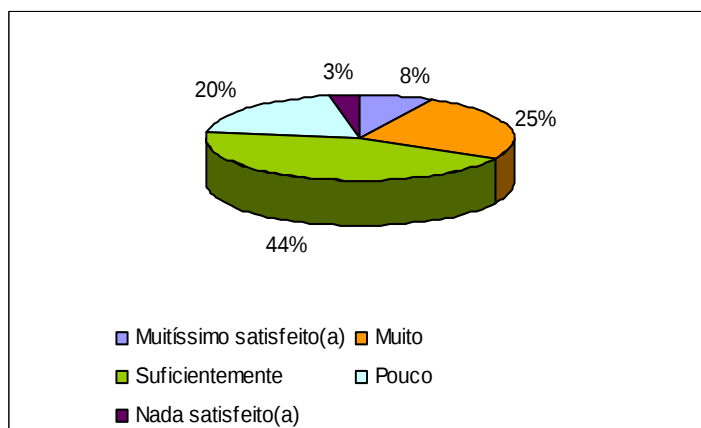


Gráfico 6 - Grau de satisfação com a profissão

Fonte: Silva, Pesquisa de doutorado, 2007.

Tais resultados, em um primeiro momento, na aparência do empírico, parecem estabelecer um contraponto aos diferentes trabalhos, como o de Lapo e Bueno (2002), Codo (1999) e Esteves (1995), que abordam a questão da evasão e do mal-estar docente, trazendo indicativos de que os professores estão doentes e insatisfeitos no exercício da profissão. Entretanto acreditamos ser necessária uma análise criteriosa e dialética da realidade e dos dados, para que se possa ir além da pseudoconcreticidade, observando-se as múltiplas determinações e contradições que compõem o trabalho docente.

O movimento de idéias e políticas educacionais predominante nos últimos vinte anos aponta a possibilidade da melhoria da educação, pela ação do professor, que deve ser capacitado e sensibilizado. Dessa forma, contrapõe-se frontalmente às análises estruturalistas, que descrevem o professor como mero agente da reprodução do *aparelho de Estado* e, ao contrário, apresentam ao educador a possibilidade de mudar sua prática utilizando-se da *auto-reflexão* e da capacidade de inovar. Colocamo-nos em outra posição, que entende que a ação docente e o professor devem estar voltados para o sentido da emancipação humana. Sentido que contribua para o desenvolvimento mais elevado da humanização, portanto articulando-se com a luta pelas condições de

realização do trabalho educativo nessa perspectiva, ainda que se compreenda não ser possível o alcance pleno de tais objetivos na atual sociedade de classes, conforme adverte Saviani (1997).

Entendemos a realidade como um complexo social, que se move através dos "antagonismos imanentes", abarca em si não somente as determinações da alienação, mas as possibilidades de superação coletiva, ou seja, nas próprias condições de existência estão contidas "os motivos e a força necessários à sua luta." (SNYDERS, 1977, p. 12). Trata-se de uma batalha contínua, que implica lutar pela superação das condições presentes, vivendo nesse presente e sob tais condições, buscando ultrapassar as meras necessidades, sem, entretanto negligenciá-las, em direção à criação de "uma nova forma ético-política, como fonte de novas iniciativas." (GRAMSCI, 1995, p. 53). Esse processo, que emerge do próprio desenvolvimento dialético, não pode ser creditado a criações especulativas, nem tampouco a arroubos voluntaristas, mas, ao contrário, adquire consequência histórica na medida em que se apóia em forças sociais coletivas.

Trata-se, portanto, como salientamos, de um processo de lutas históricas e coletivas tão complexas e diversas quanto é igualmente complexo o dinamismo social em que se inscrevem, e eis porque não há, nesse caso, fórmulas, receitas ou demiurgos. Entre as várias formas de lutas, resistência e organização, forjadas pelos trabalhadores em geral e pelos trabalhadores em educação em particular, em direção à construção de um novo projeto para a escola e a sociedade, destacamos, na presente pesquisa, a resistência silenciosa/gritante no exercício e na identidade da profissão.

Em síntese, a indicação de satisfação da maioria dos entrevistados (gráfico 05) não pode ser entendida como boas condições de trabalho, mas uma forma de resistência contraditória que traz elementos de desistência e acomodação, em que são absorvidas algumas das idéias predominantes sobre o trabalho docente, que leva muitos professores a buscarem saídas individuais que minimizem a dor e a angústia, provocadas pelo constante sentimento de frustração, indicando uma aparente satisfação. Em sentido oposto, existe a resistência em forma de comprometimento com o trabalho, ou seja, "adesão e forte envolvimento com os objetivos da organização em que trabalham" (CODO, 1999, p. 101), que é tomada a partir de uma determinada concepção de escola e sociedade, a partir de uma perspectiva crítica. Estar satisfeito é dizer que se identifica com a profissão, é se ver com força para lutar por algo que

conquistou em termos de formação e profissão, numa sociedade altamente desigual, que exclui e explora as mulheres e as classes de menor renda.

Ocorre que, tanto uma como outra direção, a do conformismo e a da resistência estão inscritas na realidade concreta, terreno originário das concepções e teorias de conhecimento do mundo real. É mister, portanto, resgatarmos a importante contribuição de Marx e Engels:

A produção das idéias, representações, da consciência está a princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real. (...) Os homens são os produtores das suas representações, idéias etc., e precisamente os homens condicionados pelo modo de produção da sua vida material, pelo seu intercâmbio material e seu desenvolvimento posterior na estrutura social e política. (MARX; ENGELS, 1984, p. 22).

Essa leitura dos dados é reafirmada quando se analisam as aspirações profissionais dos docentes pesquisados para um futuro próximo. Os professores assinalaram diferentes opções, o que demonstra a necessidade e o desejo de estar desenvolvendo alguma atividade além de ser professor na educação básica.

O gráfico 7 revela que a grande parte dos professores, 27 sujeitos, aspira dedicar-se à pesquisa, entendemos que influenciados pela formação no programa *stricto sensu*, aspiração que nos parece, associada também à idéia de deixar o trabalho de sala de aula na educação básica. Podemos notar que 03 entrevistados anseiam passar para um cargo técnico; outros 03 querem ser coordenadores; 01 professor deseja se aposentar; 07 docentes querem mudar completamente de trabalho e 16 pretendem deixar a educação básica e ficar apenas no ensino superior. Esse indicativo apresenta um forte desejo de deixar a docência da educação básica, dando preferência em alguns casos, ao trabalho técnico. Entretanto há 11 professores que querem continuar na educação básica.

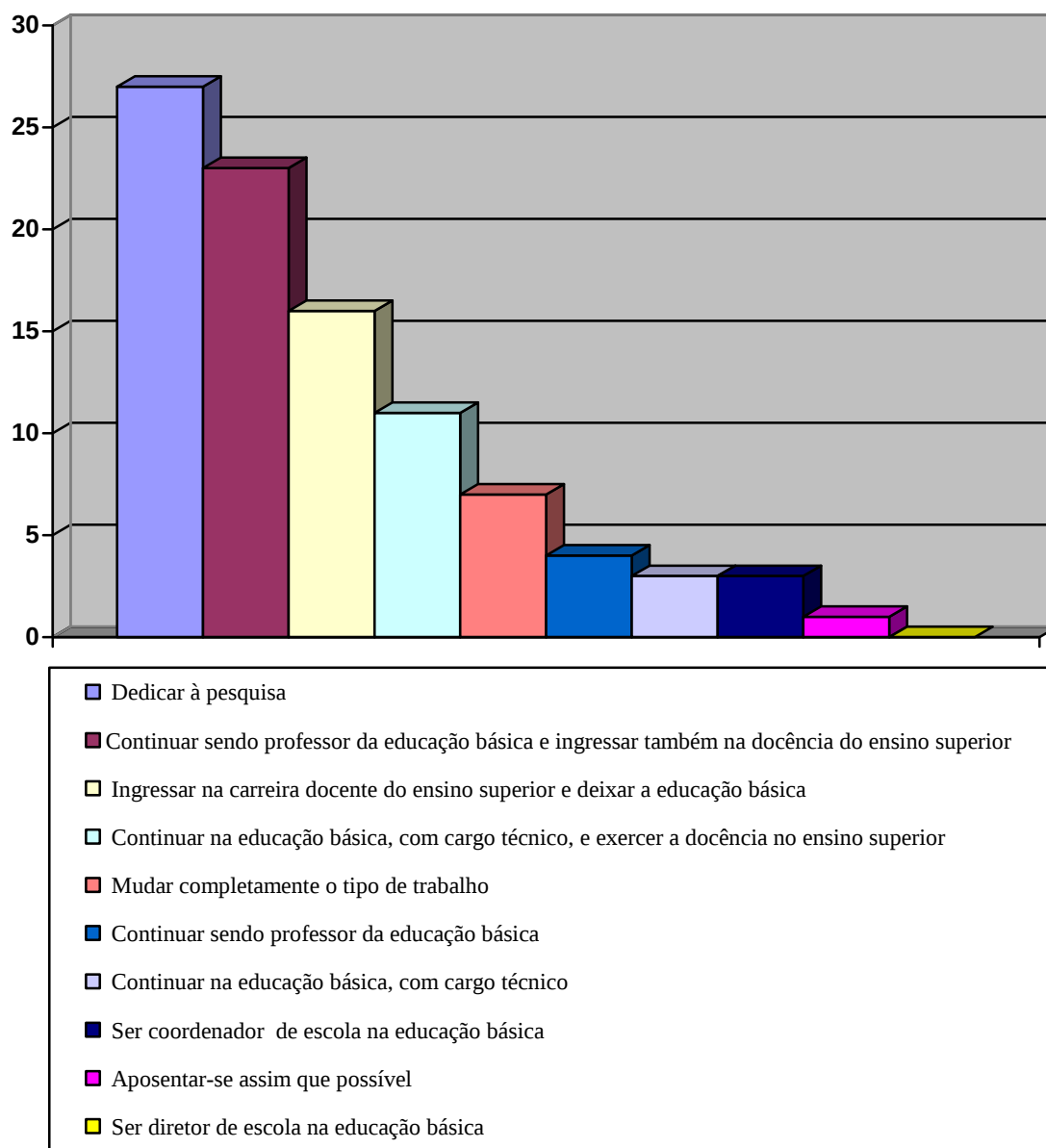


Gráfico 7 - Perspectiva profissional dos professores para os próximos anos

Fonte: Silva, Pesquisa de doutorado, 2007.

* mais de uma resposta por sujeito.

Nas entrevistas realizadas, esse indicativo também aparece nas falas:

O que é interessante também é que, eu retornei para cá [superintendência – trabalho técnico] devido às condições objetivas que, para estar retornando para sala de aula não eram muito animadoras. Inclusive antes de vir pra centralizada eu procurei a possibilidade de retornar para a escola. Mas aqui nessa região central, que abrange Setor Central, Vila Nova e outros setores na minha área, que é História e mestrado de Sociologia, encontrei apenas a possibilidade de seis aulas. Nessa região consequentemente para eu fazer uma carga horária de trinta horas, não vou dizer nem quarenta, eu teria que trabalhar em duas ou três escolas, em vários horários, e de repente com mais de uma disciplina. Então, você retornando do mestrado e cair numa situação dessas é complicadíssimo. (Prof. 20, entrevista, 2007).

... pedi exoneração. Não me arrependo. (risos). (Prof. 21, entrevista, 2007).

Realmente em me decepcionei muito.. .Eu não tenho interesse em continuar na Educação. Eu pretendo mudar de área. (Prof. 27, entrevista, 2007).

Mas eu estou pensando em sair; por quê? É, não pela educação em si, não pelo tema educação, não pelo que é a educação, mas pelas pessoas que estão na educação; pela falta de perspectiva da educação; por ser uma área inglória; por você brigar, brigar, brigar e não perceber, dar murro em ponta de faca e não perceber que sai do lugar. E você acaba se percebendo como inútil, você se estressa, luta, tenta fazer uma coisa e no fim você pensa: será o que eu estou fazendo está surtindo efeito? Eu não estou percebendo isso; eu não estou conseguindo fazer nada de significativo. (Prof. 09, entrevista, 2007).

Eu deixaria o município, eu deixaria o município, aliás, não tem nada a ver com a sua entrevista, mas eu estou atrás de algum político, já que eu não conheço nenhum, pra me conseguir uma licença por interesse particular; porque até para interesse particular que acredito que não há nenhum ônus pra prefeitura, pelo contrário, eu acho que eles iriam gastar até menos comigo porque eu ganho uma porcentagem maior por ser mestre; e eles contratando outra pessoa eles vão gastar menos; então eu estou atrás de alguém pra eu conseguir uma licença por interesse particular mais rápido; porque você consegue licença por interesse particular na prefeitura, só que é demorado. Então, atualmente, eu não estou satisfeita. (Prof. 12, entrevista, 2007).

Sabemos que a formação *stricto sensu* influencia a escolha de novas oportunidades. A pesquisa desenvolvida pela UNESCO no Brasil (2004) – *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que alegam...* – demonstra que, quanto maior o nível de formação, mais aumenta a proporção de professores com desejo de realizar outra atividade profissional ainda que na área de educação. Porém esses dados não diminuem a contradição expressa em nossa pesquisa, demonstrando a pertinência da nossa leitura de que “estar satisfeito” indica uma forma de resistência no trabalho docente, apostando em suas possibilidades deste e no papel da escola e da educação, embora desejem e lutem por melhores perspectivas profissionais.

Apesar de apenas quatro professores indicarem diretamente a aspiração de continuar na docência na educação básica, os dados e suas respectivas análises indicam que, com todos os problemas que cercam a profissão na atualidade, coexistem elementos de acomodação, desistência e resistência no trabalho docente, mostrando que os professores lutam por se reconhecerem no seu trabalho e buscam manter expectativas emancipatórias. E precisamente porque essa realidade traz contidos os antagonismos e contradições, é que se torna possível que sejam geradas concepções contra-hegemônicas, que, para além de interpretar o mundo tal como é, coloquem-se a serviço da sua transformação. (MARX; ENGELS, 1984).

Os dizeres dos professores entrevistados demonstram a contradição entre desistência e resistência:

Então assim, eu consigo ainda fazer tudo isso e buscar por causa do prazer, agora não sei necessariamente, mas a gente ouve muito a maioria..., o professor, por exemplo, adora sair da sala de aula. Pode até constatar isso através de pesquisa. Eles consideram isso como um prêmio e eu fico pensando, se eu fiz o Magistério que é meu público, meu trabalho, como eu vou sair da sala de aula! Que nem eu estou aqui fazendo o projeto aqui no Instituto, mas a gente está trabalhando, eu estou em sala de aula. São 20 horas lá, na realidade estou com 28 agora, 28 lá e complementando aqui, mas não deixei a sala de aula. (Prof. 24, entrevista, 2007).

Ainda na gráfico 7, é possível analisar o número de professores que desejam dedicar-se à pesquisa, numa frequência de 27 entrevistados, o que enfatiza a formação de pesquisador proporcionada pelo programa de pós-graduação *stricto sensu* e, possivelmente, a idéia, o desejo e a possibilidade de pesquisar na educação básica.

Outra influência da formação *stricto sensu* que aparece fortemente nesse item é a manifestação do interesse em ingressar na docência do Ensino Superior, sendo que 23 entrevistados assinalam que desejam continuar na educação básica e ingressar também na docência do ensino superior e 16 demonstram querer ingressar na carreira de docência do ensino superior e deixar a educação básica; portanto são 39 professores na educação básica com mestrado e/ou doutorado, que aspiram à carreira de docência universitária. Entendemos que o *status* adquirido em função do título, a organização dos programas de pós-graduação que privilegiam a formação para a pesquisa e a docência no ensino superior, as condições de trabalho e as novas possibilidades de atuação, contribuem para criar essa perspectiva.

A análise indica a necessidade de investir na educação básica em termos de condições de trabalho, possibilidade de pesquisa e valorização do título. Com referência à questão da titulação do professor da educação básica, o Estatuto e Plano de Carreira dos Servidores do Magistério Público de Goiás - 2001⁶⁴, bem como o Estatuto e Plano de Carreira dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia - 2000⁶⁵, reconhecem a titularidade de especialista, mestre e doutor, prevendo um adicional calculado sobre o vencimento do cargo efetivo do servidor, sendo 50% (cinquenta por cento) para o curso de pós-graduação/doutorado; 40% (quarenta por cento) para o curso de pós-graduação/mestrado. O adicional de titularidade é incorporado ao vencimento para fins de aposentadoria e disponibilidade.

⁶⁴ O Estado de Goiás teve seis Estatutos e planos de carreira dos servidores do Magistério Público – 1973, 1978, 1984, 1990, 1994 e 2001, que regulamentam o adicional de titularidade. (Seção VI, art. 60 e 61).

⁶⁵ O Município de Goiânia teve quatro Estatutos e planos de carreira – 1986, 1988, 1992, 2000 (Lei 061/00, que regulamenta o adicional de titularidade, Seção I, art. 26).

No entanto, a partir dos estatutos atuais, o plano de carreira não contempla o cargo equivalente ao título. A progressão vertical que indica os níveis do cargo, em decorrência da passagem do servidor de uma classe para outra, resultante, no caso do professor, principalmente do processo de formação profissional, prevê, no Estado, até o nível 4 (quatro), que é obtido com uma pós-graduação *lato sensu*⁶⁶. Já no Magistério Público do Município de Goiânia existem apenas dois cargos: Profissional da Educação I com formação no Ensino Médio, e Profissional da Educação II, com formação no ensino superior, em curso de licenciatura plena ou pós-graduação *lato sensu*.

Ao fazermos uma leitura dos Estatutos e Planos de Carreira dos Servidores do Magistério Público do Estado de Goiás, pudemos observar que o de 1973 (Lei 7.650/73), o de 1978 (Lei 8.400/78 e Lei 8.401/78), o de 1984 (Lei 9.631/84), o de 1994 (Lei 12.361/94), previam um plano de carreira com progressão vertical, que contemplava a formação em Magistério (ensino médio) até doutorado. Embora focasse o especialista em educação, havia cargo referente aos títulos de mestre e doutor. No Município de Goiânia, não obtivemos nenhuma cópia do Estatuto e Plano de Carreira de 1982, embora tenhamos procurado na SME, no SINTEGO e na Procuradoria do Município e em anexos de dissertações e teses que tratam do tema. O Estatuto de 1988 (Lei 6.666/88) estabelece sete níveis, contemplando a formação em Magistério até o doutorado. O Estatuto de 1992 (Leis 012/92 e 7.089/92) previa uma progressão vertical até o nível VI, referente à formação em nível *stricto sensu*.

Nota-se que são os últimos Estatutos e Planos de Carreira que retiraram a classe de *stricto sensu* da progressão vertical. Parece incoerente com os tempos atuais (dizem sociedade do conhecimento!!!) em que se exige (pelo menos legalmente e no nível do discurso) cada vez mais uma formação mais completa do professor. Vale lembrar que a carreira do profissional da educação é tratada na LDB (Lei 9.394/96), com ênfase no Título VI, que toca em questões substantivas e até mesmo de princípios. Assim, lê-se que a formação dos profissionais da educação terá como fundamentos “a íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”, e mediante “aproveitamento da formação e das experiências anteriores, em instituições de ensino e outras atividades”, bem como propugna a “formação preferencial em nível superior”. Especificamente no art. 67, a lei inscreve

⁶⁶ Professor I – (PI) – professor com magistério.

Professor II – (PII) – professor com ensino superior em curso de licenciatura curta.

Professor III – (PIV) – professor com pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu* na área de Educação.

que os sistemas de ensino deverão promover a valorização profissional dos professores, com estatutos e planos de carreira definidos. O ingresso no magistério público deve-se dar exclusivamente por concurso público de provas e títulos, devendo ser assegurado aos professores aperfeiçoamento profissional continuado, piso salarial, e incentivos à titulação. Fica determinado também que na carga horária de trabalho, horas de estudo, planejamento e avaliação, e as redes públicas deverão oferecer, ainda, condições adequadas de trabalho.

Ao examinarmos os planos de carreira dos professores das redes pública estadual e municipal, percebemos relação com a educação brasileira e mundial neste importante momento de transformações em que vivemos. A formulação de políticas educacionais, de formação de professores e de valorização do magistério está fortemente permeada pelas proposições derivadas do processo de reestruturação do Estado, que apontam para a sua redefinição quanto à prestação de serviços públicos (entre eles a educação), transitando de prestador para regulador. Ao transformar o título apenas num adicional de vencimentos, não implicando alteração de salário, há uma economia direta nas demais gratificações. Além disso, o professor se sente desestimulado a enfrentar um mestrado e/ou doutorado para adicionar 10% no vencimento, o que implica outra economia para o Estado, já que diminui o número de licenças para aprimoramento.

O mais grave, de acordo com a nossa concepção, é a questão ideológica implícita de que o professor da educação básica não precisa cursar um programa *stricto sensu*. Trata-se, portanto, de uma estratégia política que vem desgasta e precariza os profissionais da educação desde a sua formação às suas condições de trabalho, violentando e estressando sua vida e sua profissão, sob um discurso de “valorização do magistério”; a política é exercida diretamente sobre a consciência, tendente a transformá-la ou orientá-la mediante o debilitamento ou destruição de suas defesas, para que realize “o necessário”, e sentindo-se responsável para resolver no cotidiano os problemas que são estruturais. Embora o adicional traga a vantagem de não haver tempo de espera para a mudança de um nível para outro, é certa a constatação de não estar sendo realizada a proclamada “valorização do magistério”. Observemos o depoimento de uma das professoras.

Porém acho ser pouco, no sentido de que muitas pessoas fazem no máximo uma especialização para passarem para um nível P4. Hoje o P5 não tem que é relativo a quem faz mestrado. Então as pessoas fazem um curso de especialização qualquer para obterem o nível P4 e pronto. Se você faz o mestrado, você tem a licença, porém, quando você retorna, você adquire uma gratificação de apenas 10%. Se você tiver os 30% de titularidade completas você tem apenas mais 10%. Isso não incentiva ninguém a sair pra fazer um mestrado. As pessoas que saem e que fazem são por outras motivações que não estar na rede estadual de educação. (Prof. 20, entrevista, 2007 – Falando do apoio para fazer mestrado ou doutorado que consta no plano de carreira).

Por que o professor da educação básica que cursa um programa *stricto sensu* tende a abandonar esse nível de ensino? A resposta vem sendo apontada nos dados sobre as condições de trabalho. Para aprofundarmos na questão procuramos entender o exercício da profissão do professor da educação básica pública em Goiás com formação *stricto sensu*, analisando sua atuação. Para tal, questionamos em quantos turnos este professor trabalha.

O gráfico 8 demonstra que 55% dos professores com formação *stricto sensu* que atuam na rede de educação pública de Goiânia trabalham em dois turnos. Pode parecer um indicativo normal, considerando uma carga horária de 8 horas diárias. Contudo, ao tomarmos a especificidade da profissão docente, que exige um tempo extra para preparação de aulas, estudo, elaboração e correção de provas, e levando em conta que nesse item o professor declarou apenas o período gasto na escola, percebemos o excesso de trabalho. Agravando o fato, existe 38% dos professores que trabalham em três (03) turnos, o que corrobora com a tese de desvalorização e desqualificação do trabalho docente (ENGUITA, 1991; OLIVEIRA 2004).

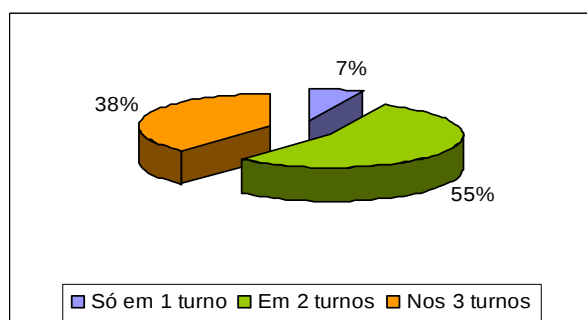


Gráfico 8 - Número de turnos que os professores trabalham
Fonte: Silva, Pesquisa de doutorado, 2007.

Vemos, entretanto, a formação na pós-graduação e a pesquisa desenvolvida por esses professores como formas de resistência. E mesmo que sejam desenvolvidas de maneira individualizada, dificultando uma ação coletiva de transformação das condições

de trabalho, muitas vezes, alienantes, podem ser o germe de formas solidárias e coletivas de enfrentamento.

Ao serem questionados sobre a atuação na docência, número de aulas e em que nível de ensino, os professores fornecem dados para pensar efetivamente em políticas públicas que invistam na formação *stricto sensu* do professor da educação básica. Os dados expostos no gráfico 9 mostram que temos uma maioria que continua atuando no que se entende tradicionalmente como docência, a sala de aula.

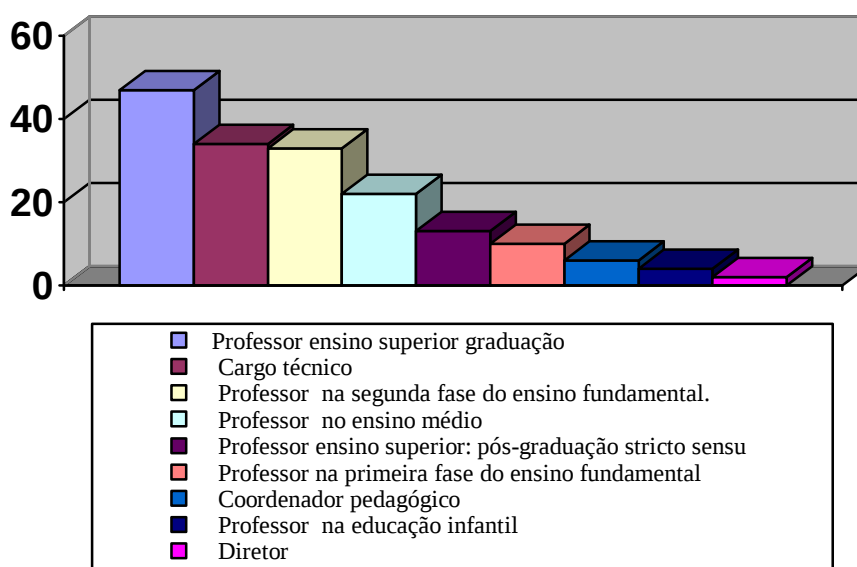


Gráfico 9 - Nível de ensino e cargos em que atua

Fonte: Silva, Pesquisa de doutorado, 2007

* mais de uma resposta por sujeito

A tabela 17 nos permite perceber claramente que 57 entrevistados que declararam estar na sala de aula, ou seja, 62,6%, continuam ministrando aulas na educação básica, distribuídos nas diferentes etapas.

Tabela 17 – Proporção de professores com mestrado e ou outorado com atuação em sala de aula

Atuação na educação básica	freq.	%
Professor na segunda fase do ensino eundamental e ensino médio	43	47,2
Professor na primeira fase do ensino fundamental	10	11,0
Professor na educação infantil	4	4,4
Total	57	62,6

Fonte: Silva, Pesquisa de doutorado, 2007.

É necessário ressaltar que o profissional do magistério da educação básica necessita de uma sólida formação teórica – e tem direito a ela – que contribuirá na direção de profissionalizar o magistério. Além disso, o movimento mundial exige professores cada vez mais preparados, teórica e praticamente para lidar com os desafios do trabalho pedagógico nos ensinos fundamental e médio. Esse movimento evidencia a tendência de elevar a níveis cada vez mais superiores sua formação, situação que, no entanto, é contraditória, pois o rompimento desse círculo exige grandes esforços. É preciso evitar soluções simples para problemas complexos, evitando o aligeiramento e simplificação dessa formação, não permitindo entendê-la como possível de ser realizada mediante "pinceladas" de teoria, rebaixando a formação teórica, condição necessária para a prática pedagógica transformadora.

É inadmissível, portanto, o "equivoco" de tomar as conseqüências do problema como sua raiz. A raiz desse problema está na crescente desvalorização econômica e social do professor, resultado das péssimas condições de trabalho e salariais e da inexistência de um plano de carreira que valorize a função docente e o trabalho pedagógico profissional. A saída não é pensar numa pesquisa/reflexão pragmática, mas criar condições para uma pesquisa científica de qualidade. Nessa direção, assumimos a perspectiva da ANFOPE (1990), cuja formação de profissionais da educação para todos os níveis de escolaridade deverá ter como pressuposto a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender a natureza e a especificidade do trabalho educativo.

Não podemos, diante da realidade contraditória e caótica, deixar de defender novas possibilidades e perfis para o profissional da educação, porém atrelados a mudanças na materialidade do seu trabalho, que é o princípio ontológico e educativo do homem.

Na pesquisa, conforme tabela 18, há 34 professores que declararam estar exercendo cargo técnico; 06 professores, coordenação pedagógica; e 02 ocupando o cargo de diretor. Compreendemos que a formação *scrito sensu* contribui também para a atuação nessas atividades, pela qualificação atribuída ao profissional, mas não é o único fator e nem pode ser entendida como abandono do trabalho docente; e mesmo que fosse percebida dissociada do trabalho docente podemos perceber que é um número menor do que aqueles que estão efetivamente com atividade em sala de aula.

Tabela 18 – Proporção de professores com mestrado e ou doutorado por atuação na Educação Básica em atividades diversas

Atuação na educação básica	Frequência	%
Cargo técnico	34	37,4
Coordenador pedagógico	6	6,6
Diretor	2	2,2
Outros	4	4,4
Total	46	50,6

Fonte: Silva, Pesquisa de doutorado, 2007.

Concordamos com a ANFOPE (2002) e entendemos o trabalho docente não apenas como atividade em sala de aula. Ele compreende também a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação, bem como às atividades mais diretas de gestão – direção e coordenação pedagógica, – inclusive para efeito de aposentadoria⁶⁷.

Os resultados expressos no gráfico 10 mostram uma frequência de 47 entrevistados que trabalham concomitantemente no ensino superior, ou seja, uma porcentagem de 51,64% dos professores sujeitos da pesquisa. É claro que a atuação está relacionada com sua formação *stricto sensu*. Embora a discussão e o movimento da formação, nesse nível, do professor da educação seja ainda incipiente, não indica necessariamente ser professor universitário. Aliás, 48,36% dos professores não exercem a docência universitária, o que indica a possibilidade de uma formação para atuação na educação básica com uma qualificação mais ampla e consistente.

⁶⁷ Lei Federal nº 11.301, de 11 de maio de 2006.

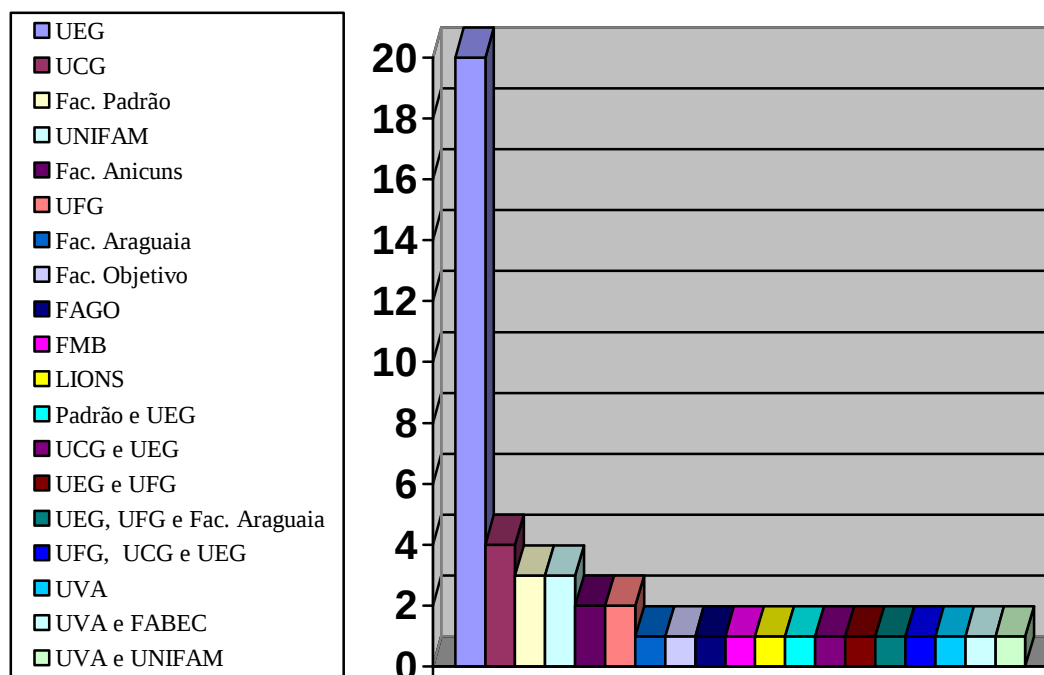


Gráfico 10 - Professores distribuídos por Instituição de Ensino Superior em que atuam.
Fonte: Silva, Pesquisa de doutorado, 2007.

O professor, contudo, vê-se obrigado a buscar outras atuações pelas condições da carreira e salariais. A atuação no ensino superior também está relacionada com a ampliação acelerada e desordenada desse nível de ensino nos últimos anos, demandando um grande número de profissionais, principalmente na rede privada.

Em Goiás, especificamente, há o surgimento e crescimento quantitativo de cursos na Universidade Estadual de Goiás (UEG), ampliando a oferta de vagas para a docência universitária. Houve apenas dois concursos para essa universidade e uma demanda em torno de 3.000 professores; assim, os que têm formação *stricto sensu* acabam “recrutados”. Não deixam a educação básica pública, na qual são efetivos, mas complementam seu salário e carga horária de trabalho no ensino superior. Vejam que os números são expressivos, dos 47 que declaram atuar no ensino superior, 25 professores estão na UEG.

Os dados mostram a circulação dos professores por diferentes instituições e, conseqüentemente, a precarização do trabalho docente, pois o professor tem de atuar em vários turnos, em diferentes níveis de educação e na rede pública e particular simultaneamente. Esse movimento está relacionado diretamente à questão salarial.

Uma das temáticas que denunciam a precarização do trabalho docente e a dificuldade de realizar pesquisa refere-se ao salário recebido por tempo de dedicação à suas função, principalmente quando se trata do professor da educação básica pública. A

situação salarial⁶⁸ muda com as progressões (vertical e horizontal) previstas no plano de carreira, mas são anos de investimento para pequenos adicionais, como já mostramos na questão da titulação.

Devemos reconhecer que o professor vive uma situação particular que atenta contra seu desempenho profissional, pois, sem dúvida alguma, tem sido atropelado nas suas aspirações de qualquer natureza, porque tem enfrentado uma batalha pela sobrevivência com um mínimo de dignidade. Devido aos baixos salários e visando uma vida mais digna, a maioria deles, como já vimos, possui no mínimo duas matrículas, trabalhando em até três turnos, isso sem contar a feminização da profissão, que impõe um quarto turno doméstico.

A desvalorização salarial é expressão concreta do sentimento de precarização e depreciação da profissão e retroage sobre as condições de trabalho, como mostram nossos entrevistados:

É impossível fazer pesquisa sem sonhar, sem desejar, sem viver, sem conforto, sem algum conforto, sem atingir alguma condição de atuação. (Prof. 07, entrevista, 2007).

É sabido, tem que trabalhar os três períodos para ter um salário mais ou menos digno. Isso acaba levando a um círculo vicioso, dos professores apenas reproduzirem o conhecimento que já está produzido, mediante os livros didáticos e outros meios. (Prof. 20, entrevista, 2007).

É importante ressaltar que o salário da Secretaria de Educação Municipal de Goiânia é considerado superior se comparado com a média brasileira, R\$ 529, 92, por 40 horas semanais de trabalho, mas sem dúvida há um rebaixamento do padrão salarial, que se acentua a partir da década de 1990. Foi aprovada no Congresso Nacional uma proposta de piso nacional para os professores da educação básica, que prevê o piso salarial⁶⁹ de R\$ 950,00, equivalente a uma jornada de 40 horas semanais.

Esse valor ainda não corresponde ao trabalho do professor, mas a aprovação do piso não deixa de ser uma pequena vitória quando se pensa nas suas condições de trabalho, atenuando um pouco as enormes diferenças regionais. A proposta do CNTE, baseada em pesquisas sobre a condição de vida e trabalho do professor, é de R\$ 1.575,00 para o docente com curso superior e R\$ 1.050,00 para o profissional com

⁶⁸ A pesquisa coordenada por Fanfani (2005) mostra um quadro da condição salarial do professor no Brasil comparado ao Peru e Argentina. Ver também, a respeito da condição salarial do professor no Brasil, pesquisa INEP “Geografia da Educação Brasileira” (2002).

⁶⁹ Lei 1.1738, de 16 de julho de 2008.

formação em nível médio, correspondente a um regime de trabalho de 30 (trinta) horas semanais, e que 30% desse tempo se destine a trabalhos extra-classe.

Esse é, realmente, um fator que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois a pauperização profissional significa penúria na vida pessoal em suas relações vida e trabalho, sobretudo no que tange ao alcance do desenvolvimento da pesquisa. Ser um profissional da educação e realizar pesquisa, incorre em formação continuada, em gastos com materiais, em acesso a bens culturais necessários para a formação do professor/pesquisador, na maioria das vezes custeados pelo professor. Aliás, ao perguntar sobre as condições necessárias ao desenvolvimento da pesquisa, a resposta unânime dos entrevistados foi a questão salarial, paralelamente à categoria tempo:

Aí são as questões que envolvem a profissão. Eu acho que essas pesam bastante, quer dizer, essa questão do baixo status social da profissão né, é um fator que pesa muito hoje. As condições salariais especificamente, eu não digo mais nem as condições da escola, da estrutura da escola, mas as questões mesmo de salário. Eu acho que os salários são muito baixos. Isso de certa forma baixa a questão da auto - estima do professor..., acho que interfere, bastante. As condições que ele tem também, isso é tão falado, de ter material, de ter recurso, até pra pesquisar mesmo, pra ler, pra... tempo. Professor trabalha muito, trabalha dois três períodos né! E tempo pra isso. Quer dizer, são vários os fatores. Se eu for pra esse campo né! Que eu acho que esse foi o que eu busquei mais (Prof.. 25, entrevista, 2007).

*...,e como o salário é baixo você acaba tendo uma sobrecarga. Eu **estou com 60 horas** junto com um projeto aqui, então eu...desisto. (Prof.. 07, entrevista, 2007). (grifo nosso)*

O rebaixamento salarial implica, como podemos ver, sobrecarga de trabalho e, conseqüentemente, limitação do padrão de vida, acentuando a tendência ao acúmulo de jornadas de trabalho, bem como o "estreitamento das estratégias para se lidar com os problemas do cotidiano" (CODO, 2006, p. 354). Ou seja, a falta de dinheiro não permitindo ao professor contar com determinados bens ou serviços, que facilitam suas condições de vida, "acentuando a carga de trabalho e o sentimento de vulnerabilidade do trabalhador." (CODO, 2006, p. 354). Essa somatória de fatores gera um grave processo de intensificação do trabalho, pelo acúmulo e diversificação de funções e sobrecarga de jornadas de trabalho, em estreita relação com as condições salariais.

A intensificação do trabalho representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados. São vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter nenhum tempo sequer para ir ao

banheiro, tomar uma xícara de café, até uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área, quanto mais para pesquisar ou mesmo para refletir sobre sua prática. (APPLE, 1987).

Ao trazer as informações sobre o trabalho docente dos professores da rede pública de educação básica de Goiás, com formação *scrito sensu*, revelando suas aspirações, condições de trabalho e atuação profissional, tivemos a intenção de perceber como as questões referentes à profissionalização vão constituindo a relação com a pesquisa no desenvolvimento do trabalho. Muitos estudos (VIEIRA, 2004; OLIVEIRA, 2004; PERRENOUD, 2000) têm discutido a centralidade dos professores como responsáveis pela mudança nos contextos de reforma e de melhoria da qualidade, ressaltando que a reflexão que se faz da prática pode mudar a qualidade da educação. Entretanto os dados que obtivemos e analisamos, permitem-nos concluir que a adoção das expressões “valorização do magistério” e “reflexão da prática docente” não parece atender questões relativas à política docente, ou seja, carreira, remuneração e capacitação, ou mesmo condições para a pesquisa.

Os professores indicam que estão satisfeitos porque se identificam com o trabalho que desenvolvem e consideram de relevância social a função que exercem, porém, simultaneamente, denunciam a condição de trabalho degradante, ao terem de trabalharem até três turnos diários, em diferentes empregos e níveis de ensino. Também demonstram sua insatisfação ao apresentarem outras aspirações profissionais. É preciso estar atento à tese da proletarização e da desprofissionalização⁷⁰, pois o trabalho docente vem passando por uma precarização, acentuada pela perda e/ou transferência de conhecimentos e saberes específicos, uma vez que existem campanhas que conclamam o voluntariado para fazer o seu papel e também teorias que apresentam a prática entendida como experiência, constituindo a principal referência da profissão.

Conforme discutimos no segundo capítulo, e de acordo com Duarte (2003b), a questão epistemológica fundamental que articula esse *novo protagonismo docente* e embasa muitas estudos e propostas no campo de formação de professores é a *epistemologia da prática*, que valoriza o saber tácito do professor e o conhecimento na ação, acompanhando *discursivamente* o movimento que ocorre no setor produtivo, na perspectiva da acumulação flexível.

O ideário da epistemologia da prática preconiza as mudanças de atitude dos professores como forma de operar mudanças na educação e, conseqüentemente, ajustá-

⁷⁰ Ver Shiroma (2003) e Costa (1995).

la ao contexto social, respondendo à chamada crise da escola, que nada mais é do que a expressão da crise do regime de acumulação capitalista, para o qual novas tarefas educacionais são requeridas (KUENZER, 1999). Para tanto, articula-se a concepção "subjetivista da epistemologia pós-moderna ao espírito pragmatista típico da ideologia neoliberal, isto é, a ideologia do capitalismo contemporâneo" (DUARTE, 2003a, p. 13). Por outro lado, reedita-se uma "concepção clara e grosseiramente idealista do mundo social" (NETTO, 2004, p. 158), ao creditar *discursivamente* aos educadores a tarefa do ajustamento social e econômico.

A compreensão da realidade como espaço contraditório, como terreno de lutas, indica que os problemas não se resolvem de forma unívoca. Trata-se, pois, de penetrar no terreno denso da concreticidade, buscando captar a síntese das múltiplas determinações que estruturam os processos, tarefa que buscamos construir nesta tese.

CAPÍTULO IV - A PESQUISA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM GOIÂNIA: concepções e práticas investigativas

A idéia de vincular ensino e pesquisa não é nova. Desde a sua criação, na década de 1920, a universidade brasileira tem como um de seus pilares a indissociabilidade entre aqueles processos (CUNHA, 2000; GAMBOA, 1996). A ênfase na instituição universitária como produtora e detentora de saberes específicos ganhou força no Brasil a partir da segunda metade do século XX. Segundo Gamboa (1999), apenas na década de 1960 houve maior preocupação institucional no sentido de ampliar a formação de pesquisadores. Apesar das experiências de implementação da pesquisa em institutos isolados, fora do contexto universitário, não se pode negar que a universidade e o professor universitário foram, paulatinamente, considerados criadores de conhecimentos e conceitos novos, capazes de colaborar para dar diferentes rumos à sociedade e à vida dos homens. A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforçam o papel da universidade como *locus* privilegiado de pesquisa e extensão.

O princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa se justifica, em nossa ótica, na própria finalidade e funções daquela instituição, funções que, de acordo com Teixeira (1989) podem ser resumidas em quatro: a da emancipação humana resultante da consciência de si mesmo como sujeito histórico, promovida pela apropriação do saber; a função relacionada à formação profissional, que, por sua vez, não pode em momento algum ser tomada como a única, à medida que se constitui juntamente com as outras; a terceira função é a de desenvolver o saber humano, ou seja, a universidade não só cultiva o saber e o transmite, mas também pesquisa, descobre, modifica e amplia o conhecimento humano. A universidade constitui-se em centro de elaboração do próprio saber, de busca desinteressada do conhecimento, de ciência fundamental básica; por último, mas não menos importante, a universidade constitui-se em fundamental transmissora de uma cultura comum como expressão concreta da sociedade em que está inserida.

Tendo por base essas premissas, deve-se promover no âmbito universitário o avanço do saber por meio de sua produção, socializando-o, divulgando antigos e novos conhecimentos e ensinando formas de produzi-los.

A discussão sobre como se deve realizar a associação ensino-pesquisa mostra-se muito complexa, sendo perpassada essencialmente pelas concepções de

pesquisa e de ensino, assumidas historicamente, e pelo nível em que a indissociação entre eles deve ocorrer: institucional ou individual. Alguns autores como Peixoto (1992), defendem que a associação dessas atividades deve ocorrer em âmbito institucional, isto é, a universidade tem de mantê-las, mas nem todos e nem todas as instâncias precisam realizar pesquisa. Essa posição reflete uma concepção de pesquisa como produção científica restrita a um grupo de pesquisadores.

Coelho (1986) e Demo (1990, 2003), por outro modo, consideram que a associação deve-se dar também individualmente, na perspectiva de que “a atividade de pesquisa é condição fundamental para a excelência de sua atividade docente” (COELHO, 1986, p. 103). O espaço de ensino, da sala de aula, deve disseminar atitudes científicas, assumindo uma perspectiva “pedagógica” como forma de indissociabilidade ensino e pesquisa. Essa visão decorre de uma concepção de pesquisa mais ampla dos autores, entendida como descoberta e criação, “atitude processual de investigação diante do desconhecido” (DEMO, 2003, p. 16).

Coelho (1986) denuncia ainda outro nível de diferenciação, o intra-institucional, marcado pela relação que se estabelece entre os níveis de graduação e de pós-graduação. Essa divisão é fruto da estrutura de pós-graduação constituída no Brasil, privilegiada como *locus* de desenvolvimento da pesquisa, conforme discutimos no primeiro capítulo.

Os estudos de Segenreich (2001) no Banco de Dados *Universitas/Br*, demonstram que a pesquisa na graduação é trabalhada sob a influência de duas perspectivas: a) a presença da pesquisa científica nos cursos de graduação como forma de socialização para a pesquisa via programas de iniciação científica; b) a presença da pesquisa no cotidiano da sala de aula como forma de prática pedagógica. Importante ressaltar que Demo (1992 e 1994) e Coelho (1986) defendem a última como necessária, assumindo a pesquisa como princípio educativo.

Atualmente presenciamos a defesa de que a relação ensino-pesquisa seja reconhecida nas práticas dos professores nos diversos níveis de ensino. Esse ideário se reforça pela concepção vigente de professor pesquisador e professor reflexivo. No entanto será isso de fato viável, quando se pensa na escola pública brasileira, estruturada num quadro de correlação de forças no interior da sociedade capitalista e hegemonicamente neoliberal?

Trivinos (2003) relata que são poucas as experiências de sistemas educacionais que desenvolvem a relação ensino-pesquisa na educação básica. Na

América, o exemplo é Cuba, que procura desenvolver o ensino apoiado na pesquisa desde a Educação Infantil. Outro exemplo é a Alemanha, cuja prática é mais antiga, temos também a Finlândia onde 99% dos professores da educação básica têm mestrado. Na maioria dos sistemas educacionais, principalmente os da América Latina, as atividades de pesquisa nas escolas são resultados de parceria com instituições universitárias, grupos de pesquisa ou, em raros casos, de professores que sozinhos enveredam nos caminhos da pesquisa.

A discussão da pesquisa na educação básica, conforme mostram nossos estudos, mantém relação com as abordagens qualitativas da pesquisa, em especial no que concerne à pesquisa-ação, enfatizando assim o processo investigativo escolar. Consideramos ainda como fator relevante o ingresso de profissionais que atuam na educação básica nos mais diversos programas de pós-graduação em Educação.

Esse movimento nos permitiu discutir a problemática que norteia este estudo: a pesquisa é essencial no trabalho docente, por articular teoria e prática, permitindo a práxis. É preciso, contudo, investigar as condições para a realização da pesquisa, não se pode aderir a uma onda apropriando-se indevidamente de conceitos, é preciso revelar a realidade dessa possibilidade não para imobilizar, mas para que na percepção da contradição, possa-se trabalhar por uma sociedade “contra-hegemônica”, mesmo que isso caracterize utopia.

Conforme discutimos no terceiro capítulo, deste, entre os candidatos que buscam a pós-graduação em educação no Brasil, é número crescente o de professores de ensino fundamental e médio. Eles passaram por uma formação para pesquisa, realizaram pesquisa e agora, na escola, desenvolvem pesquisa? Que pesquisa? É possível fazer pesquisa científica na escola pública?

O intuito, neste capítulo, é analisar a questão da pesquisa e a atuação do professor da educação básica. Relembramos que temos como referência os professores participantes deste estudo que realizaram atividades de pesquisa acadêmica que resultaram em dissertações e teses, e além disso, atuam na educação pública em Goiânia, nas escolas municipais e estaduais.

4.1 A concepção de pesquisa entre os professores

No primeiro capítulo desta tese, procuramos elucidar um conjunto de definições de pesquisa, a partir da questão epistemológica e nos posicionando sobre como concebemos essa atividade, apresentando desde seu sentido mais comum e vago ao sentido mais preciso e científico. Mas para o professor que está na escola pública em Goiânia e cursou um programa *stricto sensu*, portanto tendo passado pela formação e realizado uma pesquisa em seu sentido científico, qual a concepção de pesquisa que prevalece? Investigamos, utilizando questionário e entrevista, a concepção de pesquisa desse grupo de profissionais, que possuem formação *stricto sensu* e atuam na rede pública de Goiânia.

Foram vários os critérios definidores de pesquisa apontados pelos professores, ora conjugados, ora isolados. Percebemos, entre os sujeitos, concepções de pesquisa que não são muito precisas e que apresentam significações diferenciadas, conforme apresentadas na tabela 19, resultado das respostas abertas no questionário.

Tabela 19 – Proporção de professores com mestrado e ou doutorado em relação à concepção de pesquisa

Pesquisa é	Freq.	%
Buscar questões e respondê-las	28	30,7
Buscar novas informações	19	21,0
Controle de resultados, lógica, objetividade, rigor	10	11,0
Explicação da realidade	09	9,8
Elaboração teoria e prática	05	5,4
Compreensão da realidade e intervenção	04	4,3
Produção do conhecimento	03	3,3
Processo formativo	02	2,1
Desvendar o conhecimento de forma sistemática e buscar solução práticas para o desempenho profissional	05	5,4
Olhar e escuta observador	01	1,0
Não respondeu	05	5,4
Total	91	100,0

Fonte: Silva, Pesquisa de doutorado, 2007.

Criamos quatro tipificações que indicam a concepção de pesquisa do professor sujeito deste estudo. À primeiro tipo, denominamos de **sentido amplo**, agrupada no gráfico 11, na qual os professores entendem a pesquisa como ato pelo qual se procura obter conhecimento sobre alguma coisa. É buscar informações, respostas, debruçar-s sobre algum problema para solucioná-lo, esclarecer dúvidas,

aumentar conhecimento, fazer escolhas, aproximando-se do sentido exato constante no dicionário. Essa categoria contempla o maior número de repostas, com uma frequência de 47 respondentes e um percentual de 51,7% dos participantes.

Nessa resposta parece confusa a influência da formação *stricto sensu* pela amplitude de definição, entretanto a indicação de buscar questões pode ser um aspecto decorrente do projeto de pesquisa desenvolvido no programa. Também parece não ter influência das teorias sobre professor pesquisador/reflexivo, pois não é citada a prática como referência de pesquisa. Relembrando a classificação de Demo (1994), exposta no primeiro capítulo, seriam pesquisas relacionadas ao nível I – Interpretação reprodutiva e nível II – Interpretação própria.

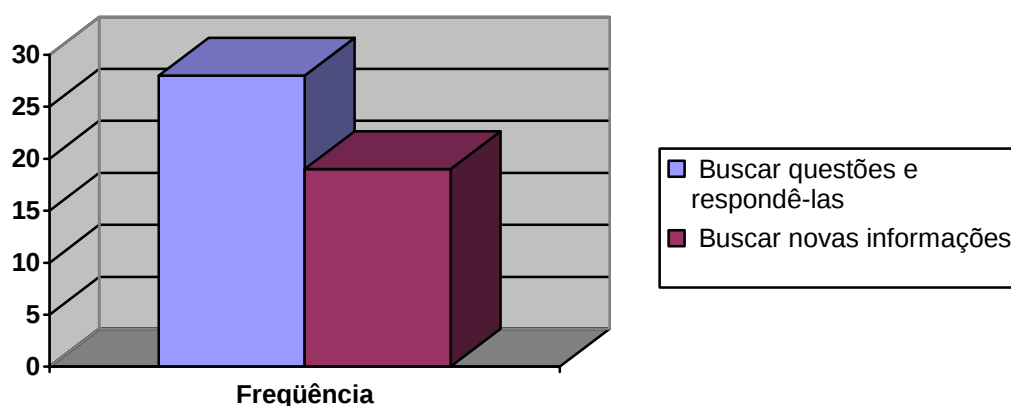


Gráfico 11 - Conceção de pesquisa no sentido amplo
Fonte: Silva, Pesquisa de doutorado, 2007.

À segunda classificação, denominamos de **sentido estrito relacionado ao campo da ciência**. Está relacionada à criação de um corpo de conhecimentos sobre certo assunto, com características específicas; não se busca qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse a imediatez e aparência da realidade. Nesse caso, é a elaboração de ciência, ou seja, elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que permitam compreender em profundidade aquilo que à primeira vista é pseudoconcreto, utilizando critérios rigorosos, baseados em um método para construir uma compreensão aproximada do objeto.

Neste sentido, buscamos compreender a tarefa epistemológica em Gramsci (1995), que não se resolve em “mero dizer” de interlocutores dotados de boas intenções, mas está vinculada a um ativo agir político. A conquista de um conhecimento crítico, autônomo e criativo é tão crucial para a liberdade e a afirmação do projeto político dos setores subjugados que Gramsci (1995) chega, em diversos momentos, a traçar as linhas

do seu processo de formação que seria, em síntese: em primeiro lugar, respeitar o saber popular, mesmo na sua inorganicidade e fragmentariedade, sem, contudo, deixar de fazer uma avaliação crítica das opiniões e das “crenças” disseminadas no “senso comum”, de modo a estabelecer uma relação dialética com o “bom senso” presente em tantos conhecimentos. Mas, principalmente, é necessário aprender a criar um distanciamento crítico do saber “acumulado” e “repassado” oficialmente, visto não como óbvio e natural, mas descoberto como organizado e administrado por uma classe que visa a precisos objetivos políticos. A partir desta consciência, as classes populares e seus intelectuais passam a demarcar os elementos de ruptura e de superação em relação às concepções dominantes, a operar uma nova síntese, na medida em que adquirem “uma progressiva consciência da própria personalidade histórica” (GRAMSCI, 1995, p. 54)

Partindo das suas próprias experiências, Gramsci (1978) insiste, repetidas vezes, sobre a necessidade de adquirir disciplina no estudo, amplo domínio no campo do saber, técnicas apuradas de aprendizagem, capacidade de formular conceitos claros e precisos, de construir uma argumentação lógica e rigorosa, de ser concreto e objetivo na escolha das questões centrais, sabendo reconhecer que o conhecimento é fruto de um movimento coletivo, é processual e conflitivo como a arte política. Ao fazer pesquisa, adverte, não se deve forçar os textos ou a realidade para dobrá-los a teses preconcebidas, mas ter cautela, admitir a possibilidade do erro e principalmente perceber o movimento dialético e contraditório da realidade (GRAMSCI, 2001). Isso é ciência construída a partir da pesquisa.

O gráfico 12 mostra uma frequência de 31 respondentes, que equivale a 34,4% de respostas sobre a concepção de pesquisa, que parece compreendê-la no sentido estrito-ciência. Entendemos que o grupo percebe relação com a formação do mestrado/doutorado, uma vez que este nível tem como objetivo central a formação para a pesquisa científica. Ainda relacionando à classificação de pesquisa apresentada por Demo (1994), essa concepção refere-se aos níveis III, IV e V, conforme exposto no primeiro capítulo. Parece não haver para o grupo relação entre o professor fazer pesquisa e a concepção do professor pesquisador/reflexivo, pois a compreensão de pesquisa está relacionada a construir ciência, pressuposto que reafirmamos.

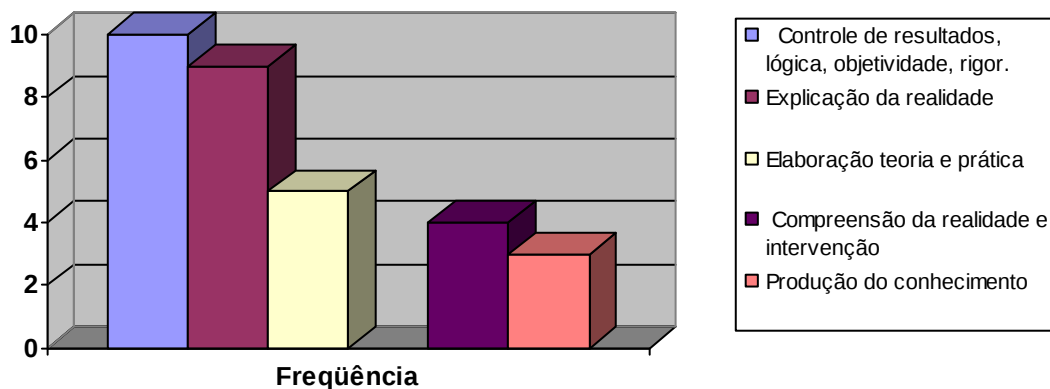


Gráfico 12 - Conceção de pesquisa no sentido estrito-ciência
Fonte: Silva, Pesquisa de doutorado, 2007

Chamamos de **estratégia pedagógica** ou **atitude reflexiva** a concepção de pesquisa relacionada à atividade formativa; a uma atitude reflexiva do olhar e escutar com o objetivo de buscar soluções para a prática profissional do professor. Essa concepção parece estar relacionada com a perspectiva do professor reflexivo. Conforme nossa análise no segundo capítulo, aproxima-se da idéia de Schön (2000) e não contém o componente de pesquisa participante/ação proposto pelos outros autores da epistemologia da prática, centraliza-se na reflexão dos problemas da prática. Estabelecemos também uma relação com a resposta “processo formativo”, entendendo a pesquisa como princípio educativo, na perspectiva de Demo (1991).

A frequência baixa, com um percentual de 8,7% de repostas, permite-nos inferir que no caso do total de professores pesquisados não há uma adesão à epistemologia da prática enquanto compreensão de pesquisa. Entendemos que o fato ocorre pela formação que tiveram na pós-graduação, compreendendo a pesquisa do professor como ciência, conceito do qual compartilhamos e defendemos.



Gráfico 13 - Conceção de pesquisa como estratégia pedagógica ou atitude reflexiva
Fonte: Silva, Pesquisa de doutorado, 2007.

Analisaremos procurando cruzar os dados, as concepções que aparecem nas falas durante as entrevistas. Uma delas se refere ao **sentido estrito-ciência**, à pesquisa acadêmica vinculada à sua realização nas universidades, obedecendo a critérios rigorosos, próprios do campo científico.

*... Eu diferencio dessa outra pesquisa acadêmica que é feita com o objeto claro, com uma teoria, com uma metodologia. Eu diferencio um pouco. Então, uma das questões inclusive que eu vejo é que nós da rede, **nós não fazemos pesquisa em si**. (Prof. 30, entrevista, 2007). (grifo nosso).*

Essa concepção, por vezes, toma a pesquisa numa perspectiva elitista, pois o acesso aos seus mecanismos de produção acaba ficando restrito a alguns “eleitos” do meio acadêmico. Um sujeito diz que é um dom “*porque não adianta você ter uma coisa pra pesquisar, se isso não parte da sua alma, não faz parte de você*” (Prof. 08, entrevista doutorado, 2007), e isso para poucos “iluminados”. A afirmativa do Prof. 30 mostra claramente a percepção de alguns sujeitos quanto à existência de uma hierarquização da pesquisa e dos profissionais que a desenvolvem. Segundo o entrevistado, o que confere a legitimidade para realizar uma pesquisa é o vínculo com a academia. Essa maneira de hierarquizar a pesquisa está presente em muitas entrevistas por nós analisadas. O trecho seguinte, de outra entrevista, é bem representativo dessa idéia:

Olha! Eu acho que pesquisa é um conceito, também, amplo, que depende do que você se propõe a fazer e que tipo de pesquisa você vai fazer. Eu acho assim, na sala de aula a pesquisa que eu me proponho a fazer está respondendo as minhas questões mais imediatas. Numa pesquisa mais ampla de mestrado, de doutorado a gente procura responder questões mais teóricas. (Prof. 16, entrevista, 2007).

É marcante a referência dos professores sobre pesquisa, baseada no modelo acadêmico-científico, próximo ao modelo positivista. Uma das explicações para esse movimento parece-nos ser o número de professores de diferentes áreas, até mesmo biológicas e exatas. A seguir, trecho que representa a idéia:

Pesquisa pra mim é uma análise racional da realidade, uma análise racional que se faz em cima da observação rigorosa, em cima de um confronto entre os fenômenos que se observa e o que já foi escrito sobre. Então a pesquisa é isso, é um processo de investigação da realidade de forma diferente, de forma racional com vários teóricos consistentes. (Prof. 11, entrevista, 2007).

Na categorização da pesquisa no sentido estrito, encontramos quem a percebe na relação processo e produto, teoria e prática, cujo movimento permite a construção/reconstrução do conhecimento, conduzindo a uma compreensão da realidade e a uma ação que a transforme:

pesquisa é ter a possibilidade de compreender a realidade de modo coerente e propor, caso seja possível, intervenções significativas na realidade estudada (Prof. 04, questionário, 2006).

Entretanto é necessário enfatizar que a concepção no sentido estrito, não foi predominante nem nas entrevistas nem nos questionários. 19 entrevistados, de um total de 30, a maioria, portanto, demonstram uma concepção de pesquisa no **sentido amplo**, com o objetivo de buscar respostas e ou informações, reafirmando os dados do questionário. Nessa concepção há ênfase na busca da resposta, ou seja, no produto. Nas falas sobressai a idéia de que a pesquisa tem de ter respostas que atendam às necessidades reais e imediatas, com um caráter extremamente pragmático. As afirmações apresentadas a seguir mostram a pesquisa como busca de respostas:

Eu acho que é tentar responder algumas perguntas, o quê que está acontecendo aqui, o quê que eu estou fazendo que esteja levando a isso, o quê que meu aluno está fazendo, em quê que eu estou ajudando...! Eu acho que é uma indagação, é uma pergunta, uma investigação, alguma coisa que a gente quer tentar..., ou então de repente eu li alguma coisa, fulano fala que a aquisição de línguas acontece assim, assim, assim... Aí eu vou investigar pra ver se aquela realidade acontece realmente daquele jeito tal, tal..., daí eu acho que estou fazendo pesquisa. Acho que é uma investigação, porque eu acho que não termina com o resultado, eu acho que quando você acha o resultado você tem uma outra pergunta que te leva a outra e te leva a outra... (Prof. 23, entrevista, 2007).

. . Eu procurei estudar o que era cupins, qual a importância dele pro Cerrado..., então eu procurei investigar o máximo possível sobre este assunto e chegar a algumas conclusões. Isso pra mim é pesquisa, é você se propor a atingir um objetivo e chegar no final e falar assim, olha, respondi a tais e tais perguntas, não respondi a essas, preciso continuar, não preciso. Isso pra mim é pesquisa (Prof. 21, entrevista, 2007) .

Buscar informações pra você solucionar problemas que você está enfrentando. Você tem um problema, independente de ser só um problema teórico ou um problema prático que você não consegue resolver dentro da escola ou em qualquer lugar, você se propõe a buscar informações meios para estar resolvendo esse problema que você encontrou, ou às vezes não é um problema que precise de uma solução, mas algo que você se propõe a conhecer porque você não conhece. (Prof. 27, entrevista, 2007).

Diferentemente do movimento teórico predominante na área de formação de professores, poucos entrevistados citam a pesquisa estratégica pedagógica ou atitude reflexiva que investiga sua própria prática pedagógica, no intuito de aperfeiçoá-la continuamente, o que confirma a tendência apontada pelo questionário. Nas poucas vezes em que aparece essa concepção, foi explicitada pelos sujeitos com diferentes entendimentos: como uma atitude investigativa de estudo; outras vezes conflitando com a primeira concepção anteriormente discutida; outras, ainda, inferiorizada em relação àquela; e na maioria das entrevistas, não é citada como pesquisa, mas como postura profissional.

Eu separo um pouco a pesquisa daquela pesquisa..., a pesquisa que a gente faz na escola né, às vezes a gente percebe determinadas coisas, num determinado grupo de alunos e aí depois que a gente faz o mestrado é que a gente fica com um olhar mais... Às vezes eu percebo, por exemplo, determinado grupo está demonstrando um relacionamento diferenciado com a sala ou entre eles e etc. e tal, e aí essa pesquisa que eu faria de observação desse grupo e tudo eu chamo de uma pesquisa-ação né, sem maiores compromissos, sem uma intervenção ou às vezes até com intervenção, mas após certo tempo... Eu diferencio dessa outra pesquisa acadêmica que é feita com o objeto claro, com uma teoria, com uma metodologia. Eu diferencio um pouco. (Prof. 11, entrevista, 2007.)

Por outro lado, na análise do conjunto das informações obtidas, existe a dificuldade por parte do professor em aceitar a **pesquisa com sentido estrito-ciência**, para melhoria de sua prática. Parece haver o pressuposto que a reflexão sobre a prática não necessita da pesquisa como ciência, próximo à defesa da epistemologia da prática. Observa-se nas falas que, para mudar a realidade de sua prática o professor percorreria o caminho da reflexão sob uma atitude de observador, contudo com a diferença de que é ele que pode compreender sua prática, sem prestar contas ao rigor científico. É uma contradição muito presente nas falas.

Eu acho que tem. Eu acho que tem. Eu não sei te dizer qual, mas eu observo que tem. Posso dizer do que eu..., sem aprofundar muito. A pesquisa acadêmica me parece ser mais rigorosa em termos de etapas a cumprir, de uma fundamentação, você busca uma fundamentação teórica pra você trabalhar toda a organização dessa pesquisa. Se eu estou falando que o professor ele é pesquisador naquela perspectiva né, que eu acabei de te falar aqui agora, ele vai muito no erro e no acerto. Eu penso que ele vai muito a partir das concepções que ele tem, da formação que ele tem daquilo que é muito do que ele..., do que ele vem fazendo e que dá certo ele continua fazendo. O que não dá, ele pensa, repensa e tenta acertar. É muito no erro e no acerto. Então assim, não existe muito... Existe essa diferença, da questão do rigor. (Prof. 25, entrevista, 2007.)

Na descrição da pesquisa do professor aparecem questões sobre a diferença da pesquisa acadêmica (sentido estrito), entendida como aquela que tem rigorosidade e base teórica, e a pesquisa da prática (estratégia pedagógica ou atitude reflexiva), pragmática, mais rápida, a fim de responder às demandas imediatas do próprio trabalho. A pesquisa da prática é percebida como um estudo à base do ensaio e do erro; guia-se pela necessidade imediata do trabalho, é a atitude investigativa de quem procura um caminho para fazer melhor o seu trabalho, porém sem intervir na realidade objetiva que o constitui.

Dentro da sala de aula você responde questões imediatas; são formas de agir imediatamente. A pesquisa mais ampla, mais refletida; porque na sala de aula você não tem tempo de ficar parando e refletindo muito não; hoje é um dia, amanhã é outro, e você tem que dar respostas muito imediatas. Então é uma pesquisa mais rápida, mais prática e mais pragmática ali no conhecimento que eu tenho deles é pra tentar responder algumas questões deles ali, no momento. (Prof. 16, entrevista, 2007).

As concepções de pesquisa apresentadas pelos professores ressaltam-na no sentido amplo e na perspectiva acadêmica em sua forma tradicional. Entretanto caracterizam a pesquisa que realizam no cotidiano profissional como de “outro tipo”, é importante notar que na fala os docentes, em sua maioria, descrevem a pesquisas tentando marcar a diferença entre elas. Em seu trabalho André (2001), utiliza-se das classificações de Beillerot (1991) e Demo (1994), para resolver este conflito, afirmando a necessidade de perguntar a cada pesquisa que classificação ou tipo lhe cabe, podendo todas serem entendidas como pesquisa, não classificando a do professor como de “segundo grau”. Aliás, essa é uma defesa contundente do grupo André, (2001); Ludke; André, (1986), Stenhouse, (1987) e Zeichner (1993), que argumentam a favor do professor reflexivo: que não se deve comparar a pesquisa do professor com a mais convencional, ambas são pesquisas e não podem ser classificadas como melhor ou pior.

Segundo a perspectiva do movimento do professor pesquisador/reflexivo, a preocupação com a cientificidade da pesquisa no cotidiano, ou seja, a preocupação em saber se o professor-pesquisador que investiga permanentemente a sua prática faz ciência é nitidamente uma questão da academia. A corrente da epistemologia da prática afirma que o professor, no cotidiano, não está fundamentalmente preocupado com a cientificidade de sua postura investigativa, mas, antes, com a sua efetiva capacidade de aprimorar a prática político-pedagógica cotidiana. Porém fizemos toda uma análise no segundo capítulo demonstrando que essa perspectiva significa um aligeiramento e a

possibilidade de cooptação por perspectivas neoliberais para a formação e atuação de professores, comprometendo a qualidade do seu trabalho e a possibilidade de autonomia e conseqüentemente de emancipação

Concordamos que não deve haver diferença entre a pesquisa do professor e a da academia, mas ambas devem ser propostas e executadas no sentido estrito-ciência. O professor, entendido como intelectual crítico no desenvolvimento de seu trabalho, deve atentar-se para o rigor e o papel da pesquisa em qualquer situação ou nível de ensino. A pesquisa é parte constitutiva do trabalho docente em qualquer nível, mas que ela garanta a unidade entre a prática e a teoria, porque, assim, agir e pensar se incluirão mutuamente. Reitera-se que esse não é um movimento natural e nem solitário, mas um processo coletivo que desencadeia uma elaboração crítica de si mesmo e da sociedade, com a finalidade de obter a práxis. Alguns professores entrevistados se posicionaram dessa forma, apresentando, ainda, o que dificulta o processo:

Em determinadas situações, acredito que a pesquisa científica fosse interessante, para realizar um pouco daquilo que eu estava dizendo, para que o professor não fosse simplesmente um reprodutor de um conhecimento, que já está estabelecido de forma acrítica. A partir do momento que ele desenvolve um processo de pesquisa, mas uma pesquisa científica que vai possibilitar a ele inclusive a crítica, daquilo que ele está fazendo. Isso é importante. Certamente isso pode se dar em situações específicas. É complicado no cotidiano da escola, devido à falta de tempo, incentivo e outras coisas, o professor conseguir, durante todo seu processo de trabalho realizar a pesquisa científica. O fato é que, há a necessidade de o professor desenvolver pesquisas científicas, levando em consideração seu âmbito de trabalho, o seu cotidiano. (Prof. 20, entrevista, 2007). (grifo nosso).

A categoria “professor pesquisador/reflexivo”, para tais docentes, parece estar principalmente na idéia atitude/postura investigativa, sendo que o professor estaria em busca de novo conhecimento para si ou para a situação, mas já produzido por outrem. Não se pode assumir acriticamente a perspectiva do professor pesquisador/reflexivo, que reduz a pesquisa a uma visão pragmática, como analisamos no segundo capítulo. Onde fica a linha divisória entre fazer pesquisa e/ou relatar percepções apreendidas na esfera do senso comum?

*Eu acho que às vezes pode ter uma diferença porque a pesquisa acadêmica é muito embasada na teoria e às vezes **o que o professor está fazendo na sala de aula é mais embasado na intuição, na prática, na sensibilidade que ele tem ali.** Pode ser isso né, mas eu acho que não deveria ter, eu acho que a gente precisa da teoria sim, não estou dizendo que a teoria não tenha valor, eu acho que teoria tem valor sim, mas eu acho que, o que a gente faz na sala de aula, aquilo que se experimenta deve ser considerado também. (Prof. 20, entrevista, 2007). (grifo nosso)*

Entendemos que a resposta girará em torno do que expusemos no início desta discussão, ou seja, em torno da garantia de que a organização do conhecimento se faça pelo uso contínuo da reflexão-crítico-investigativa, com critérios que garantam o rigor científico. O princípio que defendemos para a pesquisa é a práxis investigativa, tendo como base a historicidade composta por múltiplas determinações, fruto das forças contraditórias que ocorrem no interior da própria realidade, sem separar teoria e prática.

Quando perguntamos sobre a natureza de seu trabalho, se poderiam ser compreendido como “professores pesquisadores” no sentido estrito-ciência que aqui tomamos, responderam que sim, afirmando ser da natureza do trabalho docente:

atividade da pesquisa não está desvinculada da atividade da educação. Agora, o professor tem que sentir imbuído a fazer pesquisa (Prof.18, entrevista, 2007).

Entendem, pois o trabalho docente como uma atividade intelectual,

porque nós somos intelectuais (Prof. 24, entrevista, 2007).

No segundo capítulo expusemos a compressão de Gramsci (1978) referente à categoria intelectual; aqui colocamos o professor como intelectual na perspectiva de produtor de conhecimentos, se será orgânico ou não, dependerá da relação com a classe que representa e da função que exerce no seio da superestrutura. Aqui estamos falando, portanto, de trabalho intelectual sem dicotomizar com o trabalho técnico, pois o docente, no exercício de sua profissão, necessita produzir conhecimentos, e não apenas reproduzi-los, e principalmente é ele que trabalhará esse conteúdo (técnica), conforme a compreensão que defendemos de docência. A fala de um professor, aproxima-se de nossa defesa.

A pesquisa é a forma mais coerente de produzir conhecimento, e o professor é um produtor de conhecimentos, ou deveria ser. O papel do professor não é só reproduzir o que vem, seja no livro didático ou qualquer tipo de livro, pegar aquilo assimilar e reproduzir de forma solta. Mas, o papel do professor é primordialmente o de ser um pesquisador, de estar produzindo um conhecimento, de estar em relação àquilo que já está produzido, acrescentar, questionar, criticar. Eu acredito que o professor necessariamente tem que ser também um pesquisador. (Prof. 20, entrevista, 2007) (grifo nosso)

Outros participantes desta pesquisa, porém, relatam que nem sempre os professores são pesquisadores:

A pesquisa deveria fazer parte sim a partir do momento que ele começa a estudar. Só que o professor, ele não tem tempo pra estudar, ele não tem tempo pra ler e ele vê a pesquisa como algo muito distante da vida dele. Das duas uma, eu já percebi isso. Ou ele vê como algo muito complicado e muito distante ou ele vê como algo muito simples que ele já faz o tempo inteiro. Às vezes eu vejo essa contradição, dependendo do grupo, do... Sabe! (Prof.30,entrevista, 2007).

Eu acho que alguns são outros não. Eu até disse, respondi no questionário “tem professores que passam a vida toda, eles reclamam, questionam, eles..., mas não vão atrás do que está acontecendo, dos problemas que eles vivem em sala de aula..., por exemplo, muitas vezes a gente tem problema com relação a leitura, então eles não vão atrás das respostas. Porque que está daquela forma, porque que está daquele jeito. Isso é um problema isolado que acontece na minha turma ou com outras turmas! Então eu acho que o professor, eu não sei se ele não tem tempo pra isso, se ele não se questiona sobre isso! Então assim, eu acho que professor deve ter isso, ele deve sempre buscar mais, querer mais e muitas vezes não acontece. Eu não sei. Talvez por comodismo. Eu acho! Acho que cada um pode ir atrás, mas é a mesma coisa, às vezes eu estou lendo um livro e tem colegas que falam: “nossa, mas que livro...! Esse livro é bom? Eu falo: “é ótimo!”“ onde que está?”“ na biblioteca da escola!”. Então assim, muitos não vão atrás, não procuram...(Prof. 28, entrevista, 2007).

Tais relatos afirmam que o professor precisa ser, mas não é pesquisador, em decorrência da acomodação⁷¹, das condições objetivas e de uma visão simplista e pragmática de pesquisa, que abriga “tudo” como pesquisa. A análise feita no primeiro e segundo capítulos, onde discutimos a categoria de professor pesquisador/reflexivo e o trabalho docente, mostra que a pesquisa e o trabalho docente precisam ser repensados a partir de uma série de condições: políticas, culturais, sindicais, teóricas, metodológicas. A complexidade da ação educativa a torna, necessariamente uma práxis social e, portanto, o trabalho docente não pode ser pensado sem que se considerem as relações de produção nas quais ele se insere e como essas relações interferem na natureza do seu trabalho.

Portanto não podemos ver o trabalho docente como uma categoria homogênea; além disso, de acordo com dados das pesquisas de Fanfani (2005) e da UNESCO (2004), os professores se classificam como “pobres”, com muitas dificuldades de investir na própria carreira. Assim não se pode apenas culpabilizá-los por não exercerem atividade inerente à natureza de seu trabalho, mas é preciso perceber os nexos constitutivos dessa realidade e propor não só saídas individuais, mas que se constituam em ações de políticas públicas. Vejamos esta análise do professor:

⁷¹ Entendemos a categoria da acomodação na totalidade, decorrente de um processo de resistência e desistência no trabalho sob condições capitalistas.

Olha, eu vou responder tomando como referência aquilo que eu tenho observado. Não posso fazer generalizações, mas uma parcela significativa não... Então o Celso fala que isso denota uma situação de alienação, mas não é o professor que é alienado a sociedade que nós vivemos, praticamente todos que nela vivem são alienados, então isso não é um privilégio só do professor. Então pensar a realidade numa forma dialética é difícil. Muitos acabam o que? Eu não posso dizer que muitos acabam se acomodando, mas há algo muito forte e inerente a nós nesta sociedade capitalista que acaba fazendo com que nós nos acomodemos e que nós olhemos esta realidade de uma forma muito simplista que acaba simplificando nosso trabalho. (Prof. 11, entrevista, 2007).

No intuito de apreender quais as características que permitem a alguns professores desenvolverem pesquisa no sentido estrito, na perspectiva acadêmica, perguntamos as características de um professor que faz pesquisa (diferente de usar o adjetivo). Foram relatadas características pessoais: ter ética, compromisso, ser questionador, ser investigador, estudioso, curioso, disciplinado, gostar do que faz, ser determinado; foram ressaltados alguns aspectos como se fossem inatos: ter nascido para isso, ter amor pela pesquisa; ainda outros, fruto da sua trajetória de formação, que demonstram competências desenvolvidas: domínio da metodologia, capacidade de trabalhar em equipe, capacidade de redação; e características relacionadas às condições de trabalho: trabalhar somente um período, ter um bom salário.

As respostas fazem emergir a categoria da trajetória profissional e pessoal, lembrando que a individualidade do ser humano faz parte do ser social. Podemos apreender das repostas que as características de um professor que faz pesquisa estão relacionadas com oportunidades profissionais e sociais que permitem a ele fazer escolhas; não se nasce pesquisador, é uma construção histórica relacionada às oportunidades objetivas.

*Eu acho que não só isso, mas **fruto de trajetórias profissionais**. Porque se fosse só características pessoais... Porque pode ser coletiva. **Talvez aquele grupo, daquela escola que está ali a tanto tempo**, se ele tem como marca uma postura investigativa ou não, aí eu não diria pessoal. Ao mesmo tempo em que poderia ser pessoal poderia ser coletiva. Acho que é muito **fruto da formação inicial**, das experiências profissionais, talvez antes da docência, que ele leve pra docência. **Talvez das experiências da docência**. Se passou por uma coordenação, pela direção ou se foi só docente. Quais os tipos de dificuldades que ele enfrentou. **Que tipo de assessoria e acompanhamento que ele tinha no grupo**. Eu acho que a trajetória profissional explica melhor, às vezes, até mesmo que a formação inicial. (Prof. 05, entrevista, 2007). (grifo nosso).*

Da questão da formação. A formação inicial já tem que trazer esse espírito pesquisador, tem que formar isso nos futuros professores na busca de respostas. (Prof. 16, entrevista, 2007).

Note-se o destaque que os professores dão à formação inicial, admitindo sua influência na postura para pesquisa. Muitos entrevistados remetem a investigação a uma nova cultura do ser docente, cuja dimensão técnica do trabalho cola-se às atitudes de âmbito pessoal e subjetivo, sendo definido o “bom professor” não mais como aquele que sabe e sabe ensinar, mas o que passa o conhecimento de forma instigante, criativa, sedutora. Principalmente o conhecimento que é útil, possibilitando uma sensação de prazer na aprendizagem e não da aprendizagem. A pesquisa estaria relacionada a essa qualidade de ensino, a do prazer imediato, a de ser um indivíduo dinâmico, *que procura repensar constantemente sua prática e aplicar os conhecimentos que ele aprende* (prof.02, entrevista, 2007). Ser pesquisador toma um caráter de voluntarismo⁷², aspecto presente nas teorias do professor pesquisador/reflexivo, sistematizadas neste estudo, como pesquisa no sentido de estratégia pedagógica ou atitude reflexiva, limitada à iniciativa individual e pessoal do professor, independentemente das condições objetivas de trabalho ou mesmo das relações sociais:

Se o professor não tiver, realmente, uma força de vontade e uma determinação, ele fica desestimulado mesmo. Eu conheço professora aqui que apesar de todos esses problemas, ela é encantada com a sala de aula, apesar de todos esses problemas e de todo sofrimento. Então não tem uma definição (Prof. 15, entrevista, 2007).

Características pessoais no sentido das pessoas terem aquela vontade de não estacionar, não ficar estagnado no tempo e num determinado espaço, só esperando a aposentadoria, mas que queiram ou que tenham a sede de aprender sempre e continuamente, diga-se de passagem, que hoje em dia, existe a necessidade de estar atualizado, de estar cada vez mais participando do processo de construção do conhecimento, sendo um sujeito ativo e não passivo nesse processo. Então passa por isso, uma perspectiva pessoal. (Prof. 20, entrevista, 2007).

Os entrevistados reconhecem que a pesquisa tem um significado essencial no trabalho docente, mas as respostas são bem contraditórias. No questionário proposto a questão sobre a compreensão do significado da pesquisa nos permite apreender que o papel central da pesquisa é ser um elemento que proporciona **autonomia intelectual e profissional**, dados que indicam relação com a concepção de pesquisa no sentido estrito-ciência.

Olha, é fundamental né! É fundamental, quer dizer, até para implementar políticas públicas. Você não tem como pensar, planejar pra dez anos, fazer um plano decenal se você não tem como pensar um..., fazer um projeto se você não tiver embasado em dados, em pesquisas consistentes. Você não tem

⁷² Aspecto tratado no segundo capítulo.

como..., especialmente na educação pra básica né. (Prof. 25, entrevista, 2007).

Há um outro papel que eu sinto que é o papel social à medida que eu não me condiciono a essa realidade dada e consigo refletir sobre ela com os elementos que a formação me oferece eu consigo não só me sentir provocado, mas, também provocar. Existe um papel político, porque à medida que a maturidade dessa realidade é dada não dá pra se portar de maneira convencional, sobre tudo, do comportamento político que a sociedade exerce nas suas relações, na relação da própria sala de aula de poderes e aceitações na relação professor-aluno, na relação política de relações dentro da própria escola, numa pretensão de alcance de uma democracia efetiva dentro da própria escola, no alcance de uma envergadura de uma consciência política mais ampla dentro da própria sociedade. (Prof. 07, entrevista, 2007).

A resposta predominante nas entrevistas, entretanto, contradizendo a concepção exposta no questionário, é a possibilidade que a pesquisa traz para a mudança da prática e como forma de atualização dos estudos. O significado se aproxima da idéia hegemônica de professor pesquisador/reflexivo, numa perspectiva individual e utilitária, como está relatado no seguinte trecho:

Eu acho que é o papel fundamental; eu acho que o conhecimento muda muito rápido, não na sua essência, mas as coisas caminham muito rápido e se o professor não estiver sempre pesquisando; não estiver sempre aprofundando nas suas questões; seja o pedagogo, seja nas diversas áreas eu acho que a coisa vai ficando meio pra trás, ou a pessoa vai ficando fora do mundo porque fica muito arcaico. A pesquisa faz o professor pensar e avançar no seu conhecimento porque na medida em que ele está pesquisando, tentando resolver questões ele tem que avançar no conhecimento teórico uma coisa está ligada a outra; então eu acho fundamental; qualquer pesquisa; pesquisar com os alunos seja pra rendimento escolar, seja pra um projeto: ah que nós vamos fazer à respeito da evasão escolar dessa escola? Vamos pensar, e pra pensar isso você tem que buscar leituras, buscar soluções e ver o que as outras escolas já fizeram. Quer dizer, é uma pesquisa, tem que estar discutindo aquilo e buscando soluções. Então eu acho que é fundamental desde o ciclo I até o Ensino Médio. (Prof. 16, entrevista, 2007).

Entendemos que o predomínio dessa visão se deve a perspectiva predominante no campo de formação de professores em que a pesquisa é vista como processo de reconstrução pessoal do conhecimento profissional e de sua prática.

Outro aspecto importante na questão da pesquisa e educação básica foi compreender o processo de pesquisa “depois da academia”. A primeira pergunta é: para qual finalidade acontecem a pesquisa do professor de educação básica realizada no programa *stricto sensu*? No contexto analisado, primeiramente para sua satisfação própria, com suas perguntas e metas pessoais, podemos, porém, perceber, pelos relatos,

que as pesquisas desenvolvidas refletem na qualidade de suas aulas – conteúdo e metodologia – e nas relações profissionais.

É bastante paradoxal o sentimento dos professores mestres/doutores na educação básica, sentem-se como “estranhos” no ninho. Na academia, onde as pesquisas “naturalmente” se difundem, são vistos apenas como pesquisadores “temporários” vinculados aos programas. Nas escolas, os pares em geral questionam o fato de terem cursado o programa *stricto sensu* e continuarem na educação básica. A maioria não é bem aceita quando retorna às escolas ou às suas tarefas na educação básica. Daí, alguns professores considerarem sua tarefa de pesquisa no sentido estrito-ciência terminada com a conclusão do trabalho acadêmico, pois sem apoio, até mesmo institucional, fica difícil a tarefa de pesquisar. Nesse sentido é que defendemos a pesquisa na educação básica em parceria com a universidade.

Vejamos alguns relatos que demonstram o movimento de sentir –se estranho no exercício da função na educação básica, ao regressar após a conclusão do mestrado/doutorado, aspectos que parecem estar relacionados à busca de formação para a pesquisa fora do âmbito escolar:

Eu percebo que os profissionais que estão na escola, eles te discriminam né: “Lá vem o intelectual... Lá vem alguém querendo citar autores...”. Quando você cita autores você percebe que as pessoas se mexem um pouco na cadeira, parecendo que você quer aparecer..., embora eles..., sei lá. (Prof. 30, entrevista, 2007).

A diferença que eu percebo é que, por exemplo, aqui no nosso meio escolar, o meu título aparentemente gera um constrangimento, porque acham que eu sou melhor que eles só por conta de um título que eu adquiri, mas o que eu procuro mostrar pra eles não é o título, quem está aqui é a pessoa e não o título entendeu! (Prof. 21, entrevista, 2007).

Eu fiquei seis meses na escola. E aí ficou quase que insuportável. E eu vou te dizer por que quando eu estava na sala de aula com as crianças do ciclo I não tinha problema nenhum, não tinha angustia, a não ser assim, que algumas têm dificuldades e que você sente, às vezes impotente diante de algumas coisas. Mas você sente nitidamente, eu sentia nitidamente que eu era professora que precisava mediar pra que aquela questão fosse sanada. Então em sala de aula era esse o desafio, da profissão... Então isso foi um momento muito desgastante, muito conflitante e você ainda se vê em uma posição de se você fala alguma coisa você é a chata que fez o mestrado e está achando que sabe tudo. Então é uma situação complicada, muito complicada. Então você chega com vontade de contribuir, você quer ver, mas parece assim que o outro lê o texto que você leu que você acha assim que de certa forma vai chamar a atenção, você quer falar quando tem a seleção do mestrado, você quer se colocar a disposição. Mas eu não sei se seria interessante saber qual o olhar que os outros têm em volta do mestrado também, porque eu já conversei com outras colegas que tiveram a mesma resposta. (Prof. 05, entrevista, 2007).

Elegemos a categoria da “ruptura” para entender esse processo. Estamos denominando dessa forma porque o profissional rompe com algumas visões e papéis predominantes no senso comum referentes à educação básica, por exemplo, do professor como repassador de um conteúdo elaborado por outro e disponível em livros didáticos. Além disso, ainda não é comum docentes com formação *stricto sensu* nesse nível de ensino, provocando um estranhamento por a parte dos pares e do próprio professor, que, às vezes, se torna referência, situação que indica uma ruptura de modelos, como relata o professor,

Ah, tem uma situação assim, tem uma situação assim meio de reverência né. “É o cara do mestrado né, o cara fez o mestrado”. E como não é muito comum isso na rede, ainda não é muito comum né.”, assim a gente fica com algumas tarefas mais intelectuais... (Prof. 26, entrevista, 2007).

Outra quebra de paradigma (respeitadas às proporções) se refere ao seu papel como profissional, pois uma vez pós-graduado *stricto sensu* deve passar a exercer a profissão em outro nível de ensino, a educação superior. A visão se relaciona à finalidade dos programas *stricto sensu*, que se destinam a formar para a pesquisa e docência no ensino superior, discussão feita no primeiro capítulo. A discussão da educação básica fica limitada ao local de origem da problemática a ser analisada. Vejamos os depoimentos dos entrevistados:

E eu comecei a viver outra crise que era assim, aquelas mesmas pessoas que achavam que eu ia fazer o mestrado por 10% do salário começaram a perguntar: você vai terminar o mestrado e vai continuar a dar aulas aqui? Com aquele tom. Eu falava: vou, vou dar aulas pros pequeninhos, vou trabalhar com os pequeninhos. E eles falavam: não, mas você tem que ir é pra uma faculdade, você tem que ir pra uma escola de adulto. E eu disse: não gente! Eu quero dar aulas é aqui. Eu tive até assim, um pouco de dificuldade porque eu era a mestre e não era mais a _____. E aí eu perdi alguns campos de relacionamento porque eu era mestre. Então tinha gente que tinha medo de conversar comigo porque eu era mestre e talvez eu ia julgar porque eu era mestre, outros queriam se aproximar, mas falavam assim: não! Ela é mestre e eu sou só uma professora de magistério. Então ficou difícil o meu retorno pra escola. ((Prof. 01, entrevista, 2007).

Tem horas que a gente sente meio deslocada mesmo. Por isso eu acho que está ajudando mais no ensino superior do que no ensino fundamental. (Prof. 03, entrevista, 2007).

O gráfico 14 demonstra a necessidade de o professor participar de grupos de pesquisa para dar continuidade a tal atividade, evidenciando, mais uma vez, que a

pesquisa não pode ser uma atividade isolada, porém os grupos e/ou processos formativos ocorrem fora da escola.

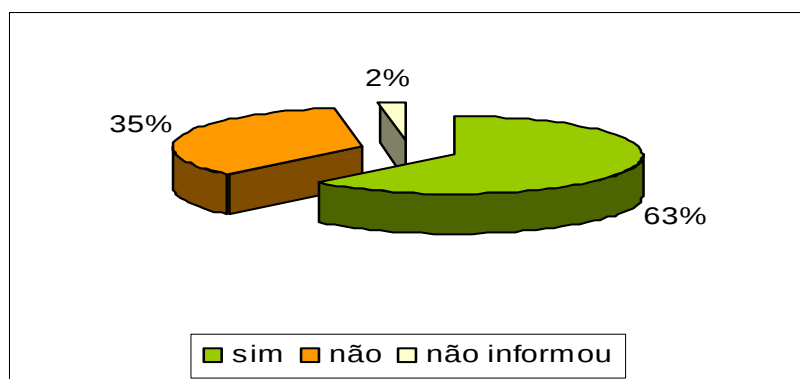


Gráfico 14 - Proporção de professores que participam de grupos ou eventos relacionados à pesquisa

Fonte: Silva, Pesquisa de doutorado, 2007

A maioria dos entrevistados, 63%, informa que participa de grupos de pesquisa e estudos ligados a universidades, tais como: Núcleo de Pesquisa em Fenomenologia, Vida e Obra de Anísio Teixeira, Programas de Estudos Medievais, Núcleo de Pesquisa em Educação Ambiental e Transdisciplinaridade, Formação Continuada de Professores de Educação Física da Rede Estadual, Grupo de Estudo e Pesquisas da Educação da Infância em Diferentes Contextos-GEPEID, NELGO, Grupo de Pesquisa de Jaraguá, Avaliação Escolar, Grupo de Estudo sobre o Estado Brasileiro. Foram citados também grupos de estudo da Secretaria Municipal de Educação (SME), relacionados principalmente ao Centro de Formação de Professores: Adolescência, Estudos do Grupo de Infância, Formação de Gestores. Portanto podemos perceber que há interesse dos professores em continuar a desenvolver estudos e certamente pesquisas. E por que não formar grupos na própria escola? Parece-nos que na SME há uma tendência em organizar grupos de estudo no Centro de Formação de Professores, mas é uma iniciativa incipiente. Entendemos que a pesquisa do professor pode acontecer na perspectiva da pesquisa participante/ação colaborativa, junto com a universidade, mas com grupos dentro das escolas, ligados a núcleos de pesquisa consolidados.

Vivendo o conflito de condições de trabalho, condições de pesquisa, concepção de pesquisa, relacionamento e identificação, os professores declaram haver demanda por pesquisa no cotidiano da educação básica, conforme tabela 20 e se vêem como pesquisadores no sentido estrito. Entretanto explicam que acabam por ter apenas estratégias pedagógicas ou atitude reflexiva devido à dificuldade de pesquisar no

sentido mais acadêmico, consequência das condições de trabalho e falta de políticas públicas voltados para a área.

Tabela 20 – Proporção de professores que declara realizar ou não pesquisa na educação básica

Alternativa	Frequência	%
Sim	53	58,2
Não	38	41,8
Total	91	100,0

Fonte: Silva, Pesquisa de doutorado, 2007.

Quando indagados sobre que tipo de pesquisa é realizada na escola, as respostas são, em sua maioria, relativas à prática cotidiana do professor, pesquisa no sentido amplo ou como estratégia pedagógica: busca de novas informações sobre os conteúdos específicos a serem trabalhados com os alunos, pesquisar sobre novas metodologias que possam auxiliar no trabalho, levantamentos de recursos materiais existentes ou necessários, como livros didáticos e outros materiais de apoio, etc. O gráfico 15 mostra os diferentes tipos de pesquisa que os professores afirmam realizar na escola:

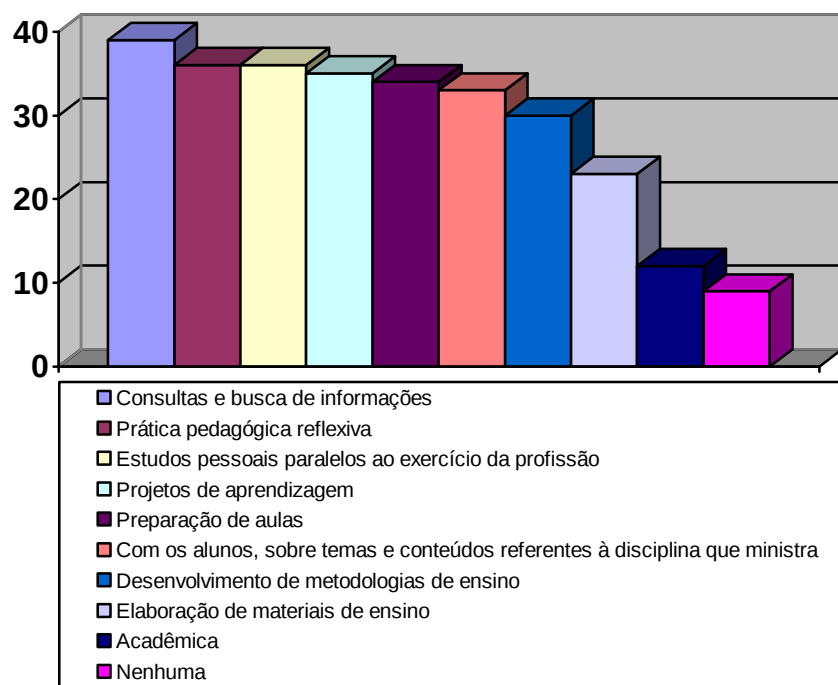


Gráfico 15 - Tipos de pesquisa realizada nas escolas

Fonte: Silva, Pesquisa de doutorado, 2007.

As pesquisas relatadas pelos professores são formas de estudo e tem mais o caráter de busca de informações e instrumentos para o desenvolvimento de sua prática

de professor. Doze (12) professores citam a pesquisa acadêmica, referindo-se a sua dissertação de mestrado. Analisando as respostas das entrevistas, podemos notar alguns pontos que confirmam o gráfico anterior. Procuramos categorizar as atividades que os professores citam como pesquisa em cinco grupos. Optamos utilizar a classificação geral de pesquisa que construímos no início deste texto.

4.1.1 Grupo 1 – Pesquisa com sentido amplo: levantamento – survey

Dois professores que exercem função técnica relatam na entrevista que desenvolveram pesquisas no intuito de obter dados gerais sobre a rede, numa perspectiva avaliativa e quantitativa, a fim de ter elementos para propor ações no âmbito da secretaria em que atuam. É preciso ter consciência do limite de análise desse tipo de pesquisa, porém ela é também necessária para que se levantem informações gerais sobre o sistema. Segue o depoimento destes professores:

A gente faz aqui, muitas. Muitas pra rede né, pra Secretaria... Mas, fazemos algumas... Fazemos... A gente colhe muitos dados e a partir desses dados, muitas a gente pega muitos dados em termos assim de, por exemplo, nessa questão hoje que é uma questão corrente aqui na..., pelo menos no departamento pedagógico com a questão da não aprendizagem dos educandos. Nós trabalhamos muito em cima disso, da... Quem são esses alunos. O que fazer com eles. Quais são as melhores intervenções que podemos propor pra escola. Como conseguir reverter a questão da não aprendizagem, da evasão, da permanência do aluno na escola... Quer dizer, não é uma pesquisa... Existe sim um centro de formação que tem lá o núcleo de pesquisa que nós fazemos um..., trabalhamos conjuntamente, mas... Aí eu acho que eu preciso corrigir. Talvez a gente não faça pesquisa, a gente colhe muitos dados e fazemos análises em cima desses dados. Evidente que com também leituras e fundamentando toda essa nossa..., todas as nossas inferências. (Prof. 25, entrevista, 2007).

São pesquisas de cunho mais prático. Por exemplo, para se implantar um determinado curso na região de Goiás, precisamos fazer um levantamento que a gente chama de pesquisa de demanda, para saber quais os cursos adequados ou para saber se já existe uma determinada oferta, ou não, naquela região de educação. (Prof. 20, entrevista, 2007).

Os professores ainda relatam que a formação no programa *stricto sensu* foi essencial para desenvolverem esse tipo de pesquisa, pois adquiriram o domínio de métodos e metodologias. Observando o último depoimento, podemos notar que realmente os objetivos dessas pesquisas se enquadram nas chamadas pesquisas *survey*. *Surveys* são muito semelhantes a censos, mas deles se diferenciam porque examinam somente uma amostra da população (enquanto o censo geralmente implica uma enumeração da população toda). São muito utilizados em pesquisas políticas (para

avaliação da intenção de voto, por exemplo). Um dos primeiros usos políticos dos *surveys* foi em 1880, quando Marx (1980) enviou pelo correio 25 mil questionários a trabalhadores franceses, a fim de averiguar de que forma eram explorados por seus patrões.

A partir desses elementos, entendemos que o tipo de pesquisa proposto pelo grupo de professores é distante da concepção de professor pesquisador/reflexivo, mas se assemelha as pesquisas de *survey*.

4.1.2 Grupo 02 – Pesquisa com sentido estrito-ciência: de caráter voluntário

Para definir a pesquisa de caráter voluntário, tomamos o sentido do dicionário cuja definição do termo voluntário, indica “derivado da vontade própria” (AURÉLIO, 2000, p.716). São aquelas que os entrevistados citam como uma atitude própria para realizar a pesquisa, observando os parâmetros da pesquisa científica, mas que nem sempre estão relacionadas ao cotidiano escolar, mas a indagações de interesse do próprio pesquisador. Foram quatro os entrevistados que narraram a realização desse tipo de pesquisa, porém escolhemos apenas dois depoimentos para expressar essa perspectiva:

Faço. Faço, mas assim, eu tenho feito..., eu tenho escrito muito né assim..., agora eu tenho uma característica que é assim; eu escrevo às vezes sobre muitos assuntos. Então por exemplo, eu fiz lá a pesquisa com a interdisciplinaridade, mas nesse intervalo de tempo eu fiz uma pesquisa sobre o método do Vigotski; eu fiz uma pesquisa pra um livro que é sobre o Caio Julio César dentro da Historiografia mesmo, que deve ser publicado agora no material da Católica. Eu tenho outro material que eu escrevi pra..., sobre o empirismo, o método empirista na educação orientado pelo professor A., lá da Faculdade... e tenho feito coisas assim né. Escrito sobre ética. Ética é uma coisa que me interessa muito. Tenho feito... muita coisa assim. Esse outro do Caio Julio César é naquela trilogia estado e poder, então discutindo a perspectiva de construção de estado e poder através da história, e aí o Caio Julio César, um amigo meu que é o V. B. da Católica me pediu que eu escrevesse. Aliás, ele me pediu assim, ele disse pra mim: “---, como é que a gente faz? Porque na antiguidade você pega, por exemplo, Cícero... mas o cara mais assim... O César escreveu pouco, mas ele é um estadista, ele é um cara construtor de estado né! E aí como é que a gente faz?” Aí eu disse:” Uai, se você quiser eu escrevo sobre César, aí...!” Eu já tinha algumas coisas aí fiz o artigo e o do Vigotski começou com a I. Eu fiz um material pra disciplina dela, que ela dava, e que ela estava muito interessada no estudo da infância..., tem lá uma coisa com a infância né? Aí eu fiz o estudo do método do Vigotski, depois eu aprofundi um pouquinho isso. Que me interessa porque essas perspectivas são de totalidade né! Vigotski trabalha com desenvolvimento. Ele trabalha com uma perspectiva..., ele trabalha a pessoa na totalidade. Ele não trabalha igual o Jean Piaget

que ele divide as coisas e tal. Então ele me interessava muito. (Prof. 26, entrevista, 2007).

Faço! Eu hoje procuro entender as interações da molécula, porque eu estudei física molecular, e eu tento entender a parte que eu estudei como é que essas interações acontecem nos seres vivos, mas com pesquisa teórica por minha conta, em horário vago, tudo sozinho. (Prof. 14, entrevista, 2007).

Não queremos entrar no mérito da avaliação das pesquisas, se atingiram ou não seus objetivos, mas perceber o movimento em relação à pesquisa no sentido estrito feita por esses professores após concluir seu trabalho acadêmico e atuando na educação básica. Não tivemos acesso ao material escrito referente a elas, conforme citado pelos sujeitos – apenas um entrevistado nos enviou por e-mail um trabalho produzido na SME de forma coletiva, e outro nos mostrou algumas publicações em jornal. Da maioria, tivemos apenas o depoimento, portanto a análise que elaboramos se baseia nos dados obtidos nos questionários e entrevistas. Os entrevistados relatam que o interesse de desenvolver pesquisa como iniciativa própria é decorrente da formação no programa *stricto sensu*.

Ao denominarmos a tipificação “caráter voluntário”, não significa que a pesquisa seja “voluntarista”, mas induzida, iniciada como um processo individual e voluntário do professor/pesquisador, a partir de influência ou sugestão de alguém, propícia a uma situação específica. O Prof. 26 parte de necessidades acadêmicas de aprofundamento teórico conforme seu envolvimento no processo e acaba sendo “por conta própria”, conforme reafirma o Prof. 14.

É bem interessante o movimento, embora defendamos que a pesquisa deva ter um caráter coletivo, parece que essa modalidade escapa do praticismo. Busca produzir conhecimentos além dos limites da sala de aula, embora saibamos que vinculada a ela, pois a atividade de trabalho do sujeito o constitui como homem e pesquisador. Não é necessário que o professor pesquise apenas a sua própria prática. Entendemos que ser pesquisador é ser um sujeito datado historicamente, com suas crenças e convicções, que busca construir um novo conhecimento, superador ou anunciador de superação, da problemática gestadora da pesquisa, tendo em vista que não ser de forma imediata, mas mediata.

As pesquisas relatadas também não se caracterizam como pesquisa-ação do professor pesquisador/reflexivo, pois não buscam investigar aspectos de sua prática para a prática.

4.1.3 Grupo 03 – Pesquisa com sentido estrito-ciência: acadêmica

Além das 148 pesquisas que os professores desenvolveram na suas dissertações/teses, agrupamos neste item o relato de dois deles que declararam estar desenvolvendo pesquisa ligada a universidades, uma relacionada ao doutoramento e a outra, em decorrência do seu trabalho como docente do ensino superior.

É uma questão muito interessante, pois vimos que a maioria dos professores com formação *stricto sensu*, concomitantemente com sua atividade na educação básica, desempenha a função docente no ensino superior (tabela 17). Porém, quando questionados se fazem pesquisa, apenas declararam realizar a atividade vinculada à universidade. Assim, podemos inferir que eles, mesmo atuando em nível superior, não estão desenvolvendo pesquisa, o que demonstra a difícil e complexa relação entre ensino e pesquisa, conforme discutimos no início deste capítulo. Vejamos a fala do professores, que também não nos fornece muitos dados sobre suas atividades de pesquisa:

Hoje eu estou fazendo, estou com duas linhas de pesquisa, mas é na Faculdade. (Prof. 29, entrevista, 2007).

Estou! A do doutorado. (Prof. 06, entrevista, 2007).

Por que professores com formação para a pesquisa, que já desenvolvem pesquisa em outro nível de ensino e estão fazendo doutorado, uma formação que tem como perfil a construção do cientista, não realizam pesquisa na educação básica? Essa é pergunta que estamos perseguindo na tese. Entendemos que são múltiplas determinações, mas uma das respostas está vinculada a questões objetivas de trabalho (tempo, material, disponibilidade, apoio à pesquisa); outra, pelo caráter reprodutivista de ensino em que até então a educação básica foi constituída; e uma terceira que defende a pesquisa do professor vinculada à sua prática, a produção de conhecimentos fica restrita ao pedagógico, numa intervenção didática para facilitar a aprendizagem, defendida pela corrente do professor reflexivo/pesquisador.

4.1.4 Grupo 04 – Pesquisa como estratégia pedagógica ou atitude reflexiva: metodologia de ensino

Com formação e atuação na área de Ciências Naturais, duas professoras relataram fazer pesquisa, mas como atividade metodológica de ensino, ou seja, buscam

utilizá-la como princípio educativo, solicitando a seus alunos pesquisas de estudo, repetições de experimentação, etc. Chamou-nos a atenção a pesquisa do professor 06, de quem optamos por apresentar o longo depoimento:

Esses dias eu até fiz uma pesquisa com eles, eles fizeram aqui no Cais. Eu até cheguei a escrever um artigo com resultado, mas não consegui ainda publicar. Está prontinho o artigo. A visão que o aluno do EJA tem a respeito do Sistema Único de Saúde... O quê que é o Cais pra eles. Como é que ele pode utilizar o Cais não só no quesito curativo, mas também na questão da prevenção. Então até assim, me deixou interessada com o resultado, porque teve resposta que fugiram demais da maneira que eu imaginei que fosse acontecer. Então eu tabulei os dados, fiz o trabalho, mostrei pra eles o resultado, essa turma até já formou e já foi embora, eles formaram semestre passado. Mas a única pesquisa que eu tive assim a ponto de escrever o resultado foi essa. Nós fomos... Eu fiz o material com eles, o questionário, discuti com eles o questionário, fomos pra lá, na hora teve que mudar alguma coisa porque acaba surgindo dados novos, acaba uma pergunta que a gente formula não sendo muito bem formulada tem que dar uma retocada lá, acaba tendo sentido ambíguo né. Nós retocamos algumas questões lá, depois eu voltei, tabulei por conta própria os resultados e fui pra sala de computação com eles. O que eu fiz foi isso, isso e isso e mostrei pra eles já pronto o que foi que eu fiz os passos. Porque eles não têm conhecimento em Excel..., eles não têm conhecimento em informática, mas aí eu dei pra eles a visão. Eu abri o monitor do computador e falei assim: “Olha, o resultado que eu tenho a respeito dessa pergunta é esse. Então o quê que é Média, o quê que é Desvio padrão...” Então quando você lê: “A média dos alunos que faz isso e aquilo é tanto”. Então essa visão o aluno saiu daqui sabendo. Então foram resultados bem simples, coisinha bem básica mesmo, mas nós tabulamos lá e aí depois eu concluí com eles em sala de aula. E a conclusão eu falei assim: “Agora vocês vão me dar a conclusão! Aí eles verificaram: “Ah, professora eu vi lá uma criança que chegou chorando demais e depois do atendimento fez todo o procedimento, verificou que o choro dela era devido a uma infecção no cordão umbilical.” Criança de pouco mais de seis meses, e o cordão obviamente havia sido curado de forma errada. Isso é falta de cuidado, falta de controle, entre outras observações. Nós tivemos muitos casos de situações que o paciente não tinha que estar lá no Cais, se ele tivesse tomado o cuidado antes. Então eu só trabalhei esse assunto, a prevenção. Contribuíram me dando idéias na conclusão. Então nós discutimos o questionário e, algumas coisas eles me alertaram que não ia dar certo e a gente mudou e depois nós discutimos, eu fiz o..., tabulei os resultados e nós discutimos juntos a conclusão.(Prof. 06, entrevista, 2007).

O professor relata uma pesquisa em que busca compreender o papel do Centro de Atendimento Integrado à Saúde (CAIS) na comunidade em que seus alunos estão inseridos. Em todos os procedimentos da pesquisa, mesmo na elaboração da análise, houve participação dos alunos, o que mostra se possível atividade dessa natureza. Podemos, contudo, observar na fala da professora que, na verdade, esse foi um fato isolado. A razão de não continuar a atividade parece estar relacionada às condições de trabalho, além da falta de cooperação dos colegas.

Porque é aquilo que eu te falei. O meu público no vespertino ele está assim um pouco..., já está bem menor. Eu trabalho aqui no vespertino. Já está bem menor e acaba não tendo assim uma interação muito boa porque esse grupo que eu fui fazer esse trabalho foi uma interação que teve entre a professora de Química a ... e eu. Então nós duas fizemos muita coisa juntas, então a gente acabava tendo aula, porque eu pegava dela e ela comigo pra poder distribuir melhor. Nesse semestre o número de aluno ficou um pouco reduzido com as turmas que foram dadas pra mim. Então não teve jeito. (Prof. 26, entrevista, 2007).

Ao realizar a leitura do artigo observamos que é um trabalho simples, mas que poderia ser considerado como uma iniciativa à pesquisa, como princípio metodológico de ensino para os alunos da educação básica. Demo (1994, 1991) tem várias publicações defendendo a pesquisa como princípio educativo, a que podemos chamar de investigação para formação (TRIVINÕS, 2003), consistindo em dupla atividade: do aluno e do professor.

Como estratégia metodológica, concordamos com os autores, pois a ação pode-se constituir em oportunidade para que os alunos compreendam que o conhecimento é produzido na relação sujeito-objeto; não é algo pronto e estático, mas realiza a função social da escola de elevar moral e intelectualmente o homem pela capacidade de crítica, ética e elaboração de síntese diante da realidade (GRAMSCI, 1978, 1995).

Entendemos, entretanto, que não é pesquisa no sentido estrito-ciência, cuja perspectiva defendemos para o professor da educação básica como produtor de conhecimentos. O exemplo também não se aproxima, pela análise que fizemos no segundo capítulo, da prática do professor pesquisador/reflexivo, pois a integração ação-reflexão-ação, nessa perspectiva, se dá essencialmente pelos questionamentos dos professores, das indagações sobre sua prática, do diálogo com seus pares e da interlocução crítica com a literatura específica, que vai oferecer pistas para que o docente formule novos questionamentos ou, ainda, redimensione o olhar sobre sua prática.

4.1.5 Grupo 05 – Pesquisa como estratégia pedagógica ou atitude reflexiva: preparação da prática profissional

Nas entrevistas que realizamos percebemos que grande parte dos nossos sujeitos, numa frequência de 20 dos entrevistados, menciona como exemplo de pesquisa a atitude investigativa inerente à natureza do seu trabalho, o que ele realiza sobre sua prática docente para compor seu trabalho: aulas, elaboração de provas.

Essa concepção foi explicitada pelos sujeitos com diferentes estatutos: por vezes, como a única concepção possível de pesquisa; outras vezes, conflitando com a concepção acadêmica anteriormente discutida; outras, ainda, inferiorizada em relação àquela, porém, na maioria das vezes, tomada por uma atitude de pesquisa e entendida como a que caracteriza o professor reflexivo/pesquisador. A fim de detalharmos a sua compreensão, fizemos algumas subdivisões, tomando como referência a atividade descrita pelo professor:

4.1.5.1 Estudo

Agrupamos os relatos das atividades – são ao todo 10 relatos do total de docentes que participaram deste estudo - em que os professores apresentam a idéia de pesquisa a partir de atividade de estudo para utilização em sua prática: preparação de aulas, organização de metodologia e materiais para aula ou mesmo avaliação da aprendizagem, etc. Apesar de mostrarem certa indecisão para definir a atividade como pesquisa, em decorrência da própria concepção que tiveram como experiência, acabam ilustrando como exemplo de pesquisa:

Não, não, não faço. Eu estudo muito... Olha que interessante! Na hora que eu falei pra você que eu não faço eu me vi sentada em casa pesquisando num monte de sites lá, assuntos, determinadas coisas que os meus alunos me pediram. Não só os alunos..., os alunos da escola né!

De 6 a 8 anos lá, minhas turmas. E aí isso é uma pesquisa. Não é uma pesquisa nos moldes..., mas eu me vi na hora que você falou, eu lembrei. Quer dizer, em determinados momentos inclusive eu levo algumas coisas que eu retiro dos sites pra eles e falo: “Olha, isso aqui eu retirei da internet, é uma notícia, daquele assunto e tudo”. Mas não, não faço pesquisa. Não. Eu acredito que é estudo, que faz parte da... , deveria fazer parte da prática do professor. Mas não acho que esse movimento seja pesquisa .(Prof. 22, entrevista, 2007)

No inicio desse ano, quando eu estava falando que não faço pesquisa, eu elaborei um documento pra gente fazer um diagnóstico das crianças que estavam com dificuldades. É um documento assim..., é um teste, uma sondagem, um diagnóstico parecido com aquele que a Emília Ferreira faz uma palavra monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba, uma polissílaba, fazer a interpretação de alguns cartazes né, cartões pequenos que eu fiz e a leitura de um texto e depois eu dei algumas palavras pra ver realmente o nível de _de escrita, depois realizei alguns testes de Piaget em relação à conservação de quantidades..., essas coisas com os alunos.(Prof. 30, entrevista, 2007).

Eu estou sempre estudando, mas, assim... em casa eu tenho uma biblioteca e estou sempre olhando, também. Então, assim, é mais pessoal que vai interferir na minha vida profissional. (Prof. 13, entrevista, 2007).

Eu acho que a gente faz mais é estudo. Nós estamos querendo fazer um trabalho com um outro grupo que nós acompanhamos que é chamado GPS que a gente chama de grupo de estudo e trabalho. São professores que trabalham com língua portuguesa também. E dentro deste grupo, nós nos propusemos a um desafio de escrever sobre a nossa prática, de escrever um artigo científico, ou de fazer um relato de experiência, mas, também, perpassado pela teoria com essa reflexão teórica. Então nós estamos tentando fazer esse movimento. E aí esses professores, cada um, vão tentar escrever um texto. (Prof. 10, entrevista, 2007).

Há, nos depoimentos, uma confusão com a concepção de pesquisa, ou melhor, utilizam o termo no sentido de busca, elaboração, próximo ao que denominamos sentido amplo, mas voltado para a prática profissional, como por exemplo, levantamentos na internet; a avaliação diagnóstica (sondagem, classificação); o ato de estudo – “estou sempre olhando” – numa atitude mais pessoal.

Entendemos que na compreensão estrito-ciência essas não são atividades de pesquisa, mas, sim, um estudo.

O professor reflexivo/pesquisador, segundo os teóricos que o defendem Schön (2000), Zeichner (1993), Stenhouse (1987), André (2001), investiga suas atividades docentes; ele tem por objetivo repensar a sua prática, a sua ação docente e os seus saberes, visando concretizar um processo de ensino-aprendizagem mais significativo para ele e para seus alunos. Conforme Zeichner (1993) existem alguns critérios de legitimidade das pesquisas desenvolvidas pelos professores que estão relacionadas à clareza da pesquisa – sistematização e articulação de idéias: a voz e existência do pesquisador em seu trabalho e o critério da validade dialógica com seus pares, componentes que parecem não constar das atividades de estudo e avaliação acima relatadas, até porque não tinham o propósito de pesquisa da prática, mas para a prática.

Os relatos dos professores descrevem atividades da natureza do trabalho docente, mostrando a competência, seriedade e ética desses profissionais ao exercerem o seu trabalho, tomando-o mesmo como trabalho intelectual, que tem como objeto o ato pedagógico, entendendo que isso implica atividade de estudo e de avaliação do seu trabalho e da aprendizagem dos alunos. Podemos entender como uma atitude investigativa, de busca, de indagações importantíssimas para a atuação docente. Tivemos acesso a algumas fichas de avaliação que um dos professores elaborou mostrando que corresponde ao cotidiano do trabalho docente e não a uma atividade de pesquisa, embora contenha a atividade de estudo e revisão para sua elaboração.

Não queremos e não estamos julgando a atividade do professor ou mesmo culpabilizando-o por não realizar pesquisa. A nossa análise encaminha-se no sentido de

argumentar sobre a fragilidade da perspectiva teórica do professor pesquisador/reflexivo, que banaliza a pesquisa e imprime uma adjetivação ao professor, delineando um novo perfil e identidade sem pensar nas políticas e condições para esse profissional.

Reivindicamos a possibilidade da pesquisa em sentido estrito-ciência para aqueles que a desejem realizar, entretanto aliada a uma política de pesquisa na educação básica e na carreira, e não como ação individual dos professores.

4.1.5.2 Projetos Pedagógicos

O relato de cinco professores apresenta como exemplo a proposta da pedagogia de projetos, entendendo-a como uma forma de pesquisa:

O único projeto que eu desenvolvo aqui com os alunos é um projeto de xadrez, que eu acho que já está provado que xadrez desenvolve o raciocínio lógico, a concentração..., eu acho que isso é extremamente importante para os alunos, então como pesquisa hoje, a única coisa que eu desenvolvo aqui na escola é o projeto do xadrez porque eu tenho objetivos a atingir com ele, que é desenvolver concentração, percepção, raciocínio..., e tenho obtido bons resultados (Prof. 21, entrevista, 2007).

Nós temos aqui projetos. E queira, quer não, no início do ano, todo professor apresenta um projeto, e este projeto faz com que a gente acabe buscando e tendo que pesquisar e colocando os alunos também para pesquisar. Nós temos aqui projetos que eu já desenvolvi em relação à política, onde a gente faz uma visita a Brasília, no Congresso Nacional, então envolve cidadania e política. Um outro sobre aula de campo relacionando a teoria que a gente aprende aqui na escola com o campo, uma visita a Pirenópolis, por exemplo, pra falar do sistema colonial. Em Goiás, no Memorial do Cerrado, que tem todo ano e a gente faz essa ligação, inclusive interdisciplinar, e um outro sobre a questão da África, que agora, inclusive por lei é determinado que as escolas desenvolvam um projeto na área. Nós estamos aqui com o projeto ZUMBI, que será desenvolvido no final do ano, em alusão ao vinte de novembro. Queira, quer não, a gente está pesquisando sobre a história da África e a influência da cultura afro-descendente no Brasil. (Prof. 22, entrevista, 2007).

O depoimento dos professores demonstra que os projetos se referem a processos de ensino-aprendizagem, são projetos de intervenção pedagógica, diferentes dos de pesquisa. Entendemos que houve uma elaboração do projeto com estudos, busca de informações, objetivos e metodologias, porém não podemos tomá-lo como atividade de pesquisa científica, mas como uma construção pedagógica que visa aprimorar a aprendizagem, tendo um conhecimento já elaborado sobre a Pedagogia de Projetos. (DEWEY, 1978; HERNÁNDEZ, 1998; ZABALA, 2002).

Porque a gente vê muito eles falando sobre projetos, mas eu nem chamo de projetos de pesquisa porque eu acho que nem chega a ser, mas são mais esses projetos lúdicos, projetos de datas comemorativas. Eles falam: olha, vamos fazer um projeto sobre... igual agora, no período da dengue eles levaram materiais de reciclagem pra fazer algum trabalho, fizeram uma visita ao redor da escola, inclusive aqui próximo ao cemitério pra ver. Na época mesmo de finados, logo após, eles foram com uma professora do 4º ano pra mostrar pra eles a necessidade de retirar aqueles lixos, aqueles vasilhos que acumulam água pra estar mostrando um pouco isso com eles. Mas assim, me parece que um projeto que seria um projeto de pesquisa não tem. Eu não percebi ainda. (Prof. 03, entrevista, 2007).

Além desses relatos, foi-nos entregue um projeto político-pedagógico de um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) como resultado, segundo a entrevistadora, de uma pesquisa-ação desenvolvida por um grupo de professores, a fim de repensar a proposta político-pedagógica da Instituição.

Tudo que a gente faz tudo que a gente pesquisar que a gente estuda que a gente põe no nosso Projeto Político Pedagógico que é o eixo mesmo, norteador, que é como se fosse um projetinho de pesquisa, porque na verdade ele é um projeto de pesquisa que você faz e ao longo de um ano você vai discutir, dialogar, conversar né, desenvolvê-lo e tal e a gente vai relatar e no final nós vamos avaliar e ver né. Então eu faço questão de que seja algo que seja possível, verdadeiro assim de se realizar. Mesmo que ele dê errado, que não dê certo, que a gente tenha que ficar mudando no cotidiano quando acontece um outro assunto que surge, mas acho que a gente tem que trabalhar fazendo essa relação. (Prof. 19, entrevista, 2007).

Novamente afirmamos que não nos cabe, neste trabalho, julgar a relevância ou pertinência do trabalho desenvolvido pelos professores. Salientamos o exemplo como resultado de um empreendimento coletivo com apoio e interesse institucional, mas não pode ser classificado como uma pesquisa no sentido estrito-ciência, esta atividade relaciona-se com a competência do trabalho do docente, previsto na LDB (Lei n. 9394/96, art. 13), cujo teor indica que o professor deve participar da elaboração da proposta pedagógica da escola.

4.1.5.3 Prática reflexiva

Seguindo Schön (2000), que usa o do conceito da expressão “prática reflexiva” para se referir ao processo de reflexão do professor sobre sua própria prática, fundamentado em dois níveis: a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação,

destacamos dois depoimentos de atividade de pesquisa em que os professores citam como processo a reflexão da prática, mostrando a aproximação a essa perspectiva.

Olha, por exemplo, na rede a gente tem várias situações conflituosas atualmente, uma delas é que a gente trabalha com ciclo e o critério para a definição das turmas é a faixa etária, então a criança chega na escola, sei lá, com 8 ou 9 anos e escola não vai começar lá no pré, na 1ª; ela não estando alfabetizada ela não vai começar no início; então ela vai pra faixa etária dela; e isso cria alguns problemas dentro da sala de aula; você tem que dar um jeito daquele menino ser alfabetizado pra ele estar acompanhando o grupo dele fora da sala de aula, dentro da sala de aula, com atividades paralelas. Então a gente está sempre buscando respostas pra essas situações; e aí você tem que buscar toda hora porque nem sempre o que você imagina dá certo porque as crianças são diferentes e trazem bagagens diferentes, muito diferentes. Geralmente, quando a criança está atrasada em relação ao seu grupo, ela tem problemas, outros problemas que a escola não dá conta de resolver, mas tem que conviver com ele. Então você tem que está sempre perguntando: o que é que eu vou fazer? Como é que eu vou resolver isso? Como é que eu vou buscar material? Como é que eu vou pesquisar novas metodologias? Novas atividades? Tem que estar buscando; lendo sobre formas de acelerar isso e estar sempre a par da bibliografia; sempre estar atualizado no que tem de mais avançado. Então eu trabalho com isso. (Prof. 16, entrevista, 2007).

eu estou na educação infantil, então eu estou procurando fazer observações aos registros, quero observar os registros, quero registrar até com fotos, vídeos. Ainda estou fazendo isso. Por quê? A educação infantil ainda é nova e a gente sabe muito pouco sobre o desenvolvimento infantil. Até porque, o quê nós estamos aprendendo? Estamos aprendendo que a criança, por mais que a gente tenha uma teoria, têm os autores que se dedicam ao desenvolvimento do estudo infantil, nós, ainda, temos muito que aprender. E só podemos entender mais desse processo com essa observação que eu estou querendo fazer. A criança inventa, ela tem uma cultura que ela está inventando essa cultura infantil. Então não tem como eu, muitas vezes, estar prevendo muitas coisas. A criança subverte à ordem, ela inventa essa maneira dela conhecer o mundo. Nós estamos estudando agora sobre as múltiplas linguagens, ou seja, a criança tem tantas formas, tantas linguagens de interpretar o mundo, de entender o mundo que nós estamos aprendendo isso agora. Às vezes, aquilo que eu achava que podia passar despercebido é uma linguagem da criança, é uma maneira dela falar, dela responder. Então o que eu tenho feito? Eu tenho feito observações, nós temos feito estudos com os professores, peço isso aos professores. Esse instrumento de observar. Eu falo: olha é a gente que vai estar fazendo esse estudo, melhor do que ninguém, porque nós estamos vivendo isso, nós é que estamos em contato com a criança. Então achou alguma coisa nessa área, a brincadeira, no momento da brincadeira não deixar a criança brincar por brincar. Estar observando como essa criança está se relacionando ali com o outro, com o objeto de conhecimento. E aí elas têm relatado e eu sempre chamo a atenção quando elas vão estar brincando, pra elas fazerem essa observação sistemática, observar, registrar para que a gente tenha instrumento pra fazer essa pesquisa. (Prof. 04, entrevista, 2007).

A pesquisa na Educação Básica não é uma pesquisa teórica, filosófica, claro que ele vai precisar da filosofia para entender o próprio instrumento, a própria resposta da criança, mas é uma pesquisa mais pragmática, mais voltada para a prática para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, essa relação professor/aluno/conteúdo; então a pesquisa tem que ser voltada pra isso. (Prof. 09, entrevista, 2007).

Há também a narrativa de um professor sobre o Conselho de Classe, cuja leitura leva a considerá-la como reflexão da prática, pois é uma atividade que levanta aspectos positivos, negativos, dificuldades, sugestões e encaminhamentos. Por utilizar textos de reflexão, enquadra-se na perspectiva da prática reflexiva exercida pelo colegiado da escola. Salientamos, entretanto, que nem toda prática reflexiva constitui-se em pesquisa no sentido de produzir conhecimentos, fazer ciência.

Os relatos dos participantes de nossa investigação apresentam indagações interessantes sobre o cotidiano escolar, a necessidade de estudo e o registro das experiências. Enfatizamos que o propósito não é avaliar a atividade descrita pelo professor, mas buscar entender de que maneira ela contribui para o campo da pesquisa educacional. Entendemos pertinentes e valiosas suas indagações, porém a produção e utilização do conhecimento se subordinam e se condicionam ao objetivo fundamental de melhorar as práticas pedagógicas. Qual é, então, o papel da pesquisa? Ajuda-nos a afirmação de Marx (1983, p.20) de que “a pesquisa tem que captar detalhadamente a matéria, analisar suas várias formas de evolução e rastrear a sua conexão íntima”.

O professor necessita, pela natureza do seu trabalho, materializar uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível, mas não acreditamos no caminho do professor pesquisador/ reflexivo pela impossibilidade e fragilidade da proposta, que dissocia a relação entre teoria e prática, o que se passa no mundo e na escola, pesquisa e produção de conhecimento. “Não se trata mais de conhecer a realidade, de intervir sobre ela, mas tão somente de perguntar como ocupar-se dela melhor, como alcançar mais eficazmente os objetivos” (MORAES, 2003a, p. 56).

Os relatos de pesquisa dos professores mostram restrição e ambivalência em relação ao conceito da atividade, parecem divididos entre uma perspectiva acadêmica, como ideário, proposta, vivenciada e alimentada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, e outra voltada para uma situação prática. Às vezes hesitam em relacionar atividades da prática – organizar aulas, estudar, narrar experiências – como pesquisa, mas acabam por fazê-lo. Quando questionados se fazem pesquisa e de que tipo, respondem buscar novas informações sobre os conteúdos específicos a serem trabalhados com os alunos, pesquisar novas metodologias que possam auxiliá-los em seu trabalho, fazer levantamentos de recursos materiais existentes ou necessários, como livros didáticos ou outros materiais de apoio.

Descrevem principalmente atividade de iniciativa individual, voluntarista, sem registro, voltada para a resolução de problemas imediatos. Enfim a categoria que emergiu para a atividade de pesquisa para esse grupo de docentes foi o “practicismo”, que aparece principalmente na idéia de pesquisa em seu sentido amplo e na epistemologia da prática.

Essa posição, o movimento do professor reflexivo, acaba por reafirmar, ao centrar o conhecimento do professor na sua prática, enfatizando a visão das competências docentes para atender à “nova” organização mundial, mas não busca a transformação das relações de produção, nem mesmo a do trabalho docente. Omissa também em termos de pesquisa-ação, encontramos na proposta o professor muitas vezes sem constituir ou participar de uma discussão coletiva sobre suas questões, apenas desenvolvendo a sua ação individualmente e voluntariamente.

Entretanto citam também os estudos que realizaram no programa de formação *stricto sensu* como exemplo de pesquisa relacionada à sua atividade docente. Realizaram-na muitas vezes como objeto da sua área de conhecimento e não a partir da prática pedagógica. Afirmam, porém, a relação com a educação básica pela pertinência do tema e pela ampliação da visão e autonomia, portanto vêem a pesquisa no sentido estrito-ciência como constitutiva do trabalho docente, como trabalho intelectual:

acho que significa tipo uma abertura de horizontes. Seria muito bom se a gente pudesse estar trabalhando com essa pesquisa aqui. Iria enriquecer tanto o professor quanto os alunos. Porque a gente percebe que... O que a gente estaria formando? Pinóquios, robôs? Porque fica uma coisa tão mecânica, como eu disse desse projeto que o professor tem que estar preenchendo isso, o aluno tem que... Porque quando a gente levanta questões..aí fica bom. (Prof. 10, entrevista, 2007)

É como se fosse um, como eu poderia te explicar, como se fosse uma mina do conhecimento que o ser humano vai atrás, sobretudo o professor, porque ele lida com o conhecimento. (Prof. 13, entrevista, 2007)

Eu acho que a pesquisa na Educação Básica é fundamental; eu acho que ela não existe... falta de incentivo mas ela é fundamental. (Prof. 14, entrevista, 2007)

4.2 A divulgação das pesquisas

Um dado importante para a pesquisa na educação é a questão de como está retornando, em termos de divulgação, para a educação básica, pois o isolamento torna-a uma prática individual e restrita. Ao chegar ao fim da pós-graduação, o resultado da pesquisa realizada muitas vezes representa produção de conhecimento sobre a educação e a escola, como foi relatado pelos professores, e pode ser percebido pela temática de estudo de suas teses e dissertações. Não é aproveitado pela escola ou mesmo pela rede de Educação, conforme gráfico 16. Até o ano de 2007 não existia uma política institucional de divulgação dos resultados de pesquisas realizadas pelos docentes da rede.

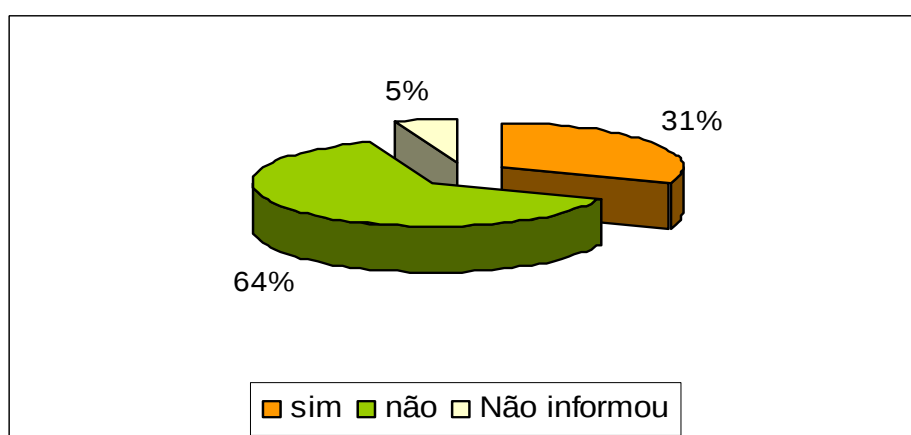


Gráfico 16 - Proporção de professores que divulgam a pesquisa realizada
Fonte: Silva, pesquisa de doutorado, 2007.

Formalmente, ou seja, aquele professor que teve licença para aprimoramento necessita encaminhar à Secretaria Municipal de Educação cópia de sua dissertação ou tese, o que os professores relatam ter feito:

Sim, mas parece que essa cópia vai para a biblioteca da Secretaria que na época funcionava no Centro de formação. É! Tem! Isso. Me parece que está nessa biblioteca. (Prof. 30, entrevista, 2007).

Eu terminei a pesquisa, voltei pra minha lotação que eu estava e ficou tudo como antes e não modificou em nada. E quando eu assinei o meu contrato. Quando eu tirei licença pra formação havia essa proposta lá dizendo que assim que terminasse a formação o professor tinha que socializar com a rede. Mas quem tem que promover isso não sou eu que vou atrás, é o centro de formação, e, talvez um dos motivos que eu não tenha procurado o centro

de formação e falado: olha, nós precisamos formar esse olhar investigativo dentro do CMEI. . (Prof. 04, entrevista, 2007).

Na Secretaria Estadual de Educação (SEE) não existe solicitação de cópia de trabalho, nem havia, em 2005, o controle do número de profissionais com formação *stricto sensu* em exercício. Depois da realização das entrevistas, incluindo-se nas técnicas da SEE, foi comunicado que estava em elaboração um programa a ser colocado no *site* da SEE, com o objetivo de conhecer os professores com mestrado e/ou doutorado, onde estão trabalhando e qual a área de interesse de pesquisa. Hoje, em 2008, a informação ainda não está no *site*.

A rede municipal publicou um livro em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG), que divulgava a produção dos professores: *Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de Educação* (2004). Em 2007 foi organizado um seminário de Estudos sobre a Infância e Educação Infantil, para o qual foram convidados os profissionais da rede municipal de educação, que tivessem produções científicas (artigos, monografias, teses e/ou dissertações) concluídas ou em andamento, para exporem seus trabalhos, com o fim de socializar e ampliar o conhecimento acerca da temática. O seminário foi organizado em dez encontros durante o ano todo.

Eu penso Kátia, que esse trabalho tem que ser divulgado. Agora que parece que eles estão chamando. Chegou um ofício perguntando quem é que tem doutorado, mestrado. Nós vamos fazer um seminário sobre educação infantil. É o primeiro seminário. Aí veio pras unidades o pedido dizendo que professores que tivessem doutorado, mestrado mandassem os resumos dos seus trabalhos pra ser apresentado pra ser socializado na rede. Isso é novo, isso é pouco porque, na verdade, é uma proposta que quando você termina a pesquisa você vai socializar. O centro de formação é que tinha que fazer isso. (Prof. 04, entrevista, 2007).

O que eu sei é que hoje na divisão de educação infantil, até fui convidada a participar de um seminário que vai possibilitar uma socialização de várias temáticas relacionadas a pesquisas que foram desenvolvidas na Educação Infantil; eu até fui convidada pra apresentar meu projeto de dissertação. Essa é a iniciativa que eu sei, não conheço outra. (Prof. 17, entrevista, 2007).

Podemos notar que as iniciativas para divulgação e socialização do conhecimento produzido na SME são ainda incipientes e isoladas, não constituindo uma política de ação, e na SEE são inexistentes. Em termos práticos, após a conclusão do mestrado ou doutorado, o que ocorre é apenas a progressão funcional do docente. É a afirmação da visão dos órgãos oficiais, que não se interessam pelo conhecimento

produzido, tornando-o apenas interesse individual do docente, cuja retribuição é tão somente a progressão funcional na rede de ensino.

Os depoimentos dos professores sobre suas atividades de pesquisa nos levam a uma categoria central para discutir a pesquisa na educação básica, a condição material de realizá-la na rede pública de educação. Observemos, com muito respeito, o desabafo do professor:

Dando um outro olhar, uma leitura pra esse professor e depois dando retorno pra ele, porque ele acha que... O que eu percebo é que o professor se sente muito abandonado. Ele acha que está na sala de aula, que ele está abandonado, que ele está esquecido e que ele está lá assim, eu escuto muito esse tema: “A gente é quem está na ponta”. Então eles acham que eles estão na ponta, que eles é que pegam no pesado mesmo. E aí assim, até mesmo pra ver isso, por exemplo, uma das questões que eu tenho pensado em pesquisar e já estou pensando em montar o meu projeto de doutorado..., se é que eu vou fazer doutorado! Porque a gente também de repente pensa em tanta coisa e..., e quando a gente vê o incentivo para o professor doutor, para o professor mestre e tudo, a gente às vezes até repensa né! Mas não vou vender AVON também não! E aí é a questão da síndrome de Burnout. Eu tenho percebido, tenho vivido isso, quer dizer, a minha falta de voz não é só uma falta de voz, tem algo por trás disso, é psicossomático. Por quê? Porque eu não... Depois que eu voltei, a sala de aula tem me adoecido, então eu tenho trabalhado doente. Não que eu não queira estar lá, mas uma série de fatores que conjugados fazem com que o professor adoça. Então, é uma das questões que eu gostaria de pesquisar é o impacto disso, por exemplo, a partir do ano 2000 pra cá, existem professores que a semana dele é de quatro dias. Quase sempre ele pega um atestado..., ou ele falta... O quê que está acontecendo? O número de atestados tem crescido. Todos os dias você vai pra escola tem dois professores pelo menos doentes ou com dor de cabeça ou sem vontade, ou... Isso é uma crise na educação e é necessário que você pesquise essa crise. Porque que nós chegamos ao ponto que nós chegamos! Então realmente essa é uma questão que eu tenho vontade... Em relação à pesquisa eu gostaria que a rede tivesse o núcleo de pesquisa e que ele fosse sério. Sério no sentido de não camuflar resultados... Não estou dizendo que os que têm hoje são camuflados, em hipótese alguma, mas que não estivesse atrelado a políticas de governo, a partidos políticos, nada disso, mas realmente com a intenção de melhorar a educação. Espero que não seja utópico né! (Prof. 30, entrevista, 2007).

O relato é a denúncia de um profissional que vive uma situação particular que atenta contra seu desempenho profissional e contra sua própria vida. Tem realizado uma batalha para sobreviver com algum grau de decência. Portanto qualquer idéia que possamos defender, principalmente referente à pesquisa do professor, precisa ser cuidadosa e estar vinculada a políticas públicas voltadas para a valorização do trabalho docente e não apenas para acarretar a ele mais responsabilidades, é preciso serem apreciadas a partir das condições reais de trabalho.

Em geral os estudos que defendem que o professor pesquisador/reflexivo (SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1993; STENHOUSE, 1987) o fazem

descontextualizadamente do sistema escolar. Defendem que os professores se tornem pesquisadores e/ou investigadores de suas práticas sem pensar em recursos financeiros, tempo para realização de sua atividade, infra-estrutura, condições salariais e até condições de saúde. Daí estarmos indagando: os professores que ao longo dos últimos anos buscaram sua formação investindo em uma carreira de pesquisa para além da progressão por titulação encontraram na rede pública condições para essa atividade?

Chamamos a atenção para a fala corajosa do professor que levanta uma dificuldade fundamental: a possibilidade de “camuflar resultados”, já que ele produziu um saber sobre o próprio sistema em que está inserido! Ora, a grande pergunta é: o sistema quer de fato a verdade? Quer pesquisas que revelem as contradições? Ou apenas reflexões que dão conta de respostas adaptativas?

4.3 O clima e o apoio à pesquisa na rede pública de Goiânia

A tabela 20 apresenta os dados em que os professores da rede pública de educação de Goiânia, participantes de nossa pesquisa, mostram o seu nível de satisfação em relação às condições para pesquisa. Propusemos nove itens para análise e num primeiro olhar já podemos notar sua insatisfação em relação ao apoio e ao clima de pesquisa, pois, dos nove itens propostos 04 estão no nível de “nada satisfeito”; 02 no nível “pouco satisfeito”; 01 no nível “suficientemente satisfeito” relacionado à estabilidade e 01 no nível “indiferente” relacionado a receptividade da comunidade escolar para iniciativa de pesquisa. Alguns aspectos já foram discutidos ao longo dos texto e outros serão abordados em seguida.

Tabela 20 – Gau crescente de satisfação do professor em relação ao desenvolvimento de pesquisa

* O professor deveria indicar o nível de satisfação da seguinte forma: 1= muito satisfeito, 2= suficientemente satisfeito, 3=indiferente, 4=pouco satisfeito e 5= nada satisfeito.

Categorias	Nível de satisfação					
	1	2	3	4	5	Total
1-Espaço e estrutura física da escola	1	22	13	27	20	91
2-Horário de trabalho	2	26	13	26	17	91
3-Tempo para pesquisa	0	4	2	30	48	91
4-Incentivo à pesquisa	0	3	3	19	59	91
5-Apoio dos gestores	4	9	14	27	29	91
6-Remuneração profissional	0	6	6	30	42	91
7-Estabilidade do seu cargo	26	33	19	2	3	91
8-Receptividade da comunidade escolar para iniciativa de pesquisa	7	14	38	15	9	91
9-Clima de pesquisa na instituição	0	7	19	25	32	91

Fonte: Silva, Pesquisa de doutoramento, 2007.

Procuramos compreender como a pesquisa no sentido estrito-ciência, realizada por esse grupo de professores, é divulgada ou mesmo apropriada na Secretaria Estadual de Educação e na Secretaria Municipal de Educação. Não havia, até 2007, nenhum grupo de pesquisa ou órgão constituído para tal fim. As pesquisas institucionais que foram desenvolvidas tiveram como objetivo avaliar algum aspecto da rede, em busca de nela implantar, ações de interferência. Não se constituíram a partir de iniciativas da escola ou do professor, com apoio da instituição; o movimento é justamente o inverso: a gestão necessita de uma demanda e realiza a pesquisa, na maioria das vezes com consultoria externa. Podemos perceber esse processo no depoimento a seguir:

Por exemplo, nós fizemos em 2005 e fizemos em... Foi em 2006? Foi né! O acompanhamento das aprendizagens. É! Nós elaboramos avaliações a partir do... Acho que você tem notícia dela. Não! É. E nos últimos anos dos três ciclos. No terceiro ano do primeiro ciclo, no terceiro ano do segundo e no terceiro ano do terceiro. Em 2005 foi pra todos os alunos, é...! Não foi não. Foi pra..., por amostragem por escola, mas foi pra todas as escolas. Uma turma de cada escola e a partir dos dados da correção que foi feita é claro que com uma..., toda uma estrutura pra isso ta! De programa e tudo mais, inclusive... Com assessoria. Quem nos assessorou nesse primeiro momento foi o professor Luiz Carlos Freitas. Ele veio, contribuiu muito (Prof. 25, entrevista, 2007).

Em relação à SME de Goiânia, o Centro de Formação de Profissionais da Educação (CEPE) é mencionado por alguns entrevistados como um núcleo de estudos com possibilidades de desenvolver pesquisas. O Plano de Carreira e o Estatuto do

Magistério Público de Goiânia (2000) artigo 30, prevê uma gratificação ao profissional da educação, enquanto no exercício de atividades de pesquisa, capacitação e técnico-educacionais especializadas, isso exclusivamente na área educacional. No inciso I consta o CEPE como local de atividades de pesquisa e capacitação.

Em visita ao CEPE em 2007, sua direção, por meio de uma conversa informal, informou-nos que estava sendo constituído ali um núcleo de pesquisa.⁷³ Mas não conseguimos, depois dessa conversa, maiores informações, portanto não podemos dizer se o núcleo existe ou não.

A pesquisa proposta parece estar relacionada com a idéia de levantamento – survey, ligada a programas de governo.

..mas a própria Secretaria Municipal de Educação não tem um núcleo de pesquisa. Tenho amigas minhas que estão trabalhando no sentido de montar esse núcleo de pesquisa até para dar mais respaldo ao trabalho do professor e tudo, mas não conseguiram ainda. O que a gente vê é que as poucas iniciativas que existem, de pesquisa, eles querem pesquisa em curto prazo pra demonstrar um determinado resultado e a partir desse resultado como agir, como intervir rapidamente (Prof. 30, entrecista, 2007).

Quanto à Secretaria Estadual de Educação de Goiás, talvez pela amplitude de sua atuação, a atividade de pesquisa fica ainda mais dispersa. Em janeiro 2008, foi divulgada uma orientação que redimensiona os Núcleos de Tecnologia Educacionais para funcionarem como espaços de formação de professores e de pesquisa, mas sem uma diretriz ou políticas definidas. Os próprios docentes neles lotados não sabem como se concretizará a idéia do centro de pesquisa.

Podemos, portanto, observar que não há uma cultura organizacional de pesquisa, fato expresso na fala do Prof. 02, ao explicar porque não realiza a atividade:

... Eu acho que é questão cultural, incentivo ou por sobrecarga (Prof. 02, entrevista, 2007).

As teorias recentes sobre clima organizacional falam da necessidade de apreender a percepção dos indivíduos sobre seu ambiente de trabalho. Nesse sentido, a escola da educação básica é percebida pelos professores e gestores como um ambiente de ensino, e quando se pensa em pesquisa, pensa-se imediatamente nas necessidades decorrentes dessa atividade tomada como central.

⁷³ Solicitei uma entrevista com a professora que coordenaria a atividade, escolhida por sua formação *stricto sensu*, mas a entrevista não foi marcada.

Não! É como eu te falei, parece que isso passa despercebido. É como se não fosse uma função da secretaria, da escola, fazer pesquisa.. Mas incentivar mesmo e ter um trabalho voltado pra isso, nem se falam, nem se comentam na secretaria, nem nas unidades, que é uma pena, porque eu vejo assim, que a gente poderia estar oferecendo pra secretaria estudos riquíssimos, materiais que serviriam de apoio para o futuro. Existe assim, a secretaria fala que essa prática que tudo que a gente fizer é pra gente registrar. Mas fala pra sistematizar um trabalho, pra saber o que houve, o que aconteceu na secretaria municipal, da educação infantil e do CMEI. Mas fala que é pra gente registra, .tirar foto, fazer ata. (Prof. 04, entrevista, 2007).

Como podemos perceber, não há ações e muito menos políticas de/para pesquisas constituídas nas redes de ensino, embora haja profissionais com formação para desempenhar essa atividade. Os educadores acabam se sentindo isolados, sem o aporte adequado das políticas educacionais. Ao analisar tal dado, torna-se ainda mais difícil e contraditório discutir a formação e atuação de professores pesquisadores/reflexivos, uma vez que as teorias não se preocupam em discutir políticas públicas para sua efetivação.

A pesquisa no cotidiano da escola é necessária, não para propor práticas novas, mas para tomar ciência da escola que temos e desenvolver propostas a partir dela, não para ela. Nas atuais condições, a pesquisa acadêmica do professor, como já analisamos, aparece como processo individual, pelos mais diversos motivos, principalmente com um caráter de investimento pessoal na carreira docente

a secretaria ela abre possibilidade até certo ponto... mais que isso em termos de política eu creio que não, aí só a iniciativa individual (Prof 05, entrevista, 2007).

Quando solicitamos aos entrevistados que falassem de incentivos e apoio à pesquisa do professor na educação básica, 14 deles, ou seja, 46,6% dos sujeitos da pesquisa declararam não conhecer nenhuma iniciativa de apoio:

Se eu tiver que desenvolver uma pesquisa aqui no ... eu vou fazer na marra, na marra entres aspas, porque até que ponto se eu tivesse m problema imediato e não tivesse ajuda financeira o professor trabalha um pouco na marra (Prof. 18, entrevista, 2007).

Ele mal consegue trabalhar três turnos, ele mal consegue preparar a aula dele. Conhece alguém que faz pesquisa na rede? Só que está se aventurando a fazer mestrado (Prof. 08, entrevista, 2007).

Não. Além das iniciativas pessoais assim que a pessoa procura, tenta, presta mestrado e solicita a licença pra aprimoramento e que também não é muito fácil porque tem toda uma burocracia de quantidades, de onde, se você já

ausentou da escola pra fazer... Então eu acho assim que, se tem está muito incipiente, não é bem divulgado..., que aqui na escola não tem. O que eu tenho percebido é que está tendo uma preocupação da formação do professor, de oferecer alguns cursos, algumas possibilidades de discussões e só. Assim, da pesquisa mais elaborada, acadêmica mesmo né, da escrita, de publicação, de mostrar a cara da Secretaria preocupada com a educação, eu não tenho visto não. Sinceramente não. Se tem, desconheço. Posso até estar desconhecendo algo que é oferecido, mas eu não tenho conhecimento não. (Prof. 27, entrevista, 2007).

O que podemos perceber é que se exige dos educadores que desenvolvam tarefas e "competências para suprir, em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe dos alunos" (KUENZER, 1999, p. 11), num contexto de agravamento das condições sociais e redução de investimentos públicos.

Apesar do quadro, dezesseis (16) professores citam algumas iniciativas de apoio à pesquisa, não só acadêmica, mas de sentido amplo e como estratégia pedagógica. Com muita firmeza na forma de expressar, o maior incentivo que percebem para a pesquisa acadêmica nas redes de educação pública é a licença remunerada para aprimoramento, garantida no "Plano de Carreira e Estatuto do Magistério Público", do Estado e do Município:

para o mestrado e doutorado existe um incentivo que é a liberação. (Prof. 20, entrevista, 2007).

Porém, mesmo com referência a esse direito legal do professor, as declarações apontam várias restrições:

...eu consegui a licença para o aprimoramento e não foi difícil porque foi na época da Então eu não tive a dificuldade que hoje as minhas colegas estão enfrentando. Eu tenho uma colega que praticamente... eu não sei! Eu estou fazendo uma análise que ela vai perder a oportunidade de concluir o mestrado porque ela já está estressada e não consegui a licença e pediu várias vezes e não conseguiu e é difícil conciliar mesmo (Prof. 01, entrevista, 2007).

foi licença aprimoramento, então é um tipo de licença que quando é concedida, porque agora me parece que está suspensa, mas quando a licença é concedida ela não conta como se eu estivesse parada, conta como se fosse tempo trabalhado, então pra efeito de aposentadoria é como se esse tempo que fiquei longe, distante, eu tivesse trabalhando, na ativa, conta como trabalho, ela é remunerada, mas eu não tenho aquelas gratificações que as pessoas que estão na ativa, como por exemplo, difícil acesso que é uma gratificação pro deslocamento, regência de sala de aula que eu não tenho porque eu não estou em sala, então é o salário bruto mesmo, sem os acréscimos. (Prof. 23, entrevista, 2007).

No Estado eu fiquei os dois anos. No município eu pedi pra voltar porque todos os benefícios que você tem são cortados e como eu sustento a minha família não tinha condição, aí eu pedi pra voltar e abri mão da licença. Fiquei só um ano. Abri mão da licença aprimoramento. (Prof. 204, entrevista, 2007).

As falas mostram uma ingerência política na liberação das licenças. O direito passa pelo exercício temporal e depende da figura/personificação do secretário: não se estabelece como direito, é concessão, favor. No caso específico da SME, há dificuldade de permanecer em licença, uma vez que o salário é baixo e todas as gratificações são cortadas. É assim que formamos o pesquisador!!!! Podemos perceber que no processo de constituição do trabalho escolar, bem como nas modificações operadas, a política educativa oficial ocupa um importante espaço, embora saibamos que ela não acontece de forma mecânica ou linear, uma vez que o dinamismo próprio das práticas escolares e sociais estabelece mediações no processo de efetivação das medidas propostas, tido como um espaço de luta hegemônica cujo interesses do trabalhador, ou mesmo da comunidade a que ele irá atender, será privilegiados.

Os professores da Secretaria Municipal de Educação também citaram algumas outras atividades de apoio à pesquisa como estratégia pedagógica/atitude reflexiva, porém com muita indecisão e contradição na fala. Alguns incluíram os grupos de estudo do Centro de Formação de Professores, porém o próprio nome indica que é uma atividade eminentemente de estudo, que possibilita um olhar para a pesquisa acadêmica, mas não se constitui como tal; além disso, os professores relataram a dificuldade de participar desses grupos, cujas reuniões se realizam em seu horário de folga ou no horário de estudo, o que toma o tempo de preparação das aulas e correção de provas, dentre outras atividades docentes:

Tem que usar essa quatro horas de aula que teria pra estudar... de pesquisa, de trabalho do professor porque quem estava ali é um momento de estudo mesmo. Você lê os textos em casa, você pesquisa, você debate, tem uma pessoa ali que está mais preparada em termos de interferir, pra falar: não, não é bem assim. (Prof. 01, entrevista, 2007).

Segundo dois professores, a Mostra Pedagógica que a SME realiza junto ao Congresso “Pensar” tem, por parte da Secretaria, o objetivo de divulgação de trabalhos da ação pedagógica que mostram o processo de reflexão do professor, movimento do qual os professores discordam:

Eles acham que apóiam, mas não! Eles acham que é um apoio à pesquisa. Mas a mostra pedagógica eles acham que é um incentivo à pesquisa; e não é, não é porque a experiência que eu tenho na escola de eu ver na escola e de pessoas me contarem que estão na escola perceberem isso. O que acontece? Existe um momento de produção pra mostra pedagógica e um momento de produção real da escola. Tem trabalhos que você olha lá e você vê que tem a mão do professor no trabalho; você vê que o professor fez a maioria das coisas; e, às vezes, o professor faz a contra gosto pressionado pela direção porque tem que ter alguma coisa. Então não incentiva realmente à pesquisa; a mostra não tem esse poder, apesar da intenção, não tem esse poder. (Prof. 09, entrevista, 2007).

Ela ritualiza demais, ela..., eu acho que ela... Ela faz muita aquela coisa da feira de ciências, ela é um fingimento. Ela é um fingimento. Ela não é a expressão do que se produz. Ela é uma coisa que é feita, se mostra ali. Inventar-se muitas vezes pra... “Não, se a gente for lá dois dias a gente ganha três. Se a gente for lá um, ganha dois”. Aí fica muito em cima desse... É mais ritual do que exercício mesmo né, uma mostra. Agora é claro se você for lá e garimpar, pode ser que tenha uma ou outra coisa de relevância, mas assim, no geral as escolas que eu participo, por exemplo, não se preocupa muito com aquilo não. Ou não vai ou então faz uma coisa assim mais pra cumprir né. Mas é ritual mesmo. (Prof. 26, entrevista, 2007).

Como se pode notar, o movimento possível e contraditório que a escola produz em relação às determinações estruturais depende, por outro lado, da margem de autonomia relativa que se estabelece nas relações sociais de trabalho, que indicará a maior ou menor possibilidade de superação de uma práxis reiterativa ou burocrática, onde imperam "o formalismo ou o formulismo e o conteúdo se sacrifica à forma, [...], ou seja, uma práxis de segunda mão." (VÁZQUEZ, 2007, p. 242).

Temos a certeza de que, se “garimparmos”, encontraremos trabalhos pertinentes, mas o que a escola e o professor necessitam é de condições materiais para realizarem sua função social. A fala dos professores, nesse sentido, possibilita a compreensão ideológica de uma reflexão utilitarista e pragmática presente nas atividades educacionais. Nem todo trabalho é fruto de pesquisa. Há a dimensão do trabalho induzido, por vezes alienado, por vezes consciente, realizado para servir de aparência como produção exigida; nesse caso aparece como “simulação”, mais ritual do que exercício.

Dentro do grupo citado anteriormente, os professores apresentaram como incentivo e apoio à pesquisa a participação em eventos e cursos que a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Estadual de Educação promovem e aos quais facilitam o acesso, fornecendo a inscrição:

A rede municipal, de uma certa forma, eu acho que ela sempre incentivou o estudo do professor, claro que com toda limitação, o professor vai dizer, eu tenho pouco tempo, tenho um período só, mas sempre houve na rede momentos de chamar o professor pra estudar. Mesmo que seja assim, 40

horas que a gente sabe que é pouco ou menos do que isso, mas quando acontece algum evento as escolas recebem uma ou outra inscrição pro professor ir, por exemplo, agora agente vai ter a semana da educação e a secretaria fica com parte dessas vagas e distribui no meio dos professores. Então eu acho que nesta perspectiva tem. Não é tudo que a gente precisava, é claro que a gente precisaria de mais, assim como no país numa totalidade. Mas tem. (Prof.10, entrevista, 2007).

Só os cursos, só a questão dos cursos, assim, por exemplo, ter um curso envolvendo artes, trabalhar com artes, no estado, ali na Vila Nova, lá tem uma escola não é? Eles estão sempre convidando os professores pra estar trabalhando com música, com arte, com os movimentos. Então eu acho que é importante, mas eu não tive, ainda, tempo pra participar (Prof. 13, entrevista, 2007).

A participação em cursos, eventos, congressos e seminários é essencial para a formação do pesquisador e para a divulgação de seu trabalho, mas mesmo tendo algumas oportunidades e consciente da sua importância, o professor esbarra no limite objetivo da disponibilidade de carga horária para a frequência em tais eventos.

Também foi citado o estudo semanal de quatro horas que a rede municipal proporciona ao professores; esse espaço de estudo está contido no Plano de Carreira e Estatuto do Magistério Público de Goiânia-2000, que no título “Jornada de Trabalho”, artigo 13, parágrafo 2º, prevê que 30% da carga horária do Profissional da Educação seja destinada a atividades extraclasse, para o desenvolvimento de atividades como planejamento das tarefas docentes, pesquisa (vejam que esta aparece novamente!!!), reuniões pedagógicas e outras (aliás, a lista contém diversos elementos), o que avaliamos como um avanço. Entretanto também está previsto que as horas-aula destinadas a atividades extraclasse poderão ser cumpridas na unidade escolar, conforme orientação da gestão 2005-2008, que destina quatros horas desse quantitativo para o docente cumprir na unidade escolar. São as que aparecem nas entrevistas como possibilidade de pesquisa, mas, ao mesmo tempo, negam essa possibilidade, pois as 04 (quatro) horas são preenchidas com o próprio trabalho e não com formação ou pesquisa.

É um tempo pensado pra estudo, mas na verdade, nós temos que fazer milhões de outras coisas nesse curto espaço de tempo. A gente tem que atender pais, tem que fazer ficha de avaliação, tem que rodar material, tem pesquisar material, tudo, tudo tem que ser feito nessas quatro horinhas que a gente tem (Prof. 16, entrevista, 2007).

Por exemplo, no ciclo, nós temos garantido o nosso horário de estudo. Então pra responder essa pergunta sua eu vou começar por aí. Por exemplo, no início eu tinha seis horas aula fora da sala de aula e duas dessas horas eu precisava atender alunos com dificuldades de aprendizagem. Eu tinha que ter um controle e fazer esse atendimento. Nas outras quatro horas eu podia fazer o que eu quisesse, mas no projeto estava escrito que era pra eu estudar... Então essas quatro horas livres o que o professor achou mais legal

no ciclo, entendeu? A maioria né. Não foi a possibilidade de pensar uma forma adequada de melhorar a aprendizagem do aluno, não foi pensar ali que o aluno teria que ser reprovado porque o ciclo implica muita coisa diferente da seriação. E aí hoje o que acontece, esse professor não sai por quê? Porque grande parte de nossos colegas trabalham duas, três jornadas. O horário que ele teria pra fazer o que alguns conseguem na escola seriam essas quatro horas que ele teria que estar no GP. Então ele fala: eu não vou! Eu não vou pro GP! Porque depois tem outro curso que ele pode fazer de quarenta horas que ele pode ganhar a progressão vertical que tem no nosso plano de cargos e salários. Então essa é uma hipótese, ele não quer ser abrir mão daquele horário dele seja pra fazer o que ele quiser. Outra coisa, nenhum de nós não acreditam mais que a situação vá mudar. Entendeu? (Prof. 01, entrevista, 2007).

Dificulta muito, pro cara da educação básica virar um sistematizador porque ele não tem..., por exemplo, a gestão agora tirou o planejamento, planejamento coletivo na escola, que era uma instância que bem ou mal garantia um pouco de estudo, um pouco de troca de experiência que são elementos importantes pra pesquisa né, pra o cara mudar o nível dele, o nível de docência, o nível de entendimento da educação. Mas isso..., até isso tem sido precarizado né. É, tem o horário de estudo que é um horário assim, ele é um horário de estudo individual... Se você pegar a diretriz lá do município, ela diz assim, ela é individual ou em pequenos grupos. (Prof. 26, entrevista, 2007).

Novamente aparece a tensão e a luta de forças contrárias, em consequência do modo de produção capitalista e da precarização do trabalho docente: a questão do horário, na última gestão, passa a ser individual, enquanto na gestão anterior era coletivo. Vale ressaltar a importância da dimensão do coletivo neste trabalho para a questão da pesquisa. No processo individual as pequenas estratégias, que poderiam possibilitar espaços para pensar e realizar pesquisa, acabam ficando vinculadas a possibilidades ou decisões individuais, descortinando a ausência de um projeto institucional, para a melhoria da qualidade de trabalho na escola pública de ensino fundamental. Além disso, as condições salariais e de trabalho acabam por produzir uma realidade que conduz à figura do professor tarefeiro, organicamente articulado ao cumprimento da função de repasse de conhecimento elementar destinado "às classes subalternas, objeto natural de exclusão, para o que não se justificam longos e caros investimentos." (KUENZER, 1999, p.18).

Outro fator importante é percebermos o tempo real de trabalho do professor, que extrapola os limites do tempo e do espaço do trabalho na escola, mesmo havendo a prescrição do trabalho que esse profissional deveria cumprir por semana: um determinado tempo em sala de aula e outro tempo reservado para elaboração de aulas, provas e demais atividades. Entretanto, devido às variabilidades, com um número elevado de alunos por turma, espaço inadequado para desenvolver as atividades fora da sala de aula (sala dos professores), más condições de trabalho (ruído, falta de recursos

materiais, como computador, livros, folhas e revistas), tempo insuficiente, constantes interrupções por parte dos alunos, etc., não há tempo para a pesquisa acadêmica. Além disso, há uma regulação externa no trabalho docente que faz com que eles ocupe o que seria o seu tempo livre com essas atividades invadindo, até mesmo sua vida doméstica.

Quanto à questão de apoio/incentivo à pesquisa, foram citadas duas possibilidades vinculadas a órgão de fomento à pesquisa. Uma, vinculada à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), que propôs a formação de redes de pesquisa (Edital – Programa de Fortalecimento de Redes de Pesquisa - Chamada nº. 01/2007 – Etapa I), nas quais professores da rede estadual de educação se dispuseram a participar de projetos de pesquisa:

Eu creio talvez agora com a FAPEG a coisa deslanchando de fato, vindo sempre editais para abertura de novas redes ..olha, a gente chegou a uma questão interessante. Nesse período agora abril e maio teve aquele edital da FAPEG, então a secretaria apresentou alguns projetos junto com coordenadores de instituições aí a UEG fez algumas propostas, a UFG, a UCG. E as pessoas que vão participar representando a secretaria são professores que estão em escolas. Então com pouquíssimas exceções são pessoas que estão em superintendência ou secretaria, pouquíssimas exceções, mas boa parte são docentes que estão em sala de aula. Foi até um interesse da secretaria mesmo, da gestão que fossem professores das escolas.(Prof. 04, entrevista, 2007).

Foram aprovados dois projetos em parceria com a rede estadual, porém não conseguimos informações sobre o seu andamento. Devido à reforma administrativa implementada no governo atual, na qual um dos itens previa a extinção da FAPEG, e que, por pressão da sociedade civil, principalmente acadêmica e de pesquisadores, não foi extinta, mas transformada em autarquia subordinada à da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Goiás (SECTEC). Muitos projetos foram inviabilizados por falta de financiamento, mas sem dúvida era uma oportunidade que se abria. De toda maneira, especialmente quando se tem em conta o ainda elevado grau de centralização da gestão da política educacional no nosso País, é inegável que a ação política exercida pelas esferas administrativas do Estado não podem ser desconsideradas.

A segunda possibilidade vinculada a órgãos de fomento refere-se ao Programa de Iniciação Científica, denominado “Pesquisar Júnior”, que se destina a criar/estimular o espírito investigativo nos jovens, ainda na escola média, com perspectiva de continuidade na educação superior, nos cursos de graduação e pós-graduação. O Programa decorre de um convênio entre Conselho Nacional de Desenvolvimento Técnico Científico (CNPq) e o Governo de Goiás, operado pela

SECTEC e SEE. Em Goiás foram promulgados até 2007, três editais; o primeiro em 2003, atendeu 50 bolsistas; o segundo, em 2004, teve 125 bolsistas; e o terceiro, em 2006, 60 bolsistas. Em Goiás o lócus do programa são as escolas de ensino médio, com cotas de bolsas distribuídas em três grandes áreas do conhecimento, de acordo com os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.

Os alunos interessados devem apresentar projeto de pesquisa⁷⁴, com orientador e com, no mínimo, pós-graduação *lato sensu*, vinculado à escola; caso o projeto seja aprovado, o aluno receberá durante um ano uma bolsa de R\$ 80,00 mensais e o professor orientador receberá carga horária de trabalho de 10 horas semanais para orientar, independentemente do número de projetos orientados, podendo trabalhar com até três projetos.

Segundo dados apresentados pela SECTEC, a maior procura é na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, e o percentual (não informado) de desistência é relativamente alto, principalmente por parte do aluno. No final do ano os alunos, juntamente com o orientador, apresentam um relatório, e algumas subsecretarias organizam um evento regional para a mostra dos trabalhos.

Em relação à atividade, segue o depoimento do professor:

Conheço esse trabalho de iniciação científica, mas ele não funciona, não tem recurso pra isso. Eu tenho impressão de que ele ganha três aulas semanais pra apresentar isso, o que dá mais ou menos 180 reais mais ou menos. Mas o que falta são recursos financeiros porque eles estão pesquisando poluição nos rios dessa região aqui; aí com esse dinheiro ele tem que abastecer carro pra ir para um lugar e pro outro, coletar amostra de água e mandar analisar. É um faz de conta só pra fazer propaganda; não é uma coisa que vai resolver um problema. (Prof. 14, entrevista, 2007).

É interessante que apenas um professor entrevistado tenha relatado conhecer o projeto, e nenhum deles tem orientação relacionada ao Programa. Embora, reconhecendo a importância do Programa para a possibilidade de dedicar-se à pesquisa com horas destinadas e contidas na sua carga horária de trabalho, trata-se de

⁷⁴ Podemos perguntar que pesquisa? Na leitura dos editais e de alguns relatórios de projeto, ela se aproxima da perspectiva da pesquisa no sentido amplo – repetir experiências, reunir informações, coletar dados. Outros projetos, principalmente relacionados às áreas humanas são propostas pedagógicas de inclusão, atividades recreativas, dentre outras. Existem outros ligados à área de biológicas e exatas, propostas de pesquisas relacionadas ao sentido estrito-ciências, buscando construir conhecimentos. As que tive acesso tratam da construção de um motor à água e das propriedades de um sapo próprio da região de Goiás, pouco estudado.

uma política de incentivo para formar jovens pesquisadores e o professor fica em segundo plano. Além disso, o professor aponta a insuficiência do programa, pois como desenvolver pesquisa, custeando-a com recursos do próprio bolso se têm salários degradantes. Essa circunstância acentua os sentimentos de desqualificação e insegurança na realização do trabalho educativo e na possibilidade de realizar pesquisa na educação básica.

Os relatórios na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias são bastante técnicos, demonstrando pesquisas de descrição do objeto, totalmente inversos aos relatórios das áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias que, e Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Mais parecem eventos de atividades culturais, são palestras, teatros e exposições. Os relatórios a que tivemos acesso nessas áreas não apresentam uma análise, nem parecem ter um projeto de pesquisa no sentido deste estudo, alguns, por exemplo, são vídeos de apresentações e eventos.

Evidencia-se, assim, a partir dos relatos dos educadores, que não existe um clima organizacional de pesquisa, e as iniciativas são fragmentadas, isoladas, individuais e/ou precárias. Não fornecer instrumentos que permitam a reflexão aprofundada sobre a prática pedagógica e sua articulação com a prática social mais ampla, acaba por agravar os problemas provenientes das condições objetivas, repercutindo diretamente no professor, que mais uma vez, de forma isolada, sente-se incapaz de dar respostas aos dilemas da sua prática profissional e aos dilemas da educação.

Uma vez que as condições não garantem a realização da pesquisa na educação básica, condicionada por diversos fatores materiais, entende-se que só é possível superar as dificuldades da prática, em direção à sua transformação, se houver o conhecimento dos condicionantes e possibilidades: caso contrário, recai-se numa prática limitada e repetitiva, para a qual o senso comum é suficiente. A ação transformadora da realidade tem um caráter teleológico, mas os fins que se pretendem materializar estão, por sua vez, condicionados, e têm por base o conhecimento da realidade que se quer transformar:

(...). A teoria assim concebida se torna necessária, como crítica teórica das teorias que justificam a não transformação do mundo, e como teoria das condições e possibilidades de ação. Assim, portanto, nem mera teoria nem mera práxis; unidade indissolúvel de uma e outra. (VÁZQUEZ, 2007, p. 157).

O quadro traçado até aqui demonstra uma série de obstáculos interpostos à realização de um trabalho educativo e de pesquisa de forma mais efetiva e que,

somados às mudanças ocorridas na configuração do trabalho docente e na organização do trabalho escolar, têm contribuído para tensionar as condições de exercício de uma profissão que exige um grande envolvimento pessoal. Assim, as condições sociais do entorno, às condições de trabalho e a direção tomada pelas políticas educacionais, aliadas ao aporte suficiente ou insuficiente da formação do educador, aparecem como fatores fundamentais de análise da relação do educador com a pesquisa.

4.4 Condições para a pesquisa: tempo e infra-estrutura

Compreender a materialidade do professor é entender como ele se constitui como pessoa e profissional. O processo de entrevistas com os professores apontou elementos de grande confluência nas condições de trabalho e na possibilidade da pesquisa na educação básica, desvendando um complexo processo histórico, alimentado e realimentado por determinações gerais e condições concretas do exercício cotidiano da prática escolar, entrelaçando histórias individuais e coletivas, revelando que se tratam de aspectos contraditórios mutuamente inclusivos de um mesmo processo, vez que "a totalidade sem contradições é vazia e inerte; as contradições fora da totalidade são formais e arbitrarias" (KOSIK, 1976, p. 51), o que não descarta a possibilidade metodológica de aprofundar o conhecimento de um ou outro aspecto, desde que não se perca de vista sua interconexão.

Da mesma forma, no estudo desses processos humanos, a análise dos aspectos objetivos (as estruturas) é feita de maneira integrada ao exame das dimensões subjetivas (a ação humana), isso porque "as estruturas sociais não podem, como pré-condições da atividade humana, ser criadas por ela. Por outro lado, as estruturas sociais não podem, como objetos sociais, ser independentes da atividade humana." (MEDEIROS, 2004, p. 16). Nesse sentido a tematização que fomos construindo, e neste item prosseguimos, vem contribuir para a constituição da compreensão do objeto; ocorreu tanto a partir das questões previamente elaboradas pela pesquisadora, quanto a partir de novos elementos trazidos pelo processo de entrevistas. É a partir dessas trilhas que se pretende contribuir para o desvelamento possível da intricada relação dos professores com a pesquisa.

4.4.1 Tempo: em que tempo pesquisar?

A questão do tempo foi uma subtemática que constou em todas as entrevistas e questionários respondidos:

Tem a questão do tempo porque a gente anda muito sobrecarregada, cada vez mais, cada ano que passa a gente tem que estar cada vez mais em sala de aula. Eu acho que é o que pega, nós estamos muito na sala de aula e não tem tempo pra pensar outras coisas (Prof. 16, entrevista, 2007).

Os depoimentos sobre o tempo, ou melhor, a falta de tempo, expressam uma sobrecarga que está relacionada a um conjunto de elementos de naturezas diferentes, a atividades realizadas em espaços diferentes (diversas escolas, dentro e fora de sala de aula, diferentes salas de aula, deslocamentos), ao trabalho em mais de um turno, em consequência do salário. Está associado ainda à variabilidade do trabalho determinada pela gestão, pela política educacional, pela composição e tamanho das turmas, pela infra-estrutura material das escolas e pelo tempo. Nossos dados indicam que os professores trabalham mais de 40 horas semanais, computando as atividades extraclasse e sua atuação em mais de um turno.

Não tem tempo! Ele precisava receber por isso (falando da pesquisa); dar menos aulas pra ministrar aulas com mais qualidade; porque a maioria dos professores trabalha com a carga horária de 40 a 60 horas; estão no Estado, Município e escolas particulares pra ter um salário razoável e isso não dá tempo pra pesquisa, tempo nenhum. Trabalho 50 horas aula, e nem consigo um salário tão bom. Por isso, a minha insatisfação com isso porque quando eu fazia mestrado eu passava cerca de 14 horas por dia na universidade; e ficava lá os três turnos e ia lá aos domingos; era dedicação exclusiva à pesquisa e eu sinto falta; cada dia que eu fico na sala de aula parece que eu estou morrendo um pouquinho. (Prof. 06, entrevista, 2007).

O relato do professor toma a universidade como referência de pesquisa e descreve um sentimento de impotência, desistência diante de uma realidade que retira todas as suas forças, é o trabalho se transformando em sobrevida, em alienação: “o trabalho não faz parte de sua vida, é antes um sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro” (MARX, 197-, p. 63).

As denominadas horas-atividades ou *Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo* (HTPC)⁷⁵ entendidas como horas de atividades individuais ou coletivas, são cimpridas nas escolas ou em ambientes de escolha dos professores, embora no Plano de

⁷⁵ Ver texto de Sampaio e Marin (2003).

Carreira e Estatuto do Magistério Público de Goiânia apareçam como horas que podem ser utilizadas para atividades de pesquisa. A demais tarefas do professor preenchem seu tempo avançam sobre o seu horário doméstico ou de lazer.

Porque acaba que é muito pouco. Esse tempo de falar hora-atividade é muito restrito, uma vez que a gente tem que dedicar ao diário de sala, atividades escolares como: trabalhos de alunos, atividades, provas..., então isso consome muito tempo. Então eu acho que poderia até ser um tempo maior, aí sim, daria pra tê-lo. Então eu acho que extrapola, a pesquisa que a gente faz extrapola essa hora-atividade. (Prof. 22, entrevista, 2007).

A escola não te dá muito tempo. É muito absorvente né. O processo da escola é muito desgastante da sala de aula. Então o tempo disso tudo na escola é muito pouco, eu diria que é quase insignificante pra necessidade que você tem né você tem mais tempo de preparar aula do que de estudar.... Então o professor tá muito preocupado com sua sobrevivência e eu acho que isso não é culpa do professor é tudo uma questão social. (Prof. 10, entrevista, 2007).

Tempo... No caso, fornecer dentro do quadro de horário da gente um espaço pra aquilo. Sala de aula o tempo inteiro não dá pra gente fazer mais nada na vida. (Prof 10, entrevista, 2007).

a outra questão que eu acho que é grande, no caso a gente que trabalha na rede municipal, eu tenho que preencher de cada aluno meu uma ficha dessa aqui, de desempenho. Todo professor tem que fazer uma ficha dessa aqui, individual. Eu tenho onze turmas, na média de trinta alunos por sala. Eu tenho que fazer uma ficha de cada aluno, quer dizer, eu até agora só fiz duas salas (Prof. 12, entrevista, 2007).

Isso aqui é pro dia onze, eu fiz duas salas, eu tenho nove salas ainda pra fazer, de ficha dos alunos e a gente não tem tempo. Pra eu poder ter o tempo de ir ao grupo de estudo, pegou todas as janelas que eu teria durante a semana e jogou tudo pra terça feira, então todos os dias que eu estou aqui na escola eu estou em sala de aula em todos os horários. Cinco horários. Então o ponto crucial que eu acho também que a gente precisa é de espaço temporal, tempo pra fazer as coisas. Às vezes você tem uma dúvida, um questionamento, você vai tentar uma determinada coisa numa sala e depois você precisa sentar e dar uma olhada naquilo que foi feito pra poder tomar o próximo passo, mas às vezes você não tem tempo de fazer aquilo até você voltar naquela sala. Então aquela idéia inicial que você tinha ficou a desejar, passou, deixou. Então falta muito isso, a gente não tem muito tempo pra trabalhar com pesquisa (Prof. 23, entrevista, 2007).

Dentre outros, essa carga horária de trabalho implica prejuízos também à saúde do professor segundo, provocando, segundo o relato dos docentes: mal-estar geral, falta de ar, pressão baixa, tonturas, cansaço, labirintite, esgotamento físico e mental, problemas nas cordas vocais, *síndrome de bournout*, além de outros sintomas. Como é possível falar em mais atribuições para o professor? Como responsabilizá-lo por mudanças na sua prática, sem entendê-la de forma contextualizada? Antes é necessário desvelar essa realidade e enfrentá-la, apresentando não apenas propostas para

a formação inicial de professores, mas aliadas a políticas de valorização do trabalho docente, inserindo a pesquisa em seu trabalho, e não apenas como mais uma função. A natureza das atividades exigidas pela pesquisa requer tempo:

Primeiro o tempo, pois sem ele a pesquisa não se realiza. Não generalizando, mas boa parte do professorado, dado as condições de baixos salários e o fato de terem que trabalhar os três períodos, não possuem tempo. É preciso que o professor tenha mais tempo para se dedicar à pesquisa. (Prof. 25, entrevista, 2007).

Tempo, tempo pra registrar, tempo pra estudar, tempo pra fazer curso, tempo pra estar ouvindo as outras pessoas, até que fazem pesquisa, pra poder estar ampliando essa capacidade de perceber diferente essa prática. Seria um tempo pra participar destas questões, principalmente de eventos, onde a gente realmente, tem a possibilidade de ouvir outras pessoas pensando diferente ou fazendo diferente aquilo que a gente está fazendo. Então poderia ser conciliado entre a atuação e participar desses eventos. É muito difícil, enquanto professor profissional da educação estar conseguindo liberação pra participar desses eventos é complicado isso. (Prof. 06, entrevista, 2007).

Tempo. Acho que o primeiro fator é o tempo mesmo,; ele precisa de ter tempo pra sistematizar os dados da sua pesquisa e o segundo é o tempo para os estudos; eu acho que nós não temos isso na rede, por isso, não tem como cobrar porque é uma coisa muito limitada. Eu acho complicado, porque o professor geralmente ele não tem tempo pra isso, é o que fica por último. Então assim, é uma sobrecarga de trabalho muito grande, é muita coisa que a gente tem que fazer e acaba que a pesquisa vai ficando de lado. Então a gente faz muito aquilo que é designado a fazer, mas não que o professor vá atrás, que ele tem essa preocupação de detectar alguma coisa, algum problema e queira correr atrás disso. Acho que muito pouco isso acontece (Prof. 17, entrevista, 2007).

O tempo real é, portanto, uma dificuldade para a pesquisa. Teixeira (2003) aponta a questão do tempo como organizador emblemático do cotidiano do professor, constituindo-se em um dos fatores cruciais para a sua formação, pois determina o tipo da experiência que está sendo vivida e participa da construção da sua identidade profissional, dialogando com representações do tempo como *kronos* (o tempo racionalizado, linear, objetivo, exterior), que se refere a “sem tempo”. Aliás, nessa perspectiva de tempo os professores são vistos por eles mesmos e pela comunidade como um profissional atarefado, para não dizer tarefeiro. Há, ainda, o tempo *Kairós* (o tempo personificado, vivido, em construção). A autora ressalta que os professores não são passivos diante das representações de tempo e produtividade.

Sabemos da importância das percepções de tempo, mas aqui estamos nos referindo a uma condição material de trabalho, relacionada à questão da produtividade. A incorporação da reflexão e do tempo coletivo na organização do tempo escolar necessita ser efetiva, não transferindo para outros tempos as demais tarefas do

professor, caso contrário, a sobrecarga continua e a ilusão ideológica também. Para realizar o processo de pesquisa na concepção estrito-ciência e numa perspectiva crítica e dialética, capaz de transformar a realidade, o professor precisa trabalhar em tempo integral na escola, recebendo um salário que satisfaça plenamente suas necessidades básicas, de natureza material, cultural e espiritual.

4.4.2 Infra-estrutura material, física e ambiente educativo

A questão da infra-estrutura física foi uma subtemática bastante salientada pelos professores:

Às vezes ele não tem nenhum computador em casa, o que já facilita a pesquisa. As bibliotecas das escolas são muito restritas, enfim, é uma série de fatores... Por exemplo, nas nossas bibliotecas faltam muitos exemplares, muitos livros, são muito escassos. Então, acredito que ela poderia disponibilizar mais material de pesquisa também (Prof. 22, entrevista, 2007).

E material, também, não tem, a gente não conta com nada aqui na escola, a sala de informática não está funcionando; a gente não tem nem retro projetor na escola, assim, não tem material nenhum; tem horas que é o que você está vendo aí, não tem nem livro literário; então tem que estar sempre buscando fora, por conta própria. Então não tem material pra você estar acompanhando, não tem! (Prof. 16, entrevista, 2007).

Tanto nos depoimentos obtidos durante as entrevistas e conversas informais como nas visitas às escolas, pudemos perceber como é séria e problemática a questão do espaço físico e apoio material para a atividade docente. As escolas estaduais que têm uma boa estrutura, bom espaço físico, estão necessitando de reformas, encontram-se sucateadas. As escolas municipais que têm uma construção mais recente, apresentam problemas financeiros e de recursos materiais básicos, como não ter um telefone, a não ser o público que, para ser usado em qualquer emergência, como presenciei na escola, depende do cartão “doado” pela SME ou de alguém que possa ceder o seu. Essa é uma realidade em todas as escolas.

Em algumas unidades escolares (municipais e estaduais) existem laboratórios de informática, cuja prioridade é dos alunos em aula. O professor pode utilizá-los em horários não freqüentados pelos alunos. Faltam boas bibliotecas, algumas têm uma boa organização e muitos livros didáticos ou literários, porém, caso o professor necessite de algo mais, a biblioteca não pode atendê-lo. Não há, nas escolas visitadas (foram visitadas 63 escolas, sendo 54 municipais e 09 estaduais), espaços para

encontros de possíveis “grupos de pesquisa”. Os professores alegam que, se querem fazer algum trabalho, tem de ser na sua casa com o seu próprio computador, tinta, impressora e demais materiais.

Queremos salientar, entretanto, que quando elegemos essa subtemática para nossa análise não foi pensando apenas no espaço físico ou nos materiais (computador, biblioteca, papel...) necessários para realizar uma pesquisa. Entendemos infra-estrutura também como “estrutura básica de uma organização, sistema” (AURÉLIO, 2000). Portanto englobamos questões como espaço físico, materiais, mas também as necessidades estruturais para a constituição da pesquisa na educação básica, apontadas pelos professores, dentre elas a formação de grupos de pesquisa, entendida como um movimento coletivo:

Forma assim um grupo de pesquisa e você ter condições no seu horário de trabalho, ali dentro do seu horário de trabalho, ou mesmo que seja fora. Não vou dizer que inviabiliza se for fora do trabalho não, mas você tem que ter um suporte. Nessa hora pra mim a rede de pesquisa é esse suporte porque pra mim a pesquisa já é um caminho árduo e se ele for feito solitariamente, você junto com as demandas lá da docência da sala de aula, eu penso que vai se muito difícil acontecer. É possível desde que haja um respaldo, uma estrutura. E isso vai significar tanto interesse por parte da gestão do que quando uma coisa mais estrutural que é o núcleo de pesquisa, um grupo, uma rede pra dar esse suporte pro professor lá. Põe de volta o seu trabalho e saber fazer daquele espaço um momento de coleta sistemática, de intervenção, de ir lá na rede e em outras escolas. E aí fazer, mas fazer sozinho, no cotidiano que uma escola exige, na dinamicidade que é, acho difícil. Só vai ficar a postura investigativa mesmo. Mais que isso... (Prof. 06, entrevista, 2007).

... precisa de ter um grupo que dê suporte pra essa pesquisa, que ele esteja inserido num grupo de pessoas ou na..., ou no meio acadêmico também, onde ele esteja vinculado a um grupo que já esteja pesquisando né, ou que esteja num campo acadêmico. ((Prof. 19, entrevista, 2007).

O olhar dos professores para a pesquisa vai além do praticismo; mas reivindicam uma política institucional de pesquisa, com linhas de financiamento e ações que ultrapassem os programas de governo e se constituam realmente em políticas públicas de apoio à pesquisa na educação básica. Não podemos pensar apenas em mudanças na formação de professores, mas também, e principalmente, nas condições de profissionalização dos trabalhos docentes, como anunciamentrevistados:

Esse investimento demandaria assim, um esforço coletivo ou então uma ação institucional que... Porque esperar só da pessoa né! É meio... É claro que também tem que vir da pessoa né. Acaba que essas pós-graduações aí, é tudo..., mais da pessoa mesmo. Mas eu não sei, se quisesse uma coisa assim mais..., o professor pesquisador, deveria ter uma política né! Muito difícil

sem uma política você ter esse professor. A tendência é o cara ir se acomodando na perspectiva do dia-a-dia. (Prof. 26, entrevista, 2007).

Acho que incentivo da... Preocupação da Secretaria Municipal de Educação ou Estadual. Acho que falta essa preocupação com essa pesquisa. Se tem uma preocupação eu não conheço, porque quando você percebe, a Secretaria ou qualquer outro órgão interessado na pesquisa aparece e eu não vejo. As pesquisas elas aparecem dependendo da pessoa, é ela que corre atrás. Não tem assim um querer, uma necessidade, uma percepção da Secretaria. Pelo menos nessa gestão a gente não percebe que isso é a preocupação, que isso faz parte da preocupação da Secretaria de Educação não (Prof. 27, entrevista, 2007).

O governo precisa montar linha de financiamento com empresas filantrópicas, com as próprias instituições governamentais, dar mais subsídios para as empresas poderem atuar a nível da educação porque não existe. Existe a nível de cultura, existe a nível de esporte, mas a nível de educação não tem. Então quer dizer, o indivíduo ganha subsídios pra ele poder estar financiando um jogador pra ele poder estar financiando um artista lá do triatlo, mas um educador não é subsidiado. Então faltou muito isso daí e não vejo ninguém levantar essa bandeira. Eu acho que o nosso Sindicato que poderia ser um pouco mais ágil neste aspecto, só pensa em política, ele não pensa no professor (Prof. 29, entrevista, 2007). (grifo nosso).

Tomamos a posição de incluir diferentes elementos na subtemática da infraestrutura, porque entendemos, a partir de Gramsci, que o caminho que permite a compreensão concreta do desenvolvimento histórico de uma sociedade reside no estudo das relações entre estrutura e superestrutura: que “(...) deve ser situado com exatidão e resolvido para assim se chegar a uma justa análise das forças que atuam na história de um determinado período e à definição da relação entre elas.” (GRAMSCI, 1995, p. 63). Isso mostra que a mudança social não acontecerá em consequência da necessidade, ou seja, das contingências, mas deve ser construída nas relações sociais, pois estruturas e superestruturas formam uma unidade, um conjunto complexo, no qual o econômico está presente em ambas.

O conceito gramsciniano de Bloco Histórico expressa uma unidade entre a estrutura socioeconômica e a superestrutura político-ideológica, associando o conceito de estrutura à história de um povo, de uma sociedade, chamando a atenção para o fato de que dela não apenas pode-se extrair as implicações econômicas, produtos do modo de produção a partir do qual essa sociedade se edificou, mas, principalmente, outras dimensões que refletem com maior riqueza a complexidade das relações humanas e sociais (COUTINHO, 1999, p.111).

Gramsci trabalha com a idéia de reflexividade, que tem um ponto de partida – a estrutura: “[...] o conjunto complexo - contraditório e discordante - das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção.” (1995, p. 52).

Nesse sentido, a superestrutura e a estrutura constituem um bloco único, que deriva da última, e das relações sociais a maneira de um sujeito conceber o mundo, a idéia de reflexo remete à síntese que se pratica, e recebe a ação simultaneamente, formando consciência. Portanto, para haver revolução, tem de se organizarem forças materiais e a crença do povo, numa unidade teoria e prática, que é elevação moral e intelectual, formando uma concepção de mundo unitária. “Estes dois pontos fundamentais – formação de uma vontade coletiva nacional popular [...] e reforma intelectual e moral – devem constituir a estrutura do trabalho.” (GRAMSCI, 2000a, p. 18).

A transitoriedade de um bloco histórico, isto é, a crise orgânica e sua superação, está relacionada com a desagregação da hegemonia da classe dirigente e o nascimento de um novo bloco histórico. Um bloco histórico só tem estabilidade enquanto a classe dominante é também dirigente. A supremacia assim criada sustenta-se pela força moral que cria. A coerção do aparato estatal faz o seu papel, que é complementado pelo convencimento, e os professores parecem convencidos da impossibilidade de mudarem as coisas. O convencimento age, em certo sentido, como coerção, à medida que, existindo consenso na sociedade, os que pensam diferentemente e portam-se conforme pensam e recebem reprimendas do seu próprio grupo social, dos membros da sua própria classe. O convencimento é tarefa da ideologia, a ideologia é tarefa dos intelectuais.

São as ideologias que, segundo Gramsci, favorecem a organização da estrutura social, e não apenas os fatores ou as condições econômicas. As condições econômicas, de certa forma, tomando-se como ponto de partida os aspectos classistas de uma determinada sociedade, atuam de forma efetiva na ideologia. Com isto, a ideologia é tratada como mediatizadora das relações entre a estrutura e a superestrutura, sem se perder de vista que este movimento se realiza organicamente no interior desta última (COUTINHO, 1999, p. 113).

Em síntese, para Gramsci (1995) a revolução pode e deve ser construída tomando como ponto de partida a relação dialética entre estrutura e superestrutura, observando a relação de força que se constitui na organização da cultura, nos processos formativos e nas relações militares. Essa premissa não rompe com o econômico, mas remete à relação dialética: a reforma econômica não se separa da cultural, para romper com a lógica hegemônica, faz-se necessário construir uma vontade política e uma consciência. Uma classe obtém a hegemonia na medida em que sua cultura e seus valores tornam-se próprios de um conjunto de pessoas:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer, transformá-las portanto, em base de ação vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral (GRAMSCI, 1995, p.13).

As experiências concretas aqui relatadas apontam a realidade da resistência no trabalho docente, na direção da extração da face emancipatória da atividade educativa, inscrita na tensão permanente entre a formação do ser social “em-si” e “para-si”, ou seja, entre as finalidades particulares e os objetivos da genericidade humana (DUARTE, 2007). Demonstram que a produção de objetivações no trabalho pedagógico - salário, organização de tempo e espaço, etc. – evidencia uma relação contraditória da prática pedagógica, dirigida à criação, à busca de soluções e alternativas, que desautoriza a absolutização da alienação no espaço de trabalho, não obstante os limites da estrutura social, que constitui o próprio terreno da escolha de alternativas, uma vez que "as estruturas sociais impõem limites à práxis humana sem, contudo, determinar os próprios agires." (MEDEIROS, 2004, p. 18)

Entretanto tais movimentos em direção a uma relação consciente com as escolhas possíveis, no arco de possibilidades e necessidades estabelecidas pela realidade, não se realizam sem conflitos com as determinações mais gerais da organização do trabalho e das finalidades postas para a instituição escolar. Essa tensão se estabelece entre as diretivas das políticas educacionais e o dinamismo interno da própria instituição escolar. Trata-se de um processo em curso que não permite fórmulas proféticas nem juízos definitivos. Os pilares de construção do necessário *bloco histórico* compreendido como um "novo equilíbrio de forças realmente existentes", que, além de negar, construa e afirme um novo sentido para a história humana (GRAMSCI, 1989, p. 43), só podem ser gerados no processo real, não pelo espontaneísmo ou mecanicismo, tampouco pelo voluntarismo. Eis a forma social e politicamente necessária que se enraiza nas práticas concretas de milhares de homens e mulheres anônimos e se afirma como potência histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: TRAVESSIA

Diante da realidade histórico-social da educação brasileira, vários aspectos devem ser transformados. Do ponto de vista da educação básica é fundamental discutirmos, no processo de mudança, as condições materiais oferecidas aos professores e aquilo que se espera deles. A realização de pesquisa pelo professor da educação básica é um dos pontos cuja mudança de postura ser necessária.

A tese que defendemos pode ser enunciada de forma sintética nos seguintes termos: reivindicamos a pesquisa para os professores da educação básica, tomada no sentido estrito de fazer ciência. Entendemos que os professores podem fazer pesquisas, mas para isso, junto com a discussão epistemológica e a formação, é necessário criar políticas de pesquisa e discutir condições da carreira docente e as condições materiais da escola, ou seja, pensar na profissionalização e profissionalidade do docente.

Nesse sentido, nosso trabalho investigativo apontou algumas questões que consideramos essenciais, uma delas é o conceito de pesquisa, ou seja, qual o tipo de pesquisa a ser desenvolvida pelo professor?

O exercício da pesquisa é uma qualidade eminentemente humana, desenvolvida na cultura e na história humana, por meio da pesquisa o ser humano criou instrumentos práticos e teóricos que lhe permitem agir e pensar de uma forma especial sobre a natureza e obter as respostas desejadas. Com ela mudaram as relações dos homens com a natureza, mudou o homem e mudaram as relações entre os homens. Portanto, como prática cultural e histórica, as pesquisas devem ser construídas e reconstruídas junto a cada indivíduo nos processos educacionais. Entendemos que a pesquisa na educação pode ser considerada como uma forma possível de intervenção e mediação no processo de transformação social. Isso significa que ela compartilha pontos de inflexão e contradição similares a outros movimentos da educação.

Tomamos como referência, nesta tese, a pesquisa no sentido estrito, ou seja, o processo de construir conhecimento, se fazer ciente, fazer ciência. Significa o processo de construção/reconstrução dos conhecimentos da área, para além daqueles disponíveis por meio de estudos anteriores, que transcenda o conhecimento estruturado sob a forma de senso comum, conduzindo a uma compreensão melhor da realidade.

Buscamos, assim, a pesquisa que pode contribuir para a práxis, por apreender os conteúdos do fenômeno, preenhe de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico, mas que deve voltar-se à prática, transformá-la. Reitera-se que este não é um movimento natural e nem solitário, mas um processo coletivo que desencadeia uma elaboração crítica de si mesmo e da sociedade, com a finalidade de obter a práxis.

Ao assumir como objeto de investigação a pesquisa do professor da educação básica em Goiás, foi necessário nos posicionarmos para evitar o risco de aderir a um modismo teórico que se apropria indevidamente de conceitos. Existem diferentes propostas de pesquisa para o professor da educação básica, portanto foi preciso analisar os diferentes pontos de vista, as diferentes bases epistemológicas, situando-os na realidade sócioeducacional. Preocupa-nos, ademais, em superar uma postura imobilista, para que, diante dos “ajustes” da sociedade à globalização excludente neoliberal, possa-se lutar por uma sociedade “contra-hegemônica”, mesmo que isso caracterize utopia.

Nessa perspectiva, consideramos que as propostas de pesquisa hegemônicas no campo da formação de professores são denominadas de *epistemologia da prática* – professor pesquisador/reflexivo. Ao tratar dessa temática na educação básica e na prática do professor, essa concepção filia-se a uma perspectiva conceitual de pesquisa que se aproxima do conceito de investigação, estudo, reflexão, presente no senso comum, ressaltando, em várias situações, a natureza aplicada da pesquisa.

No contexto de reestruturações produtivas e, conseqüentemente, de reformas educacionais, a proposta de professor pesquisador/reflexivo atende às necessidades e demandas das atuais políticas educacionais, à medida que aponta para uma inovação curricular e metodológica com poucos custos e com responsabilização do professor. Na atual fase das relações de produção capitalista e do neoliberalismo, são reforçados conceitos que se referem à autonomia, transformação, emancipação, flexibilidade e individualismo.

Nossa pesquisa revelou que as propostas de professor pesquisador/reflexivo, assumidas por diferentes autores, trabalham com aqueles conceitos na perspectiva humanista e pragmática. Nesse caso, a ação individual levaria a uma emancipação dos indivíduos, que se tornariam capazes de refletir sobre a sua ação, compondo uma sociedade mais justa, respeitando as diferenças, não propondo uma transformação estrutural da sociedade. Essa visão de indivíduo, mundo e organização social aproxima

a proposta do professor pesquisador/reflexivo com a proposta liberal e revela a fragilidade dos conceitos apresentados.

Trata-se de uma proposta de pesquisa naturalizada nos limites das competências profissionais empobrecidas que, pragmaticamente anula as fronteiras entre produzir conhecimento e, topicamente, manipular a prática. Percebemos que o excesso de adjetivação tão em voga quando se fala em formação de professor pesquisador/reflexivo consegue apenas tangenciar a questão fundamental do trabalho docente. Não podemos negar que o discurso seduz pelo que propõe. Mas é marcado pela ilusão contraditória de que a reflexão do professor acerca das suas ações mais pragmáticas poderá transformar o mundo que o cerca.

O modelo da racionalidade prática, tido como saída para articular a unidade teoria e prática nos cursos de formação traz na sua essência uma concepção de formação neotecnista, em que a ênfase recai nos aspectos pragmáticos da formação, notadamente no domínio do conteúdo da educação básica e resolução de problemas imediatos ligados ao cotidiano escolar, sem, no entanto, considerar a íntima ligação desses problemas e da educação com um todo constituído e constituinte da realidade sócio-política.

Tais posições reforçam a idéia de que há um processo em curso que aligeira a formação docente, com fortes impactos na produção do conhecimento. Neste momento em que os discursos se confundem e as intencionalidades dos projetos precisam ser reveladas, é preciso optar e lutar pela prática transformadora *do statu quo*, a práxis humana. Isso, na tentativa de que a denúncia contida nessa interpretação da realidade contribua para buscar novas práticas que possam realmente desembocar na transformação dessa realidade. É justamente nessa direção que realizamos, em nosso estudo, o exercício de se perguntar pelo conhecimento, pela pesquisa e sua importância para a formação e atuação de professores numa perspectiva teórica de cunho dialético.

A complexidade da questão da pesquisa e suas respostas tem como fronteira as dificuldades estruturais e históricas da realidade, mas nem por isso impossível de ser encontrada alternativa para sua realização. Ao assumir uma proposta para a pesquisa na educação básica, este estudo optou por dialogar com os professores que tiveram uma formação *scritto sensu*, que entendemos oportunizar uma formação e a realização da pesquisa no sentido estrito-ciência, defendida nesta tese.

Aproximando-nos do fechamento deste estudo, que pode ser a travessia para outros olhares sobre a pesquisa e o professor, elaboramos a síntese alinhavando

reflexões em torno da proposta do título desta tese: realidade, entraves e possibilidade da pesquisa.

Em relação à primeira categoria – a realidade – foi pensada porque o objeto se constitui historicamente no real humano e é no desvelamento da realidade que se percebem suas contradições, que contém em si entraves e possibilidades. Essa aproximação inaugura a possibilidade de uma relação reflexiva que permite ao sujeito apropriar-se da dinâmica do objeto como uma construção humana e social, sendo necessário apreender toda a carga histórica que perpassa sua consolidação. Desse modo, o professor e sua pesquisa não se configuram como um ingênuo fenômeno descolado da realidade social, mas, pelo contrário, construído historicamente na contradição de ser e não ser. Na visão marxiana são as contradições que podem possibilitar a superação e transformação da realidade.

Entendemos que a leitura da realidade do trabalho docente, com suas contradições – entraves e possibilidades – é que nos permitiu compreender o papel da pesquisa na educação básica em Goiás. Os dados empíricos apontam que a pesquisa é importante para o professor da educação básica em Goiás, não pela reflexão restrita de sua prática, aliás, foram poucos professores que pesquisaram diretamente sua prática. Eles atribuem um significado mais amplo para o papel da pesquisa, que denominam de autonomia e emancipação intelectual. Não se trata de afirmar que toda pesquisa realizada pelo sujeito é emancipatória, no sentido gramsciano, mas entendem que é formativa, pois a tomam como atividade de compreensão/explicação da realidade; e como atividade, trabalho humano, a pesquisa forma, cria uma consciência, um modo de ser, de interpretar o mundo.

Sabemos que, dependendo das condições objetivas, a pesquisa como atividade pode alienar e manter a realidade como está, mas na contradição e dialética dessa atividade como produção de um conhecimento, pode também alcançar a compreensão do concreto pela mediação do abstrato, indo além da aparência do objeto. Não se está afirmando que a pesquisa é um meio mais eficaz do que outros para formar o professor. O que se afirma é que o contato com as pesquisas e o ato de pesquisar são suscetíveis de desenvolver capacidade de análise e investigação, aptos a formar sujeitos no espírito crítico, na dúvida metódica e na busca da unidade teoria e prática, possibilitando a práxis. Desta forma contém a possibilidade de formar sujeitos autônomos, capazes de dizer não e de tomar as próprias decisões, processos imprescindíveis para o exercício da docência.

A análise do material empírico na senda da compreensão da ação docente procurou resgatar a dinâmica histórica do trabalho docente e da possibilidade de pesquisa, a fim de perceber como o individual e o social estão interligados e podem ser contraditoriamente espaço de acatamento e luta; de desistência e resistência; de alienação e criação. Entendemos que o trabalho, atividade privilegiada no processo de mediação da relação homem-mundo, pode produzir a alienação e, ao mesmo tempo, engendrar espaços de autonomia relativa. Isto porque as estruturas sociais impõem limites à práxis humana sem, contudo, determinar as próprias atividades.

Onde estão os entraves e quais são as possibilidades? A resposta perpassou a categoria do trabalho. Os maiores entraves citados pelos professores da educação pública de Goiás não se referem à formação nem ao questionamento da necessidade ou importância da pesquisa, mas às condições efetivas de trabalho, que são entendidas como o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve tanto a satisfação das necessidades básicas do trabalhador – salário digno, valorização profissional – quanto a infra-estrutura das escolas – os materiais didáticos disponíveis, os serviços de apoio aos professores e à escola.

A desvalorização e a precarização do trabalho docente ficou evidente em nossa pesquisa. Os professores trabalham muitas vezes em uma organização escolar da rede pública, que não tem uma infra-estrutura básica, como o telefone, não lhes é possível um trabalho compartilhado com os colegas, não têm disponibilidade de tempo para dar aos alunos a atenção necessária, nem para pensar e refletir sobre o trabalho que realizam, muito menos para desenvolver pesquisa. Observa-se uma multiplicidade de funções, sendo os professores instados a desempenhar atribuições para as quais muitas vezes, não estão preparados. São também escassas as oportunidades de desenvolvimento profissional. As condições salariais os levam, na maior parte dos casos, a exercer outras funções ou ampliar a jornada de trabalho, exercendo jornada dupla ou tripla como forma de aumentar os seus rendimentos. O apoio para a pesquisa é praticamente inexistente o com exceção das licenças para aprimoramento, que, quando concedidas, nem sempre são integrais. Importante destacar, por outro lado, que quando finalizadas as dissertações e teses dos professores das redes municipal e estadual, suas pesquisas e os seus resultados não são apropriados e nem divulgados.

Percebe-se a necessidade de uma política de estado para investimento em pesquisa, incluindo a regulamentação dessa atividade na carreira docente. Não se faz

pesquisa sem tempo, sem financiamento e condições materiais. O Estado quer de fato o professor pesquisando? Ou assume apenas a pesquisa da prática que pode desresponsabilizar o Estado e aumentar a pressão sobre os professores para que eles resolvam os problemas da escola. Neste sentido, o sindicato tem um papel crucial de lutar pela pesquisa na constituição da profissionalidade docente.

Podemos notar, pois, que toda a discussão sobre pesquisa não se encaminhará sem que seja garantida a melhoria das condições de trabalho, abrangendo elementos como plano de carreira, salário justo, questão de gênero, que perpassam o ser professor, constituindo-se em questões centrais de sua profissão. A luta não pode se dar em torno apenas da formação inicial, porque tratar de profissionalização é, necessariamente, tratar da categoria, da luta de classes, que é o cerne de seus direitos básicos. Formar e ser professor é uma tarefa bastante complexa, justamente por isso, não são medidas simplistas e banalizadoras, apresentadas como fórmulas eficientes e produtivistas de preparar os profissionais da educação que irão resolver diretamente os atuais problemas da escola e do sistema educativo.

A questão que se recoloca, portanto, é como enfrentar coletivamente estes problemas que invadem o cotidiano escolar, ou seja, como criar condições de trabalho que garantam efetivamente a possibilidade de transformar em prática o discurso de transformação da escola. O caminho escolhido pela presente pesquisa buscou investigar os germes dessa resistência no próprio universo de trabalho dos professores, considerando que a possibilidade dialética da negação da negação pode iluminar as possíveis trilhas dos processos contra-hegemônicos.

Um exemplo concreto dessa possibilidade é o número expressivo de cento e quarenta e oito professores que apostam na resistência e realizaram uma pesquisa no sentido estrito-ciência nos cursos de pós-graduação, o que confirma a certeza de que essa atividade é possível e colabora na formação dos professores.

Se apreendermos das pedagogias marxiana, vygotskyana e gramsciana que o trabalho é princípio educativo, a proposta de pesquisa na educação básica terá possibilidade se conquistarmos a alteração na organização do trabalho docente, para superar as duras estruturas desqualificadoras e torná-lo educativo e formador. Com certeza a pesquisa é um caminho.

Nessa perspectiva, a pesquisa não pode ser apontada apenas como ideário pedagógico ou política de formação, que defende a prática da pesquisa/reflexão num silêncio cúmplice da condição docente. Ela precisa ser pensada implementada como

uma política de trabalho instituída e amparada no plano de carreira, com condições de ser desenvolvida.

Como formaremos o professor como pesquisador? A resposta reafirma a concepção sócio-histórica de educador, delineada pela ANFOPE. Será um pesquisador formado como qualquer pesquisador, rigidamente, nos fundamentos teórico-metodológicos da investigação científica. Isso significa que o professor pesquisador que desejamos formar tenha, concomitantemente, uma sólida formação teórica e metodológica. Não estamos negando a pesquisa da própria prática, contudo, para nós, não existe um professor pesquisador/reflexivo capaz de resolver, por meio da pesquisa, apenas problemas que se apresentam na sala de aula ou no cotidiano escolar. Se for para reivindicar a pesquisa na educação básica, queremos um professor capacitado como pesquisador no sentido estrito-ciência. Que seja capaz de investigar o campo em que desenvolve a sua vida profissional, os objetos de estudo da sua área; um profissional que possa produzir e enriquecer o acervo científico de uma área específica e/ou da educação.

Utilizamos a formação *stricto sensu* como uma possibilidade para a pesquisa na educação básica, mas existem outras. Uma delas refere-se à universidade e aos programas de pós-graduação, com seus núcleos e grupos de pesquisa; entendemos que é necessário um compromisso com o professor que nele se forma e com a continuidade da pesquisa. A dissertação e a tese encerram uma parte do processo de formação do pesquisador, mas a pesquisa ali iniciada deve continuar e contribuir na educação básica. A participação nos grupos e núcleos de pesquisa parece ser uma indicação, os próprios professores pesquisados, após terminarem o seu trabalho continuam desenvolvendo pesquisas junto a eles.

Temos consciência de que nem todos os professores da educação básica poderão, neste momento histórico, buscar a formação *stricto sensu*. Ainda lutamos em algumas regiões brasileiras para a formação na graduação. Mas aqueles que já cursaram, como continuar desenvolvendo pesquisa? Esse é um papel que cabe às universidades em parceria com as secretarias municipais, estaduais e de Ciência e Tecnologia.

Ademais, também consideramos que a pesquisa participante/ação dentro da abordagem crítica e/ou colaborativa, em parceria com a universidade, é uma possibilidade de formação e desenvolvimento da pesquisa nas escolas, não como meros sujeitos da pesquisa, mas como pesquisadores parceiros de uma instituição, que tem como uma das suas funções produzir o conhecimento e divulgá-lo. A universidade e a

escola podem construir juntas o espaço e lugar do tempo coletivo para pensar a realidade e a ela voltar.

A transformação social tem como ponto chave a classe trabalhadora, que deve lançar-se à tarefa da construção da história, como sujeito que se forma pela necessidade histórica, mas também pela vontade e pela utopia. É nesse contexto que se colocam duas tarefas da *filosofia da práxis*: combater as (outras) ideologias modernas, formando nova classe de intelectuais, e educar as massas.

Duas tarefas, portanto, de prática e teoria que esta tese procurou realizar, enfrentando a questão ideológica de propor pesquisa/reflexão sem investigar as condições e/ou alterar as condições materiais, defendendo que professor pode assumir a tarefa de pesquisar a sua prática, tornando-se responsável pelas mudanças na prática, numa atitude individual e pragmática.

O conhecimento da *prática* não se faz no sentido da aceitação pragmática da realidade dada, o que resultaria na execução alienada do ato educativo, mas associa-se à busca da superação possível dos entraves interpostos à qualidade da educação pública. Constrói-se, dessa maneira, o verdadeiro sentido da *práxis*, como ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade e reflexão, que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa. Conjugam-se, portanto, a concepção de mundo que transcende o imediatismo do presente, o conhecimento dos condicionantes sociais da educação e a ação dirigida à busca de alternativas concretas para o trabalho educativo, consolidando os processos de resistência no trabalho docente.

Nessa direção, entendemos que as práticas escolares assumidas pelos professores formados nos diversos cursos de pós-graduação, relatadas na presente pesquisa, caminham na direção da construção de uma relação mais consciente com o trabalho e as suas finalidades sociais. Não obstante as dificuldades elencadas, estão contribuindo para fermentar o processo de luta contra a desumanização imposta pela racionalidade instrumental do capitalismo.

É possível, portanto, que a partir do desenvolvimento das contradições, os sujeitos históricos, no processo de reprodução da existência e de interação com o meio social, estabeleçam movimentos de ruptura que os modificam, bem como transformam as relações sociais de que tomam parte. Entretanto, como mostra a perspectiva gramsciana, aquilo que cada indivíduo pode modificar parece ser pouco com relação às suas próprias forças. Eis porque é necessário associação com os pares que partilham do mesmo desejo multiplicando-se, daí a força potencial para as possíveis e históricas

transformações. Por isso a idéia de travessia. Dessa forma, pode-se acreditar na construção do projeto de transformação da sociedade e da escola, longe de esperar passivamente pela transformação ou, então, iludir-se com as mudanças pontuais, professadas pelo voluntarismo, incluindo a perspectiva do professor pesquisador/reflexivo.

Este é um projeto político e deve ser articulado a um amplo programa de mudanças estruturais, que possa combinar a mudança moral e intelectual no âmbito dos sujeitos e da própria cultura, que se expressa em grupo, com as rupturas econômicas, que concretizam as mudanças na existência de cada um. Nesse caso, conclui-se que cada professor, ex-pós-graduando mestre/doutor, precisa pensar a pesquisa como ato de resistência. Mas fazê-lo sozinho? Não, fica evidente a necessidade de investir em políticas e na profissionalização docente: propor políticas de formação e valorização do profissional docente em parceria com outros grupos e com a instituição formadora, a universidade.

Este estudo, enfim, apresenta conhecimentos específicos sobre o trabalho docente e as possibilidades, contradições e realidade da prática de pesquisa na educação básica pública de Goiânia. Nesse aspecto é um trabalho pioneiro que traz possibilidades de resistência e enfrentamento, ao defender o princípio de que a pesquisa é essencial no trabalho, contudo investigando as concepções e condições para a realização da pesquisa.

Não estamos falando na realização impossível de uma utopia (algo que não existe em lugar nenhum), primeiro porque os cento quarenta e oito professores da educação básica pública em Goiânia com formação *stricto sensu*, apontam para algumas possibilidades, depois porque experiências existem em outros países. Mas também, por que precisamos retomar a esperança e a resistência. Um dos efeitos mais dramático e desarticulador de nosso tempo é a desesperança gerada pelas incertezas de um mundo capitalista, disperso no individualismo e na competição. É preciso recuperar a dialética da esperança, colocada na utopia, não como “lugar nenhum”, mas como possibilidade da construção história do homem. Por que falar de utopia? Já dizia o poeta: para que serve a utopia? Se dou um passo e ela se distancia. Ele mesmo responde: para caminhar. E aqui caminhar para a valorização e emancipação do trabalhador docente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY M. M. et al. *O Perfil dos Professores Brasileiros: O que fazem, o que pensam, o que almejam...* São Paulo: Moderna, 2004.

ANFOPE. *Documentos Finais dos V, VI, VII, VIII, IX, X e XI Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*. Brasília, de 1990 a 2002.

ANFOPE. *Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento Gerador para XII Encontro Nacional*. Brasília/DF, agosto de 2004.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.

ALARÇÃO, Isabel. *Formação reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Lisboa: Porto Editora, 1996.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. 3. ed. Lisboa: Presença. 1980. 120p.

ALVES, Alda J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, n. 77, p. 53-61, mai. 1991.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.113. p.39-50, jul. 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza D. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1992.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*. n. 113. São Paulo, p. 51-64, jul. 2001.

ANDRÉ M. (Org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2005.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo. 1999.

APPLE, M. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo n.60, p. 3-14, fev. 1987.

APLLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARCE, Alessandra. Compre o Kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação e Sociedade*. v. 22, n. 74, abri. 2001.

- ARISTÓTELES. Arte Poética. In: *A poética clássica*. São Paulo: Cultrix-Edusp, 1981.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. trad: Mário Gama Kury. 4. ed. Brasília: UNB, 2001.
- ARROYO, Gonzalez Miguel. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez/Cedes, n. 5, p. 5-23, jan/1980.
- ARROYO, Gonzalez Miguel Arroyo. Quem de-forma o profissional do ensino. *Revista de Educação AEC*. Brasília, 14(58): 7-15, out/dez.1985.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- AURORA, Helena F.; EVANGELISTA, Ely Guimarães dos S. (Org.) *Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação*. Goiânia: UFG, 2004.
- AURÉLIO, Ferreira Buarque de Holanda. *Miniaurélios Século XXI Escolar: o minidicionário da Língua Portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- AZEVEDO, Janete M. Lins. *A Educação como política pública*. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec. 1988.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber Livros, 2004. .
- BARBOSA, Ivone Garcia. *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. 1997. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- BARBOSA, Ivone G. et al. *Projeto políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*. Goiânia: UFG, 2003.
- BARBOSA, Ivone G. *Método: em busca de uma definição*. FE/UFG, 2005 (mimeo).
- BARBOSA, Ivone G. O método dialético na pesquisa em educação da infância: desafios e possibilidades para a Psicologia e a Educação. In: MONTEIRO, Filomena M. de A., MÜLLER, Maria Lúcia R. (Orgs.) *Educação como espaço da cultura*. v. II. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2006. p. 277-287.
- BARBOSA, Ivone G. Ensino, aprendizagem e desenvolvimento em um mundo em movimento: Psicologia sócio-histórico dialética para uma didática de orientação dialética. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa e SILVA, Carlos Cardoso. *Didáticas e interfaces*. Rio de Janeiro/Goiânia: Deescubra, 2007.
- BARQUERA, Humberto et alli. *La formación del sujeto como opción política de la investigación participativa*. Trabalho apresentado no III Seminario Latinoamericano de Investigación Participativa, Piracicaba, São Paulo, 1984.

BERGAMO, Geraldo Antonio; BERNADES. Mariza Rezende. Produção do conhecimento. *Educação e Sociedade*. v. 27, n.94, abr. 2006.

BERGER, Peter; LUCKMANN, T. *The social construction of reality*. New York: Doubleday. 1967.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.44, p. 19-32. 1998.

BLUMER, H. *Symbolic interactionism*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1969.

BOGDAN, R.; BIKLEN S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e os métodos*. Porto: Porto Editora. 1994.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisas em educação: conversas com pós-graduandos*. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *I Plano Nacional de Pós-graduação*. Brasília, DF: CAPES, 1975. Disponível em < <http://www.capes.gov.br> > Acesso em: 16 de junho de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *II Plano Nacional de Pós-graduação*. Brasília, DF: CAPES, 1980. Disponível em < <http://www.capes.gov.br> > Acesso em: 16 de junho de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *III Plano Nacional de Pós-graduação*. Brasília, DF: CAPES, 1986. Disponível em < <http://www.capes.gov.br> > Acesso em: 16 de junho de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *IV Plano Nacional de Pós-graduação*. Brasília, DF: CAPES, 1998. Disponível em < <http://www.capes.gov.br> > Acesso em: 16 de junho de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *V Plano Nacional de Pós-graduação*. Brasília, DF: CAPES, 2000. Disponível em < <http://www.capes.gov.br> > Acesso em: 16 de junho de 2007

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Perfil da pós-graduação*. Brasília, DF: CAPES, 2003. Disponível em < <http://www.capes.gov.br> > Acesso em: 16 de junho de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação em dados – Edudata*. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em < <http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 04 de junho de 2007. 2007.

BRASIL. *Portaria Ministerial n.º 328, de 01 de fevereiro de 2005 que define o cadastro de pós-graduação lato sensu no INEP*. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 2005.

BRASIL/CNE. Parecer CNE/CES 0364/2002. *Regulariza a cobrança de taxas de cursos de pós-graduação, lato sensu, com base no art. 90 da lei 93.94/6* Brasília. 2002.

BRASIL/CNE. Parecer CNE/CES 066/2005. *Propõe alteração do caput art. 6º da Resolução CNE/CES 1 de 3 de abril de 2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação*. Brasília, 2005.

BRASIL/CNE. Parecer CNE/CES 617/99. *Estabelece as condições de validade dos certificados de cursos de especialização*. Brasília, 1999.

BRASIL/CNE. Parecer CNE/CES 908/98. *Estabelece as especializações por área profissional*. Brasília, 1998.

BRASIL/CNE. Parecer CNE/CP 009/2001. *Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior*. Brasília. Maio/2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne> Acesso em: jun. 2001.

BRASIL/CNE. Resolução CNE/CES 01/2001, de 03 de abril de 2001. *Estabelece normas de funcionamento de cursos de pós-graduação*. Brasília, 2001.

BRASIL/CNE. Resolução CNE/CES 01/2007. *Encaminha a relação de cursos recomendados com seus respectivos pareceres e conceitos de pós-graduação stricto sensu*. Brasília, 2007.

BRASIL/MEC. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 1.180/2004 de 06 de maio de 2004. *Nomeia comissão especial de acompanhamento e verificação dos cursos de pós-graduação lato sensu*. Brasília, 2004.

BRASIL/MEC. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 328/2005. *Normatiza o cadastro dos cursos de pós-graduação lato sensu no INEP*. Brasília, 2005.

BRASIL/MEC. Ministério da Educação. *Projeto de lei que institui a Reforma Universitária*. PL 7200/2007. Brasília. 2007.

BRASIL/MEC/CCFE. Parecer n.77/69. *Documenta*, n. 98. Fev. p. 128-132.

BRASIL/MEC/CFE. Parecer n.977/65 *Definição dos cursos pós-graduação*. *Documenta*, 1965, p.67-86.

BRASIL/PR. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, n. 248, 23/12/96, pp. 27833-27841.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRITO, Ângela Xavier de; LEONARDOS, Ana C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.113, p.7-38, jul. 2001.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período de 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 18, p. 82-100, set/out/nov/dez/. 2001a.

BRZEZINSKI, Iria; TAVARES, José. (Orgs.) *Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001b.

BRZEZINSKI, Iria. *Profissão docente: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano editora, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. GT 8: A pesquisa sobre formação de profissionais da educação em 25 Anos de história. *ANPEd*. Trabalho encomendado- GT 08. 2007.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CARR, Wilfrd e KEMMIS, Stephen. *Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.1988.

CASTRO, Cláudio; CARNOY, Martin. *Como anda a reforma da educação na América Latina*. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1997.

CHAUÍ, Marilena. Vocação política e vocação científica da universidade. *Educação Brasileira*. Brasília: MEC/CRUB, p. 15-31, 1993.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução   história da filosofia: dos pr -socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, Portugal, n. 16(2), p. 221-236. Jun. 2003.

CODO, Wanderley. *Educação - Carinho e Trabalho*. 4. ed. São Paulo: Vozes, 2006.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CNTE. *Retrato da Escola 1,2,3*. Disponível em < www.cnte.org.br >. Acesso em 26/03/ 2006.

COSTA, Marisa C. V. *Trabalho Docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002

CUNHA, Luis Antônio. *Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação*. Curitiba, UFPR, 1978.

CUNHA, Luis Antônio. Pós-Graduação: no ponto da inflexão? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 77, p.63-67, mai. 1991.

CUNHA, Luis Antonio. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DEJOURS, C. *A loucura do trabalho*. 5.ª ed.. São Paulo: Cortez-, 1992.

DEJOURS, C. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1999.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez. 1991.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1994.

DEMO, Pedro. *Pesquisa Participante: saber, pensar e intervir*. Brasília: Líber Livro. 2004.

DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. *De que amanhã*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2004.

DEWEY, John. *Como pensamos – como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1933.

DEWEY, John. *Reconstrução em filosofia*. São Paulo: C.E. Nacional, 1959 a.

DEWEY, John. *Vida e educação*. 5. ed. São Paulo: C.E. Nacional, 1959b.

DEWEY, John. *Experiência e natureza. Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. 4. ed. São Paulo: C. E. Nacional, 1979.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. São Paulo: EPU, 1978.

DIÁRIO DE CAMPO. *Registro de observações e percepções do trabalho empírico na pesquisa: professor pesquisador/ reflexivo na rede pública em Goiânia*. Apontamentos em caderno. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. 2006/2007.

DILTHEY, W. *Introdução às ciências do espírito*. 1ª edição em 1883.

DINIZ-PEREIRA, Paradigmas contemporâneos da formação docente. In: SOUZA, João Valdir Alves de. (Org.) *Formação de professores para a Educação Básica: Dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DUARTE, N. *A individualidade para-si* (contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo). Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 44, p. 85-106, 1998.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, n.71 p.79-115, 2000a.

DUARTE, Newton. *Sobre o construtivismo*: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2000b.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Quatro ensaios crítico-dialético em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003a. 106p.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 83, 2003b.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. .

DUARTE, N. Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski. 4. ed.. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

.DUARTE, Rosália Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*. n. 115, 2002.

DURKHEIM, Émile. *A evolução pedagógica*. Trad. Bruno Charles Magno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación*. Madri: Morata, 1990.

ELLIOT, J. *Action research for education change*. Open University Press: Milton Keynes & Philadelphia, 1991.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar próprio e original. In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M de A (Orgs). *Cartografias do trabalho docente*: professor (a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras-ALB, 1998. p.307-333.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.) *Profissão professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto. 1995.

FANFANI, E. T. *La Condición docente*: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú e Uruguay. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

- ENGUITA, M. F. *Trabajo, escuela e ideologia*. Madri: Akal Universitátia, 1985.
- ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre. Artes Médicas. 1989.
- ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.º 4, p.41-61, 1991.
- EVANGELISTA, J. *Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno*. São Paulo: Cortez, 1997.
- EVANGELISTA, O.; MORAES, Maria Célia Marcondes de. *A universidade dilacerada*. Florianópolis: PRGE/UFSC, 2002. (mimeo.)
- EZPELETA, Justa. *Notas sobre a pesquisa participante e a construção teórica*. Trabalho apresentado no Seminário Nacional de Pesquisa Participativa promovida pelo INEP. Brasília: DF, 1984. (mimeo).
- FACCI, M.G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- FÁVERO, O. ; CAMPOS, M. M. . Pesquisa em educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 88, p. 5-17, 1994.
- FIRMINO, Luciano Júlio. *O currículo do curso de Pedagogia em movimento: como se formam pedagogos na UCG?* Goiânia: UCG. Dissertação de mestrado. 2005.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- FRANCO, Maria Laura. Pesquisa educacional: algumas reflexões. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 51, p. 84-87, 1984.
- FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-lo melhor através da ação. In: *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1993.
- FREITAS, Helena Costa Lopes. Trabalho, relação teoria - prática e o curso de Pedagogia. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Formação de professores: um desafio*. Goiânia: UCG, 1996.
- FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do Ensino Superior no campo dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: *Educação e Sociedade*. Ano XX, n.68, Dez/99.
- FREITAS, Luís Carlos de. *Crítica da organização do Trabalho pedagógico e da didática*. São Paulo: Papirus. 1995.

FREITAS, Luís Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1998.

FREITAS, Luís Carlos de. *Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças*. Campinas, SP: Autores Associados. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1996.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: pesquisas e projetos. In: _____. *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GAMBOA, Sílvia Sánchez. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria das Graças (Orgs.). *Formação de Professores: tendências atuais*. São Carlos: Ed. UFSCar, 1996.

GAMBOA, Sílvia Sánchez; SANTOS FILHO, José Camilo. *Pesquisa educacional: quantidade e qualidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GATTI, Bernadete A (Org.). Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional: conhecimento e realidade. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo (40): 3-14, fev. 1982.

GATTI, Bernadete A. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (44) ; 3-17, fev. 1983.

GATTI, Bernadete. Pesquisa em Educação: um tema debate. *Cadernos de Pesquisa*. n.80, p. 106-111, 1992.

GATTI, Bernadete A. As implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 113, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

GATTI, Bernadete. Pesquisa Educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. *Cadernos de Pesquisa*. v. 35, n. 126, set/dez. 2005.

GERALDI, Corinta Maria Grisola e outros (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas-São Paulo: ALB, 1998.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: *R.A.E/ Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 2, p.57-63, 1995.

GOERGEN, Pedro. Ciência, Sociedade e Universidade. *Educação e Sociedade*. Campinas, São Paulo: CEDES, n.63, p. 53-79, ago.1998.

GOIÂNIA. *Estatuto do Magistério Público do Município de Goiânia*. Lei Complementar .n. 012, de 02 de junho de 1992.

GOIÂNIA. *Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia*. Lei Complementar n. 091, de 26 de junho de 2000.

GOIÂNIA. *Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia*. Lei n. . 7.997, de 20 de junho de 2000.

GOIÂNIA. *Plano de Carreira e Vencimentos dos Servidores do Magistério Público da Prefeitura de Goiânia*. Lei n. 7.089, de 02 de junho de 1992.

GÓMEZ, A. L. Pérez. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta Maria Grisola e outros (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas-SP: ALB, 1998.

GOUVEIA, Aparecida. J. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 01, p.1-20, jul. 1971.

GOUVEIA, Aparecida. J. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*. n. 19, p. 75-79, dez. 1976.

GOUVEIA, Aparecida. J. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. *Cadernos de Pesquisa*. n. 49, p. 67-70 , mai. 1984.

GUNTHER, H.; SPAGNOLO, F. "Vinte anos de pós-graduação: o que fazem nossos mestres e doutores?" *Ciência e Cultura*, n.38 p. 1643-1662. 1986.

GRAMSCI A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI. A. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GRAMSCI. *A concepção dialética da História*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. v. 1. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. v. 2. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. v. 3. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. v. 4. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência enquanto ideologia. In.: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor; HABERMAS, Jürgen. *Textos escolhidos*. Trad. Zeljko Loparic; Andréa Maria Altino de Campo Loparic. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 313 — 343. (Coleção Os pensadores).

HABERMAS, Jürgen. Trabalho e Interação: notas sobre a filosofia do espírito de Hegel em Iena. In.: _____. *Técnica e ciência como “Ideologia”*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1997.

HAYEK, F. *Os fundamentos da liberdade*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1983.

HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, M. *A organização do trabalho por projetos de trabalhos: o conhecimento é um caleidescópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HESSEN, Joannes. *Teoria do conhecimento*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HUSSERL, Edmund. *A idéia da fenomenologia*. Lisboa: Edições 70. s/d.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

IMBERNÓN, F. *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

JAMES, William. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1986.

KUENZER, Acácia Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

KÜENZER, Acácia. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores(as) e montadores de automóveis se encontram, no sofrimento do trabalho. In: Encontro Nacional de Enfermagem, 2001, Curitiba. *Educação e Saúde*: CONEN, 2001.

KUENZER, Acácia e MORAES, Maria Célia Marcondes de. Tema e tramas na pós-graduação em educação. *Educação e Sociedade*. v. 26, n.93, set/dez. 2005.

KUHN. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1962. Coleção Debates.

LAPO, R & BUENO, B. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com o trabalho. SP: *Psicol. USP*, 13 (2): 243-276, 2002.

LAPO, R & BUENO. B. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (118), mar. 2003.

LESSA, Sérgio. *Trabalho e ser social*. Maceió: EDUFC/EDUFAL, 1997.

LÉVY, André. Le changement comme travail [a mudança como trabalho]. *Connexions*, Paris, n. 07, 1973.

LEWIN, Kurt. *Psychologie dynamique*. Les relations humaines. Paris: PUF, 1946.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, Adeus professora?* (Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente) São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Emilia Freitas de. Trajetória e Produção Científica do GT Formação de Professores - Trabalho encomendado. In: *25ª Reunião Anual da ANPED*, 2002.

LIMA, L. O. *Construtivismo epistemológico e construtivismo pedagógico*. In: FREITAG, B. (Org.). Piaget: 100 anos. São Paulo: Cortez, 1997. p. 103-109.

LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Artenova, 1973.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl marx contra o Barão de Münchhausen*: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1970.

LUKÁCS, Georg. *Ontologia do ser social*. São Paulo : Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, Georg. Prefácio. In: HELLER, A *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio. O falso conflito entre tendências metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 66, p.70-74, ago. 1988.

MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico Ocidental*: um relato do empreendimento da aventura dos nativos nos arquipélagos da nova guiné Melanésia. (1922). São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MANACORDA, M. A. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira; revisão técnica de Paolo Nosella; prefácio de Demerval Saviani. 3. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associado, 2000.

MARQUES, Mário Ósorio. *Os paradigmas da educação*. Revista Brasileira de Estudos pedagógicos, Brasília, v.73, n.175.p.547-565, set./dez.1992.

MARTINS, C. B. Pós-graduação no contexto do ensino superior brasileiro. In: Mohry, L. et al. (orgs.) *Universidade em questão*, 1. Brasília: UnB, p. 175-206. 2003.

MARTINS, Telma A. Teles. *A Educação Infantil no curso de Pedagogia na FE/UFG sob a perspectiva discente*. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 2007.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*. Edições 70. 197-.

MARX, Karl. O método da economia política. In: _____. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Editorial Estampa. 1977. p. 228-237.

MARX, Karl. *O Capital*: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1979.

MARX, Karl. O questionário de 1880. Anexo I. In: THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1980.

MARX, Karl. *O Capital*: crítica da Economia política. v.1, Livro primeiro: O processo de produção do capital. São Paulo: Abril Cultural. 1983.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos e filosóficos*. Coleção Os pensadores. São Paulo: Nova Cultura, 1987.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Cortez, 1998.

MEDEIROS, J. L. *A Economia Diante do Horror Econômico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004 (tese de doutorado).

MELO, Guiomar Namor de. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 41, p.67-72, ago. 1983.

MEYERSON, I. Compte rendu Marcel Mauss. Rapports réels et pratiques de la Psychologie et de la Sociologie. *L'Année psychologique*, n. 25, 381-384. 1924.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa*, Braga, v. 14 n.1, 2001.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Avaliação na pós-graduação brasileira, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). *A bússola do escrever*. São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002.

MORAES, Maria Marcondes. Proposições acerca da produção de conhecimento e políticas de formação docente. In: MORAES, Maria Marcondes (Org.). *Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: anotações acerca do neopragmatismo rortiano. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

MOREIRA, F. A A Formação de Professores e o aluno das camadas populares: subsídio para debate. In: ALVES, N. (Org.) *Formação de Professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.

MORIN. André. Introduction à la pensée complexe. Paris, E. S. F. 1990.

NETTO, J. P. *Marxismo impenitente*. São Paulo: Cortez, 2004.

NOSELLA, Paollo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. *Educação e Sociedade*. São Paulo, (14): 91-7, 1983.

NÓVOA, António (Org.) *Profissão professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto. 1995. 191 p

NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e sua formação*. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. *O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade: Revista da Ciência da Educação*. São Paulo: Cortez. vol. 25, n. 89, p.1127-1143, set/dez. 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa e ALVES, Nilda. A pesquisa e a criação de conhecimento na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. *Educação e Sociedade*. v.27 n.95, mai/ago. 2006.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Aprender a aprender: um novo paradigma ou uma rearticulação do pragmatismo de Dewey? *Cadernos Educação*. Belo Horizonte. n.4. p. 31-38, dez.1998.

PARSONS, Talkot e PLATT, Gerald. M. Higher education: changing socialization and contemporacy student dissent. In: RILEY, Matilda et all. (org.) *Aging and society*. New York: Russel Sage, 1971.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

PERRENOUD, P. *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, Phillipe. (Org.) *Formando professores profissionais: Quais Estratégias? Quais Competências?*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PIAGET, Jean. *Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro. 1982.

PIAGET, Jean. *Epistemologia Genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIAGET, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*. 20 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1994.

PLAY, Frédéric Lê. *Lês ouvriers Européens*. 1. ed. Paris. v.6. 1824.

POPKEWITZ, Tomas S. *Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRIETO, Carlos. A prática na teoria: profissionais com vivência em empresas e no governo criam escolas de administração. *Revista Veja*. São Paulo: Abril Cultural v. 1.669, n. 40, ano 33, n.40, p. 153-154, out/2000.

RENAUT, A. *O Indivíduo: reflexões acerca da filosofia do sujeito*. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

RISTOFF, Dilvo. *Avaliação da educação superior: flexibilização e regulação*. Conferência apresentada no I Simpósio de Estudos e Pesquisas de Educação Superior, Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates. Goiânia, UFG, NEDESC, 2002.

SÁ, Nicanor Palhares. *Discutindo a pesquisa participante*. Trabalho apresentado no Seminário Nacional de Pesquisa Participante promovido pelo INEP. Brasília, 1984.

SÁ, Nicanor Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (57):20-29, maio/1986.

SACRISTAN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação dos professores. In: Nóvoa, Antonio (org.) *Profissão professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto. 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. L. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira e MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: *Educação & Sociedade*. São Paulo: Cortez. v. 25, n. 89, pp.1203-1226, set/dez. 2004.

SANTOS, Oder J. Organização do processo do trabalho docente: uma análise crítica. *Educação em revista*. Belo Horizonte, n.10. p. 26-30,1989.

SARMENTO, M. J. *Profissionalidade*. Porto, Portugal: Porto, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, D. Filosofia da educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In: FREITAS, M. C. *A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo*. São Paulo: Cortez & UNIFRAN, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 40).

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira. *Anais ANPED*, 1998.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). *A bússola do escrever*. São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Educação do Senso Comum à Consciência Filosófica*. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2004.

SCHAFF, Adam. *História e verdade*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SCHRAIBER, Lilia Bilma. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. *Revista Saúde Pública*. n. 29. p. 63-74. 1995.

SCHWARTZMAN, S. *Espaço para as ciências: o desenvolvimento da comunidade científica no Brasil*. 2001. Disponível em: < <http://www.schwartzman.org.br>.> acesso em maio de 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. *Anais ENDIPE*, 2006.

SHON, Donald. *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

SCHON, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHULMAN, Lee. Ernsino, formação de professores e reforma escolar. In: CASTRO, Cláudio e CARNOY, Martin. *Como anda a reforma da educação na América Latina*. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1997.

SILVA e SILVA, Maria Ozanira; SOUZA, S. M. P.S. *Prática de investigação-ação*. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA e SILVA, Maria Ozanira da. *Refletindo a pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

SILVA e SILVA, Maria Ozanira.(Coord.). *A comunidade solidária: o não enfrentamento da pobreza no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. *Articulação teoria e prática na formação de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiás: UFG, 2001.

SILVA, Lueli Nogueira Duarte e. *As tarefas escolares como mediação entre a ação e a aprendizagem: Instrumentalização ou autonomia?* 2000. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiás. 2000.

SILVA, Tânia Maria Tavares. Professor reflexivo e uma nova (?) cultura da docência: uma análise a partir dos anos 90. *Tese de doutorado*. Unicamp: FE. 2005. 184p.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas do eu*. Petrópolis: Vozes. 1998.

SIMPÓSIO MUNDIAL DE CARTAGENA. *Crítica y política em ciências sociales- el debate, teoria e prática*. Bogotá, Punta de Lanza. v. 1, 1979.

SMITH, J. After the demise of empiricism: the problem of judging social and educacional inquiry. Nordwood, NJ: Ablex, 1983.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

SOUZA, Janice Tirelli Ponte. O estudo da identidade política dos professores: pressupostos metodológicos. *Cadernos de Metodologias e Técnica de Pesquisa*. Maringá, n. 4, v. 4, pp. 69-78.

STENHOUSE, L. *la investigación como base de la enseñanza*. Madri: Morata, 1987.

STENHOUSE, L. *la investigación como base de la enseñanza*. 2. ed. Madri: Morata, 1993.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. 4. ed. Madrid: Morata, 2003.

SUCUPIRA, N. Parecer n.977/65 Definição dos cursos pós-graduação. *Documenta*, 1965, p.67-86.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989,

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998,

TEIXEIRA, Inês A. Castro. Tempos enredados na condição docente: narrativas de professores e professoras. *Revista Pro-posições*, Campinas, v.14, n.1 (40), jan./abr. 2003.

THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquête operária*. São Paulo: Polis, 1980.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2005.

TORRES, R. M. Melhorar as qualidades da educação básica? As estratégias do banco Mundial. In: DE TOMASI, L., WARDE, M. J. e HADDAD, S. (orgs.) *O Banco mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva, OYARZABAL, Graziela Macuglia, ORTH, Miguel Alfredo e GUTIERREZ. *A formação do educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

UNESCO, Pesquisa Nacional. *O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna. 2004.

VASCONCELOS, Geni. (Org.) *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VAZQUEZ. Adolfo Sanches. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VAZQUEZ, Adolfo Sanches. *Filosofia da Práxis*. Buenos Aires: CLASCO, 2007.

VELLOSO, Jacques, Pesquisa Educacional na América Latina: Tendências, necessidades e Desafios. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.81, maio de 1992, 5-21.

VELLOSO, J. Mestres e Doutores no País: destinos profissionais e políticas de Pós-Graduação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 583-611, set./dez. 2004.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas II*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.1993.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WARDE, Miriam. Pesquisa educacional e políticas governamentais em educação; ensino de 2º grau. . *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 55. p. 34-36, nov. 1985.

WARDE, Miriam. O papel da pesquisa na Pós-Graduação em Educação. *Cadernos de Pesquisa*. n. 73. p. 65-75, 1990.

WARDE, Miriam. *A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991): avaliação & perspectivas*. ANPED: avaliação & perspectivas na área de educação: 1981-1991. Porto Alegre, set. 1993. (mimeo).

WEBER, Max. *Die protestantische Ethik Und Der Geist Dês Kapitalismus*. Alemanha. 1905.

WEBER, Silke. A produção na área da Educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.81. p. 22-32. 1992.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Notes on logic*. Oxford: Basil Blackwell, 1979.

WRIGHT MILLS, C. *Sociologia y Pragmatismo*. Bueno Aires: Edições Siglo Viente, 1968.

ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ZARAGOZA, Jose Manuel Esteve. *O Mal-Estar Docente: a Sala de Aula e a saúde dos Professores*. São Paulo: Edusc, 1999.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de Professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.G., FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete M de A (orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)*. Campinas-SP: Mercado das Letras-ALB,1998. p.33-71.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Instrumento de pesquisa de campo - Questionário proposto aos professores

APÊNDICE B - Instrumento de pesquisa de campo – Entrevista proposta aos professores.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES MESTRES DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO EM GOIÂNIA (2006)

Nome: _____

Data: _____

Início: _____ Término: _____

1-Fale sobre sua trajetória profissional e a formação *stricto sensu*.

2- Comente sobre a relação da pesquisa e sua atuação profissional.

2-O que é pesquisa?

3-O professor é/precisa ser pesquisador?

4- O que é professor-pesquisador?

5- Há diferença entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa do professor da Ed. Básica ?

6-Qual o significado da pesquisa na atuação do profissional da Educação Básica?

7-Você faz pesquisa? Conhece alguém que faz pesquisa na rede? Que tipo de pesquisa? Há iniciativas de apoio de pesquisa na Educação Básica? Quais as condições necessárias para fazer pesquisa? Você divulgou a pesquisa realizada ou tem outras publicações?

APÊNDICE C - Instrumento de pesquisa de campo – Protocolo dos professores entrevistados.

Critérios							
Nº	Rede Estadual	Rede Municipal	Graduação	<i>Stricto sensu</i>	Técnico	Atuação como professor	Pesq.
1.		x	Pedagogia	Educação-UCG	Coord. Ed. Infantil		sim
2.		x	Pedagogia	Educação-UFG	x		sim.
3.		x	Letras	Letras-UFG	x		sim
4.		x	Pedagogia	Educação-UFG	x		sim
5.		x	Biologia	Biologia-UFG		2ª fase E. F.	não
6.	x		Ed. Física	Educação-UFRJ	x		sim
7.	x		Química	Química-UFG		Ens. Médio	não
8.		x	História	História-UFG		2ª fase e Ens. Médio	sim
9.	x		Física	Física-UFG		Ens. Médio	não
10.		x	Pedagogia	Educação - UCG	x		sim
11.		x	Geografia	Educação -UFG		1ª fase E. F.	não
12.	x		Pedagogia	Educação-Cuba	x		sim
13.		x	Ed. Física e Ed. Artística	Educação-UFG	Diretora Ed. Infantil		sim
14.	x		História	Sociologia - UFG	x		não
15.		x	Pedagogia	Educação -UFG		1ª fase	sim
16.		x	Letras	Letras-UFG		2ª fase	sim
17.	x		Pedagogia e Veterinária	Biologia-UFG		2ª fase e Ensino Médio	sim
18.		x	Lic. Música	Mestrado em música - UFG		Educação Infantil	sim
19.		x	História	Educação-UFG		2ª fase e Ens. médio	sim
20.		x	Pedagogia	Educação-UFG		1ª fase	sim
21.		x	Letras	Letras-UFG	X Diretor		não
22.		x	Letras	Letras-UFG		2ª fase	sim
23.		x	Pedagogia	Educação - UFG	x		não
24.	x	x	Geografia	Geografia-UFG		Ens. Médio	sim
25.		x	Pedagogia	Educação - UFG	x		não
26.		x	Farmácia/ Ed. Física	Biologia-UFG		1º fase	sim
27.			História	Educação – UCG		2ª fase	não
28.	x	x	Pedagogia	Educação-UFG		1ª fase	não
29.	x		História	Religião UCG	x		sim
30.	x		Ciências Sociais	UniEvangélica		Ens. médio	não
31.		x	Biologia	UEG		1ª fase	não

Total de entrevistados: 30

Rede Estadual: 10 – 30%

Rede Municipal: 20 – 70%

Professor: 20

Técnico: 10

APÊNDICE D - Instrumento de pesquisa de campo – Termo de consentimento***TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO***

Eu, _____, fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa “Professor pesquisador/reflexivo na rede pública em Goiânia: possibilidades, entraves e realidade” e os procedimentos nela envolvidos, bem como foi-me assegurada a preservação total de minha identidade. Assim, autorizo a utilização das minhas informações para fins científicos, sem restrição de citações dos dados obtidos, por tempo indeterminado, em meio impresso, digital e outros.

Goiânia, ____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante

APÊNDICE E – Quadro de unidades temáticas

Professor:

Data da entrevista:

Tema	Citação	Interpretação / categoria
1. Ingresso no mestrado		
2. Relação mestrado e educação básica/ Relação da pesquisa e sua atuação profissional		
3. Concepção de pesquisa		
4. O professor é / precisa ser pesquisador		
5. Professor pesquisador/ Características		
6. Diferença entre pesquisa acadêmica/ do professor		
7. Significado da pesquisa		
8. Faz pesquisa		
9. Iniciativas de apoio de pesquisa na educação básica		
10. Condições necessárias para fazer pesquisa		
11. Divulgou a pesquisa realizada ou tem outras publicações		
14- Modificações e contribuições na prática docente na prática docente		
15- Formação para a pesquisa 15.1 Origem do tema		
16. Relação com o trabalho/ pares após o mestrado		
17. Desistência/ resistência		