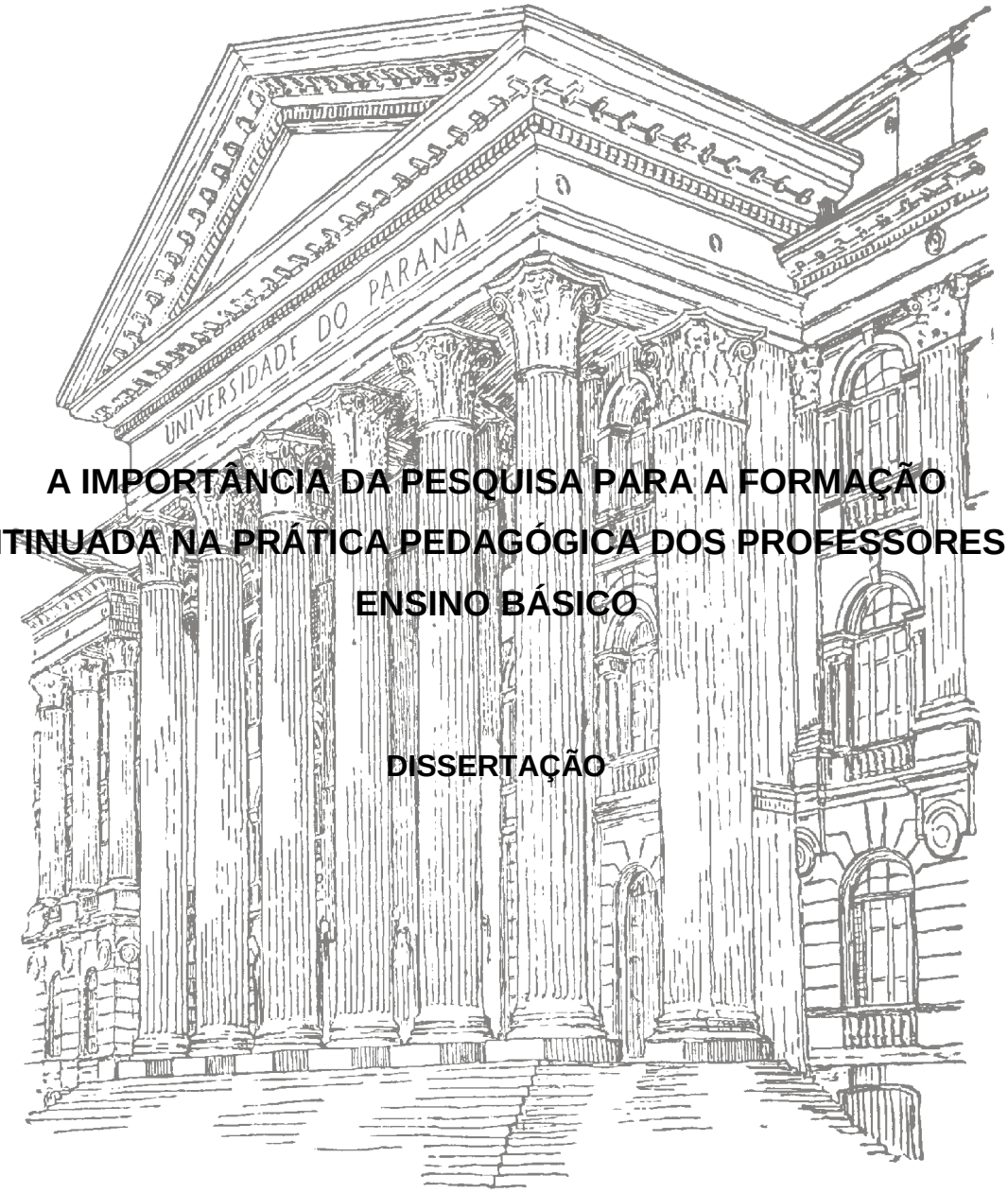
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ROSANA MARTINS PIO



A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NO ENSINO BÁSICO

DISSERTAÇÃO

CURITIBA

2016

ROSANA MARTINS PIO

A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NO ENSINO BÁSICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Soraya Correa Domingues

CURITIBA

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO, da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ROSANA MARTINS PIO,** intitulada: **" A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NO ENSINO BÁSICO ",** após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação.

CURITIBA, 29 de Agosto de 2016.

Profª SORAYA CORRÊA DOMINGUES Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

Profª NURIA PONS VILARDELL CAMAS Avaliador Interno (UFPR)

Prof. RICARDO BATISTTI ARCHER Avaliador Externo (UNIANDRADE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PPGE: Teoria e Prática de Ensino
Mestrado Profissional em Educação

Dedico esta obra aos meus filhos, Tainá, Luã e Anna Sofia, por sempre me impulsionarem rumo ao desconhecido, vivendo a plenitude do amor incondicional. Rompendo com o medo e me antecipando aos meus sonhos e projetos.

AGRADECIMENTOS

“Só há felicidade se não exigirmos nada do amanhã e aceitarmos do hoje, com gratidão, o que nos trouxer. A hora mágica chega sempre”.

(Hermann Hesse)

Agradeço aos familiares que foram presentes desde o início nesta longa jornada, aos meus pais, Waldomiro Martins Pio e Maria Nogueira Martins Pio, as minhas irmãs, Vera Lucia Martins Pio, Marina Marta Martins e ao Irmão Paulo Roberto Martins que deu a primeira oportunidade colaborando com o ingresso no curso pré-vestibular dando a oportunidade efetiva de ingressar na UFPR.

A Minha pequena notável Anna Sofia Pio de Souza por dar um rumo novo a minha vida e oportunizando o ingresso na RME, fato preponderante na realização desta dissertação.

Aos amigos e amigas que pacientemente entenderam e me acolheram nos momentos conturbados destes dois anos de jornada.

Aos alunos da academia Be Happy e Up Live pelos conselhos, pelo apoio emocional e muitas vezes financeiro.

Gratidão especial a Marcus Spruck pelo direcionamento necessário em minha organização familiar, profissional e emocional, direcionamento que contribuiu de forma decisiva na realização deste sonho.

A amiga Maria de Fatima Gonçalves da Costa por acreditar neste sonho desde o início e continuamente alimentá-lo com muita sensibilidade e generosidade.

Agradeço aos professores do Mestrado Profissional pelos conhecimentos adquiridos nestes dois anos em especial a: Nuria Pons, Katia Kasper, Marília Andrade Torales e Aracy Azinelli, que me fizeram ver a educação escolar e a formação dos professores com um novo olhar.

Aos colegas de mestrado que neste processo conjunto foram mais que apenas colegas, foram á força necessária nos momentos difíceis.

Aos professores da escola Dr. Osvaldo Cruz e equipe Pedagógica administrativa, pela colaboração em responder os questionários e entender as ausências no processo.

Gratidão aos Doutores Nuria Pons e Ricardo Archer pelo tempo dispensado na leitura cuidadosa e criteriosa do texto da qualificação e do texto final. Agradecimentos pelas contribuições significativas que auxiliaram na organização e na análise dos dados da pesquisa, pela sensibilidade e criticidade em apontar as mudanças necessárias ao texto.

Agradeço especialmente a Soraya Corrêa Domingues pela confiança da escolha no processo seletivo do Mestrado Profissional, pelas horas dedicadas aos encontros de orientação e apoio emocional sempre necessário neste processo. Pelo respeito e generosidade comigo e com minha pesquisa. Por entender os momentos difíceis de minha vida pessoal neste processo e pacientemente entendeu minhas limitações, por isto sou imensamente grata.

Agradeço a força maior que rege o Universo e que nos faz entender que há algo muito maior dentro das pessoas ao nosso redor e na natureza, força esta que traz paz e força nos momentos necessários, força em que acredito e que me mantem confiante na transformação dos seres humanos, força propulsora de aprendizagem de colaboração de conscientização universal.

“O aprender se concentra em dois pilares:
a própria pessoa, como agente, e a
escola, como lugar de crescimento
profissional permanente”.

(António Nóvoa)

RESUMO

Este trabalho se insere na linha de Pesquisa Formação da Docência. O presente trabalho tem por objeto de pesquisa a Intencionalidade do professor em realizar estudos e pesquisas na prática cotidiana escolar. Tem como objetivo geral identificar e analisar a importância da pesquisa cotidiana e da formação continuada na prática docente no ensino básico do Município de Curitiba. Como objetivos específicos, analisar o professor-pesquisador na sua prática pedagógica como formação continuada, fazer um levantamento crítico de dados sobre as políticas de incentivo Nacionais e de Curitiba para formação e atuação, identificar as condições objetivas e subjetivas do cotidiano escolar e compreender as possibilidades que a Autonomia, a Alegria e a Intencionalidade contribuem para a construção do Professor-Pesquisador. A abordagem qualitativa social estabeleceu-se com base na Fenomenologia através da Teoria Fundamentada de Dados, destacando a partir das teorias específicas, do tema central e da observação na escola, categorias que permitem compreender as propriedades e as dimensões do estudo: Formação de professores, Professor-pesquisador (Pesquisa Cotidiana), Condições objetivas e subjetivas do Trabalho Docente (Autonomia, Intencionalidade, Alegria). Como instrumentos de pesquisa utilizaram-se entrevistas abertas e questionários objetivos para analisar os contrastes e as contrariedades na relação de Intencionalidade dos professores em sua formação continuada e no desenvolvimento de estudos e pesquisas na sua prática cotidiana. Como resultado, percebeu-se a falha na formação inicial e continuada, no entanto, os incentivos da RME existem, porém, ainda são insuficientes e necessitam reformulação. Ainda existem dificuldades na atuação profissional pela falta de Condições objetivas e subjetivas adequadas à prática pedagógica, prejudicando a Intencionalidade em desenvolver estudos e pesquisas na prática cotidiana, aumentando, com isso, a falta de Autonomia, e a Alegria dos profissionais. Por fim, pode-se concluir que a educação deve ser vista sob um novo prisma, nova forma de ‘ver’ a instituição educativa, novas funções deste professor, além do cultivo de uma nova postura profissional de todos os trabalhadores envolvidos com a educação, destacando como aspecto de relevância, a participação política e social deste professor na busca por uma educação de qualidade.

Palavras chave: Formação de professores. Formação continuada. Educação. Professor-Pesquisador.

ABSTRACT

This work is included in the line Search Training Teaching. This work is research object the intentionality of the teacher to conduct studies and research in school everyday practice. Its overall objective is to identify and analyze the importance of everyday research and continuing education in teaching practice in primary schools in the city of Curitiba. Specific objectives, analyze the teacher-researcher in their teaching and continuing education, making a critical survey data on national incentive policies and Curitiba for training and performance, identify the objective and subjective conditions of the school routine and understand the possibilities that autonomy, joy and intentionality contribute to the construction of teacher-researcher. Social qualitative approach was established based on Phenomenology through the Data Grounded Theory, with emphasis on the specific theories, the central theme and observation at school, categories that allow us to understand the properties and the study of dimensions: teacher education, teacher-researcher (Daily Research), objective and subjective conditions of the Teaching Work (autonomy, intentionality, Joy). As research instruments we used open interviews and questionnaires aims to analyze the contrasts and contradictions in intentionality ratio of teachers in their continuing education and the development of studies and research in their daily practice. As a result, we realized the flaw in the initial and continuing training, however, RME incentives exist, however, are still insufficient and need overhaul. There are still difficulties in professional practice by the lack of objective and subjective conditions suitable to pedagogical practice, damaging the intentionality to develop studies and research in everyday practice, increasing, thus, the lack of autonomy, and professional joy. Finally, it can be concluded that education should be seen in a new light, new way to 'see' the educational institution, new functions of this teacher, in addition to the cultivation of a new professional attitude of all workers involved in education, highlighting how relevant aspect, political and social participation of teachers in the search for a quality education.

Keywords: Teacher training. Continuing education. Education. Teacher-Researcher

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Categoria Formação de professores - Pergunta 1: entrevista aberta 108
Gráfico 2 - Categoria Formação de professores - Pergunta 2: entrevista aberta 110
Gráfico 3 - Categoria Formação de professores - Pergunta 2: questionário objetivo 111
Gráfico 4 - Categoria Formação de professores - Pergunta 2: questionário objetivo 112
Gráfico 5 - Pergunta 2: questionário objetivo 112
Gráfico 6 - Categoria formação de professores - Pergunta 4: questionário objetivo 115
Gráfico 7 - Categoria professor-pesquisador (pesquisa cotidiana) - Pergunta 3: entrevista aberta....116
Gráfico 8 - Categoria professor-pesquisador (pesquisa cotidiana) - Pergunta 3: entrevista aberta....118
Gráfico 9 - Categoria professor-pesquisador (pesquisa cotidiana) - Pergunta 3: questionário objetivo 119
Gráfico 10 - Categoria professor-pesquisador (pesquisa cotidiana) - Pergunta 3: questionário objetivo 120
Gráfico 11 - Categoria professor-pesquisador (pesquisa cotidiana) - Pergunta 3: questionário objetivo 121
Gráfico 12 - Categoria professor-pesquisador (pesquisa cotidiana) - Pergunta 3: questionário objetivo 123
Gráfico 13 - Categoria professor-pesquisador (pesquisa cotidiana) - Pergunta 3: questionário objetivo 124
Gráfico 14 - Categoria professor-pesquisador (pesquisa cotidiana) - Pergunta 3: questionário objetivo 126
Gráfico 15 - Categoria condições objetivas e subjetivas do trabalho do professor - professor-pesquisador (pesquisa cotidiana) - Pergunta 4: entrevista aberta 128
Gráfico 16 - Categoria condições objetivas e subjetivas do trabalho do professor - alegria - Pergunta 5: entrevista aberta 130
Gráfico 17 - Categoria condições objetivas e subjetivas do trabalho do professor - intencionalidade - Pergunta 6: entrevista aberta 134
Gráfico 18 - Categoria condições objetivas e subjetivas do trabalho do professor - autonomia - Pergunta 1: questionário objetivo 136

Quadro 1 - Categorias analisadas - questionário objetivo 106
Quadro 2 - Categorias analisadas - entrevista aberta 106

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

ANATEL	Agência Nacional de Telecomunicações
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
FAP	Faculdade de Artes Plásticas
FORGRAD	Fórum Nacional de Graduação
FORPRED	Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GESTAR II	Programa Gestão de Aprendizagem Escolar
IBPEX	Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MA	Mestrado Acadêmico
MC	Ministério das Comunicações
MEC	Ministério da Educação
MP	Mestrado Profissional
MPOG	Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão
OECD	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PBLE	Programa Banda Larga nas Escolas
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação e Extensão
PROEB	Programa de Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica
RME	Rede Municipal de Ensino
SESu	Secretaria de Ensino Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEI	Unidade de Ensino Integral
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....12

1.1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: DAS BRINCADEIRAS INFANTIS À REALIDADE DE SER UMA PROFESSORA PESQUISADORA 12

1.2 A PESQUISA E SUA JUSTIFICATIVA.....15

1.3 A PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA.....19

1.4 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA 23

2 POLÍTICAS DE INCENTIVO NACIONAIS.....24

2.1 IDENTIFICAÇÕES DE POLÍTICAS DE INCENTIVO PARA A PESQUISA E ESTUDOS DOS PROFESSORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE CURITIBA...30

2.2 DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE CURITIBA.....32

2.3 MESTRADOS PROFISSIONAIS NO BRASIL – BREVE HISTÓRICO DO SURGIMENTO E REGULAMENTAÇÃO.....36

2.4 MESTRADOS PROFISSIONAIS EM CURITIBA……39

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL 46

3.1 BREVE HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 46

3.2 FORMAÇÃO ATUAL: LIMITE E PROSPECÇÕES 49

3.3 O PRINCÍPIO DA INTERAÇÃO ENTRE: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO ….....56

4 **PESQUISA E ESTUDOS NA PRÁTICA DO PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO....** 61

4.1 FORMAÇÃO INICIAL E ENSINO 67

4.2 DIFERENÇAS ENTRE O PROFESSOR QUE É PESQUISADOR E PROFESSOR-PESQUISADOR 73

5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA ESCOLA ATUAL: DAS CONDIÇÕES OBJETIVAS ÀS SUBJETIVAS 78

5.1 CONDIÇÕES OBJETIVAS DO TRABALHO DOCENTE.....79

5.2 O QUE É AUTONOMIA? 82

5.3 INTENCIONALIDADE.....87

5.4 ALEGRIA NA ESCOLA 94

6 ANÁLISE DOS DADOS 103

6.1 DESCRIÇÃO DA REALIDADE 103

6.2 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS 105

6.3 ANÁLISE DE DADOS POR CATEGORIA 107

6.3.1 Formação Continuada 107

6.3.2 Professor-Pesquisador (Pesquisa Cotidiana) 115

6.3.3 Condições Objetivas e Subjetivas do Trabalho do Professor (Autonomia, Intencionalidade e Alegria) 126

6.4 RESULTADOS DOS DADOS 136

CONSIDERAÇÕES FINAIS 141

REFERÊNCIAS 146

ANEXO A - Autorização da escola 152

ANEXO B - Questionário Objetivo 154

ANEXO C - Entrevista Aberta 170

1 INTRODUÇÃO

1.1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: DAS BRINCADEIRAS INFANTIS À REALIDADE DE SER UMA PROFESSORA PESQUISADORA

> Já disse que as grandes ideias vêm ao mundo mansamente, como pombas. Talvez, então, se ouvirmos com atenção, escutaremos, em meio ao estrépito de impérios, e nações, um discreto bater de asas, o suave acordar da vida e da esperança. Alguns dirão que tal esperança jaz numa nação; outros num homem. Eu creio, ao contrário, que ela é despertada, revivificada, alimentada por milhões de indivíduos solitários, cujos atos e trabalho, diariamente, negam as fronteiras e as implicações mais cruas da história. Como resultado, brilha por um breve momento a verdade, sempre ameaçada, de cada e todo homem, sobre a base de seus próprios sofrimentos e alegrias, constrói para todos. (ALVES cita ALBERT CAMUS)[1].

Infância, interior de São Paulo, brincadeiras em companhia de uma amiga muito querida, sala imensa com um piso quadriculado em preto e branco...

Lá, brincávamos de princesas, ao som de histórias infantis tocadas em uma pequena vitrola e, também, de ser professora de escola, e assim passávamos muitas de nossas tardes.

O texto de Arroyo (2010, p. 124) diz com maestria sobre as lembranças de nossos professores, cujos traços, de certa forma, carregamos em nossas vidas:

> Prefiro pensar que o aprendizado vem dos primeiros contatos e vivências dos mestres que por longos anos tivemos, desde o maternal. As lembranças dos mestres que tivemos podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professores. Suas imagens nos acompanham como as primeiras aprendizagens. Outros ofícios como engenheiro, pedreiro, advogado, enfermeiro, médico... ficaram bem mais distantes de nossas vivências e serão aprendidos por poucos, basicamente nos cursos de graduação. A figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização. Quantas horas diárias, quantos anos vivendo com tipos diferentes de professores (as). Que marcas deixaram essas vivências nas representações do professor (a) que somos e que carregados cada dia para nosso trabalho? Repetimos traços de nossos mestres que, por sua vez, já repetiam traços de outros mestres. Estas especificidades do processo de nossa socialização profissional nos levam a pensar em algumas marcas permanentes que se renovam, se repetem, se atualizam ou superam.

O destaque dessa época foram as atividades físicas, o fato de ser baliza da única escola da cidade e o sonho de ser ginasta que não se concretizou devido à

[1] Texto apresentado na obra de Rubem Alves: Conversa com quem gosta de ensinar, no capítulo: Sobre Jequitibás e Eucaliptos (ALVES, 2000b, p.14).

falta de infraestrutura na cidade e recursos insuficientes da família para frequentar um centro esportivo adequado.

Alguns sonhos ficam na memória, contudo a habilidade desportiva culminou com o desejo de ser professora de Educação Física. Tive o prazer de ter bons professores nesta área, que me incentivaram a seguir na carreira.

Concordo com Albert Camus (ALVES, 2000b, p. 28) quando diz:

> [...] vejo muitas pessoas morrerem porque julgam que a vida não é digna de ser vivida. Vejo outros, paradoxalmente, sendo mortos por ideias ou ilusões que lhes dão uma razão para viver - razões para viver também são excelentes razões para morrer. Concluo, portanto, que o sentido da vida é a mais urgente das questões (ALVES, 2000b, p. 28).

Sonhos não devem morrer, mas devem e podem ser resignificados, nunca podemos perder de vista o sentido da vida e, a partir destas ressignificações, foi nascendo a professora, a educadora física que, muitas vezes, era autodidata, tal era o desejo de saber cada vez mais sobre tudo que a vida podia oferecer.

A partir destas ressignificações, este estudo foi se construindo ao longo da carreira, pelas inquietações como profissional docente, desde o ingresso em Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Nesse tempo, já com dezessete anos, teve início nossa atuação como professora em academias de natação e, sem um professor tutor, buscamos estudos especializados e aprimoramento em livros, cursos e colegas de trabalho.

Mesmo com dúvidas diante de uma profissão que se apresentava com muitas incertezas continuamos neste caminhar, e aos poucos na Universidade, e com a prática, adquirimos mais experiências e vivências profissionais. Pudemos perceber que as peculiaridades na didática dos profissionais faziam diferença em sua prática e, com o tempo, aumentavam nossas reflexões a respeito das competências desse profissional.

Essa desigualdade acarretava algumas dificuldades no tempo de aprendizagem desses alunos, em seu desenvolvimento motor e emocional e, aos poucos, fomos adquirindo uma habilidade didática advinda de nossa prática pedagógica e de estudos que propiciavam uma eficiência de aprendizagem muito maior com os alunos.

Após terminar a licenciatura, propusemo-nos a frequentar ateliês livres de técnicas variadas de pintura e desenho, além de escultura e fotografia, para adquirir técnica e habilidade com professores com abordagens diferentes de ensino.

Vivenciamos, ainda, em outras áreas, as mesmas inquietações relacionadas à profissão de professor. Frequentamos o curso de Licenciatura em Belas Artes (FAP) e lecionamos em um curso técnico (Instituto Filadélfia de Educação) e estas evidências se tornaram ainda mais presentes: Porque alguns alunos preferiam mais alguns profissionais a outros? Algumas aulas eram mais procuradas em detrimento de outras. O que acarretava esta desvalorização de alguns profissionais em relação a outros?

Na universidade, nossa pesquisa de conclusão de curso traçou o Perfil do Profissional e as Crianças com Deficiência, e no curso de Pós-Graduação no instituto IBPEX, foi abordada a Importância da Pesquisa na Formação do profissional de artes e com o Gestual na obra do pintor Vincent Van Gogh. Estas áreas sempre estiveram presentes e contribuíram para desenvolver habilidades importantes na área educacional, através do entrelaçamento destas áreas.

Em 2009, assumimos o cargo de professora do ensino fundamental de Curitiba. Vivenciamos então, uma realidade que não tinha nada em comum com a realidade das academias em que atuamos como professora. Por cinco anos, constatamos o que era lecionar em escolas municipais: as diferenças e a realidade social de tantas crianças que, muitas vezes, buscavam mais do que ensino, mas alimentação e carinho, uma realidade dura e triste.

As diferenças na didática de muitos professores influenciavam sobremaneira no desenvolvimento intelectivo das crianças, e daí corroboraram com nossas inquietações anteriores. Foi a partir daí que buscamos um maior aperfeiçoamento profissional. No afã de saber mais sobre esta realidade e estas diferenças, procuramos encontrar soluções para melhorar nossa prática e desta forma poder dar mais esperança a estas crianças.

Com a parceria da prefeitura Municipal e da Universidade Federal, o Mestrado Profissional tornou-se realidade. O sonho começava a ser construído gradativamente e a possibilidade de pesquisar este professor com várias características profissionais se constituía em possibilidade real. Assim, iniciou-se este projeto sobre a Importância da Pesquisa e da Formação Continuada na Prática Pedagógica dos Professores do Ensino Básico de Curitiba.

Alves (2000b, p. 135) expressa de forma muito pertinente as nossas escolas e o ensino:

> Pois qualidade que não seja meio para a felicidade é como panela importada que faz angu encaroçado. É melhor parar de importar panelas. É preciso desenvolver, antes, a capacidade de sentir prazer. Mas, para isso, as escolas teriam de ser diferentes, as cabeças dos pais teriam que ser diferentes, as cabeças dos professores teriam que ser diferentes: menos saber e mais sabor, como nos aconselham Barthes e Borges ao final de suas vidas. Mas como Hegel observou, as pessoas ficam sábias sempre quando já é tarde demais [...] (ALVES, 2000b, p.135).

Diante de tantas ressignificações e experiências, percebe-se a importância de um professor na vida de seus alunos e as marcas que podem ser deixadas, mesmo em tenra idade. Ao adentrar a sala de aula, eles esperam que o mundo seja desvendado, que tenha significado através da linguagem habilidosa deste mestre, capaz de ser encantador, tanto quanto nas histórias e brincadeiras infantis de ser professor, só que agora de uma forma real.

1.2 A PESQUISA E SUA JUSTIFICATIVA

O século XXI se apresenta com características marcantes para a nossa sociedade, alguns teóricos apresentam como a sociedade da informação[2], derivada da globalização e das grandes inovações tecnológicas. Destas, há uma pressão para o consumismo exagerado que vem marcando esta sociedade e seu desenvolvimento humano.

Este processo de mudança requer uma reflexão sobre a educação em seu contexto geral, políticas públicas, instituições de ensino, universidades, Formação Inicial e Continuada, escolas e professores que se dedicam nestas instituições.

> Em suma, a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em sua sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora [...]. (IMBERNÓN, 2005, p. 7).

[2] Evandro Prestes Guerreiro em seu livro: Cidade Digital: Infoinclusão social e tecnologia em rede (2006, p.8).

Segundo Imbernón (2005), percebe-se que as instituições educativas sofreram uma evolução no decorrer do século XX, mas não houve um desligamento com as diretrizes que lhe foram atribuídas em sua origem: centralista, transmissora, selecionadora e individualista. E, segundo o autor, para que possamos realmente educar “na vida e para a vida”, temos que superar as desigualdades sociais, devemos superar os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-nos de um caráter mais relacional, dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, adquirindo importância para todos que trabalham dentro e fora da instituição.

> Como se pode perceber, as mudanças são consideráveis e afetam não apenas a sociedade de um modo geral, como a nossa vida cotidiana. Os dados com os quais pretendemos ilustrar as transformações gerais da sociedade são, efetivamente, tendências do mundo atual que trazem benefícios, mas trazem, também, prejuízos. Principalmente, porque os benefícios não são para todos, ao contrário, destinam-se a uma minoria (LIBÂNEO, 2010a, p. 18-19).

Se a educação dos seres humanos se tornou complexa, logo, a formação dos profissionais que atuam nestas instituições deverá seguir o mesmo rumo e, a partir destas, Imbernón (2005, p. 9) aponta alguns fatores importantes descritos a seguir:

> 1 - Um incremento acelerado e uma mudança vertiginosa nas formas adotadas pela comunidade social, no conhecimento científico e nos produtos do pensamento, da cultura e da arte;
> 2 - Uma evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais, e formas de organização da convivência, modelos de família, de produção e de distribuição, que têm reflexos na mudança inevitável das atuais formas de pensar, sentir e agir das novas gerações;
> 3 - Contextos sociais que condicionarão a educação e refletirão uma série de forças em conflito. As enormes mudanças dos meios de comunicação e da tecnologia foram acompanhadas por profundas transformações na vida institucional de muitas organizações e abalaram a transmissão do conhecimento e, portanto, também suas instituições. O mito da sociedade de informação deixa muitas pessoas totalmente desinformadas, ao passo que outras acumulam o capital informativo em seu próprio benefício e no de alguns poucos;
> 4 - Uma análise da educação, que já não a considerava patrimônio exclusivo dos docentes, e sim de toda a comunidade e dos meios de que esta dispõe, estabelecendo novos modelos relacionais e participativos na prática da educação.

Tudo isto demonstra que a educação deve ser vista de um novo prisma, nova forma de ver a instituição educativa, e novas funções deste professor, uma nova cultura profissional e de todos que trabalham com a educação, e um aspecto que consideramos importante é a participação política e social deste professor.

Referente à profissionalização docente, (IMBERNÓN,2005, p.12-13, cita LABAREE, 1999) comenta o que é muito coerente com a nossa realidade atual:

> Há uma série de razões para crer que o caminho para a profissionalização dos docentes encontra-se cheio de crateras e areias movediças: os problemas próprios que surgem ao tentar promover os critérios profissionais dentro de uma profissão tão massificada, a possibilidade de desvalorização das habilitações como consequência do aumento dos requisitos educativos, a herança niveladora dos sindicatos dos professores, a posição histórica da docência como forma de trabalho própria de mulheres, a resistência que oferecem os pais, os cidadãos e os políticos à reivindicação do controle profissional das escolas, o fato de a docência ter demorado a se incorporar a um campo infestado de trabalhos profissionalizados, a prévia profissionalização dos administradores das escolas e o excessivo poder da burocracia administrativa, a prolongada tradição de realizar reformas educacionais por meios burocráticos [...] e a diversidade de entornos em que se dá a formação dos professores.

Diante deste histórico, Imbernón (2005, p. 13) aponta para as dificuldades para se assumir uma profissionalização docente, e questiona: quais são as competências necessárias para que este professor assuma essa profissionalização na instituição educacional e tenha uma repercussão educativa e social de mudança e de transformação?

Diante destas questões de Imbernón o estudo de Contreras (2012) aponta que estes profissionais sofrem um excesso de responsabilidade que gera uma insegurança e os leva a aceitar concepções regulamentares e tecnocráticas, que na verdade geram uma segurança apenas aparente. Esta mesma regulamentação burocrática externa impede de atender, simultaneamente, às necessidades de seus alunos e às exigências de controle.

Estas insatisfações geradas e o sentimento de responsabilidade levam este profissional ao isolamento e ao deslocamento da culpa para os alunos, para os colegas e funcionários da escola, pois perdem o foco e o sentido de analisar sobre o sentido do ensino e os fins pretendidos, “fazendo com que atuem como funcionários submetidos à autoridade burocrática” e estas competências necessárias se perdem diante deste contexto.

> Por conseguinte, a relação entre autonomia e profissionalidade é, ao mesmo tempo, uma reivindicação da dignidade humana das condições trabalhistas dos professores e uma reivindicação de oportunidade para que a prática de ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais, valores que não sejam coisificados em produtos e estados finais, mas que atuem como elementos constitutivos, como orientadores internos da própria prática. Ou seja, a autonomia no ensino é tanto um direito trabalhista como uma necessidade educativa (CONTRERAS, 2012, p. 213).

Segundo Imbernón (2005), a formação do professor deve estar ligada às tarefas do desenvolvimento curricular, planejamento de programas, e melhoria da instituição educativa, por meio de resolução de problemas gerais e específicos, relacionados ao ensino.

Corroborando com esta ideia, o autor comenta que não podemos esquecer as condições em que se encontra a profissão docente, condições que não favorecem a essa profissionalidade que necessita de um coletivo “mais equilibrado”. A falta de estabilidade, de gratificações morais, burocratização crescente, baixo autoconceito profissional, a falta de controle inter e intraprofissional, a desvalorização da ação pedagógica por parte das famílias e da sociedade e o isolamento repercutem na prática profissional e no profissionalismo coletivo (IMBERNÓN, p. 34).

Desta forma, percebe-se a importância da busca de aperfeiçoamento profissional através de pesquisas e estudos na sua prática pedagógica e, apesar destas fragilidades conceituais, objetivas e subjetivas, é necessário o retorno à Autonomia perdida, às responsabilidades pedagógicas, aos processos reflexivos de discussão e experimentação conjunta. Reconstruindo, desta forma, a valorização da profissão docente.

Para Arroyo (2010, p. 61), é necessário o olhar humanizante ao enfrentamento da desumanização:

> Entretanto estas questões têm uma emergência toda especial para os profissionais da escola pública que trabalham com crianças, adolescentes e jovens-adultos condenados a viver nas fronteiras da desumanização. Teremos obrigação moral como profissionais de extirpar toda estrutura, toda lógica e todo ritual, excludentes e seletivos, que reforcem os processos de exclusão e desumanização a que vêm sendo submetidos fora da escola. Nessa perspectiva, a lógica seriada, precedente e seletiva, a cultura, e a prática da reprovação e retenção, da separação de seus pares, são injustificáveis por suas consequências desumanizadoras, sobretudo para crianças submetidas a processos tão brutais e desumanização fora da escola. As vítimas, sabemos quem são: a mesma infância, a adolescência e juventude que é excluída, desumanizada fora da escola, os alunos e alunas pobres, negro(as), filhos(as) dos setores populares.

Acredito que o profissional da educação deva se posicionar diante deste quadro de desumanização que tem se estabelecido dentro e fora da escola, acredito que além de uma obrigação moral temos uma obrigação ética com nossos educandos e com a sociedade.

1.3 A PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA

As pesquisas que tratam do tema ‘pesquisa e Formação de professores no cotidiano escolar’ ainda são escassas e, por muitas vezes, contraditórias. Penso que os traços do passado ainda estão presente mais do que imaginávamos e, ainda hoje, essas tensões se apresentam nas nossas escolas e no “oficio de ser mestre”[3].

Não se trata de esquecer ou anular os saberes do passado, mas ressignificar, incorporar e inovar estes saberes em nossa prática pedagógica.

[3] Escolhi intencionalmente o termo “oficio de ser mestre” porque nos remete a nossa memória. O termo ofício remete artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente, de traços bem definidos. Os mestres de ofício carregavam o orgulho de sua maestria. Inquietações e vontades tão parecidas, tão manifestadas no conjunto de lutas da categoria docente (ARROYO, 2010, p. 18).

> O saber-fazer, as artes dos mestres da educação do passado deixaram suas marcas na prática dos educadores e das educadoras de nossos dias. Esse saber-fazer e suas dimensões ou traços mais permanentes sobrevivem em todos nós. O conviver de gerações, o saber acompanhar e conduzir a infância em seus processos de socialização, formação e aprendizagem, a perícia dos mestres não são coisas do passado descartadas pela tecnologia, pelo livro didático, pela informática ou pela administração de qualidade total. A perícia destas artes poderia ter sido substituída por técnicas, entretanto nem os tempos da visão mais tecnicista conseguiram apagar estas artes, nem os novos tempos das novas tecnologias, da TV, da informática, aplicados à educação conseguirão prescindir da perícia dos mestres. Educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte aprendida no diálogo de gerações. O magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana, ao longo de sua formação. (ARROYO, 2010, p. 18).

O objetivo geral tem como tema problematizar a importância da pesquisa cotidiana na formação continuada do professor do ensino básico, esta pesquisa tem possibilidades de se transformar em pesquisa acadêmica, em ciência, porém existem vários entraves políticos, históricos e econômicos, razões que tornam este professor refém do sistema e da pesquisa formal.

> Assim o sujeito da razão individual tende a tornar-se um ego encolhido, cativo do presente evanescente, esquecendo o uso das funções intelectuais pelas quais outrora era capaz de transcender a sua real posição na realidade. Essas funções são hoje assumidas pelas grandes forças sociais e econômicas da época. O futuro do indivíduo depende cada vez menos da sua própria prudência e cada vez mais das disputas nacionais e internacionais entre colossos do poder. A individualidade perdeu a sua base econômica. (HORKHEIMER, 2002, p. 145).

Repensar a educação tem um sentido amplo e de extrema importância para a sociedade atual, aquém dos modismos de currículos, avaliações e metodologias e supõem sim, mudanças das condições adequadas de trabalho, de quadro de funcionários e de pessoal suficientes e número de alunos apropriado por classe.

Temos a necessidade crescente da melhora da formação dos profissionais, dos incentivos à pesquisa e estudos na prática pedagógica dos professores.

Segundo Demo (2004, p. 63), a formação permanente é uma estratégia de renovação permanente da profissão, alimento incessante do saber pensar. O autor explica que esta atividade deve ocorrer durante o “tempo de trabalho, porque é trabalho”. Desta forma, não se justificam as semanas pedagógicas que se baseiam na LDB, invadindo os espaços privados dos professores.

O autor explica que as semanas pedagógicas merecem críticas, pois não são eficazes na atualização dos professores e ineficazes para melhorar a aprendizagem dos alunos, não devem ser descartadas, mas cumprem funções secundárias que são informar, mostrar pesquisas novas, motivar. Porque somente escutam conferências que não implicam em gestos autopoiéticos de aprendizagem (DEMO, 2004, p. 64).

Torna-se realmente necessária a ressignificação da educação, a partir das salas de aula. O professor, parte integrante deste processo, precisa continuar estudando, principalmente para se atualizar e se manter em aprendizagem permanente.

> Torna-se, assim, relevante organizar e educação a partir da sala de aula, ou da necessidade de aprendizagem dos alunos, colocando padrões diferentes da hierarquia industrial. O projeto pedagógico encontra aí seu ponto de partida e chegada, sua real razão de ser. Se o fenômeno da aprendizagem dos alunos, que depende em grande parte da aprendizagem dos professores, não ocorrer na qualidade esperada e pleiteada, nada ocorreu de importante na escola, mesmo que funcione gerencialmente bem, tenha todos os instrumentos didáticos, inclusive computadores e parabólica. A medida principal de aprendizagem não poderia ser a frequência às aulas, como ainda imaginam sistemas eivadamente instrucionistas, mas o saber pensar e o aprender a aprender, que processos avaliativos severos e criticamente profundos deveriam saber resguardar (DEMO, 2000, p. 117).

Segundo Demo (2004, p. 77), o professor do futuro deve inserir a pesquisa desde a pré-escola, pois acredita que reconstruir o conhecimento não é tarefa especial para curso especial, mas se trata de função da vida.

A pesquisa é essencial em todos os níveis da educação e desde a pré-escola. É necessário que seja ensinado às crianças a problematizarem os conhecimentos, talvez aí esteja a grande problemática da questão da pesquisa, pois quando ela se restringe a níveis mais sofisticados e elitistas, perde a densidade pedagógica.

A pesquisa é em si uma forma de conhecimento, porém não pode se reduzir somente a isso, antes de tudo deve ser um ambiente de aprendizagem (DEMO, 2004, p. 78).

A pesquisa assume aqui um papel primordial para a formação profissional e a formação dos alunos da escola pública. Pesquisar é questionar, é argumentar, é a habilidade de saber pensar e fundamentar, conhecer é questionar. Logo, o aluno

precisa “desconstruir o conhecimento” e “reconstruir com mão própria”, construindo sua própria história (DEMO, 2004, p. 78).

Para que o aluno saiba pesquisar, segundo o autor, será necessário que o professor também saiba pesquisar, ou seja, construir e desconstruir o conhecimento. É primordial que professores e alunos façam leituras sistemáticas, condição esta fundamental para a aprendizagem.

> Pensar é mais do que explicar, e para isso as escolas e as instituições formadoras de professores precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais, que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se ante a realidade, apropriar-se do momento histórico para pensar historicamente essa realidade e reagir a ela (LIBÂNEO, 2010a, p. 87, cita ZEMELMAN, 1994).

A formação profissional ainda apresenta muitas fragilidades, percebemos uma realidade acadêmica ineficiente ainda para a formação docente. Tratar do conhecimento pedagógico deste professor, ainda é um dilema que necessita ser estudado e problematizado para a retomada da Autonomia da profissão e da melhora da sua prática pedagógica.

Posto o problema geral, aqui se encontram elencados os objetivos específicos que nortearam o estudo:

1) Analisar o Professor-pesquisador no cotidiano escolar, na sua prática pedagógica como formação continuada;
2) Analisar criticamente os documentos sobre as políticas de incentivo Nacionais e de Curitiba para formação e atuação do Professor-pesquisador;
3) Identificar as Condições objetivas e subjetivas do cotidiano escolar;
4) Compreender as possibilidades que a Autonomia, a Alegria e a Intencionalidade contribuem para a construção do Professor-pesquisador.

1.4 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

"O método é a alma da teoria" (Lenin)[4].

Do ponto de vista antropológico, podemos dizer que sempre existiu a preocupação do homem com o conhecimento da realidade, no entanto continuamos a fazer perguntas e a buscar respostas para problemas essenciais da vida. Daí vem a importância de se estabelecer um método e uma técnica de compreensão do mundo. (MINAYO, 2012, p. 9-10).

A partir da necessidade do conhecimento da realidade, a pesquisa fenomenológica parte de uma interrogação sobre uma realidade que se deseja investigar, a realidade vivida pelo pesquisador. Isto gera uma tensão aonde o pesquisador busca a essência do fenômeno. Este processo inicial que se pretende conhecer, mas que não está bem claro ainda é chamado pré-reflexivo. (GIL, 2010, cita BICUDO, 1994).

Sendo assim, esta dissertação se fundamenta na pesquisa qualitativa social, onde a busca pela importância da pesquisa e estudos na prática pedagógica dos professores do ensino básico foi o objetivo do estudo.

Valendo-se da abordagem qualitativa, estabeleceu-se o uso da teoria fundamentada de dados (*grounded based theory*) para ter um maior rigor metodológico. Desta forma, o pesquisador que se dispõe a construir uma teoria fundamentada, parte do princípio de que o Fenômeno proposto não foi ainda devidamente esclarecido ou que as relações entre os conceitos são pouco conhecidas, pelo menos no contexto em que se realiza a pesquisa. E para a construção da teoria, cabe formular o problema como primeiro passo.

Desta forma, optou-se por formular um problema com um universo amplo de possibilidades, para que na medida em que a pesquisa avance, torne-se também mais estreita e focalizada, possibilitando a identificação de conceitos e de relações entre eles. (CRESWELL, 2010).

Assim constitui-se o meu problema: "A intencionalidade do professor para desenvolver pesquisa e estudos na prática pedagógica".

---

[4] Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (Orgs.).

A partir do problema, deu-se a busca pelo local e pelos participantes da pesquisa: a escola está situada na Vila Formosa, Rua José Alcides de Lima, n. 126, Bairro Novo Mundo, chama-se “Escola Municipal Dr. Osvaldo Cruz”.

Os sujeitos da pesquisa foram os professores da escola e da UEI das séries do ensino fundamental (1ª a 5ª série), agentes participantes do processo que foi investigado. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas abertas e questionários fechados (objetivos); a coleta de dados8 foi realizada junto com a equipe administrativa pedagógica da escola no período matutino e vespertino e nas duas unidades (Escola e UEI).

A análise dos dados foi por codificação aberta: identificando conceitos a partir das ideias centrais contidas nos dados. Uma vez que as categorias foram identificadas, passou-se a desenvolvê-las em termos de suas propriedades e dimensões e diferenciá-las, dividindo-as por subcategorias. As categorias identificadas são: 1- Formação Continuada de Professores na Prática Pedagógica; 2- Professor-Pesquisador (pesquisa cotidiana); 3 - Condições objetivas e subjetivas de trabalho (Autonomia - Intencionalidade - Alegria na escola).

Em seguida, foi realizado o processo de codificação para a construção da teoria, mais especificamente da redução das categorias. As categorias e propriedades foram ordenadas por similaridade, conexões e ordenamentos conceituais. Após sua integração fez-se a construção da teoria.

2 POLÍTICAS DE INCENTIVO NACIONAIS

A preocupação com a formação dos professores, na última década, entrou em pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado pela pressão do mundo do trabalho em um modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento; de outro lado, a constatação pelos sistemas de governo dos precários desempenhos escolares de um grande número da população. (GATTI, 2008).

A intenção deste capítulo é fornecer subsídios para entender melhor como se delinearam as políticas de incentivo nacionais, estaduais e municipais para a pesquisa e Formação de professores, além de alguns programas voltados para a capacitação destes profissionais e, de que forma, esta formação interfere no processo ensino-aprendizagem.

Segundo Gatti (2011, p. 12) a discussão sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e o desenho de um sistema nacional de educação são elementos importantes das políticas federais que impactam diretamente sobre as políticas de formação e profissionalização dos professores em todo o país.

Com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996), a principal forma de regulação dos recursos aos docentes da educação básica passou a ser feita pelo Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, ementa nº 14/1996) (GATTI, 2011, p. 32). Porém, foi substituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, medida Provisória nº 339/2006, posteriormente sancionado pela Lei nº 11.494/2007).

Esses fundos foram responsáveis pela criação de condições institucionais básicas para a construção de políticas mais favoráveis de valorização do magistério, ao potencializar o recebimento de recursos necessários para a sua concretização e contribuir para a própria estruturação do espaço político requerido nas redes de ensino para o desenvolvimento profissional dos docentes. (GATTI, 2011, p. 33-34).

> O Conselho Nacional de Educação (CNE) (criado pela Lei 9131 em seu Parecer 776/ CES de 13.12.97), também estabelece orientações para a formulação de diretrizes curriculares, nas quais podem ser verificados traços que constituem o pensamento atual sobre a configuração dos cursos de graduação, como assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade, tanto da formação prévia, como das expectativas e dos interesses dos estudantes, intensificando-se e aprofundando-se a revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela contraditório com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada. (DOMINGUES, 2005, p. 71-72).

O Ministério da Educação (MEC) projeta uma política nacional de formação docente orientada pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação, que traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação, como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores. (GATTI, 2011, p. 49).

Uma dessas ações do governo Federal foi a criação da UAB (Universidade Aberta do Brasil por meio do Decreto nº 5.800/2006), em conjunto com a Diretoria de Educação à Distância, ligada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com a Secretaria de Educação à Distância do MEC. O objetivo da UAB é promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias da educação à distância (EaD). (GATTI, 2011, p. 50).

Ainda de acordo com Gatti (2011, p. 50) a prioridade de atendimento é dos professores do ensino básico, seguidos de gestores e trabalhadores da educação básica dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, reduzindo a desigualdade na oferta da educação de nível superior atendida em sua maioria pelas instituições privadas, e desenvolver um sistema nacional de ensino superior à distância.

A citação a seguir descreve algumas das possibilidades de tecnologias para a formação e estudos para os professores, gestores e trabalhadores da educação básica:

> A UAB desenvolveu um complexo aparato de tecnologias da informação e comunicação (TICs) a serviço de seu programa de formação. Possui atualmente um portal de acesso gratuito, com um acervo de mais de 123 mil obras literárias, artísticas e científicas, sob a forma de textos, sons, imagens e vídeos. Distribui às escolas públicas de educação básica, mídias DVD, contendo, aproximadamente, 150 horas de programação produzida pela TV Escola. Disponibiliza o E-Proinfo: ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, a administração e o desenvolvimento de ações, como cursos à distância, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e outras formas de apoio ao processo ensino-aprendizagem. Mantém ainda o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), que tem como objetivo conectar todas as escolas públicas à internet, iniciado em abril de 2007. Sua gestão decorre de parceria MEC/Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), Ministério das Comunicações (MC), Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) e as secretarias de Educação estaduais e municipais. (GATTI, 2011, p. 50-51).

Em continuidade às políticas de formação dos professores, se institui um Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica (PARFOR), com ações conjuntas com o MEC e as IPES (Instituições Públicas de Ensino Superior), o objetivo é ministrar cursos superiores a professores em exercício das escolas públicas que não possuem a formação adequada prevista pela LDB. (GATTI, 2011, p. 54-55).

Gatti (2011, p. 55) explica o sistema da Plataforma:

> Para tanto, a Capes criou um sistema informatizado, a Plataforma Freire, pelo qual os professores das redes públicas se candidatam aos cursos de formação inicial e continuada, mediante pré-inscrição. As secretarias de Educação a que pertencem os docentes validam as inscrições que correspondem às necessidades da rede, conforme o planejamento estratégico elaborado. As inscrições validadas são submetidas às IESs, para fins de seleção e matrícula. As vagas oferecidas pela UAB atendem à demanda diagnosticada pela análise das pré-inscrições (Portaria nº 9/2009).

Outro programa instituído, em 2005, foi o Pró-Letramento, com o objetivo de capacitar os professores que trabalham nos anos iniciais, a melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática, acolhendo as crianças pequenas, mediante o uso de abordagens mais adequadas à faixa etária. (GATTI, 2011, p. 57).

O Pró-Letramento é um curso de aperfeiçoamento e funciona da seguinte forma:

> O Pró-Letramento é um curso semipresencial de 120 horas, divididas em 84 horas presenciais e 36 à distância, com duração de oito meses em cada uma das etapas: aprendizagem da leitura/escrita, aprendizagem da matemática. O material, impresso e em vídeo, é de autoria coletiva de dez universidades e composto por oito fascículos de alfabetização e linguagem e oito de matemática. Ele é distribuído a professores cursistas e tutores, e estes recebem também DVDs que complementam os cursos. A parte presencial do curso é realizada por meio da interação dos professores com seus tutores, os quais recebem formação específica, que ocorre em um seminário inicial de 40 horas e em mais quatro seminários de acompanhamento, de 16 horas cada. (GATTI, 2011, p. 57).

O programa Gestão de Aprendizagem Escolar (GESTAR II) tem como objetivo fornecer formação continuada em língua portuguesa e matemática para os professores dos anos finais do ensino fundamental. Compreende atividades presenciais e à distância, envolve materiais de aprendizagem autoinstrucional impressos e possui serviços de apoio aos participantes, sob a responsabilidade das IES. (GATTI, 2011, p. 60).

> Os cursistas cumprem 300 horas de formação: 120 horas presenciais, sob a coordenação dos tutores, divididas em 80 horas para estudos coletivos e oficinas e 40 horas para a elaboração de projeto, plantão e acompanhamento pedagógico. As 180 horas não presenciais são organizadas, prevendo 120 horas para estudos individuais e 60 horas destinadas à realização de atividades propostas pelo curso ou à socialização dos conhecimentos adquiridos. Os tutores cumprem 300 horas de formação: 96 horas presenciais (40 de formação inicial, 40 de seminário de acompanhamento e 16 de seminário de avaliação do trabalho) e 204 horas à distância com estudos individuais. (GATTI, 2011, p. 58).

Foi criado em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e tem como objetivo, garantir que todas as crianças brasileiras até oito anos sejam alfabetizadas plenamente.

Para alcançar este objetivo, o Ministério da Educação (MEC) divulgou um orçamento para a iniciativa. Hoje, 5.421 municípios e todos os estados brasileiros já aderiram ao pacto, atendendo a uma totalidade de sete milhões de estudantes dos três anos do ciclo de alfabetização em 108 mil escolas.

O Pacto é uma política de continuidade do governo em relação à formação dos educadores. O objetivo de acordo com o MEC é formar educadores críticos, que proponham soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização.

E, ainda, se espera que as escolas dialoguem com a comunidade que se encontram inseridas, aprofundando a relação e criando um espaço colaborativo, no intuito de alfabetizar todas as crianças, até o final do 3º ano do ciclo de alfabetização.

O Pacto tem quatro eixos de atuação: 1º - Formação Continuada de Professores e Alfabetizadores; 2º - Materiais Didáticos e Pedagógicos; 3º - Avaliações; e, 4º - Gestão, Controle Social e Mobilização.

Termos ainda dentro dos incentivos nacionais, a Portaria n. 209/2011, que a CAPES cria e regulamenta um Programa de qualificação de professores da rede pública da Educação Básica (PROEB) com o objetivo de “fomentar a manutenção e desenvolvimento dos programas de pós-graduação em MP, para a qualificação de docentes do ensino básico das redes públicas, recomendados pelo CTC de educação superior da Capes”. Sendo que as Instituições de Ensino Superior (IES), que promoverem MP e que atendam esse objetivo, poderão contar com o apoio financeiro “para atendimento ao custeio das atividades pertinentes à manutenção de seus alunos regularmente matriculados”. (ANPED, 2011, p. 6).

Diante do exposto, fica claro que os projetos são necessários para a melhoria da formação e da qualidade na educação, porém algumas contrariedades são verificadas, a validade e a eficácia dos cursos não são feitas adequadamente pelos próprios professores.

O discurso de alguns professores é contraditório, pois alguns afirmam que não aprenderam nada, enquanto outros relatam as novas aprendizagens adquiridas e rememoração de alguns conteúdos esquecidos e a utilização em suas práticas. (GATTI, 2008, cita GÉGLIO, 2006).

A dúvida fica, em que aspectos e vertentes os currículos devam ser embasados, que perspectivas de formação e de políticas educacionais devem estar explícitas, a citação a seguir explica uma forma rotular desta ideia:

> A discussão das competências a serem propiciadas por currículos escolares passa por muitas vertentes, umas enfatizando o cognitivo, outras incorporando aspectos relacionais humanos e afetivos, com posições colocadas contra a abordagem que quer tornar excessivamente operacionais aspectos do desenvolvimento e formação humanos que não são tão operacionais assim. Porém, nas colocações sobre competências, prevalece o discurso cognitivista, e este passa a ser o ponto mais forte nos processos das ações políticas implementadas e em implementação, em particular no Brasil. Colocam-se como metas, como elementos para acrescentar na formação básica ou continuada de professores e alunos, competências e habilidades enunciadas como se fossem ingredientes rotulados, “habilidade tal [...]”, “competência tal [...]”, que estão disponíveis empacotadas e colocadas em uma prateleira para pronto uso. (GATTI, 2008, p. 63).

Percebemos que o número de projetos e as políticas públicas foram aumentando gradativamente, mediante a necessidade de uma formação de maior qualidade, porém ainda temos muitas diferenças na distribuição destes cursos nas regiões do país, a jornada de trabalho dos profissionais dificulta a realização (efetiva e com qualidade). Estes cursos, mesmo a serviço destes profissionais, não atingem a todos, muitos não atendem as reais necessidades dos professores, seus conteúdos acabam não sendo condizentes com a complexidade da realidade escolar que o profissional da educação básica enfrenta.

Os cursos existem e são respaldados pelas leis, mas a questão maior que fica é se realmente os mesmos estão cumprindo com os objetivos propostos para a formação continuada cotidiana, se modificam a prática-pedagógica e se aumentam efetivamente a qualidade do ensino.

2.1 IDENTIFICAÇÕES DE POLÍTICAS DE INCENTIVO PARA A PESQUISA E ESTUDOS DOS PROFESSORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE CURITIBA

Primeiramente vamos definir o que é uma Legislação Educacional. Segundo a Rede Municipal de Ensino (RME): a Legislação Educacional, também chamada de legislação de ensino, é o conjunto de normas sobre educação que compreende desde leis federais, estaduais e municipais bem como pareceres, resoluções, deliberações, indicações do Conselho Nacional de Educação, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação e decretos do Poder Executivo, portarias, instruções, estatutos e regimentos de órgãos educacionais e escolas. (CURITIBA, 2016).

A partir destas prerrogativas, será necessário fazer uma análise das leis e programas de incentivo e aperfeiçoamento profissional dos servidores do Município de Curitiba.

Segundo a Lei Municipal nº 10.190 de 28 de junho de 2001, Capítulo I, Art. 4º, a Carreira do Magistério Público Municipal tem como princípios básicos:

> • O desenvolvimento profissional corresponsável, possibilitando o estabelecimento de trajetórias de carreira;
> • O crescimento vertical por meio de mudança de nível de habilitação e crescimentos horizontais periódicos, de acordo com a regulamentação da presente lei. (CURITIBA, 2001).

No capítulo IV Art. 18, na seção III da referida lei, a respeito da Qualificação Profissional:

> • A qualificação profissional deverá incentivar o profissional do magistério a especializar-se e aperfeiçoar-se dentro da área que lhe traga maior satisfação profissional e pessoal, objetivando o aprimoramento permanente do ensino, através de programas de formação e aperfeiçoamento. (CURITIBA, 2001).

No Art. 19, na mesma seção, a lei nos diz que: “O Município de Curitiba priorizará o investimento na formação dos Profissionais do Magistério, até o final da década da educação”. (CURITIBA, 2001).

Alguns programas fazem parte do aprimoramento profissional dos profissionais do Magistério da Rede Municipal de Ensino. Citaremos os mais relevantes para esta formação:

> 1 - Programa Curitiba mais Educação: visando a qualidade na educação e no ensino, a política municipal de educação em Curitiba segue as diretrizes Mundiais e nacionais quanto a garantir um ensino de qualidade para toda a população, estabelecida com base nos princípios norteadores propostos pela legislação regente e no Plano Nacional de Educação.
> • Promoverá a valorização dos profissionais da educação por meio de uma política de formação continuada voltada ao desenvolvimento profissional e pessoal, e ao aprimoramento da qualidade da educação.
> 2 - Projeto Equidade na Educação: tem como objetivo propiciar às escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba trajetórias mais equânimes, qualificando o atendimento e contribuindo, desta forma, para a construção de uma boa escola.
> 3 - Projeto EduCultura: promove a formação cultural dos profissionais da RME pelo acesso às linguagens artísticas presentes nos espaços da Fundação Cultural de Curitiba e outros órgãos e empresas produtoras de cultura. O projeto também amplia o repertório cultural dos servidores através de cursos de modalidades artísticas variadas.
> • O projeto EduCultura também é responsável pela organização das Semanas Culturais que leva “todos” os profissionais da educação aos mais variados espetáculos dentro de uma semana com temática artística cultural (no 2º semestre) e outra temática literária (no 1º semestre) cada uma com aproximadamente 280 espetáculos, entre outras ações.
> 4 - Projeto EduPesquisa: é premissa de um novo olhar da gestão cultural para a necessidade de aprimoramento no processo de formação continuada ofertada aos profissionais da Rede Municipal de Ensino- RME. Tem como objetivo propiciar aos profissionais da educação o desenvolvimento profissional e acadêmico, por meio de investigações, da realização de pesquisas, produção e publicação de artigos, bem como da realização de estudos em ambiente virtual de aprendizagem (AVA).
> 5 - Projeto EduTecnologia: com o intuito de promover a formação do professor para o uso das tecnologias, a Secretaria Municipal de Educação idealizou o projeto EduTecnologia, que vem ao encontro das novas demandas do século XXI, que requerem um profissional tecnologicamente capacitado e conectado. Nesse sentido, o Edutecnologia visa ofertar formação continuada, no âmbito do uso das tecnologias, para os profissionais da Rede Municipal de Ensino (RME) por meio de cursos presenciais e à distância, oficinas e vídeos educacionais, ampliando desta forma o alcance dessa formação para os mais de 18 mil profissionais da rede. (CURITIBA, 2015).

Entendemos pelo exposto acima, que a RME oferece cursos de aperfeiçoamento e formação continuada, mas ainda insuficientes para que este agregue conhecimentos para a efetiva consolidação de saberes para a abordagem em sala de aula.

Alguns programas trazem a pesquisa como foco principal, porém não priorizam a formação de um Professor-pesquisador. Muitas vezes, este profissional

ingressa apenas pela remuneração recebida pelas horas de pesquisa (devido aos baixos salários). E, ao final do projeto, não é repassado para a realidade das nossas escolas.

Propiciar a formação continuada significa aumentar o número de professores mais críticos e conscientes de sua função como educador, e não aumentar as estatísticas de professores com cursos realizados sem uma responsabilidade sobre esta formação, formar apenas para respaldar ações políticas é mera manipulação social.

Acreditamos na ressignificação dos programas, e que o enfoque seja a formação de um profissional com mais Autonomia e criticidade, que as pesquisas e estudos (como formação continuada) tenham retornos mais objetivos, investir na identidade de um professor que saiba problematizar e que ensine o aluno a problematizar, este profissional deve aprender a pesquisar para que possa ensinar, e mudar o olhar dos nossos alunos.

2.2 DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006) a educação é entendida como um processo de formação continuada dos cidadãos, a partir de saberes historicamente situados e de práticas educacionais pautadas na cooperação, na colaboração, no respeito mútuo, no respeito à diversidade étnico-racial e cultural, na inclusão irrestrita, nos valores éticos e na preservação da vida.

Ainda segundo as diretrizes (2006), esse processo deve proporcionar aos cidadãos, o seu autoconhecimento, para que possam conviver democraticamente em busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Uma sociedade consciente de seus direitos e deveres e de suas responsabilidades com a promoção de uma vida digna para todos e com o uso racional dos recursos naturais, contribuindo assim, para o desenvolvimento sustentável e a continuidade da vida na terra.

As diretrizes deixam claro que a educação não se dá somente no ambiente escolar, mas sim, em todos os espaços e práticas sociais, em todas as instâncias da cultura. Por essa razão, se evidencia a relevância social da educação.

Tem-se consciência de que a educação escolar não é a solução para todos os problemas sociais. Mas, reconhecer sua limitada capacidade de transformar, não

significa que a vejamos como mera reprodutora de ações de uma determinada organização social.

Sabemos que a transformação de um modelo de sociedade, que privilegia a poucos, somente será possível se os cidadãos tiverem condições de acesso permanente aos conhecimentos e tecnologias produzidos pela sociedade e participarem efetivamente nas decisões sobre os rumos e formas da organização social e econômica.

A escola é uma das instâncias sociais mais importantes entre as responsáveis por oportunizar aos cidadãos a construção de saberes imprescindíveis para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias às ações individuais e coletivas.

A fim de que esse processo se concretize, é fundamental o esforço da comunidade, dos educadores e dos governantes para ofertar educação de qualidade, que desenvolva práticas que configurem as transformações almejadas para a sociedade, como também à formação humana para a promoção da vida. Nesse sentido, oferecer educação de qualidade é um dos nossos objetivos essenciais.

Buscando intervir significativamente na qualidade de ensino, a prefeitura municipal de Curitiba possui um programa chamado Qualidade na Educação, visando o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem dos estudantes e garantindo efetivas práticas pedagógicas e a valorização dos profissionais, bem como qualificação continuada, e uma constante reflexão sobre o plano de cargos e salários dos profissionais do magistério, além de outros aspectos.

Ainda, segundo as diretrizes (2006), nos últimos anos, ações e políticas públicas no campo da educação têm se pautado na busca pela qualidade do ensino. O conceito de qualidade tem passado, no decorrer dos anos, por uma série de mudanças, apresentando diversas conotações construídas a partir do desenvolvimento das relações sociais, políticas, econômicas e culturais de cada momento histórico. Cabe então analisar quatro eixos semânticos complementares em que a qualidade se apresenta:

> 1. A qualidade vinculada a valores - pode-se dizer que alguma coisa possui qualidade se tem presente algum valor. É o caráter valorativo que se espera de uma pessoa ou coisa, instituição ou situação. Na educação, é o

> compromisso com os valores educativos que fazem parte da formação e do desenvolvimento integral de crianças e da sociedade.
> 2. A qualidade vinculada à efetividade - atribui-se qualidade àquela instituição que tenha alcançado bons resultados, fundamentados em estudos e dados estatísticos, com padrões de qualidade.
> 3. A qualidade vinculada à satisfação dos participantes no processo e dos seus usuários - é a chamada dimensão da qualidade de vida, em que participantes e usuários estejam satisfeitos na sua prática e nas suas condições de trabalho. Na educação, ocorre quando as pessoas participam efetivamente no processo educativo e são beneficiadas por ele. É a dimensão pessoal do processo educativo, com aspectos de satisfação, motivação, autoestima, expectativas e sucesso.
> 4. A qualidade como dinâmica processual - a que se constrói permanentemente no dia a dia, "algo que vai sendo alcançado", (CURITIBA, 2006, p. 34 cita ZABALZA, 1998).

Ao se verificar a inter-relação entre esses quatro eixos, em diferentes instâncias, tais como nas políticas públicas educacionais, na educação, na administração escolar, em programas educacionais, em projetos político-pedagógicos, nas salas de aula, pode-se dizer que estamos diante de uma escola de qualidade.

Segundo Demo (2001), "Qualidade política significa, pois, aquilo que o homem consegue fazer de si mesmo e da natureza no mundo em que habita".

Segundo as diretrizes, atinge-se uma educação de qualidade quando todos os cidadãos exercerem plenamente seus direitos e puderem cumprir responsavelmente suas obrigações sociais. Uma educação de qualidade, que tem no estudante o centro do processo de ensino aprendizagem, traduz-se em ação pedagógica capaz de desenvolver nele a criticidade e a iniciativa para agir, saber e mudar; em efetivo ensino que estimula e prioriza a construção de competências necessárias para toda a vida e o uso das diferentes ferramentas ligadas ao conhecimento, à interação efetiva com outras pessoas e ao desenvolvimento da Autonomia. (CURITIBA, 2006, cita OECD, 2005).

A respeito deste debate sobre qualidade de ensino, Imbernón (2005, p. 100-101), aponta para três ideias-chaves a serem debatidas:

> • A existência ou não de um "poder dos professores e da comunidade educativa", entendido como a assunção por parte do professor e dos implicados no processo educativo do controle sobre o processo e a organização do trabalho realizado nas instituições educativas, supostamente desvalorizado como consequência da regulamentação cada vez maior e da fragmentação curricular, do isolamento nas estruturas organizacionais e arquitetônicas, da organização imposta e da rotinização e mecanização do trabalho. O autor faz alguns questionamentos sobre estas

> relações, citaremos os mais relevantes: É possível que as chaves sejam a cooperação e a participação coletiva, ou seja, transformar as escolas em comunidades de aprendizagem? Existe a possibilidade de elaborar projetos de escola explicitando os interesses, a partir de baixo e permitindo uma verdadeira participação, para além da participação normativa e legal? Ou é uma mera ilusão, uma utopia nesta época conservadora?
> • Além de questionar a legitimação oficial do conhecimento escolar e, como consequência, a da organização educativa, que é inteiramente mecanicista, estreita e insuficiente, a segunda ideia defende a necessidade de pôr a comunidade educativa em contato com os diversos campos e vias do conhecimento, da experiência e da realidade organizacional, e não apenas os professores ou alguns escolhidos entre eles.
> • A terceira ideia é o questionamento da instituição escolar tal como está sendo estruturada, estendido, é claro, à formação, ao Sistema Educacional. A organização educacional, tal como é concebida atualmente e se desenvolve, integra as diversas formas de desigualdade e opressão e, portanto, é necessária uma ação solidária para desenvolver uma nova cultura organizacional alternativa baseada em uma nova prática educativa e social.

> Estas pinceladas aproximativas servem apenas para nos situar em um debate que pretende a busca de ideias e propostas que incidam nos problemas genéricos e comuns da organização das instituições educativas. Mas, para isso, temos de nos aprofundar, para compreender o que ocorre diante das especificidades relativas às áreas do currículo, nas estruturas espaciais que não possibilitam a emergência de novas culturas organizativas, na participação ativa da comunidade, na dinâmica e comunicação dos grupos, na escolarização pública, na veloz implantação das novas tecnologias da informação, na integração escolar de meninos e meninas com necessidades educativas especiais, ou no fenômeno intercultural. Que tipo de instituição educativa quer para o futuro em um ensino democrático e de qualidade? Ou continuaremos afônicos e vulneráveis? (IMBERNÓN, 2005, p. 102).

Concordo com o autor quando ele nos fala que: exigir a qualidade da formação e do ensino é uma questão ética e de responsabilidade social, evitando uma visão errônea deste processo, evitar que se caia no treinamento culturalista e não inovador, na ostentação e no engano. “Temos que buscar a qualidade, mas sabendo que sua riqueza se encontra já no caminho” (IMBERNÓN, 2005, p. 102).

Considerando que a RME tem como objetivo oferecer educação de qualidade, consideramos que as verbas destinadas à educação ainda são limitadas, influenciando na profissionalização e na identidade do professor, porém a responsabilidade social deste profissional não é diminuída, sua carga de trabalho aumentada e sua Intencionalidade em fazer estudos e pesquisas diminuídas é o que posso chamar de doença social (apatia) por parte dos mesmos.

O número de afastamentos deste profissional está aumentando consideravelmente, e o desejo de uma formação continuada desaparece com o

passar dos anos de serviço, temos um professor refém do sistema e com condições de trabalho cada vez menor.

O profissional que se depara com uma realidade conflitante em sua sala de aula acaba por sentir-se perdido e sem condições de resolvê-los (muitas vezes por falta de uma formação adequada) e, assim as condições de rendimento dos alunos também são afetadas. Por outro lado, este professor tem que ter consciência de sua responsabilidade social e não pensar somente em suprir suas necessidades financeiras, pois a perda de interesse profissional diminui muito a qualidade do ensino.

2.3 MESTRADOS PROFISSIONAIS NO BRASIL - BREVE HISTÓRICO DO SURGIMENTO E REGULAMENTAÇÃO

Os primeiros Mestrados Profissionais na área de Educação surgiram em 2001, com a criação da área de Ensino de Ciências e Matemática da CAPES (ANPED, 2011). Os Mestrados Profissionais[5] (MP) no Brasil foram criados pela portaria da Capes nº 80/1998, dirigido à formação profissional com padrão da pós-graduação *stricto sensu*.

Segundo Nosella (2005)[6] não havia até 2005, um documento da CAPES que explicasse de maneira clara a diferença entre MA (Mestrado Acadêmico) e MP (Mestrado Profissional). Com base nos documentos disponíveis, a autora caracterizou os MP, através de cinco aspectos essenciais:

- É um curso com conteúdos mais práticos e específicos;
- Seu quadro é “predominantemente” de Doutores;
- Em vez de dissertação, exige-se um trabalho de final de curso (TCC);
- Possui uma vocação para “autofinanciamento”;
- Será avaliado pela CAPES que atribuirá as mesmas notas (1 a 7) utilizadas no Mestrado Acadêmico, para o credenciamento.

[5] Documento elaborado pela Comissão designada pelo FORPRED, em Natal (RN), na 34ª RA da ANPED (out/2011): Dario Fiorentine (PPGE/Unicamp), Carmen Passos (PPGE/UFSCar) e Tânia Brasileiro (PPGE/UNIR).

[6] NOSELLA, P. Mestrado profissional em educação? São Carlos: UFSCar, 2005, (mimeo).

A partir de 23 de junho de 2009, algumas questões ficaram mais claras com a portaria normativa nº 07/2009 da Capes, reafirmando e consolidando o MP como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu*. Com esta portaria, o título de mestre obtido nos cursos de MP, recomendados e avaliados pela Capes e Credenciados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), passam a ter validade nacional e concede os mesmos direitos concedidos aos portadores do mestrado acadêmico, permitindo com este título, o seu ingresso aos cursos de doutorado e a docência no Ensino Superior, não podendo ser privado deste direito por qualquer forma de edital.

O Art. 4 desta Portaria define os seguintes objetivos para o MP:

> I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;
> II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;
> III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e eficiência das organizações públicas e privadas por meio de soluções de problemas, geração e aplicação de processos de inovação apropriados;
> IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.

Esta portaria, conforme Art. 5 da portaria 7/2009, amplia as instituições em condições de oferecer MP, podendo ser propostos por universidades, instituições de ensino e centros de pesquisa, públicos e privados, inclusive em forma de consórcio, atendendo necessária e obrigatoriamente aos requisitos de qualidade fixados e, em particular, demonstrando experiências na prática da pesquisa aplicada.

E, no parágrafo único deste artigo, recomenda que a formação do Mestrado Profissional tenha como ênfase, os princípios de aplicada técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos de utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando à valorização da experiência profissional.

Quanto à organização de uma proposta de MP, conforme o Art. 7º, esta deverá, necessária e obrigatoriamente:

> I - apresentar estrutura curricular objetiva, coerente com as finalidades do curso e consistentemente vinculada à sua especificidade, enfatizando a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional;
> II - ser compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano e máximo de dois anos;
> III - possibilitar a inclusão, quando justificável, de atividades curriculares estruturadas das áreas de ciências sociais aplicadas correlatas com o curso, tais como legislação, comunicação, administração e gestão, ciência política e ética;
> IV - conciliar a proposta ao perfil peculiar dos candidatos ao curso;
> V - apresentar, de forma equilibrada, corpo docente integrado por doutores, profissional e técnico com experiência em pesquisa aplicada ao desenvolvimento e à inovação;
> VI - apresentar normas bem definidas de seleção dos docentes que serão responsáveis pela orientação dos alunos;
> VII - comprovar carga horária docente e condições de trabalho compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial;
> VIII - prever a defesa apropriada na etapa de conclusão do curso, possibilitando ao aluno demonstrar domínio do objeto de estudo com plena capacidade de expressar-se sobre o tema;
> IX - prever a exigência de apresentação de trabalho de conclusão final de curso.

Segundo o Documento do FORPRED (FORPRED, 2013), o primeiro Mestrado Profissional em Educação data de 2009, Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF), aprovado pela Resolução do Conselho Setorial de Pós-Graduação e Pesquisa 01/2009 em 23/03/2009; homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1045, de 18/08/2010, DOU 19/08/2010).

No final do ano de 2011, já existiam aproximadamente mais de 70 MP relacionados ao Ensino ou à Educação, reconhecidos e aprovados pela Capes.

Alguns aspectos são relevantes a serem destacados por este documento (ANPED, 2011, p. 49): a) o primeiro aspecto diz respeito aos Mestrados Acadêmicos, pois as instituições privadas ou confessionais serão obrigadas a priorizar os Mestrados Profissionais, tendo em vista o menor custo e o fomento que é prometido a quem oferecê-lo, assim, em longo prazo, o MA corre o risco de ser extinto. b) o segundo aspecto incide sobre os cursos de especialização, pois estão bem próximos dos MP como proposta de formação e de exigência de TCC, desta forma perderão status frente ao valor do título de mestre. c) o terceiro aspecto é sobre a qualificação do docente do Ensino Superior, o docente com o título de mestre, em uma formação mais aligeirada, sem a vivência da prática da pesquisa, terá as mesmas condições profissionais e políticas.

> Assim, o MPE tem demonstrado nestes últimos quatro anos, suas conquistas reflexivas e teóricas, vislumbrando um horizonte político ao reconhecimento de que sua ênfase de pesquisa aplicada, especialmente no lócus de atuação do professor, reforça que o saber-fazer contém uma visão de mundo, alicerçado pelas experiências acumuladas e, por sua vez, é um ato político que vem delinear a identidade dos MPE e suas singularidades e particularidades, as quais não deixam de ser acadêmicas, pois se reconhecem como espaços de formação dos profissionais de e para a educação [...] (FORPRED, 2013, p. 6).

Segundo os documentos da Anped (2011, p. 7 e 8), o resultado desse processo de formação profissional, como evidenciam várias pesquisas nacionais e internacionais, traz contribuições, tanto para o desenvolvimento profissional do professor, quanto para a melhoria da prática escolar, pois viabiliza a construção de conhecimentos e de uma cultura profissional da docência e da gestão escolar pelos próprios professores da escola básica, tendo os formadores/acadêmicos da Universidade como parceiros e colaboradores fundamentais desse processo. Essa prática colaborativa de estudo e investigação da prática escolar precisa estar embasada em referenciais sobre processos de formação profissional do docente, amplamente divulgados e já consolidados na literatura da área de educação em nível nacional e internacional.

2.4 MESTRADOS PROFISSIONAIS EM CURITIBA

O Mestrado Profissional da Universidade Federal do Paraná (UFPR) tem por objetivo ressaltar os Mestrados profissionais como formação continuada e, desta forma, valorizar o Professor-pesquisador.

Em 2012, segundo a UFPR (2013), às vésperas de completar 40 anos, o setor de Educação ampliou sua oferta formativa no âmbito da educação *Strictu sensu* com a criação de um novo programa de pós-graduação na área de Educação: o **Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino**[7], com o conceito CAPES 3. Neste momento, intensifica-se o compromisso com a Educação Básica através do **Mestrado Profissional em Educação**[8], que representa uma resposta concreta à forte procura pela formação nos programas de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

[7] Grifo no original.
[8] Grifo no original.

A universidade possui onze setores, e quase todos já possuem mais de um programa de pós-graduação. Neste contexto de ampliação da oferta de pós-graduação da UFPR é preciso considerar as especificidades do campo de conhecimentos que trata cada um dos Setores. No caso do Setor de Educação, a Formação de professores tem sido um importante eixo de debates e uma responsabilidade assumida com as comunidades e com os sistemas públicos de ensino.

A partir da década de 90, com as orientações propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas perspectivas oriundas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), o sistema de ensino nacional incorporou uma série de demandas que visam à democratização e universalização da Educação Básica. Este quadro alerta para a necessidade de aprimoramento das políticas de formação de profissionais que atuam na educação básica, bem como evidencia a importância de valorização dos mesmos.

O Mestrado Profissional em Educação, ao tomar como foco de sua formação a qualificação do trabalho dos profissionais das escolas de Educação Básica, procura reforçar o compromisso institucional da UFPR com o desenvolvimento do Ensino no estado do Paraná, assim como responder as expectativas sociais no que se refere à qualificação do trabalho docente (UFPR, 2013, p. 2).

O **Mestrado Profissional**[9] oferecido pelo **Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino**[10] se propõe a cumprir todos os requisitos exigidos pela CAPES para composição de um novo programa de pós-graduação, em especial no que se refere à estrutura institucional e às características de formação e produção de seu corpo docente. No entanto, buscamos construir um modelo de formação que tome como base, a formação pela pesquisa, bem como considere a importância das críticas a determinados modelos de Formação de professores e as características dos Mestrados Profissionais que desconsideram a importância de uma interpretação profunda dos conceitos acadêmicos e científicos, como forma de aprimoramento e compreensão da práxis docente. O PPGE (UFPR, 2013, p. 3) cita o diretor de Avaliação da Capes em 2005, Renato Janine Ribeiro, sobre a diferença entre Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional:

[9] Grifo no original.
[10] Grifo no original.

> O primeiro busca formar, em longo prazo, um pesquisador, com profunda imersão na pesquisa. No mestrado profissional também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e sobretudo utilizar a pesquisa de modo a agregar valor às suas atividades, sejam estas de interesse mais pessoal ou mais social.

Nesta perspectiva, é importante ressaltar que o título de mestre obtido através do Mestrado Profissional também confere Habilitação para o Magistério Superior, conforme aponta o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Com o intuito de contribuir para a formação qualificada de professores da Educação Básica, um grupo de professores do Setor de Educação assumiu o desafio de elaborar, a partir de 2011, um projeto a ser submetido a CAPES para oferta do Mestrado Profissional em Educação.

Este processo, vivido de forma democrática e coletiva, agregou ideias, ideais, desejos, conhecimentos, esforços, experiências profissionais, enfim, um conjunto de elementos de diferentes naturezas que se concentraram para levar adiante um projeto comum. Com a aprovação da proposta em 2012, outros desafios se desenharam no horizonte, mas a coesão do grupo e os muitos esforços garantiram a concretização do programa, que hoje é uma realidade.

O PPGE (UFPR, 2013, p. 10) destaca que as pesquisas desenvolvidas pelos docentes deste programa e fomentadas em suas linhas de pesquisa têm direta relação com as realidades educativas escolares, consideradas as suas possibilidades de análise e de intervenção. A natureza do processo toma a pesquisa como eixo de formação e como possibilidade de compreensão da Formação de professores desde outra perspectiva, com vistas à melhoria de sua qualidade.

Assim, no ano de 2013, foi lançado o primeiro edital de seleção de estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino. O número de inscritos (342 candidatos) demonstra a forte demanda formativa que precisa ser enfrentada pelo Setor de Educação e pelos demais setores envolvidos com a Formação de professores. Vale ressaltar que um dos critérios de inscrição para o programa foi a atuação dos candidatos na docência da Educação Básica ou como pedagogo escolar, o que nos leva a pensar que se fossem admitidos os demais profissionais da educação, este número seria bastante superior.

Este critério de seleção, segundo o PPGE (UFPR, 2013) foi estabelecido pelo reconhecimento da necessidade de formação dos profissionais que atuam diretamente nas escolas e se envolvem cotidianamente com as especificidades dos conhecimentos que o processo de ensino implica, além de considerar que essa prática se desenvolve em um contexto socialmente complexo.

Este critério também se justifica pelo compromisso em ofertar uma formação que se dedique ao aprofundamento e problematização das questões cotidianas da escola, a partir da análise de práticas concretas, dos valores difundidos na sala de aula, de ideias emergentes da práxis docente e de novos caminhos possíveis rumo ao ideário educativo-escolar.

Assim, o Mestrado Profissional busca contribuir neste contexto formativo, constituindo uma mescla entre a necessidade de uma ação profissional coerente e os processos formais de aprimoramento do trabalho docente, ou seja, as experiências formativas realizadas paralelamente à atuação profissional dos professores. (UFPR, 2013, p. 11).

O corpo docente e as linhas de pesquisa foram constituídos pelos interesses dos professores pelos estudos e aprofundamentos nas questões da educação básica, mais especificamente, com as dinâmicas da vivência em sala de aula. Também se atribuiu relevância à experiência dos docentes na atuação direta com as escolas e na Formação de professores, bem como suas perspectivas de pesquisa básica e aplicada nas questões relacionadas ao ensino.

> Em relação à composição do corpo docente que atua no Mestrado Profissional, manteve-se a lógica de qualidade exigida em Mestrados Acadêmicos, considerando o disposto na portaria normativa nº 7, de 22 de junho de 2009, que tem como objetivo regulamentar a formação através do Mestrado Profissional. Em seu parágrafo 1º da alínea IX do Artigo 7º, o texto tem a seguinte redação: "O corpo docente do curso deve ser altamente qualificado, conforme demonstrado pela produção intelectual constituída por publicações específicas, produção artística ou produção técnica científica, ou ainda por reconhecida experiência profissional, conforme o caso". Sendo assim, além da demanda que se refere ao nível de produção do docente, no caso específico do programa de pós-graduação em análise, também foram introduzidos outros critérios de proximidade e vinculação aos estudos que tomam a escola como *locus* de ação e intervenção (UFPR, 2013, p. 11).

O programa conta, atualmente, com 14 docentes permanentes, estes profissionais atuam nas duas linhas de pesquisa que sustentam a estrutura do curso, conforme segue:

- **Formação da docência e fundamentos da prática educativa.** Descrição: Discute os fundamentos teóricos e práticos para o exercício da docência na contemporaneidade, levando em conta a existência de diferentes perspectivas e correntes teóricas. Busca compreender o papel do educador e o espaço da sala de aula numa perspectiva Histórico filosófico-cultural.
- **Teorias e práticas de ensino na educação básica.** Descrição: Analisa o contexto atual de ensino e suas implicações teórico-práticas, sociais, históricas, culturais e político-ideológicas. Visa estimular a criatividade e inovação nos processos de ensino por meio de estudos das práticas escolares. Enfoca a formação inicial e continuada de professores da educação básica, a instrumentalização das políticas educativas nas escolas; as práticas, o cotidiano escolar, o exercício da realidade formal e não formal no âmbito da instituição educativa; os espaços, os tempos e os significados do processo educativo e a construção de instrumentos e materiais didáticos.

Os objetivos e a estrutura curricular do programa se estabelecem a partir de um processo dialógico entre todos os docentes que atuaram na elaboração do programa, os seguintes objetivos: a) promover processo de formação complementar em uma perspectiva crítica e reflexiva necessária à atuação do professor na educação básica; b) relacionar os conhecimentos pedagógicos e experiências sociais às estratégias de resolução de problemas do cotidiano escolar; c) articular teorias e práticas de ensino orientadas pelos objetivos da educação básica; d) estimular a Autonomia do professor, fornecendo-lhe instrumentos para buscar por conhecimento e desenvolvimento profissional de forma permanente; e) incentivar a pesquisa, a produção de materiais e práticas pedagógicas diferenciadas para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem em sua área de atuação na escola. (UFPR, 2013, p. 13).

Considerando estes objetivos, além do processo de orientação das pesquisas, os estudantes devem cumprir 18 créditos em disciplinas, sendo três delas obrigatórias e onze eletivas, das quais o estudante deverá cursar três, considerando que todas as disciplinas do curso se constituem de três créditos (45

horas/aula), conforme segue: (1) Disciplinas obrigatórias: Docência e pesquisa; Metodologia da pesquisa em educação; Seminário de pesquisa em teoria e prática de ensino; (2) Disciplinas eletivas: Educação e novas tecnologias; Epistemologia das disciplinas escolares; Linguagem e prática docente; Filosofia da diferença e educação; Fundamentos da prevenção na escola; Educação, Pedagogia e Complexidade; Educação e processos de criação; Prática de ensino no contexto da Educação Integral; A construção do conhecimento científico; Escola e produção de sentidos e, Formação docente e a pesquisa sobre processos mediadores na escola.

A universidade, por se tratar de uma instituição de larga tradição, pode contar com uma grande experiência da equipe técnica e com o apoio de estruturas consolidadas com o serviço de bibliotecas, que possui um extenso acervo bibliográfico e de materiais didáticos, oportunizando um apoio importante à formação dos mestrandos. Porém, acreditamos ser pertinente o que o programa cita a seguir:

> Tendo em vista que se trata de uma experiência em fase inicial, ainda não é possível descrever resultados mais avançados, no entanto, já é possível antever que a formação de professores provocará melhorias na qualidade do ensino e nas condições profissionais dos professores. No entanto, a partir do relato de outras experiências, foi possível perceber que o “enraizamento” de mestres na Educação Básica é um desafio concreto que precisa ser enfrentado através da valorização dos professores e de políticas salariais que estimulem a permanência e atuação de mestres na Educação Básica. (UFPR, 2013, p. 13).

Tendo em vista esta preocupação do PPGE (UFPR, 2013) se por um lado a proposta formativa do Mestrado Profissional pretende qualificar a formação dos profissionais para potencializar sua atuação na Educação Básica, por outro, é preciso assumir que esses profissionais, muitas vezes, não encontram condições favoráveis e valorização suficiente para continuar desenvolvendo seu trabalho nas escolas ou em Centros de Educação Infantil, em especial naqueles vinculados às redes públicas de ensino.

Com o Convênio de Cooperação Técnica da RME e da Universidade Federal do Paraná (UFPR), o Mestrado Profissional em Educação firmou-se numa oportunidade de formação continuada através de pesquisa na prática pedagógica.

Dentro deste convênio, algumas questões devem ser ressaltadas, pois o incentivo existe, porém, alguns benefícios são suprimidos pela licença o que dificulta a realização do Mestrado Profissional.

Temos uma dispensa gradativa de 25%, 50% e depois de um ano até a data da defesa. Contudo, geralmente as escolas colocam os 25% e 50% no período de nossas Horas Atividades que são instituídas por Lei, dificultando a realização dos planejamentos, o que acarreta a obrigação de fazer isto fora do ambiente de trabalho. O número de textos e literaturas a serem lidas é de carga elevada e isto diminui a qualidade da mesma, pois há uma sobrecarga de estudos e planejamentos.

O período de afastamento remunerado de um ano acarreta em diminuição de rendimentos, inclusive no que diz respeito ao deslocamento, pois o vale transporte é suprimido, sendo que temos que nos deslocar muitas vezes para fazer as pesquisas em diversos locais, bem como os encontros agendados com a orientação.

A dispensa só é permitida em um padrão o que dificulta também na saída em horários de orientação e aulas necessárias para o aprimoramento da parte teórica da dissertação. A direção e os colegas de trabalho se sentem lesados com a saída dos profissionais dispensados para o Mestrado Profissional o que acarreta um estresse do profissional que passa a sofrer *bulling* de colegas e direção. A direção das escolas deve ser muito bem informada, para entender este processo, bem como ter profissionais disponíveis para as substituições necessárias.

Seria necessária por parte da RME uma reformulação do convênio, pois se falamos em qualidade de ensino e de formação, os pontos acima devem ser revisados e devidamente reformulados para as próximas turmas.

O mestrado profissional surge como uma possibilidade para a realização da pesquisa cotidiana e a valorização profissional.

O Mestrado Profissional é uma oportunidade de aperfeiçoamento profissional em nível de formação continuada, possibilitando uma mudança da prática pedagógica do profissional da educação do ensino básico. Deve ser considerado de extrema importância e estar de acordo com as intenções pedagógicas da escola e do profissional, de forma a integrar políticas de incentivo, formação e a melhora da qualidade educacional.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Historicamente, sabemos que no Brasil, a questão da Formação de professores foi alvo de investimentos significativos e de omissões de igual peso entre nós. Busca-se a importância e o reconhecimento dos professores. Muitas vezes, esta valorização está somente no discurso, pois na prática, estes professores reconhecem as mais “violentas agruras da profissão docente”. Tem se constatado também a dificuldade em formar profissionais críticos, que consigam propor inovações e enfrentar o “Estado na defesa de seus ideais socialmente defensáveis” (BARBOSA, 2003, p. 5-6).

3.1 BREVE HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A partir da independência é que a Formação de professores emerge de forma mais explícita, como forma de organizar a instrução popular. Diante disso, examinando as questões pedagógicas em contrapartida com as mudanças e transformações na sociedade brasileira, podemos distinguir seis períodos na história da Formação de Professores do Brasil, segundo Saviani (2009):

> • Ensaios intermitentes de Formação de professores (1827-1890), que se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, estendem-se até 1890 quando prevalecem os modelos das Escolas Normais.
> • Estabelecimento e expansão das escolas normais (1890-1932), cujo marco é a reforma paulista das Escolas Normais, tendo como anexo, a escola-modelo.
> • Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), tendo como marco as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
> • Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais (1939-1971).
> • Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
> • Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil dos Cursos de Pedagogia (1996-2006).

Os períodos apresentados contribuíram significantemente dentro da história da formação dos professores no Brasil. Segundo Saviani (2009), as sucessivas mudanças no processo de formação docente revelam um processo descontínuo, embora sem rupturas.

A questão pedagógica, que no início estava ausente, vai se apresentando na reforma da década de 30 até ocupar uma posição central, porém não encontrou ainda um encaminhamento satisfatório. E o fator de igualdade destes períodos é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não conseguiram estabelecer um padrão mínimo e consistente de formação docente, para fazer face aos problemas enfrentados pela educação em nosso país.

Estes problemas na formação se apresentaram em todos estes períodos, porém, a partir do século XIX houve a necessidade de universalizar a instrução elementar que conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino, concebidos como um sistema amplo, constituído por grande número de escolas organizadas em um mesmo padrão. Viram-se diante da necessidade de formar professores em grande escala para atuar nas escolas, “e o caminho encontrado foi a criação das Escolas Normais de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior, a tarefa de formar os professores secundários” (SAVIANI, 2009, p. 148).

Síntese dos modelos de Saviani (2009), sobre a Formação de professores:

- Modelo dos conteúdos culturais e cognitivos: neste modelo a formação do docente se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- Modelo pedagógico-didático: diferindo do anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa, com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Ainda em Saviani (2009), quando se afirma que as universidades não têm interesse na Formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático. Logo, o que se constata de fato, não é a omissão das universidades, e sim, a luta de dois modelos diferentes de formação. De um lado, o modelo que se esgota na cultura geral e, no outro, um modelo específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar.

“Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência dos conteúdos do conhecimento organizado, adquirida na própria prática docente, em qualquer hipótese, não cabe à universidade estas preocupações”. (SAVIANI, 2009, p. 149).

Considerando estes modelos, a formação de professores, implica em objetivos e competências específicas, requerendo uma estrutura organizacional voltada ao cumprimento destas funções.

> Lembremos também que, historicamente, nos cursos formadores de professores esteve, desde sempre, colocada a separação formativa entre professor polivalente - educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental - e professor especialista de disciplina, como também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares. Essa diferenciação, que criou um valor social - menor/maior - para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI, e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica. Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos, o que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases (GATTI, 2010, p. 4-5).

Diante do exposto acima, se percebe que apesar dos estudos apontarem para uma reformulação curricular e de formação, ainda mantemos a visão formativa separatista do passado, dificultando sobremaneira a reestruturação de forma mais integrada dentro dos cursos.

Torna-se, neste momento, importante ressaltar que a frágil formação do profissional e a sua atuação deficiente não sejam os únicos responsáveis pela atual situação do ensino. E a autora explica os múltiplos fatores desta realidade:

> Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2010, p. 5).

Considero todos estes aspectos acima citados, de extrema importância para uma educação pública de qualidade onde haja uma valorização dos profissionais, uma formação inicial e continuada adequada e que não sirva somente a interesses políticos e sim, com um caráter maior social e formativo dos envolvidos.

3.2 FORMAÇÃO ATUAL: LIMITES E PROSPECÇÕES

Iniciamos este tópico descrevendo uma história da mitologia grega: Pandora tomada por uma intensa curiosidade em saber o que continha uma misteriosa caixa que Epimeteu guardava em casa (presentes de Júpiter), destampou-a para olhar. Desta forma, escaparam várias pragas que atingiram os homens, quando percebeu apressou-se em fechá-la, porém já haviam se escapado todos os males, apenas uma única coisa restara no fundo, a esperança. “Assim, quais forem os males que nos ameacem a esperança não nos deixa inteiramente; e, enquanto a tivermos, nenhum mal nos torna inteiramente desgraçados”. (BULFINCH, 1999, p. 22).

Pretendemos com este texto resgatar aspectos importantes na formação dos professores, primeiro o aspecto da curiosidade, da descoberta de algo novo, ser tomado por algo que nos possa remeter a uma nova experiência (um novo sentido), mesmo que esta nos seja avassaladora.

Para que passar muitos anos na escola sem uma satisfação, sem ser tomado por um sentido, “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 20).

O que é importante na prática pedagógica, com tantos acontecimentos, para este mediador a quem chamamos professor? O que nos incomoda? Sendo assim, é

necessário sair de uma lógica “banal” e sair do senso comum, interrompendo a falta de determinação própria que nos transforma em supostas máquinas robôs.

Segundo Snyders (1988, p. 14), “a primeira reforma na formação de professores seria para mim que eles atingissem um entusiasmo cultural, a confiança de que a cultura que eles ensinam pode dar satisfação a seus alunos [...]”.

Acreditamos que os professores, responsáveis por este aprendizado possam, de alguma forma, conduzir estes alunos a novas experiências intelectivas e corporais, porém significativas, mesmo que, como no caso de Pandora, sejam “avassaladoras”.

Muitas são as questões que envolvem os motivos de tantas fragilidades conceituais e metodológicas no ensino-aprendizagem, sendo que as falhas na sua formação inicial, os conhecimentos prévios e o conhecimento potencial dos professores refletem consideravelmente em suas práticas. Segundo Nóvoa (1992), “o professor deve constantemente buscar sua identidade profissional”.

Muitas vezes não nos permitimos ser um profissional tomado pela experiência, anulando nossa identidade profissional e, muitas vezes, não nos distanciamos de nossa prática para visualizar o que está nos causando certo incômodo, certo estranhamento diante dos alunos e de nós mesmos.

Acreditamos estar passando por um processo de informação extremamente acelerado e, de alguma forma, perdemos o controle do processo ensino-aprendizagem. O que se passa neste cotidiano escolar e que aos poucos está nos controlando de alguma forma?

Concordo com Larrosa Bondía (2002, p. 22) quando diz:

> Depois de assistir a uma aula ou uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos que temos mais informação sobre alguma coisa, mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também, que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu.

A possibilidade de uma nova perspectiva profissional se fará também através do sensível, desmontando nossas armaduras, enxergando as formas de controle que nos rodeiam, eliminando os pré-conceitos, para podermos construir

novas experiências. “A experiência e o saber que dela derivam são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 27).

O segundo aspecto seria o que nos escapa (os males) que, a meu ver, seriam nossas dificuldades na prática pedagógica, nossas descobertas, nossos estranhamentos, no exercício de nossa profissão. Se não formos tomados por esta curiosidade, por este encantamento do novo, diria até mesmo do proibido, do negado, que contribuição as nossas vidas estão nos tirando? Há um propósito para que sejamos poupados do novo?

Não há uma prescrição de prática e metodologia de ensino, nossa formação deve sim, ser renovada com conteúdos relevantes, mas não podemos ser ingênuos e achar que ao chegarmos à escola tudo será um ‘”conto de fadas”[11]. Que formação terá e que aluno quer formar? O professor é quase que consumido com horas intermináveis de trabalho e planejamento e ficando absolutamente mergulhados e incapazes de perceber que estão insatisfeitos e gerando insatisfações também, e longe de perceber que precisam de urgentes transformações pessoais e profissionais. E assim, o **“novo”** (grifo nosso) dá lugar à burocracia escolar.

Se por um lado, nós professores, temos ‘’queixas’’, temos que entender que, do outro lado, existem alunos que também apresentam suas ‘queixas’. Longe de considerar quem está com a razão, percebemos insatisfações e desânimo de ambos.

Concordo com Snyders (1988, p. 190) quando comenta:

> O que é ensinado corresponde às expectativas dos alunos? Acolhe suas preocupações? Amplia sua experiência vivida? Quais relações são mantidas com as perguntas que eles fazem a si mesmos? Risco constante com a realidade; vi alunos estudando em classe as guerras de religiões, sem ao menos se perguntarem se dentre eles havia protestantes.

Temos que mostrar que nossa escola pode ter mais sentido, pode explorar mais os sentidos de ambos (professor e alunos) ultrapassando os obstáculos (os males) que nos afligem. Despirmo-nos das amarras das regulações impostas, lutar contra a homogeneização, contra a massificação.

[11] Utilizo-me da metáfora, “conto de fadas”, que possui uma natureza espiritual, ética e existencial, e que estão ligadas às narrativas do sobrenatural, mas que também está ligada às realizações interiores dos seres humanos. Como forma de chamar a atenção para que as realidades que encontramos na prática profissional não sejam uma reprodução onírica destes contos, e que a formação ineficiente possa remeter estes profissionais a pensarem desta forma.

> Tudo que se passa em classe deve ser ajustado aos alunos, conduzido de um extremo ao outro com continuidade e sistematização: eis porque são necessários verdadeiros professores - e que sejam suficientemente seguros de si, para dirigirem-se também ao extraescolar (SNYDERS, 1988, p. 275).

O terceiro seria o aspecto da esperança (o que nos resta) sem uma perspectiva utópica, mas real, de que ainda podemos ter uma educação de qualidade, uma formação de qualidade e porque não, uma escola de qualidade?

Segundo Portal do MEC, sobre os indicadores de qualidade (BRASIL, 2004, p. 5) “qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente”. Cada escola possui autonomia para refletir, propor e agir para a qualidade na educação.

Assim, foram criados os Indicadores da Qualidade na educação, para ajudar a comunidade escolar nesta avaliação. Indicadores são aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Os indicadores sugeridos são expressos em sete dimensões: ambiente educativo, prática pedagógica, avaliação, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, espaço físico escolar e, o último, acesso e permanência (sucesso) na escola.

As dimensões deixam visíveis aspectos importantíssimos que preconizam esta educação de qualidade, educação transformadora de educandos e educadores.

Fica claro que a sociedade está vertiginosamente sofrendo várias mudanças, dominada pelas mídias de comunicação. A sociedade está dividida e por que não dizer: a vida humana está diante de uma crise de identidade profissional e pessoal. O que fazer para deixar nossa escola mais atraente mais “alegre”? Como concorrer com tantas informações e, ainda assim, oportunizar a nossos alunos novas experiências?

Os nossos currículos estão organizados de forma homogênea e direcionados aos interesses do estado, tudo acontece com uma velocidade que não nos permite “experiências”[12] e, ainda assim, temos que recriar e transformar esta realidade, passar por um processo de transição inevitável para esta mudança, para uma escola mais igualitária, disposta a trabalhar com a pluralidade, com a realidade dos nossos alunos, através de uma renovação dos conteúdos “culturais”.

---

[12] Em seu sentido geral, a experiência é um conhecimento espontâneo ou vivido, adquirido pelo indivíduo ao longo da vida. Ela aparece em relação à vida corrente (dizemos: "homem de experiência") ou em relação com a teoria do conhecimento. Para o empirismo, todo o conhecimento deriva da experiência. Para o racionalismo, ao contrário, a experiência nada nos ensina, pois é aquilo que precisa ser explicado, não havendo experiência que não esteja impregnada de teoria (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996) - Dicionário de Filosofia Online - Sérgio Biaggi Gregório.

Segundo Linhares, Mesquida e Souza (2007) a classe “explorada”, de acordo com Althusser, se mantém classe subalterna, graças à atuação dos aparelhos ideológicos do Estado, sendo que, o mais importante para a classe dominante é a escola. Segundo Althusser, cada vez mais, no sistema capitalista, estas habilidades vêm sendo desenvolvidas em um lugar fora da produção: pelo sistema educacional e outras instâncias e instituições, fato que não acontecia anteriormente.

Percebemos aqui “o lado ambíguo do conhecimento: o conhecimento que esclarece, ilumina questiona é o mesmo que imbeciliza, censura, coloniza” (DEMO, 2004, p. 11).

Segundo Snyders (1988, p. 20): “Isso significa também que a satisfação da cultura pode e deve culminar em ação que mude alguma coisa no mundo, partícipe das forças que mudam algo no mundo”.

Os profissionais da educação são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e do professor. Hoje, o tema da Formação de professores, no Brasil, é de importância crucial, ainda que as questões subjacentes sejam as políticas públicas e as efetivas condições de funcionamento das escolas públicas, não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, estes que estão diretamente ligados com os processos e resultados da aprendizagem escolar (LIBÂNEO, 2010a, p. 9).

Ainda sobre formação, Romanowski (2007, p. 8) comenta que refletir sobre a formação dos professores e dos profissionais da educação é da maior importância e urgência. É necessário, também, enfrentar os problemas existentes de forma concreta, como forma de construir alternativas para continuar “a luta dos professores, dos profissionais de ensino e da sociedade em geral”, “por uma escola de melhor qualidade”.

“Tudo o que esperamos da escola para os alunos são também exigências colocadas aos professores”, para isso, novas exigências educacionais são necessárias. Nas universidades os cursos de formação para o magistério pedem um professor que saiba “ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação”. (LIBÂNEO, 2010a, p. 12).

> Este novo professor precisa, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade para aprender, competência para agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com mídias e multimídias.

Uma síntese dos apontamentos de Imbernón (2005, p. 15-17) é importante para a análise do contexto profissional do professor. Encontram-se certas evidências que podemos considerar elementares, mas que não se aplicam à Formação de professores, mas que nos permitem uma reflexão sobre as mudanças que poderiam ser estimuladas em uma formação que beneficie o conjunto de professores:

- O professor possui conhecimentos objetivos e subjetivos: durante muito tempo a formação baseou-se em conhecimentos que poderiam ser chamados “de conteúdos”, a perspectiva técnica e racional controlou a formação durante as últimas décadas, visava um professor com “conhecimentos uniformes no campo do conteúdo científico e pedagógico”, desta forma exercendo um ensino nivelador. E, hoje, se considera o conhecimento tão importante quanto as atitudes. Diante disso, é importante trabalhar as atitudes, tanto quanto o restante dos conteúdos;
- A aquisição de conhecimentos, por parte do professor é um processo amplo e não linear: a mudança nas pessoas, assim como na educação, é muito lenta e nunca linear. Ninguém muda de um dia para o outro. A pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação. A aquisição de conhecimentos deve ocorrer de forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais;
- A aquisição de conhecimentos, por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida, por isso, é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas;

- A aquisição de conhecimento, por parte do professor é um processo complexo, adaptativo e experiencial: cada pessoa tem um modo de aprender, um estilo cognitivo de processar a informação que recebe. Assim, aprender para pôr em prática uma inovação supõe em processo complexo, mas essa complexidade é superada quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende. Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. E quanto maior a sua capacidade de adaptação, mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula, e será incorporada às práticas profissionais desenvolvendo uma prática reflexiva competente.

Demo (2004, p. 11) comenta que “ser profissional hoje, é, em primeiro lugar, saber renovar, reconstruir, refazer a profissão”. O autor coloca “que a definição de ser professor inclina-se para o desafio de cuidar da aprendizagem e não de dar aula”.

O sentido de cuidar é esclarecido por Boff (DEMO, 2004, p. 13, cita BOFF, 1999) “saber cuidar significa dedicação envolvente e contagiante, compromisso ético e técnico, habilidade sensível e sempre renovada de suporte do aluno, incluindo-se aí, a rota da construção da Autonomia”.

E, deste sentido de cuidar se recupera a visão antiga deste professor que o coloca não como dono ou capataz do processo, mas como mentor socrático ou maiêutico, onde educar é um processo de dentro para fora, como afirmava Sócrates, quando insistia na instigação do professor para promover a emancipação dos alunos. (DEMO, 2004, p. 31).

> Menos que dominar os conteúdos, que envelhecem e desaparecem rapidamente, é importante que o professor consiga que o aluno saiba pensar, porque esta habilidade representa a aprendizagem que se confunde com a vida. A potencialidade disruptiva do conhecimento não pode estar a serviço apenas da elite ou de uma parte mais desenvolvida da humanidade, mas tornar-se patrimônio comum, porque talvez seja o maior patrimônio comum que a humanidade poderia imaginar. É sob este auspício que poderíamos combater a pobreza das grandes maiorias, evitar guerras e a depredação sistemática e galopante da natureza, banir os fundamentalismos de toda ordem, congraçar a humanidade em torno de projeto comum. Mais que tudo, esta relação pedagógica implica sua politicidade à flor da pele: toda influência que se exerce sobre o aluno precisa frutificar em sua autonomia. Cuidar da aprendizagem toma o rumo da forja da autonomia.

Ressaltamos aqui uma questão inquietante sobre o professor, onde Demo (2004, p. 45) introduz o problema: o professor muitas vezes não sabe pesquisar, elaborar, logo não teria como passar isto a seu aluno, e assim teríamos o desafio de “cuidar deste professor”, porque ele é, na prática, vítima do mesmo sistema; pois para que o aluno aprenda bem se supõe que o professor saiba aprender bem.

É necessário que a renovação profissional seja feita de forma permanente e compromissada com a aprendizagem profissional e a educação escolar. Os cursos devem ser de longa duração, mantendo uma educação reflexiva e de formação \política adequada à realidade de nossa sociedade. Incentivar a pesquisa dentro das universidades como forma de integração de ensino e extensão e, desta forma, teremos mudanças significativas nas nossas escolas.

3.3 O PRINCÍPIO DA INTEGRAÇÃO ENTRE: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

A dissociação e fragmentação entre ensino, pesquisa e extensão vão além da história da universidade brasileira. As exigências e reivindicações para que o ensino não seja dissociado da pesquisa e estes da extensão, conformam pautas de professores e estudantes. É uma exigência também da comunidade que quer uma universidade pautada nas questões e necessidades vitais para a população. (DOMINGUES, 2005).

> A relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, quando bem articulados, conduzem a mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem, fundamentando didática e pedagogicamente a formação profissional, e estudantes e professores constituem-se, efetivamente, em sujeitos do ato de aprender, de ensinar e de formar profissionais e cidadãos. A pesquisa e a extensão, em interação com o ensino, com a universidade e com a sociedade, possibilitam operacionalizar a relação entre teoria e prática, a democratização do saber acadêmico e o retorno desse saber à universidade, testado e reelaborado. (DIAS, 2009, p. 39-40).

Com o fim da ditadura militar, as instituições democráticas se fortalecem, retornando o debate sobre projeto de Universidade e sobre a extensão universitária. O movimento pela extensão promove em 1987 - o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, trazendo a discussão para primeiro plano e garantindo a construção do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras. Inaugura-se, assim, um processo de revisão do conceito de extensão e de uma construção coletiva de uma política de extensão para as universidades públicas, num nível diferenciado. (DOMINGUES, 2005, p. 67).

Ainda em Domingues (2005) o Fórum retoma as bases do debate sobre extensão, recuperando e ressignificando as propostas do movimento estudantil da década de 60 e do Plano de Trabalho de Extensão Universitária de 1975, que defendia a indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão na formação acadêmica, sem fragmentação e sem assumir o valor funcionalista e assistencialista exigido pela política educacional da época. Em 1998, o Plano Nacional de Extensão, elaborado no âmbito do Fórum de Pró-Reitores toma sua forma definitiva, é publicado e amplamente divulgado, com o reconhecimento e adesão da Secretaria de Ensino Superior (SESu/MEC). Seus conceitos e diretrizes básicas ajudam a programar, nas universidades públicas, experiências inovadoras de extensão, que se constroem na busca de institucionalização e da indissociabilidade, bem como nas articulações das funções acadêmicas com a sociedade.

> Portanto, pensar e concretizar a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão constitui-se na afirmação de um paradigma de universidade que deve produzir conhecimentos e, efetivamente, torná-los acessíveis à formação dos novos profissionais e aos mais variados segmentos da sociedade. Por isso, à União atribui-se esse papel histórico de atuar na Educação Superior, apoiando as instituições, notadamente as públicas, para o pleno desenvolvimento de esse fazer acadêmico. (DIAS, 2009, p. 40).

O Fórum de Pró-Reitores, de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD) também gerou o seu Plano Nacional de Graduação. Nesse Fórum, a atenção voltou-se para a definição de novas perspectivas para as universidades e para os seus cursos de graduação. Um de seus textos propõe que o projeto pedagógico deva garantir uma formação global e crítica capacitando os profissionais para a cidadania, capazes de transformar a realidade com formulações de respostas de grandes problemas da contemporaneidade. (DOMINGUES, 2005, p. 70).

Em 1996, com a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (artigo 43 da Lei n. 9394/96), as contribuições contidas nos documentos resultantes dos Fóruns das Pró-Reitorias sobre, ensino, pesquisa e extensão, não foram devidamente aproveitadas. Mas, ainda assim, o PNE concretiza em seu documento algumas proposições que se voltam para a extensão, o ensino e a pesquisa, como estratégias de formação, que exigem das IES, reflexão e ação, quanto às avaliações, aos currículos e às temáticas curriculares e planejamento institucional da extensão. (DOMINGUES, 2005).

> O Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, vem consolidar o que foi proposto na atual Carta Magna de nosso País, ampliando a concepção de universidade, autonomia e sua relação com o princípio da indissolubilidade, fornecendo uma fundamentação mais segura: ao discutir e justificar as metas para a Educação Superior assegura que as “atividades típicas das universidades - ensino, pesquisa e extensão” constituem o “suporte necessário para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do País”. De acordo com o PNE, “as universidades constituem, a partir da reflexão e da pesquisa, o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Nessas instituições, apropriam-se do patrimônio do saber humano que deve ser aplicado ao conhecimento e desenvolvimento do País e da sociedade brasileira. A universidade é, simultaneamente, depositária e criadora de conhecimentos”. “Assim, as universidades, notadamente as públicas, têm um importante papel a desempenhar no sistema”, “seja na pesquisa básica, na pós-graduação *stricto sensu*”, na extensão, ou “como padrão de referência, no ensino de graduação” (PNE - Educação Superior). (DIAS, 2009, p. 40).

Dias (2009, p. 47) fala que a atualização se constitui em inspiração e transpiração do professor. Esta atitude é necessária para que o professor não se torne um sujeito dogmático, cego/fanático ou extremamente apegado às concepções já ultrapassadas por novas descobertas.

Ao admitirmos que a dinâmica da sociedade envolva transformações (culturais, sociais, econômicas, políticas) permanentes e intensas, é preciso que

consideremos os efeitos (sejam positivos ou negativos) destas transformações e que nos coloquemos (ao mesmo tempo em que colocamos nossa formação inicial) em questão. Como intérpretes privilegiados, seremos sempre chamados a tomar posição diante dos fatos. Isso quer dizer que nossa ação docente jamais será neutra.

Essa reflexão ainda está no início e, por isso, não se deve considerá-la como pronta ou definitiva. Identifica-se ainda como desafio, necessitando de complementação, aprofundamento e continuidade do diálogo sobre o tema. Em busca de uma política acadêmica que contemple o famoso tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão, que propicie uma maior integração entre graduação/pós-graduação/extensão e que se preocupe com a formação profissional dos docentes militantes no ensino superior, necessitamos, segundo os apontamentos de Dias (2009, p. 49-48):

> • Mapear as atividades de extensão e de pesquisa que são desenvolvidas pelos estudantes e professores de graduação e de pós-graduação em cada unidade da instituição acadêmica;
> • Mapear as atividades de extensão e de pesquisa que já são integradas às disciplinas de graduação e verificar quais delas já estão regulamentadas em cada unidade acadêmica;
> • Reconhecer a docência como objeto de pesquisa e processo de formação continuada docente;
> • Analisar e discutir sobre os diferentes aspectos que norteiam a avaliação no Ensino Superior, seja numa perspectiva conceitual, metodológica ou de contribuição para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem;
> • Criar um contexto propício para a reflexão crítica e o debate interdisciplinar em torno do fazer e do pensar acadêmicos no cotidiano em sala de aula;
> • Conhecer os atuais desafios da Profissão Acadêmica;
> •Participar ativamente dos processos de Avaliação Institucional, Profissional e Acadêmica;
> • Compreender os conceitos epistemológicos de Aprendizagem e Ensino;
> • Conhecer o Currículo do (s) Curso (s) que participa;
> • Ter uma visão reflexiva sobre a Didática, a Filosofia, a História, a Psicologia da Educação Superior e sobre a Prática do Ensino Superior, além dos princípios éticos da profissão e da educação;
> • Buscar a interdisciplinaridade, o que pressupõe uma perspectiva multi e transdisciplinar, num devir orgânico de cooperação entre diferentes áreas de conhecimento, com o objetivo maior de analisar fenômenos complexos, consolidando a construção de novos conceitos, desta feita, não mais exclusiva de nenhuma das áreas envolvidas.

Fica clara a importância destes apontamentos para uma ressignificação do processo ensino-aprendizagem. Dias (2009, p. 48) ressalta que este processo não seja feito de forma isolada pelos professores, e que haja sim, um comprometimento

maior das Instituições de Educação Superior e das instituições formadoras, efetivando, desta forma, ações institucionais que “demarquem o contexto e a profissão docente”.

> Acredito, finalmente, que a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão deva ser tarefa de todos os professores da instituição em todos os momentos ou todas as disciplinas em que se fazem presentes, na condução do processo pedagógico de ensino e de aprendizagem dos estudantes - somente assim estaremos diante de um novo paradigma para a efetivação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, em cada disciplina, área de estudo e de trabalhos acadêmicos - ao lado de uma política institucional de formação contínua e continuada, de seus docentes e discentes e que preconize essa indissociabilidade que tanto almejamos. (DIAS, 2009, p. 51).

Dentro desta discussão e de todas as relações citadas neste texto, percebe-se, ainda, a existência de alguns temas que devam estabelecer uma relação mais dialética e problematizadora na profissão docente e da formação inicial e continuada deste profissional da educação.

4 PESQUISA E ESTUDOS NA PRÁTICA DO PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO

Cabem, neste capítulo, algumas reflexões importantes sobre conhecimento e pesquisa, porém em um sentido amplo.

Destacam-se aqui alguns trechos da alegoria da Caverna, ou Mito da Caverna de Platão em “A República”, para refletir a pesquisa sobre um novo aspecto: Sócrates em um diálogo com Glauco:

> [...] imagine, pois, homens que vivem em uma morada subterrânea em forma de caverna, a entrada se abre para a luz em toda a sua largura, os homens estão no interior desde a sua infância, acorrentados pelas pernas e pelo pescoço, de modo que não podem mudar de lugar nem virar a cabeça, a luz vem de um fogo que queima atrás deles, ao longe, no alto. Entre os prisioneiros e o fogo, há um caminho que sobe. Imagine que este caminho é cortado por um pequeno muro, semelhante ao tapume que os exibidores de marionetes dispõem entre eles e o público, acima do qual manobram as marionetes e apresentam o espetáculo. Então, ao longo deste muro, imagine homens que carregam todo o tipo de objetos fabricados, ultrapassando a altura do muro: estátuas de homens, imagens de animais, feitos de pedra, de madeira ou qualquer outro material. Provavelmente, entre os carregadores uns falam e outros se calam. Glauco: estranha descrição e estranhos prisioneiros. (MARCONDES, 2000).

O texto começa a ficar mais claro quando Sócrates coloca que estes prisioneiros se assemelham a nós, e que, muitas vezes, estamos presos a certas superstições, e temos uma visão distorcida da realidade em que vivemos. Percebe-se, assim, uma separação de Sócrates entre o sensível (percepção dos sentidos) e o inteligível (o mundo das ideias). Desta forma, estes homens não podem considerar nada como verdadeiro, somente conseguem perceber as sombras.

> Ele percebe suas intenções em seu corpo, com o seu corpo percebe o meu, e através disso percebe em seu corpo minhas intenções. As correlações observadas entre minhas mímicas e as de outrem, minhas intenções e minhas mímicas, podem fornecer um fio condutor no conhecimento metódico de outrem e quando a percepção direta fracassa, elas não me ensinam a existência de outrem. Entre minha consciência e meu corpo tal como eu o vivo, entre este corpo fenomenal e aquele de outrem tal como eu o vejo do exterior, existe uma relação interna que faz outrem aparecer como o acabamento do sistema. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 472).

Segundo Marcondes (2000), em outro momento, Sócrates continua o seu diálogo: [...] e se este homem fosse tirado à força, e o fizessem subir o íngreme

caminho montanhoso, até arrastá-lo para a luz do sol, ele sofreria e se irritaria e, em lá chegando, a luz do sol ofuscaria seus olhos e ele não conseguiria ver nenhum destes objetos, que nós agora afirmamos ser verdadeiros. Sendo assim, é preciso que se habitue e possa ver as coisas do alto e, aos poucos, irá distinguir as pessoas, os objetos, a natureza. Finalmente ele poderá contemplar tudo tal como é.

> Todavia, o caso da percepção não seria particular? Ela me abre a um mundo, ela só pode fazê-lo ultrapassando-me e ultrapassando-se, é preciso que a "síntese" perceptiva seja inacabada, ela só pode oferecer-me um "real" expondo-se ao risco do erro, é necessário que a coisa, se deve ser uma coisa, tenha para mim lados escondidos, e é por isso que a distinção entre a aparência e a realidade imediatamente têm seu lugar na "síntese" perceptiva. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 504).

Neste momento, podemos perceber a passagem do mundo não real para o real, e entendemos que pesquisa e experiência caminham juntas para desvendar um mundo real, pois só poderemos conhecer a verdade através de nossas experiências, "só percebemos um mundo se, antes de serem fatos constatados, esse mundo e essa percepção forem pensamentos nossos". (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 500).

Sócrates termina seu diálogo com Glauco (MARCONDES, 2000) e diz que devemos assimilar o mundo pela luz do conhecimento real (a luz, o sol), diz que a subida e a "contemplação do que há no alto é o inteligível" (que se pode compreender), do alto poderemos reconhecer a verdade, neste mundo inteligível lhe aparece a "ideia do bem, que se percebe com dificuldade", "mas que não se pode ver sem concluir que ela é a causa de tudo o que é reto e belo". Diz que "é preciso vê-la se quer se comportar com sabedoria, seja na vida privada, seja na vida pública".

> Quaisquer que sejam nossas percepções empíricas, que podem ser verdadeiras ou falsas, essas percepções só seriam possíveis se habitadas por um espírito capaz de reconhecer, de identificar e de manter diante de nós o seu objeto intencional. (MEARLEAU-PONTY, 2011, p. 502).

A partir destas reflexões, a importância e a necessidade do conhecimento e da pesquisa são claras, sendo que o domínio do conhecimento contribui historicamente com a construção coletiva da ciência.

Neste momento, se faz necessário listar algumas definições importantes para a compreensão do tema da pesquisa. Segundo o Minidicionário Luft (LUFT, 2000, p. 517) pesquisa é uma investigação, uma indagação, uma inquirição. O ato de pesquisar é investigar, dar buscas científicas, fazer pesquisa. E, estudo, ainda segundo o Minidicionário Luft (LUFT, 2000, p. 308) é a ação ou efeito de estudar, aplicação do espírito para aprender, exame, análise, observação, trabalho escrito sobre um assunto, ensaio. Falaremos também de pesquisa cotidiana que, segundo Luft (LUFT, 2000, p. 203), cotidiano significa de todos os dias, o que se faz diariamente, o habitual.

Segundo o Dicionário de Filosofia (GREGÓRIO, 2015, cita, BUNGE, 2002) pesquisa se refere ao novo, portanto, desconhecido antes. Todo o desígnio da pesquisa é conseguir achados originais. Ainda para Bunge (GREGÓRIO, 2015, cita BUNGE, 2002) pesquisa científica ou cientismo; refere-se à concepção de que a pesquisa científica é o melhor caminho para assegurar conhecimento fatual acurado. É uma componente, tanto do positivismo lógico, como do realismo científico. O cientismo tem estado atrás de toda tentativa de transformar um capítulo das humanidades em um ramo da ciência: relembrar, isto é, as origens da antropologia contemporânea, a psicologia, a linguística e as ciências sociais.

Segundo Beillerot (2001, p. 71), a palavra “pesquisa” envolve um pressuposto pleno de sentidos, equívocos e conivências. Na universidade, por exemplo, a pesquisa é científica ou não é pesquisa.

Posto as definições acima, Beillerot (2001, p. 74) fala que as várias literaturas reconhecem que a pesquisa se dá em três condições: 1 - Produção de conhecimentos novos; 2 - Produção rigorosa de encaminhamento; 3 - Comunicação de resultados.

Para melhor esclarecimento, apresentamos, a seguir, uma síntese das três condições necessárias à pesquisa.

Segundo Beillerot (2001, p. 74) a primeira condição é uma das mais difíceis, pois o próprio termo “novo” nos traz um aprofundamento muito grande. Logo “admitiremos que um conhecimento seja novo, se ele é admitido como tal pela comunidade mais autorizada para sustentar um julgamento desse tipo (seja em razão do momento, da importância ou da originalidade da qualidade do novo)”. O critério de “conhecimentos novos” é discriminante, em razão do que ele elimina

dentro das modalidades de pesquisa que não produzem conhecimentos considerados novos, principalmente os relacionados a situações pedagógicas.

A respeito da segunda condição (BEILLEROT, 2001, p. 75) é um caminho extremamente rigoroso, onde se trata “da investigação dos fatos, dos fenômenos e das ideias”. Isto significa um “caminho para encontrar” que é sistematizado para ser produzido por poucos e por muitos, e que deve ser admitido pelo grupo de referência. Um “procedimento obedece a critérios de racionalidade e de rigor”, que, na verdade, nem sempre são enunciáveis.

> O pensamento hoje é compelido a justificar-se apenas quanto ao seu uso por determinado grupo estabelecido e não quanto a sua verdade. Mesmo quando se pode descobrir a revolta contra a miséria e a frustração como um elemento em toda a obra coerente de pensamento, a instrumentalidade para levar a efeito a reforma não é um critério de verdade. (HORKHEIMER, 2002, p. 91).

Beillerot (2001, p. 75) comenta que a terceira condição, diz respeito à comunicação dos resultados. Não haveria pesquisa se não tivéssemos o objetivo de comunicar o que foi encontrado, visando pela comunicação a “discussão crítica, a verificação e a acumulação, simultaneamente”. Logo, pesquisa por si mesma não é validada.

Chizzotti (2001, p. 105) corrobora com os apontamentos acima:

> Essa busca sistemática fez avançar os conhecimentos de algumas áreas e resultou em benefícios econômicos e sociais relevantes. Não só se tornou uma prática indissociável dos objetivos da vida universitária, mas também, os países, premiados por demandas urgentes, passaram a investir nessa atividade para acelerar o domínio dos conhecimentos novos e ampliar os benefícios propiciados pelas descobertas e invenções resultantes desta atividade.

Discorrer, neste espaço, sobre as duas formas de pesquisa, significa explicitar o papel de cada uma. Pensamos, pois, que há uma articulação entre pesquisa formal e pesquisa não formal (formação continuada ou cotidiana).

Segundo Santos (2001, p. 11-12), a pesquisa formal é privilegiada dentro das universidades, em virtude dos recursos públicos e privados que esta atividade proporciona, além do status acadêmico que confere às instituições onde esta pesquisa se realiza. Haja vista o valor que esta atividade proporciona “nos

processos de ingresso e de promoção na carreira docente” além de lhes conferir prestígio.

Desta forma, não há uma preocupação com o ensino e sim, uma preocupação com a compensação financeira decorrente destas pesquisas e do status adquirido. Este quadro deixa clara a diferença entre ensino e pesquisa dentro das universidades.

> Se a realidade tem demonstrado não existir uma relação fortemente positiva entre a produção da pesquisa e a qualidade do ensino, isto não quer dizer que esta relação não ocorra, o que se questiona é o fato de ela não realizar todo o potencial que seria criado pela interconexão entre estes dois campos. (SANTOS, 2001, p. 12).

Importante, neste momento, ressaltar que a pesquisa se divide em dois grandes grupos: “aquelas que visam à produção de conhecimento do ângulo específico da análise dos processos de fatos e fenômenos estudados”, e aquelas que visam diretamente, “pelos conhecimentos novos produzidos, uma transformação das ações e das práticas”. (BEILLEROT, 2001, p. 84).

Em seguida, discutiremos esta relação da pesquisa no cotidiano escolar (formação continuada)[13], e quais as implicações em sua prática.

Várias pesquisas nesta área estão sendo feitas e relacionadas, e admitem sua importância na formação e na prática deste profissional. Uma boa formação teórica ajudará o professor a adquirir uma maior habilidade em reconhecer “os problemas e as características da realidade que cerca sua escola”. Este professor terá “elementos para compreender e ultrapassar perspectivas que limitam o trabalho docente dentro das categorias aparentemente naturais”. “O esclarecimento teórico poderá lhe fornecer meios para desenvolver estratégias de luta para transformar esses aspectos, em vez de aceitá-los como imutáveis”. (LÜDKE, 2001, p. 32 cita CONTRERAS, 1997).

Entendemos que há uma busca do profissional de educação, por um novo perfil capaz de responder aos novos paradigmas desta sociedade em

[13] A atual política parte dos seguintes princípios: a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores (BRASIL, 2006, p. 1).

transformação, um profissional capaz de investigar, de estudar, de observar e buscar novas perspectivas na sua prática profissional e na educação.

> Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência. (FREIRE, 2011, p. 116).

Ainda a respeito deste profissional, (LÜDKE, 2001, p. 33 cita CONTRERAS, 1997) a respeito do limite das reflexões do trabalho do professor. É preciso que este professor se comprometa com a transformação da realidade, que essa reflexão seja pautada com uma boa teoria. E que os componentes éticos e políticos de seu trabalho sejam levados em consideração. Que este professor "desenvolva uma sensibilidade aberta ao pluralismo, que assegure a consideração de outras visões, diferentes da sua, por mais crítica e emancipadora que esta lhe pareça".

> Por isso, é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. Deste modo, será possível recuperar como elemento legítimo e necessário da prática de ensino, aquelas competências que, a partir da racionalidade técnica, ficavam ou subordinadas ao conhecimento científico e técnico, ou excluídas de sua análise e consideração. (CONTRERAS, 2012, p. 118).

Há algumas questões importantes e bem pontuais a serem citadas, que para se realizar uma pesquisa é necessário se ter laboratórios, pessoal, fundos de investimento, tecnologia de ponta, o que, sem isso, seria impossível uma pesquisa do professor em sua prática cotidiana.

"É preciso tempo disponível, não incluso no contrato de trabalho, uma vez que o espaço físico, exigências funcionais, estilo de gerenciamento e administrativo da vida escolar - não comportam atividades de pesquisa". (CHIZZOTTI, 2001, p. 107).

Voltaríamos então à questão citada anteriormente de que a pesquisa se restringe apenas a uma "elite profissional, exterior à escola e munida de competências específicas".

Ainda em Chizzotti (2001, p. 107) tem-se que os professores do ensino básico não adquiriram habilidades adequadas para a pesquisa, como: a delimitação de um problema de investigação que se possa realizar, em meio a tantas tarefas e prescrições do dia a dia da docência; não possuem tempo para se deslocar para locais externos ao ambiente escolar e para adquirir meios e recursos para a coleta de informações, além de processá-las e, enfim “redigir um relatório consistente do trabalho realizado”, ou seja, “a pesquisa não encontra lugar na vida docente”.

Posto estas questões, concordamos com o autor quando coloca que a pesquisa sendo uma atividade tão importante para o “futuro da profissão docente” permaneça “incompatível com o ensino”, e “seja competência exclusiva de uma seleta porção de pessoas”. Não sendo necessário um apoio oficial e projetos complexos, mas que exercícios mais modestos possam ser de grande relevância. (CHIZZOTTI, 2001, p. 108).

A relação entre pesquisa e estudos na prática pedagógica está interligada em questões como a formação inicial e o ensino e são numerosas as questões que envolvem este processo dialético e que devem ser estudadas e “desembaraçadas”. Não há outra maneira deste profissional tornar-se consciente de sua subjetividade em ação, e encontrar as vias de uma melhor objetividade, adaptadas às várias situações com as quais irá se defrontar, para que possa haver um distanciamento suficiente para “constituírem seus objetos de pesquisa”. (BEILLEROT, 2001, p. 90).

O subcapítulo a seguir fala sobre as questões da formação inicial e do ensino, e como as questões do conhecimento foram importantes para a iniciação da pesquisa nas instituições de ensino.

4.1 FORMAÇÃO INICIAL E ENSINO

A partir das mudanças no panorama do trabalho produtivo, no final do século XIX, e início do século XX, uma nova ordem surgiu quanto às necessidades do conhecimento e, assim, a industrialização passou a exigir novos e complexos conhecimentos, bem como imposições quanto ao trabalho humano. A implantação do regime capitalista explorou o trabalho humano e provocou processos de exclusão do próprio homem dos bens sociais que ele também produzia.

Segundo Cintra e Marques (2014) com o ordenamento administrativo-social houve uma preocupação na regulação e na organização desta “multifacetada

instituição" chamada escola, como forma de ajustá-la e conformá-la às necessidades do seu tempo. A instituição escola torna-se responsável pela vida privada (família) e a vida pública (sociedade), tendo na educação para o trabalho uma forma de "civilizar e instrumentalizar os cidadãos para o trabalho" neste novo mundo. A partir desta nova perspectiva, surgem as escolas para indígenas, escolas profissionalizantes, creches, crianças com necessidades especiais, jovens e adultos, uma valorização para a Formação de professores e a criação de novas Universidades, mudando o cenário da educação neste século.

A proliferação do conhecimento e os processos de exclusão social interferiram nas formas como a escola desenvolveu o trabalho de levar o conhecimento aos alunos.

Assim, conhecimento e educação lutam dentro de um sistema político e social mostrando suas fragilidades. Demo (2000, p. 19) aponta para que educação não se reduza a conhecimento, é mister manter a hierarquia ética, resguardando o lugar de cada termo.

Demo (2000, p. 21) nos fala "que é inviável limpar educação e conhecimento da relação com o poder", pois são canais de acesso ao poder. Aponta para os dois traços ideológicos que o poder implica: "no caso da educação, se encobre a tendência manipulativa na relação pedagógica", tomando como dado, algo que ocorre como conquista complexa e sempre de risco.

Em relação ao conhecimento, "a capa da verdade e objetividade serve apenas para escamotear a subserviência ao poder e ao mercado". (DEMO, 2000, p. 21).

Tomando em consideração a necessidade do homem de conhecer a verdade, Segatto (2007) traz que a questão da essência da verdade está vinculada à possibilidade mesma da verdade e da não verdade. Daí a importância do pensamento de Heidegger, quando ele pensa a essência da verdade não apenas como abertura no mundo ao "ser-aí"[14], mas como liberdade. Esta é definida como a que põe o comportamento do homem em harmonia com o ente de sua totalidade, a liberdade é o que permite ao homem estar na verdade.

[14] Expressão usada na sessão 44, de Ser e Tempo, intitulada "Ser aí, abertura e verdade", Heidegger escrevia: "O enunciado não é o 'lugar' primário da verdade, mas, ao contrário, o enunciado, enquanto modo de apropriação da descoberta e, enquanto modo de ser-no-mundo,funda-se no descobrimento, na abertura do ser-aí. A 'verdade' mais originária é o lugar do enunciado e a condição ontológica de possibilidade para que o enunciado possa ser verdadeiro ou falso (descobridor ou encobridor)". Heidegger, M. Sein und Zeit. 18. Aufl. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2001, p. 226.

> De qualquer forma, o que podemos dizer desde o princípio é que, por existencialismo, entendemos uma doutrina que torna a vida humana possível e que, por outro lado, declara que toda verdade e toda ação implicam um meio e uma subjetividade humana. (SARTRE, 2013, p. 20).

Heidegger nos fala (SEGATTO, 2007, p. 193, cita HEIDEGGER, 1996) como na “Alegoria da Caverna” citada anteriormente: que a “caverna” encobre a realidade lá fora, junto com a realidade das sombras, realiza-se o desencobrimento lá fora. Com o retorno à caverna, o libertado aprende, então, pela primeira vez, a compreender que, juntamente com o desencobrimento, acontece também e, deve acontecer, o encobrimento, a aparência, o engano. É somente agora, pois, que se percebe a necessidade da libertação; que a libertação não pode levar para um gozo tranquilo e para uma posse pacífica fora da caverna, mas que o desencobrimento se dá e acontece na história humana num debate ininterrupto e contínuo com a falsidade e a aparência.

É daqui que nasce a percepção fundamental de que não se dá nem se pode dar verdade em si e por si, mas que toda verdade se dá e acontece no mais íntimo debate com o encobrimento, no sentido de deslocar e encobrir. O homem existe, simultaneamente, na verdade e na não verdade, no encobrimento e no desencobrimento. (SEGATTO, 2007, p. 155-156).

A escolha parece ser entre uma concepção cientificista da causalidade, incompatível com a consciência que temos de nós mesmos, e a afirmação de uma liberdade absoluta sem exterior. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 584).

Diante do exposto anteriormente, percebemos que ainda são muitas questões que envolvem os motivos de tantas fragilidades conceituais e metodológicas para o professor, ao desenvolver o processo ensino-aprendizagem. Observa-se que as falhas na formação inicial para a aquisição dos conhecimentos prévios e o conhecimento potencial dos professores refletem, consideravelmente, em suas práticas. Apesar desta falsa “importância” dada ao professor como detentor de um intelecto privilegiado e responsável pela ascensão do saber em vários níveis de ensino, a profissão apresenta muitas ambiguidades.

Existem muitas contradições ou incoerências sobre estes três temas ainda (pesquisa, formação inicial e ensino) principalmente, em relação à implementação da pesquisa na prática e na formação docente. Algumas questões vão além de questões reflexivas do profissional, e sim de que condições objetivas mínimas

devam existir, também, para a realização de pesquisa e de uma execução efetiva da mesma nas instituições.

Este processo investigativo deve ter um olhar e um objetivo mais amplos no processo de ensino, Santos (2001, p. 20) descreve bem na citação a seguir:

> Da mesma forma, no trabalho com investigação, o futuro docente terá oportunidade de aprender a olhar e a escutar com mais atenção, de ver melhor o que não está claramente explicitado, de perceber que a diversidade de pontos de vista é maior do que geralmente se supõe e de constatar que as situações são mais complexas do que aparentam, além, é claro, de esse trabalho ajudar a refinar o ponto de vista sobre determinado fenômeno.

É essencial que seja feita uma articulação entre ensino, pesquisa e formação docente para que o futuro professor tenha a pesquisa como parte integrante de sua vida universitária, na sua prática escolar e em projetos educativos. Segundo André (2001), “existe um consenso na literatura educacional de que a pesquisa é um elemento essencial na formação educacional do professor”. Torna-se assim, de extrema responsabilidade formar profissionais pesquisadores comprometidos.

Alguns questionamentos se fazem necessários nesta perspectiva: Como analisar com cuidado de que pesquisador e de qual pesquisa estamos falando? Que importância esta pesquisa tem na vida do professor? Que professor se está formando? Qual aspecto é importante na pesquisa do professor? Onde ele atua ou quais suas reais possibilidades intelectuais? Assim, qual o tempo e espaço para desenvolver uma pesquisa.

Cabe aqui esclarecer e distinguir o que é: “estar em pesquisa - fazer pesquisa - e ser pesquisador”. Beillerot (2001) diz que, participar de um trabalho de pesquisa pode permitir a uma pessoa sentir-se ligada a essa atividade. Já a expressão “fazer pesquisa” indica uma responsabilidade maior sobre esta atividade, podendo lhe dar o status de pesquisador se for realizada com regularidade e Autonomia, sobretudo na academia.

Segundo Lüdke (2001, p. 35) os professores se encontram em uma situação aproximada de “estar em pesquisa” indicada de um modo mais amplo por “projeto”, que na verdade nem sempre será denominado como projeto de pesquisa.

Ressaltamos aqui, uma distorção que estes termos causam, pois acabam causando uma divisão na representação que os professores possuem sobre pesquisa, fazendo com que esta seja fortemente marcada pela conotação acadêmica, geralmente introduzida na sua formação inicial e reforçada nos cursos de pós-graduação, de aperfeiçoamento, e nos cursos de atualização.

> O reconhecimento da insuficiência do conceito acadêmico de pesquisa não tem sido bastante para encontrar um substituto mais abrangente, que inclua outras formas de fazer pesquisa, como algumas das efetuadas por professores da educação básica, não de maneira única, nem exclusiva. Quero dizer com isto que há docentes desse nível de ensino efetuando pesquisas classificadas como de tipo acadêmico, com possibilidade de publicação em periódicos de primeiro nível, de circulação internacional, como pudemos registrar em nosso estudo, embora em poucos casos. O que gostaria de enfatizar é a possibilidade efetiva de que esse tipo de pesquisa seja desenvolvido por professores de escola básica. Entretanto, ele não é o mais frequente, nem o mais indicado para enfrentar os problemas da escola, como declaram os próprios professores. (LÜDKE, 2001, p. 38).

Fica clara a possibilidade de se realizar uma pesquisa de nível acadêmico nas escolas de ensino fundamental, porém a real necessidade deste tipo de pesquisa é que temos que repensar, parece que as necessidades escolares acabam sendo mais pontuais, mais significativas e urgentes para a melhoria do nosso ensino, e que os roteiros de estudo e formação deveriam ser outros, haja vista a perda de Autonomia e credibilidade dos professores na atual sociedade.

A respeito da formação docente, André (2001, p. 61) comenta que a pesquisa deveria se tornar um “eixo ou um núcleo” dos cursos de formação inicial e continuada, construída pelos seus participantes, “levando em conta os recursos e condições disponíveis”. Traduzindo: isso pode se dar, se em uma organização curricular, as disciplinas e atividades sejam construídas coletivamente, com o “objetivo de desenvolver habilidades e atitudes de investigação nos futuros professores”. E, desta forma, aproximar este futuro professor da realidade escolar, discutindo o próprio processo de pesquisa, sua metodologia e os seus resultados.

O papel da pesquisa na formação docente requer várias possibilidades de articulação com o ensino, com a escola e com as universidades, visando uma melhora considerável nas perspectivas futuras de uma qualidade melhor no ensino do nosso país.

Freire (2011) nos fala que, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

> O que está sendo enfatizada é a necessidade de se formar um docente inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico. Problematizar criticamente a realidade com a qual se defronta, adotando uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar, torna o docente um profissional competente que, por meio de um trabalho autônomo, criativo e comprometido com ideias emancipatórias, coloca-o como ator na cena pedagógica. (SANTOS, 2001, p. 23).

Deve-se entender a pesquisa dos cientistas nas universidades como referenciais para os professores que desenvolvem este trabalho, de forma consciente e aprofundada dentro dos vários campos de estudo. Por outro lado, a escola como *locus* de ensino e formação humana, demanda aos professores, através de pesquisas sistematizadas, a busca de conhecimentos que se fazem necessários, hoje, à educação escolar.

> A necessidade de fazer as escolas e o currículo mais sensíveis e adaptáveis aos contextos e necessidades locais, como uma das justificativas oficiais das atuais reformas educacionais, pode conseguir também desviar o interesse do conteúdo do currículo nacional para sua adaptabilidade, e apresentar a desigualdade social, que pode ser observada nas desigualdades dentro do sistema escolar, como uma questão de pluralidade e diversidade social, ou como um assunto de boas e más escolas que se resolve por meio da escolha correta. (CONTRERAS, 2012, p. 274).

Diante destas reflexões, tem-se a importância do que se espera de futuros professores. Urge que este tenha um comprometimento intelectual, social, e uma forma competente ao ensinar e preparar seu aluno para viver em uma sociedade que apresenta novas expectativas e necessidades:

> É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente. E, nesse particular, os cursos de formação têm um importante papel: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os levem a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza. (ANDRÉ, 2001, p. 59).

Estamos diante de um processo de retomada de Autonomia, de consciência política e educativa, não podemos nos deixar levar pela massa dominante sem uma consciência crítica. Demo (2003) deixa claro estas prerrogativas coincidentes: ambas se postam contra a ignorância, fator determinante da massa de manobra; enquanto a pesquisa busca o conhecimento, para poder agir na base do saber pensar, a educação busca a consciência crítica, marca de quem reconhece a realidade.

> Assim, de um lado, a educação é cada vez mais imprescindível para criar chances na vida e no mercado. Esta mesma educação, reduzida a mero conhecimento a serviço da competitividade, é o motor central da redução de chances. (DEMO, 2000, p. 52).

Segundo Demo (2003, p. 8) tanto a educação como a pesquisa se dedicam ao que ele chama de “processo reconstrutivo”. Base da competência sempre renovada, a pesquisa pretende, através deste conhecimento inovador, manter a inovação como processo permanente, sendo que a educação, tendo como base o conhecimento inovador, busca alicerçar uma história de sujeitos e para sujeitos. O processo educativo encontra no conhecimento um ponto importante da “intervenção inovadora”, mantendo sempre o compromisso ético.

Fica claro que pesquisa, formação inicial e ensino, estão interligados e são essenciais para uma proposta reconstrutiva do ensino-aprendizagem, globalizando todas as suas vertentes de conhecimento formal e político nas instituições de ensino superior e fundamental.

4.2 DIFERENÇAS ENTRE PROFESSOR QUE É PESQUISADOR E PROFESSOR-PESQUISADOR

O tema trata da importância da pesquisa da formação continuada do professor na sua prática cotidiana. Neste momento, se faz pertinente um esclarecimento sobre o professor que é pesquisador e o Professor-pesquisador.

Segundo Lima (2016) o professor pode ser definido como aquele que ministra aulas, que relaciona e transmite conhecimentos, que instrumentaliza os alunos para as aulas ou cursos em todos os níveis educacionais.

O pesquisador é definido como aquele que exerce a atividade de buscar e reunir informações sobre um determinado problema ou assunto e analisá-las, utilizando o método científico, com a intenção de aumentar o conhecimento de determinado assunto ou de descobrir algo novo. (LIMA, 2016).

O professor que é pesquisador geralmente se encontra dentro das universidades e tem a exigência de um profissional da pesquisa *stricto sensu*, com o objetivo de reconstruir conhecimento e elaborar, além de publicar sistematicamente. (DEMO, 2004, p. 87).

Segundo Demo (2004, p. 87 e 88), é prerrogativa deste professor obter sua ascensão profissional pela sua produtividade acadêmica comprovada, provando, assim, “o interesse das universidades em manter altas as exigências de estudo permanentes”. Ainda assim, a instituição mantém professores horistas e alguns de tempo integral com o objetivo de “enriquecer o ambiente de aprendizagem”.

O que se constata, é que professores bem formados com pesquisas e publicações reconhecidas, apenas dão aula de maneira mais instrucionista possível, onde se percebe que estes professores estudam métodos e técnicas de pesquisa sem pesquisar. Em contrapartida, existe um esforço em direção oposta do CNPq, com apoio de projetos de pesquisa de professores e de alunos (iniciação científica), e por mais que o CNPq se concentre na fábrica do conhecimento, vamos visualizando outro lado, muito importante que é a “face formativa da pesquisa”. (DEMO, 2004, p. 88).

> Sobre o professor universitário recai a expectativa da sociedade de mediar o acesso ao conhecimento disruptivo mais relevante para as mudanças que a população reclama, não só no plano do mercado, mas principalmente, no plano da qualidade de vida. A “função social” da universidade não se esgota na extensão paralela do currículo, mas centra-se na importância supina que o conhecimento possui para a emancipação, para o desenvolvimento, para a cidadania. (DEMO, 2004, p. 88, cita BATOMÉ, 1996).

No sentido do conhecimento, Demo (2004, p. 88 e 89) comenta que: “todo conhecimento bem feito tem, no fundo, finalidade social, porque é a instrumentação mais potente de mudança e inovação”. Assim sendo, “não precisamos de uma universidade que apenas reproduz conhecimento”, porque conhecimento reproduzido é apenas informação, perdendo dessa forma, sua função disruptiva e as

novas mídias já substituem, com vantagens, esta função informativa. O objetivo é sim, a redução gradativa das aulas, colocando em seu lugar a pesquisa.

Desta forma, podemos agora abordar a função emancipatória deste Professor-pesquisador que atua no ensino básico, este que tem em suas mãos o lado sensível da mudança, desde que consiga trabalhar bem o lado “disruptivo do conhecimento”, “sua missão é inventar um povo que saiba pensar”. (DEMO, 2004, p. 89).

O Professor-pesquisador é o que atua no ensino básico, mas existem muitas controvérsias a esse respeito, principalmente, do trabalho deste professor como investigador. Segundo Santos (2001, p. 14), a propriedade de ensinar exige habilidades diferentes da atividade de pesquisa. E, neste sentido, as trajetórias também diferem e, sendo assim, a formação deverá desenvolver competências distintas “compatíveis com o exercício de cada uma dessas funções”.

Existem grupos que divergem sobre a validade da pesquisa no trabalho docente. Foster citado por (SANTOS, 2001, p. 15) acredita que o ponto crucial destas pesquisas seja a sua relevância, pois muitos dos tópicos investigados dizem respeito às vivências da prática escolar. A partir daí, o autor aborda algumas questões críticas em relação a estes trabalhos. Primeiro, que “alguns” destes projetos não deveriam ser considerados como pesquisa. Em segundo lugar, ele aponta para o fato de que, em muitos relatórios, não fica claro o que está sendo pesquisado e como foi conduzida a pesquisa.

Em terceiro lugar, questiona a validade dos resultados apresentados, por falta de evidências para sustentá-los, além de terem dificuldade de se distanciar de seus pressupostos e daí parecem ser “modelados para sustentarem pontos de vista prévios”.

O autor ainda conclui que professores altamente motivados, têm dificuldades de produzir pesquisa de alto nível. Para Foster (1999) “pesquisar e ensinar são atividades distintas, que dependem de diferentes tipos de conhecimento, habilidades e disposições”.

Santos (2001, p. 15-16) mostra outra visão, a dos defensores dos professores-pesquisadores, quando comentam a importância da pesquisa destes na sua prática profissional. Em contrapartida, os cursos de formação devem voltar seus currículos para a preparação dos professores para o exercício desta atividade.

> Muitas atividades conexas a uma pesquisa são, frequentemente, exercitadas pelo professor, ainda que não se estruturem em um projeto sistemático. Essas atividades estão na prática cotidiana e podem instruir o exercício regular de um pesquisador: o professor é por exigência de sua prática, um observador constante que recolhe informações de diversas formas, partilhando suas percepções, convivendo com pessoas e com problemas persistentes que circundam sua atividade. Além disso, sua prática o faz um observador participante de questões que identifica nas interações cotidianas e que compartilha permanentemente, mas nos afazeres do ensino, o professor perde a continuidade reflexiva que poderia levá-lo a solucioná-las. (CHIZZOTTI, 2001, p. 108).

A proposta de ser um Professor-pesquisador, segundo Smith e Lytle (1999) citados por (SANTOS, 2001, p. 17) é que este compartilhe uma perspectiva de agente de mudanças. E a maioria das literaturas está “ancorada em pressupostos da teoria crítica em educação”. Sendo assim, o objetivo principal desta proposta seria o “compromisso com uma educação mais progressista”, onde por meio da pesquisa, “o professor construiria maneiras alternativas de observar e entender o trabalho dos estudantes”.

> Menos que dominar conteúdos, que envelhecem e desaparecem rapidamente, é importante que o professor consiga que o aluno saiba pensar, porque esta habilidade representa a aprendizagem que se confunde com a vida. A potencialidade disruptiva do conhecimento não pode estar a serviço apenas da elite ou de uma parte mais desenvolvida da humanidade, mas tornar-se patrimônio comum, porque talvez seja o maior patrimônio comum que a humanidade poderia imaginar. É sob este auspício que poderíamos combater a pobreza das grandes maiorias, evitar guerras e a depredação sistemática e galopante da natureza, banir os fundamentalismos de toda ordem, congraçar a humanidade em torno de um projeto comum. (DEMO, 2004, p. 31).

Segundo André (2001, p. 58), o que se espera do professor do ensino básico, é que eles assumam de forma competente e responsável a tarefa de ensinar, para que seus alunos desenvolvam “uma atividade intelectual significativa”, adequando-se aos conhecimentos fundamentais “para uma inserção comprometida e ativa na sociedade”. Tarefa esta difícil, desafiadora e exigente. Isto não significa não confundí-la com a pesquisa e nem igualá-la a ela.

Temos, a priori, que a pesquisa pedagógica pode ter vários procedimentos e não se estabelece apenas por um único modelo. Beillerot (2001, p. 87) faz três distinções da pesquisa pedagógica ou três modelos que estão em curso atualmente: os métodos “comparativos”, que se baseiam nos modelos experimentais, “em

situação real e não em situação de laboratório". Estes consistem em definir "amostras-testemunho e amostras onde são praticados diversos modos de agir", "as medidas de avaliação devem determinar a prática mais eficaz em relação às normas acordadas".

O segundo modelo propõe aos profissionais da prática, mediante diferentes técnicas, analisar um ou vários elementos das suas práticas profissionais, onde "devem objetivar, e depois teorizar, as suas respectivas práticas"; diz-se que estão "elucidando um objeto prático como objeto de pesquisa".

O terceiro modelo é denominado pesquisa-ação, termo genérico que possui muitas formas de produzir conhecimento. Esse modelo, mais do que os outros, requer uma reflexão teórica maior sobre o que se quer demonstrar.

Estas diferentes formas de pesquisa pedagógica, podem e devem dar uma ressignificação ao ensino, com descobertas novas, renovando o ensino atual.

Chizzotti (2001, p. 111) aponta para esta necessidade:

> Alguns autores afirmam que se a docência mantiver o estilo e a forma vigente de atividades em sala de aula, será progressivamente ultrapassada pelas novas necessidades sociais. Os movimentos de professores que se autodenominam professor-pesquisador, o professor-reflexivo, um novo profissionalismo docente, são unânimes em advogar a pesquisa como integrante do ensino. Não só. Admitem que, se persistir um modelo de ensino meramente gerencial da sala de aula, ele se degrada e a profissão docente expõe-se ao risco de tornar um exercício caduco. Propõem, por isso, uma nova mentalidade docente na qual o professor procure o que necessita conhecer para superar as suas dificuldades particulares e aprenda a gostar de resolver os problemas reais que tem.

Neste sentido, estas diferentes formas de pesquisa pedagógica, ainda que com diferenças formais e ideológicas, apontam para a introdução da pesquisa como forma de instruir a prática docente e elevar a qualidade do ensino.

Segundo Chizzotti (2001, p. 111), a pesquisa pedagógica corrobora para a valorização das habilidades observacionais do professor, valoriza a convivência partilhada que tem os problemas cotidianos. Dessa observação cotidiana e participante, este professor elege situações concretas e se detém nas reflexões delas, através de informações colhidas nestas observações de anotações e entrevistas. O importante destas situações de pesquisa é delimitar bem qual será o objeto de estudo. E, nesta busca, é importante a participação "de outros

interessados na mesma solução", criando "ambiente colaborativo de indagações e buscas".

Segundo Demo (2003, p. 68) o Professor-pesquisador deve se interessar constantemente pelo conhecimento profissional, e isto implica a busca de informações, de leituras sistemáticas e formação continuada para o acompanhamento das novidades da profissão.

Acreditamos na construção deste Professor-pesquisador, na sua formação inicial, de forma permanente, com o objetivo de construir um professor problematizador e um aluno que aprenda a problematizar, uma forma de reconstrução do conhecimento, do saber ensinar e do aprender, mantendo a relação político-pedagógica do ensino.

O objetivo é o desenvolvimento profissional do professor para a melhoria de sua prática escolar, tendo como parceria, as universidades no processo desta formação docente.

5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA ESCOLA ATUAL: DAS CONDIÇÕES OBJETIVAS ÀS SUBJETIVAS

Neste capítulo, faremos uma análise das Condições objetivas e subjetivas para a construção da Autonomia, do movimento intencional na atitude de pesquisa do profissional em face de sua prática pedagógica na escola atual.

Usaremos os seguintes autores, analisando os seus conceitos, descritos na sequência: Basso (1994) e Paro (2012) - Questões objetivas do trabalho docente, Freire (2011), Martins (2011) e Contreras (2012) - Autonomia de professores, Merleau-Ponty (2011) - Fenomenologia da percepção (Intencionalidade), Snyders (1988) - Alegria na escola.

5.1 CONDIÇÕES OBJETIVAS DO TRABALHO DOCENTE

Estamos diante de uma sociedade em constante desenvolvimento em diversas áreas, mas ainda enfrentamos na escola condições objetivas de estrutura do trabalho docente não condizente com todo o desenvolvimento.

Segundo Paro (2008, p. 122), devemos reconhecer que hoje existem muitas práticas adotadas na área da educação para criar melhores condições de ensino nas

redes públicas. Porém, algumas ainda responsabilizam o professor pelos resultados negativos da aprendizagem dos alunos, sem considerar que muitas escolas vivem uma realidade muito difícil, uma realidade que diminui e muito, a qualidade do trabalho humano dentro destes ambientes, além do fato de que **"o professor de hoje é resultado de muitas décadas de descaso com a educação"**[15], "seu salário foi rebaixado, sua carga de trabalho aumentada, a formação aligeirada, e sua posição na sociedade deteriorada". (PARO, 2008, p. 122).

Desta forma, a profissão docente que já havia perdido o antigo prestígio, passou a ser vista como uma profissão provisória, uma ocupação não desejada, que se faz na falta de outra, e assim perdendo muito a qualidade do ensino.

No caso do professor, não se trata somente de o salário ser baixo, mas sim de ele estar enormemente defasado com relação à importância da ocupação, e essa importância é cada vez menos reconhecida pela população. (PARO, 2008, p. 6).

Ainda em Paro (2008), o reconhecimento do trabalho docente tem diminuído à medida que aumenta a quantidade, a diversidade e a importância dos meios (meios de comunicação) e as instituições encarregadas de distribuir o conhecimento. Como este professor tem se apropriado destes meios de comunicação atuais? Como está sendo este acesso para ele e para seus alunos? A escola atual está possibilitando este acesso?

Desta forma, concordamos com Guerreiro (2006, p. 127):

> Para produzir conhecimento, é preciso preparar toda uma geração de profissionais capazes de resolver problemas simples e complexos, analisar sua prática, avaliar seu desempenho e a qualidade do resultado obtido, além de transformar todo o processo em método, com o propósito de replicar e multiplicar a ação quantas vezes forem necessárias e cada vez mais com qualidade superior.

Ter a prerrogativa de um ensino de qualidade nas redes públicas, por vezes não condiz com a realidade que encontramos, a função do professor de transmitir o conhecimento foi diminuída e desvalorizada pela diversidade e pela difusão acelerada do conhecimento. (PARO, 2008, p. 6).

Diante desta dialética a respeito desta desvalorização e da perda de status, alguns aspectos devem ser levados em conta. Basso (1994) nos fala, que as

[15] Grifo do autor.

políticas educacionais devem ser levadas em conta, principalmente no que se refere à Formação de professores e condições objetivas, e que os professores almejam melhores condições quanto a uma diminuição da jornada de trabalho, um número menor de alunos por classe, uma grande disponibilidade de recursos didáticos, tempo de trabalho e ainda contamos com uma significativa perda de interesse destes profissionais nos mostrando uma escola ainda com muitas necessidades.

> Os professores se encontram muito envolvidos com questões mais concretas relativas à sua sobrevivência sem terem condições de se colocarem à frente de projetos inovadores de educação, esvaziando-se assim, o caráter político da luta do professorado. (BASSO, 1994, p. 44).

A citação acima deixa clara a relação eminente que se estabelece entre a vida financeira dos professores e a Intencionalidade dos mesmos em realizar projetos e estudos na sua prática, como forma de melhorar a formação de seus alunos e a própria formação profissional.

Acredito que diante desta realidade percebemos uma série de problemas que a sociedade atual, a escola e o professor enfrentam. Segundo a pesquisa de Basso (1994, p. 78), com relação ao comentário de alguns professores: a escola e os professores têm sido responsabilizados por resolver muitas coisas, como por exemplo, problemas com drogas, problemas de desnutrição e subalimentação, obesidade, e problemas de conduta de alunos, sendo que seria função dos pais que, por trabalharem, negligenciam estes fatores e veem a escola “como uma creche”.

> Querer que o professor se torne um profissional investigador de sua prática exige que se pense nas exigências mínimas para sua efetivação, ou seja: é preciso que haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada. (ANDRÉ, 2001, p. 60).

André (2001) deixa clara a importância das questões objetivas e subjetivas necessárias para um trabalho ou projeto de pesquisa de qualidade. E, diante dessas exigências mínimas de pesquisa inexistentes, os professores por muitas vezes se

desestimularam e, assim, podemos perceber as seguintes consequências abordadas por Demo (2004, p. 89): “por conta da decadência histórica a que foi submetido, por vezes violentamente, o professor está hoje muito desestimulado, destituído de autoestima, sem prazer profissional”.

Em sua maioria os professores não estudam, não leem, não pesquisam e nem elaboram, porque sequer teriam tempo disponível, pois se consomem dando aula, e com salários baixíssimos para sua carga horária de trabalho e estudos.

Em contrapartida, Demo (2004, p. 90) comenta que temos sim, de fato, outro grupo de profissionais que são “totalmente desinteressados, que dão aulas do tamanho de seu salário, nunca estudam, apenas repassam a carga curricular”, “fomentam a indústria das licenças”, não levam os alunos a sério, praticam com irresponsabilidade a promoção automática, e assim por diante.

Podemos verificar as questões sociais que estão implícitas nestes apontamentos acima, entendemos que o futuro do nosso país está dentro da escola baseada em uma educação de qualidade, onde temos que retomar as bases de uma formação de qualidade, das condições mínimas de ensino-aprendizagem dentro das instituições de ensino, de um salário condizente com as horas trabalhadas e de estudo, além do aumento da Autonomia perdida pelos profissionais. Teríamos então a retomada da dignidade deste profissional e da sociedade.

Diante destas considerações as condições objetivas são extremamente necessárias para entender a escola e o trabalho pedagógico que implica na percepção e na autonomia do professor.

5.2 O QUE É AUTONOMIA?

A atividade profissional docente é repleta de significados e, de alguma forma, o seu trabalho modifica sua identidade e sua prática pedagógica, e assim concordamos com Freire (2011, p. 17) quando comenta: que a nós, professores, cabe a “responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente”.

> Falo, pelo contrário da ética universal do ser humano. [...] que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal [...]. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar, é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. (FREIRE, 2011, p. 17-18).

A partir disto, devemos tentar compreender a atividade profissional docente e suas implicações na sociedade atual, daí a importância da formação do Professor-pesquisador, da sua profissionalidade, de suas condições de trabalho e de seu status, para que, segundo Contreras (2012), a Autonomia não vire apenas um "*slogan* pedagógico".

> A educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não se é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais. Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente. E a profissionalização, pode ser nessa perspectiva, uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas a educação. (CONTRERAS, 2012, p. 81).

Segundo Contreras (2012, p. 216) "a autonomia não é uma definição das características dos indivíduos, mas a maneira com que estes se constituem pela forma de se relacionarem". Nesta mesma obra, Elliot (1991 apud CONTRERAS, 2012, p. 217) diz que "a noção de Autonomia nos remete, como construção reflexiva em um contexto de relação, a uma concepção de atuação profissional baseada na colaboração e no entendimento e não na imposição". Este professor dotado de Autonomia é construído com o diálogo com os pares e não de uma forma individualista.

A respeito da Autonomia:

> A organização social dos processos de formação é um fator decisivo, inibidor ou propiciador do assumir de autonomia - fala-se muito de desenvolvimento, de cooperação e de reforço do poder dos professores, mas as tendências dominantes continuam a ser a centralização, a uniformização e a racionalização. O discurso da autonomia pode desempenhar uma poderosa função ideológica estimulando o sentido da eficácia pessoal, mas também promovendo a subordinação do indivíduo ao controle organizativo. Será necessário, portanto, promover a distinção entre uma autonomia formal e uma concepção democratizante de autonomia geradora de modalidades de intervenção formativa distinta da participação formal de professores em ações condicionadas pela instrumentalidade e a racionalidade técnica. (MARTINS, 2011, p. 116, cita PACHECO, 2010).

O que se percebe é que Pacheco (2010) e Contreras (2012) entendem que a expressão contém significados por vezes conflitantes: despertar no professor o sentimento de responsabilidade em um processo, porém, em que figura como mera peça de uma engrenagem, cujo funcionamento desconhece; ou ainda possibilitar ao professor o controle interativo sobre a profissão e sobre as condições de seu exercício. (MARTINS, 2011, p. 3, cita PACHECO, 2010).

Com base nestas premissas, muitas vezes, a formação inicial não é suficiente e a prática pedagógica será responsável, gradativamente, pelo aumento de saberes para a realização de suas tarefas. Porém, a falta de conhecimentos especializados e de Autonomia reduz a qualidade profissional, a qualidade do ensino e a Intencionalidade deste profissional em ser um Professor-pesquisador.

> Uma das razões que torna esse assunto problemático é que a palavra “profissional”, e suas derivações, embora em princípio pareçam apenas referir-se às características e qualidades da prática docente, não são sequer expressões neutras. Escondem em seu bojo opções e visões do mundo, abrigando imagens que normalmente são vividas como positivas e desejáveis e que é necessário desvelar, se quisermos fazer uma análise que vá além das primeiras impressões. (CONTRERAS, 2012, p. 35).

Ser este profissional, hoje, é ter uma percepção de tudo que cerca esta profissão, suas condições objetivas, subjetivas, sua formação continuada, sua relação com a sociedade e com as políticas públicas, e não apenas como um discurso ideológico.

Segundo Freire (2011, p. 65), a luta dos professores em defesa de seus direitos e dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática profissional, enquanto prática ética. Tendo em vista que não vem de fora e sim, algo que dela faz parte. Este combate em favor da dignidade, da prática

docente é tão importante quanto o respeito que o professor deve ter pela identidade do educando.

> Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós corrermos o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansada, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (FREIRE, 2011, p. 65).

Falar em Autonomia é também falar da precarização do ensino que se fez através da proletarização dos professores.

> A tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia. (CONTRERAS, 2012, p. 37).

A proletarização nos remete a um trabalho docente que se realiza sem sentido, pois segue normas e regras pré-estabelecidas, rotineiras sem compreensão do seu significado, sem uma posição ideológica, e desta forma o controle sobre seu trabalho e suas tarefas acontecem gradativamente, influenciando no processo reflexivo e de Autonomia deste professor.

Segundo Contreras (2012, p. 39) “[...] o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide [...]”, perdendo, consequentemente, “[...] sua capacidade de resistência”.

> A intensificação coloca-se, assim, em relação ao processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar. (CONTRERAS, 2012, p. 42).

O profissionalismo apresenta mais uma questão de grande importância, quando se fala na diferença entre professor de ensino fundamental e de professor pesquisador acadêmico, sendo que o primeiro tem o status de mero reprodutor do conhecimento, enquanto o segundo integra um grupo de controle deste

conhecimento, colocando-se como detentor de um **“intelecto maior”** (grifo nosso) e mais privilegiado na sociedade.

> O resultado é que os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores. Quem detém o status de profissional no ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como o de especialistas com funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional. (CONTRERAS, 2012, p. 70).

O profissional perde com isto, seu poder de decisão perante sua prática pedagógica e, assim, tem-se a visão que este professor é destituído de capacidades intelectuais, habilidades profissionais para este exercício. E muito disto se refere à racionalização e tecnologização do ensino, tornando esta profissão controlada (burocraticamente e hierarquicamente) por muitos setores externos.

> Mas a competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também, aos recursos intelectuais de que se dispõe com o objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza, constituem um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores. (CONTRERAS, 2012, p. 93).

Acredito que pensar em uma formação permanente comprometida com a reconstrução da prática pedagógica seja realmente de grande valor para a valorização da profissionalidade dos professores.

> Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 2011, p. 40).

Uma forma de lutar contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação é a nossa recusa de transformar nossa atividade profissional em ‘bico’, e em uma atividade prática de “tias e tios”. (FREIRE, 2011, p. 66). É neste sentido que

Freire (2011) comenta que “os órgãos de classe deveriam priorizar o empenho de formação permanente dos quadros do magistério como tarefa altamente política e repensar a eficácia das greves”.

Trata-se também de entender que a educação não é isolada dos contextos políticos e sociais, e que está comprometida com uma estrutura que demanda muita compreensão e uma particularidade que é a Autonomia de professores e seu direcionamento profissional.

> Uma particularidade importante da autonomia é que, na medida em que se refere a uma forma de ser e estar de professores em relação ao mundo em que vive e atua como profissional esta nos remete, necessariamente, tanto a problemas políticos como educativos. Por conseguinte, o esclarecimento da autonomia é, por sua vez, a compreensão das formas ou dos efeitos políticos dos diferentes modos de se conceber o docente, bem como as atribuições da sociedade na qual estes profissionais atuam. (CONTRERAS, 1988, p. 29).

Segundo Contreras (2012), é necessário que se faça um resgate da base reflexiva na atuação profissional, desta forma iremos recuperar as competências que ficavam, de certa forma, dependentes do conhecimento científico e técnico, ou até mesmo, excluídas de análise e consideração. “Sua perícia técnica se encontra no conhecimento de metodologias de ensino, no domínio de procedimentos de gestão e funcionamento do grupo em sala de aula e no manejo de técnicas de avaliação da aprendizagem”. (CONTRERAS, 2012, p. 106).

Sendo assim, busca-se um profissional que pesquise a sua prática, que reflita e encontre soluções para os problemas do dia a dia e que faça um registro para que possa desenvolver, posteriormente, análises que possam mudar o cotidiano escolar de forma qualitativa.

Contreras (2012, p. 124-125) expressa de forma pertinente esta importância.

> A prática supõe não apenas o domínio de um conhecimento profissional que se torna explícito ao encontrar situações inesperadas, ambíguas ou incertas, mas, além disso, o de um sistema valorativo que também começa a se tornar explícito, a desenvolver sua significação e a redefinir seus limites quando se está obrigado a tomar decisões que superam os limites do que se considera aceitável, quando se analisa o alcance social de suas próprias ações, ou quando se está em situações de dilemas e conflitos valorativos para os quais os critérios existentes se mostram insuficientes. Nestes casos, torna-se evidente que a prática profissional reflexiva está guiada por valores profissionais que cobram autêntico significado, não como objetivos finais que devam ser conseguidos como produto da ação, mas como critérios normativos que devem estar presentes e ser realizados no próprio desempenho profissional.

A Autonomia não pode significar isolamento nem tampouco competitividade, Autonomia deve ser pautada em conhecimentos das políticas educacionais onde sejam criados espaços de participação e decisões políticas. (CONTRERAS, 2012, p. 299).

> Não se pode falar em autonomia sem uma clara consciência do papel social e político que a escola desempenha e como este se concretiza em cada caso. Isto significa não só uma compreensão sociológica de como a escola contribui ou pode contribuir para a igualdade ou para a desigualdade social. Significa também uma compreensão de como o ensino deve procurar dotar todos os alunos de recursos culturais e intelectuais socialmente equivalentes e internamente plurais. (CONTRERAS, 2012, p. 300).

A Autonomia profissional deve vir vinculada a valores, à satisfação dos pares, a uma atitude de pesquisa permanente, à conscientização política e crítica de sua prática profissional, a processos avaliativos de profissionais e instituições, e tudo deve se articular permanentemente como forma de democratizar a educação.

5.3 INTENCIONALIDADE

Traremos algumas definições para que se entendam melhor alguns conceitos. De acordo com Durozoi e Roussel (1993 apud GREGÓRIO, 2015) fenomenologia, no sentido geral, é um estudo descritivo de um conjunto de fenômenos, [...] trata-se de voltar “às próprias coisas”, a fim de captar suas essências ao final da redução eidética[16]. Em Merleau-Ponty (2011, p. 1) em seu livro fenomenologia da percepção:

[16] Capacidade de descrever com precisão eventos passados ou objetos.

> A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua 'facticidade'.

Percepção, segundo Durozoi e Roussel (GREGÓRIO, 2015 cita DUROZOI E ROUSSEL, 1993) no sentido antigo, aplica-se, segundo Descartes, todos os atos da inteligência. Constitui uma das duas maneiras de pensar, a outra sendo a determinação pela vontade. Denominou-se percepção interna[17] o conhecimento consciente que o eu adquire de seus estados. Em Merleau-Ponty (2011, p. 6), "a percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles".

E sobre a Intencionalidade, que é o conceito central da fenomenologia, (GREGÓRIO, 2015 cita JAPIASSÚ E MARCONDES, 2008) afirmam que é a característica definidora da consciência, na medida em que está, necessariamente, voltada para um objeto. "Toda consciência é consciência de algo".

A consciência só é consciência a partir de sua relação com o objeto, isto é, com um mundo já constituído, que a precede. Por outro lado, esse mundo só adquire sentido enquanto objeto da consciência, visado por ela.

A inter-relação entre consciência e o real definida pela Intencionalidade representa a tentativa da fenomenologia em superar a oposição entre o idealismo e o realismo.

> Kant mostrou na Refutação do idealismo, que a percepção interior é impossível sem percepção exterior, que o mundo, enquanto conexão dos fenômenos, é antecipado na consciência de minha unidade, é o meio para eu realizar-me como consciência de minha unidade. (MEARLEAU-PONTY, 2011, p. 15)

Diante destas definições, ainda temos que fazer uma distinção entre Intencionalidade de ato e a Intencionalidade operante. Segundo Husserl, Intencionalidade de ato é aquela de nossos juízos e de nossas tomadas de posição voluntárias, e a Intencionalidade operante é aquela que forma a unidade natural e antepredicativa do mundo e de nossa vida, que aparece em nossos desejos, nossas

[17] Grifo do autor.

avaliações, nossa paisagem, mais claramente do que no conhecimento objetivo, e fornece o texto do qual nossos conhecimentos procuram ser a tradução em linguagem exata. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 16).

> A análise reflexiva rompe com o mundo em si, já que ela o constitui pela operação da consciência, mas essa consciência constituinte, em lugar de ser apreendida diretamente, é construída de modo a tornar possível a ideia de um ser absolutamente determinado. Ela é o correlativo de um universo, o sujeito que possui absolutamente acabados todos os conhecimentos dos quais nosso conhecimento efetivo é o esboço. É porque se supõe efetuado em algum lugar aquilo que para nós só existe em intenção: um sistema de pensamentos absolutamente verdadeiro, capaz de coordenar todos os fenômenos, um geometral que dê razão de todas as perspectivas, um objeto puro sobre o qual trabalham todas as subjetividades. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 70-71).

Existe um sujeito com Intencionalidade e como este percebe as coisas, os objetos ao seu redor, como estes processos mentais se desenvolvem e são usados como ferramentas de desenvolvimento na docência para a pesquisa na prática pedagógica. O corpo se movimenta e desempenha um papel na percepção do mundo, ele próprio é uma Intencionalidade original, “uma maneira de se relacionar ao objeto distinto do conhecimento”. “É preciso que o mundo esteja, em torno de nós, não como um sistema de objetos dos quais fazemos a síntese, mas como um conjunto aberto de coisas em direção às quais nós nos projetamos”. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 518).

Por este mesmo viés, Honda (2004 cita MERLEAU-PONTY, 2011, p. 422) diz que:

> [...] para ele, o homem não é uma coisa entre as demais coisas, nem um espírito supra-humano, mas deve ser visto em sua existência, no movimento pelo qual se instala no mundo, comprometendo-se a uma situação física e social resultante de um ponto de vista sobre este mundo.

Sabemos que as experiências emocionais estão presentes na vida destes docentes e diante das mudanças sociais, políticas e tecnológicas acabam sofrendo algumas limitações e perda de identidade, consequências desta sociedade multicultural. Daí se percebe que esta Intencionalidade em fazer estudos e pesquisas acaba sofrendo uma alteração gradativa por parte dos mesmos. A partir dessa percepção, concordamos com a fala de Marchesi (2008, p. 99), “não há mais

dúvida, nesse momento, de que o conhecimento, o afeto, **e a ação** (grifo nosso) estão entrelaçados na vida, principalmente em uma profissão tão carregada de emoção como é a docente".

> As decisões teóricas e práticas na vida pessoal podem apreender, à distância, meu passado e meu porvir, dar ao meu passado, com todos os seus acasos, um sentido, fazendo-o acompanhar-se por um porvir do qual se dirá, depois, que ele era a preparação, podendo introduzir a historicidade em minha vida: esta ordem tem sempre algo de factício. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 463).

Na escola, muitas vezes, a rotina e as tarefas múltiplas geram relações e atitudes superficiais, cria-se uma cultura de relações e atitudes instantâneas e sem consciência de atitudes generalizadas, tornando a existência desconectada e desumanizada com a realidade.

> Quer se trate dos vestígios ou do corpo de outrem, a questão é saber como um objeto no espaço pode tornar-se o rastro falante de uma existência, como, inversamente, uma intenção, um pensamento, um projeto pode separar-se do sujeito pessoal, e tornarem-se visíveis fora dele em seu corpo, no ambiente que ele se constrói. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 467).

Corroborando com esta ideia, Horkheimer (2002) comenta que a ciência nos ajudou a superar o medo do desconhecido na natureza, mas nos tornamos escravos das pressões sociais em relação à própria construção de nós mesmos. Quando somos inclinados, insistentemente, a agir independentemente, clamamos, sem perceber, por modelos, sistemas e autoridades.

> As esperanças da espécie humana parecem hoje mais distantes de serem realizadas do que mesmo nas épocas ainda tateantes em que primeiro foram formuladas pelos humanistas. Parece que enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte da atividade e de pensamentos humanos, a autonomia do homem enquanto indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação de massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram aparentemente uma redução. O avanço dos recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização. (HORKHEIMER, 2002, p. 7).

São diversas as oportunidades de experiência profissional e aprimoramento, mas a percepção de cada docente é pessoal e sua aplicabilidade também, a Intencionalidade não parte de um “Eu central, mas do meu próprio campo perceptivo”. Husserl (MEARLEU-PONTY, 2011, p. 558, cita HUSSERL) diz: “O tempo não é uma linha, mas uma rede de Intencionalidades”.

> Mas se por reflexão encontro em mim mesmo, com o sujeito que percebe um sujeito pré-pessoal dado a si mesmo, se minhas percepções permanecem excêntricas em relação a mim mesmo enquanto centro de iniciativas e de juízo, se o mundo percebido permanece em um estado de neutralidade, nem objeto verificado, nem sonho reconhecido como tal, então tudo aquilo que aparece no mundo não está no mesmo instante exposto diante de mim, e o comportamento de outrem pode figurar ali. Este mundo pode permanecer indiviso entre minha percepção e a sua, o eu que percebe não tem privilégio particular que torne impossível um eu percebido, ambos são não *cogitationes* encerradas em sua imanência, mas seres que são ultrapassados por seu mundo e que, consequentemente, podem ser ultrapassados um pelo outro. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 472-473).

Um aspecto importante é ressaltar que a liberdade de pensamento e escolhas aumentou, tornando o homem menos dependente de padrões de conduta, porém este aumento de liberdade de independência de pensamento e conduta causou um “aumento paralelo de passividade”, em consequência de uma alienação diante de sua construção profissional. (HORKHEIMER, 2002, p. 101-102).

> O pensamento hoje é compelido a justificar-se apenas quanto ao seu uso por determinado grupo estabelecido e não quanto a sua verdade. Mesmo quando se pode descobrir a revolta contra a miséria e a frustração como um elemento em toda a obra coerente de pensamento, a instrumentalidade para levar a efeito a reforma não é um critério de verdade. (HORKHEIMER, 2002, p. 91).

Se a vida em sociedade nos permite várias experiências e nossa liberdade de escolhas aumentou, porque nossas ações muitas vezes estão interligadas a padrões de conduta pré-estabelecidos? Aonde se estabelecem meus padrões de conduta e de que forma conduzo minha existência no mundo?

> Vivemos em sociedade. E esta é a afirmação axial que faço a respeito da relação ser humano e natureza. Cada um de nossos atos é um ato para os outros, pois é na convivência que estabelecemos a imagem do que somos ao mesmo tempo, eu existo para mim, mas porque me relaciono com o outro e para o outro é que sei dos meus limites existenciais. É a moral da ambiguidade que está em cada um de nós. (DOMINGUES, 2011, p. 9).

Segundo a autora, diante de nossa relação com o mundo é que se fazem escolhas, decidimos que caminhos irão percorrer e decidimos, a partir de determinados valores. Debater sobre valores, também faz parte de nossas escolhas.

Quando se pensa em sociedade, na vida para o outro, agimos conforme crenças e valores, elas é que nos determinam, “porém no momento da escolha, temos o poder da decisão”. (DOMINGUES, 2011, p. 9). “Na, realidade a deliberação decorre da decisão, é minha decisão secreta que faz os motivos aparecerem e nem mesmo se conceberia o que pode ser à força de um motivo, sem uma decisão que ele confirma ou contraria”. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 583).

> O reconhecimento da subjetividade abre a opção de escolha, e é nessa opção de escolha que recai a liberdade total do ser, é a existência de cada ser humano que confirma a possibilidade de reagir sempre, de inventar todos os caminhos, de recusar todos os limites, sem com isso negar qual há impossibilidades, que existem relações críticas e caminhos mais difíceis ou outros impossíveis na sua totalidade. (DOMINGUES, 2011, p. 10).

Segundo Domingues (2011, p. 10) é a partir de intenções que nos questionamos que direcionamos nossos desejos, nossas vontades, nossa ação. Pela existência podemos afirmar algo sobre a própria existência. Pela consciência, afirmamos algo sobre a não existência ou sobre um possível mundo sem consciência. Direcionamos a todo instante nossas intenções.

> Enquanto tenho mãos, pés, um corpo, um mundo, em torno de mim produzo intenções que não são decisórias e que afetam minha circunvizinhança com caracteres que não escolho. Essas intenções são gerais em um duplo sentido, em primeiro lugar no sentido em que elas constituem um sistema em que todos os objetos possíveis estão de um só golpe, encerrados [...]. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 589).

Esta Intencionalidade, de acordo com a fenomenologia, determina uma situação, um estar único no mundo. A Intencionalidade está na relação de

compreensão do próprio mundo, só compreendemos o mundo porque intencionalmente nos relacionamos com ele. (DOMINGUES, 2011 p. 10, cita KUNS, 2003).

> A Intencionalidade é sempre para algo, para o outro, para a relação com o mundo exterior, por isso a relação é fundamental para entender o ser humano, pois é nesta relação que tomamos consciência de nós mesmos. É no outro que buscamos nossa completude, é na intersubjetividade, que nos determinamos e somos determinados. Os meus limites são determinados pelos espaços que eu me relaciono, eu me determino a partir do reconhecimento de onde eu faço parte, de como eu posso agir como sou no tempo. Reconhecer os limites de relação com o mundo é conhecer e determinar exatamente o próprio ser. (DOMINGUES, 2011, p. 11).

A partir da relação intencional com o mundo exterior, nossa ação profissional deve ser responsável e consciente de si mesma, nossas escolhas são feitas com liberdade e vão se construindo, se definindo, mas sem deixar da relação de compromisso que se estabelece com o outro.

> É certo que a liberdade não se confunde com as decisões abstratas da vontade, às voltas com motivos ou paixões da deliberação, o esquema clássico da deliberação só se aplica a uma liberdade de má-fé que secretamente alimenta motivos antagônicos sem querer assumi-los, e fabrica ela mesma as pretensas provas de sua impotência. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 587).

Com base nisto, acreditamos que esta relação intencional em fazer estudos e pesquisa na prática dos professores do ensino básico, é extremamente importante nesta construção pedagógica, construção consciente que vem alicerçada com o desejo explícito de melhoria de ensino e de transmissão de conhecimento, de politização profissional que, sem dúvida, refletirá na valorização do profissional e das escolas. Entendemos assim que a sala de aula é o espaço onde as transformações sociais devam ocorrer de forma realmente desejada e consciente pelos pares.

5.4 ALEGRIA NA ESCOLA

Sustentaremos neste subcapítulo a ideia de que a escola deve retomar seu papel de importância na nossa sociedade. Passamos nossos primeiros anos de vida

e da juventude dentro de uma escola na qual vivenciamos vários mundos e buscamos um conhecimento formal. Aprendemos a viver de forma democrática e colaborativa, mas também aprendemos a ser conscientes de nossa liberdade e de nossas escolhas.

Passamos praticamente nos aperfeiçoando durante nove anos de nossa existência, moldando nossos valores de vida, e desta forma concordo com Snyders, ao dizer que, “a alegria é a passagem de uma perfeição menor a uma perfeição maior”. (SNYDERS, 1988, p. 19, cita ESPINOSA, 1980).

A escola é detentora de um papel cultural, social e político que não podem ser negligenciados, esta escola formadora de cidadãos deve ser renovada e sustentada por uma educação de qualidade e com valores educativos que possam desenvolver integralmente nossas crianças e jovens.

> Uma cultura que abre o mundo diante de nós, que nos abre para o mundo: presença do mundo e, por isso, presença no mundo; nossa sensibilidade pode ampliar-se ao destino do mundo, nossa consciência pode tornar-se consciência mundial. Aprender mil formas de vida e não só o que os olhos veem, o que os vizinhos dizem; vale a pena perceber o que se passa em outros lugares. O mundo está próximo de nós, penetra-nos, entra em nós. (SNYDERS, 1988, p. 31).

Se na escola passamos nossos **“anos dourados e preciosos”** (grifo nosso), porque não podem ser os melhores e os mais alegres? A escola atual está tão desvalorizada que perdeu este valor e o brilho destes dias preciosos. Estes anos dourados que todos queriam de alguma forma percorrer, hoje se tornaram tediosos e sem brilho, uma obrigação massacrante de anos intermináveis. “Sou solidário, cúmplice pelo menos, por minhas aceitações e meus silêncios de um mundo que condena milhões à infelicidade”. (SNYDERS, 1988, p. 20).

Segundo Alves (2000a) é fácil perceber “os olhos amedrontados”, os “rostos cheios de ansiedade” de nossas crianças e ver o sofrimento que a escola lhes traz. Se fizéssemos uma pesquisa sobre o que as crianças e os jovens gostam na escola, eles teriam muito a falar da amizade e do companheirismo dos colegas, mas poucas alusões a “à alegria de estudar, compreender e aprender”.

A escola passou a ser uma obrigação, um mar infinito de informações que não consegue compreender, e que nada parece ter sentido para sua vida. (ALVES, 2000a, p. 18).

> Não se pode calar a inquietude que estas crianças sentem em relação á cultura da escola, a começar pela língua da escola, como não sendo a sua; como servindo a interesses que não são os seus: a escola quer obrigá-las a se alinharem nos valores dos “outros”. Ao que se acrescenta que ela vai separá-los da sua família, do seu meio: o progresso escolar afasta-as daqueles que elas amam; talvez, seja uma via de traição. (SNYDERS, 1988, p. 57).

Os técnicos da educação desenvolveram métodos de avaliar a aprendizagem, classificam seus alunos, mas ninguém ainda pensou em avaliar se eles estão alegres, mesmo que não tenhamos referência de um método para isto, “porque a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e de liberdade de pensamentos e sentimentos”. A educação esqueceu de que sua vocação é despertar o potencial adormecido de cada estudante, daí nos deparamos com um paradoxo: “quanto maior o conhecimento, menor a sabedoria”. (ALVES, 2000a, p. 18-19).

Nietzsche (ALVES, 2000a, p. 23, cita NIETZSCHE) via a sua missão como a de um educador, e achava péssimo o que as escolas faziam com a juventude: “O que elas realizavam”, ele dizia, “é um treinamento brutal, com o propósito de preparar vastos números de jovens, no menor espaço de tempo possível, para se tornarem usáveis e abusáveis, a serviço do governo”. Se ele vivesse hoje, faria uma pequena modificação em sua última afirmação. Em vez de “usáveis a serviço do governo”, diria “usáveis e abusáveis a serviço da economia”.

Esta citação de Alves (2000b, p. 102) remete a outra colocação do mesmo autor na obra “Conversas com quem gosta de ensinar”:

> Educação e política têm a mesma função: controlar o comportamento. Na educação busca-se levar o indivíduo a aceitar voluntariamente as regras do jogo social, instruindo-o no conhecimento que o tornará um “cidadão útil”. A coerção violenta aparece quando a coerção voluntária falhou.

Nesse sentido, podemos perceber a Intencionalidade capitalista deste século através de uma estrutura social extremamente voltada para a viabilização de redes de serviços cada vez mais **“atrativas”** (grifo nosso) para o consumo, desta nasce a cultura de massa, na edição de *L’espirit du Temps* (SNYDERS, 1988, p. 36 cita MORUM, 1957) “dizendo que tinha razão ao colocar que a cultura de massa é no seu conjunto, uma cultura de satisfação”.

A partir deste quadro de interesses que parecem não serem os dos educandos, Snyders (1988, p. 36) comenta que realmente a cultura de massa é uma invasão da felicidade, anuncia que a felicidade é possível, uma procura exigente da felicidade correndo “o risco de lançar-se ao desespero e à droga se não se encontrar logo essa satisfação que espera”.

O autor teme que essa Alegria não possa florescer “tanto quanto prometia porque esbarra em muita oposição e limites”. “Tornar o mundo compreensível - a tentação da cultura de massa é tornar o mundo compreensível através de um discurso imediatamente seguro - e que não questione as estruturas sociais, os poderes sociais”. (SNYDERS, 1988, p. 39).

Nesse sentido, acredita-se que esta cultura, primeira que vem de nossas experiências nascidas fora da escola, deve e pode ter um sentido maior, “isso significa também que a satisfação da cultura pode e deve culminar em ação que mude alguma coisa no mundo, participe das forças que mudam algo no mundo”. (SNYDERS, 1988, p. 20).

> Tenho necessidade de uma cultura que me ajude a gostar do presente, manter-me no presente e manter o presente com intensidade e fervor e não na espera. Antes de tudo, aprender as possibilidades, os recuos que este presente encerra, reconhecer as forças que o animam no que elas têm de ativo e de criador e porque, na maioria das vezes, seu impulso foi contido. Uma cultura que me deixa viver minha época em sua amplidão e com toda a amplidão de que sou capaz, de partilhar o ardor de sua procura e o terror de suas falências, não me deixar submergir pelo mais imediatamente visível e pelo mais, frequentemente repetido: ameaças, confusão, abandonos, também não crer tão depressa no paraíso. (SNYDERS, 1988, p. 46).

Com base nesta citação, repleta de encantamento, o autor nos fala de uma cultura inovadora, de uma cultura capaz de nos manter no presente, e perceber infinitas possibilidades sem deixar nos absorver por promessas vãs. Nasce, então, a “cultura elaborada” que, de certa forma, conduz também a uma “cultura primeira” (cultura de massa), - “porém com tanto mais força e amplidão, afirmações muito firmes, ultrapassando as limitações e as barreiras”, garantindo um impulso à ação mais contundente, e desta forma a “cultura elaborada” rivaliza com a cultura primeira e a supera. (SNYDERS, 1988, p. 45).

É possível perceber a existência de diferenças entre as duas culturas, podemos dizer que uma massifica e a outra liberta, sendo assim têm um caráter

elitista quanto à questão da cultura elaborada ser para um número limitado de pessoas. “O autor alerta sobre as diferenças das duas culturas, a cultura primeira é a capacidade de estar com os outros, e a cultura elaborada toca, um pequeno número de homens cultos (visão sociológica)”. (SNYDERS, 1988, p. 56).

> Os homens mais cultos acabam não sentindo uma necessidade de mudança. E, portanto, por essência, que a cultura elaborada seria elitista, limitada e constituída por um público restrito, sem relação possível com os gostos das massas, com a vida das massas; ela exigiria eliminação dos “bárbaros” e segregação entre “gente bem”. A cultura elaborada como porção da ideologia dominante. Os “peritos” em cultura pertencem à mesma classe que o público a que eles se dirigem - e o ciclo se completa. (SNYDERS, 1988, p. 57).

O autor comenta que a cultura não é privilégio de uma classe, que a “cultura elaborada” não seria “feita” exclusivamente para eles, mas a realidade nos mostra que ainda é para uma minoria, e que se torna mais fácil para a sociedade recrutar sempre a classe dominante para cargos de dominação, e que assim as massas continuam em despreparo para a “cultura elaborada”. (SNYDERS, 1988, p. 58).

Diante destas considerações, percebemos que quando chegamos à realidade escolar o problema se agrava e ficamos diante de uma escola com uma cultura para poucos, que prepara, cada vez menos, para a sociedade atual e que corrobora com o fracasso escolar.

> Os fracassos escolares - É quando se trata de escola que o problema é mais rude: em que medida a cultura dominante é responsável pelo fracasso maciço das crianças dominadas? A escola da cultura dominante é agenciada para que, a partir do fracasso escolar, as crianças dominadas possam pretender apenas empregos sem satisfação, sem interesse. Em que é esperado que o proletariado usasse sua força de resistência e sua criatividade? (SNYDERS, 1988, p. 57).

A escola é um desafio permanente, e o grande desafio é torná-la agradável aos olhos de nossos alunos. Como construir uma cultura escolar que não leve nossos alunos ao fracasso escolar, que possam encontrar Alegria nesta cultura que não encontrarão em outro lugar? “É essa espera, essa aproximação da alegria que vai desempenhar um papel essencial na ação contra seus insucessos”. (SNYDERS, 1988, p. 109).

Concordamos ainda com a citação seguinte, a respeito de uma escola que de alguma forma valorize nossos alunos e os auxiliem a entender o saber, para que a pesquisa possa ser integrada de forma permanente na sua vida estudantil:

> Não somente os jovens encontram aí a alegria de participar do saber e da força dos adultos, mas eles sentem o domínio técnico científico como aquele onde o domínio próprio à juventude tem mais chance de se afirmar, a juventude aí se move a vontade, os jovens colocam-se como mais experimentados que “seus velhos”, tão frequentemente derrotados pelas invenções modernas. Satisfação que coloca em jogo o conjunto do indivíduo, não apenas sua inteligência suas atividades, mas também essa intensidade de se colocar em questionamento e de perseverar através das inquietudes - o que tantas biografias de sábios descreveram e do qual um eco encontra-se em cada pesquisador, em cada aluno – pesquisador. (SNYDERS, 1988, p. 99).

O autor nos fala de uma forma encantadora a respeito da cultura elaborada, “há uma cultura elaborada onde se penetra tanto mais profundamente quanto se sente melhor a riqueza da existência e do mundo - e a partir dela, aspira-se a uma riqueza ainda mais iluminadora”. (SNYDERS, 1988, p. 45). Encontramos nestas afirmações uma perspectiva para uma nova escola, uma escola renovada onde a satisfação será construída de forma a incluir a todos integralmente.

> Alegria além do elitismo - Mas há provavelmente mais a dizer: uma cultura que se apoia na cultura e na experiência dos mais explorados, pode não apenas excluir da não satisfação e do fracasso essa categoria de alunos, mas pode levar para toda escola renovada, valores culturais insubstituíveis que se tornarão parte integrante da satisfação cultural para todos, se é verdade, como o sustenta o marxismo, que a aquisição social e técnica das massas desempenham um papel motor no avanço histórico de todos. (SNYDERS, 1988, p. 108-109).

É pertinente esclarecer, segundo Snyders (1988) que não falamos de uma escola imponente, e sim de uma renovação dos conteúdos ensinados, que busca trazer “respostas às inquietudes, às descobertas, às esperanças dos alunos de classe mais baixa”, uma “contribuição da escola por um esforço conjunto que a ultrapassa”, e onde ela terá seu lugar.

Concordamos com o autor, quando ele comenta que a classe é um lugar privilegiado, em que o encontro pode acontecer com “menos desigualdade”, e que esta igualdade, mesmo que relativa, deva ser conquistada através do trabalho

gradativo do professor e em conjunto com seus alunos, que seja conquistada aquém de “disparidades ameaçadoras”. Encontrar ocasiões para se valorizar os alunos de forma que eles deixem de ser vistos como fracos, onde as causas objetivas, de alguma forma, compreensivas, far-se-ão, com o tempo, menos enfraquecidas.

Este encontro é possível com uma cultura elaborada, com a expansão da experiência primeira, das lutas primeiras: “é essa relação que procuro porque ela surge para mim como fonte essencial de alegria”. (SNYDERS, 1988, p. 94).

Acreditamos que a formação deste professor seja crucial para que possamos alcançar uma escola mais igualitária, mais justa e porque não dizer, mais alegre, como sugere Snyders (1988).

> O tema da felicidade aponta com particular destreza, a rota da competência humana para além da dominação política, instrumentada no capitalismo, sobretudo pela posse da riqueza material. A capacidade de se envolver plenamente consigo e com os outros, parece ser face central, talvez a mais central, da vida humana. (DEMO, 2001, p. 36).

Esta capacidade de envolvimento e responsabilidade profissional, segundo Demo (2001, p. 73) depende de alguns fatores relevantes como: suas condições quantitativas e qualitativas, mas, sobretudo pelo menos um pouco de vocação. Existem professores do ensino básico que ganham muito mal, mas gostam do que fazem. Isto não desfaz a injustiça, mas salva o sentido desta profissão, “o sentido da vida”.

Snyders (1988, p. 69) defende com veemência que a cultura elaborada ajuda a assumir com responsabilidade a função de ser professor, “se abster não é possível, nunca é real; não se pode “tirar o corpo fora”; fazer silêncio é ainda tomar partido”, o professor que, de alguma forma, faz silêncio ou se abstém quanto aos fracassos de seus alunos, leva seus companheiros a considerarem que esses fracassos são naturais, que são inevitáveis.

Segundo Snyders (1988), isso ainda é tomar partido, porém, para o conformismo para a descrença e para a tepidez, um mínimo de vida que nunca pode ser um máximo de Alegria.

> Não há um 'bom professor' que torne tudo fácil - ou melhor, o bom professor não é aquele que tornaria tudo fácil seja pelo seu encanto, seu carisma, seja pela virtude iluminadora de suas interpretações; provavelmente o bom professor é aquele que fornece os meios e a vontade de se medir em relação difícil. (SNYDERS, 1988, p. 205).

Devemos, ainda, estar atentos para as questões que dão lugar ao choque cultural que estes profissionais enfrentam hoje.

Para o autor:

> É preciso reconhecer realmente que a escola é, de início, lugar de divergência entre as maneiras de ser: do professor aos alunos, desacordo de idade, de formação, de gostos; corre-se o risco de que o professor esteja voltado para o passado, para seu passado que o justifica, enquanto que os alunos estão voltados para o futuro. O professor tem dificuldade de aceitar a juventude deles, que não é a sua. Quanto mais ele se envolve com seus alunos e com a cultura que ele quer lhes revelar, mais ele tem dificuldade em suportar o que sente como uma concorrência, ou melhor, uma intrusão: a vida de seus alunos fora de sua ação, fora de sua escola, valores e modos de vida tão diferentes dos que ele gostaria de vê-los adotar. (SNYDERS, 1988, p. 216).

Tendo em vista a citação acima, percebemos que estas inquietações permeiam o universo escolar e esta dificuldade de aceitação realmente colabora na insatisfação profissional e no andamento do processo ensino-aprendizagem. Para haver encontro de verdade, é mister confiar no outro, desejá-lo, assumi-lo, com todos os riscos. (DEMO, 2001, p. 36).

Ainda sobre esta relação professor-aluno-escola, Snyders (1988, p. 166) considera:

> Que o jovem é um ser em progresso - vive o progresso, sua vida é o progresso; o encontro do novo, o desejo do novo é o seu próprio ser; ultrapassar-se, ir mais longe, não se contentar com o que é; daí uma tendência fundamental é ter confiança e esperança no processo do mundo.

Por outro lado, apesar deste arrojo da juventude que lhe é pertinente, desta confiança no futuro de potencializar tantos projetos e sonhos, o autor coloca outra face carregada de incertezas e, por vezes amarga, que a vida lhes proporcionará e termina com uma interrogação que nos faz refletir todo este processo da vida e da instituição escolar:

> Este jovem vai se chocar com fatos dolorosos, angustiantes e atrozes: guerras, perigos de exterminação atômica, desperdício por e para uma minoria que por causa disso vai até a fome, escândalos de exploração, das crises, do desemprego, industrialização selvagem na fase atual do capitalismo monopolista, múltiplos danos aos direitos do homem, o simples desenrolar da vida quotidiana está frequentemente muito longe de validar as esperanças. Desde a cidade que oferece tão pouco espaço para respirar, jogar, mover-se até o trabalho dos adultos à sua volta: uniformização, padronização e o sentimento geral de uma desumanidade nas relações. Podemos nos vangloriar de ter o domínio de nosso destino? (SNYDERS, 1988, p. 166).

Snyders (1988) acredita que para minimizar este quadro, a cultura elaborada venha como uma forma de renovação da escola através da renovação dos conteúdos culturais. Sugere que pensemos a escola e o aluno no presente e cita um provérbio Inglês: “o objetivo é ser feliz, o momento para ser feliz é agora; o lugar para ser feliz é aqui”. E afirma que “a primeira reforma da formação de professores seria para mim que eles atingissem um entusiasmo cultural, a confiança de que a cultura que eles ensinam pode dar satisfação a seus alunos [...]”. É justamente por não esquecer a infelicidade alheia, que para ter força para participar das lutas, que tenho a necessidade de esforçar-me para atingir essa satisfação. (SNYDERS, 1988, p. 20).

A escola necessita realmente de uma renovação, de uma ressignificação. Nossos professores devem realmente intensificar sua formação continuada, retomar sua motivação (Alegria) como atitude de pesquisa, como forma de aprimorar sua qualidade profissional e melhorar sua relação com os alunos, que devem sim, trazer nesta ressignificação, uma escola onde os alunos se percebam como parte do processo e que a evasão diminua.

Uma escola que consiga ser mais alegre no sentido de poder ser mais atraente que a cultura de massa.

A citação, a seguir, define bem a cultura das massas a que Snyders (1988) se refere:

> Todos os engenhosos artifícios da indústria da diversão reproduzem continuamente cenas banais da vida, que são ilusórias, pois a exatidão técnica da reprodução mascara a falsificação do conteúdo ideológico ou a arbitrariedade da introdução de tal conteúdo. Essa reprodução nada tem em comum com a grande arte realista, que retrata a realidade a fim de julgá-la. A moderna cultura de massas, embora sugando livremente cediços valores culturais, glorifica o mundo como ele é. Os filmes, o rádio, as biografias e os romances populares têm todos, o mesmo refrão: Esta é a nossa trilha, a rota do que é grande e do que pretende ser grande - esta é a realidade como ela é, e como deve ser, e será. (HORKHEIMER, 2002, p. 146-147).

Aspiramos a uma escola que seja, hoje, extremamente mais atrativa e menos arbitrária, que os conteúdos sejam realmente relevantes na formação de nossos educandos. Não pensamos em uma Alegria banalizada dentro delas e muito menos que se utilize como forma de controle, que seja uma escola alegre, mas que alerte, construa e problematize o conhecimento (pesquisa cotidiana), uma escola que, por fim, acolha, integre e minimize os preconceitos.

6 ANÁLISE DOS DADOS

6.1 DESCRIÇÃO DA REALIDADE

A pesquisa foi realizada em Curitiba na escola Municipal Dr. Osvaldo Cruz, em novembro e dezembro de 2015.

A escola está situada na Vila Formosa, Rua José Alcides de Lima nº 126, entre as ruas Herculano de Araújo e Pedro Zagonel, bairro Novo Mundo. O acesso é feito de carro ou ônibus - Linhas: Vila Formosa, Interbairros II, e Uberlândia. A escola foi criada pelo decreto nº 3557, de 03 de janeiro de 1967, recebendo o nome de “Grupo Escolar de Vila Formosa” e sob o decreto nº 1365 de 23 de dezembro de 1975, passou a chamar-se “Grupo Escolar Dr. Osvaldo Cruz”. A escola faz parte da Regional do Pinheirinho.

A Escola Municipal Dr. Osvaldo Cruz - EF atende a Educação Básica nas etapas da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental com as seguintes especificações: Educação Infantil com oferta do Pré-Escolar para crianças na faixa etária de 05 anos; Ensino Fundamental com oferta de cinco anos iniciais organizados em dois Ciclos, do 1º ao 5º ano.

O ciclo I organizado em três anos - 1º, 2º, 3º Ano - e ciclo II organizado em dois anos - 4º e 5º Ano. A escola atende em média 415 alunos distribuídos nos seguintes turnos: Turno Matutino, das 07h30min às 11h30min, Turno Vespertino, das 13h15min às 17h15min.

No ano de 2002, com a municipalização do ensino, passou a se chamar Escola Municipal Dr. Osvaldo Cruz - Ensino Fundamental. A escola possui uma unidade (externa) de tempo integral (UEI), situada na Rua Dalila Rolim Vargas, nº 842, Bairro Novo Mundo, com o objetivo de propiciar um tempo maior de permanência do estudante no espaço escolar, favorecendo uma educação integral.

A ampliação do tempo escolar implica uma diversidade de propostas que envolvem artes, esporte, lazer, cultura, conteúdos pedagógicos e científicos desenvolvidos em espaços distintos, proporcionando aos estudantes experiências que promovem a interação entre todos da comunidade escolar.

A Escola Dr. Osvaldo Cruz está situada em uma região tranquila quanto a ruídos externos e movimento de trânsito, porém a região no entorno necessita muito

de melhorias nas questões de saneamento básico, segurança, calçamento, etc. A escola está situada junto a áreas de ocupação irregulares, junto a córregos que recebem esgoto, ruas irregulares, e com poucas opções de lazer.

A escola é formada por uma comunidade, na sua grande maioria, de baixa renda, residentes em áreas de ocupação irregular denominada “Ferrovila” e por famílias pertencentes à Vila Formosa já estabelecidos há bastante tempo na região. Devido a estas características, a rotatividade de alunos é grande durante o ano letivo.

O grau de instrução das famílias na maior parte é ensino fundamental incompleto com a 4ª série concluída, sendo que 1% dos pais possui curso superior completo. Muitos destes moradores trabalham na construção civil e na reciclagem de materiais, normalmente, sem carteira assinada. O grau de desemprego ou subemprego chega a mais de 30%.

Devido às características desta comunidade, muitas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem e fazem acompanhamento por programas sociais do governo e por outros órgãos de apoio pedagógico. Os índices de evasão escolar são menores de 1%, uma vez que o trabalho de conscientização desenvolvido pela escola interfere diretamente nesta realidade.

Outro problema grave nesta comunidade é a violência que afeta os moradores com grande número de furtos e consumo de drogas, além de outros crimes.

Porém, grande parte da comunidade escolar entende a importância da instituição escolar e apoia os eventos e os projetos que propiciam a inclusão social de seus filhos.

Os professores da Escola Municipal Dr. Osvaldo Cruz participam de projetos desenvolvidos em conjunto com a escola e a Universidade propiciando a formação continuada dos mesmos.

Os sujeitos da pesquisa foram os professores da escola e da UEI das séries do ensino fundamental (1ª a 5ª série), agentes participantes do processo investigado. Os dados foram levantados por meio de **entrevistas abertas** e **questionários fechados** (objetivos), realizados junto à equipe administrativa pedagógica da escola no período matutino e vespertino e nas duas unidades (Escola e UEI) e, posteriormente, recolhidos para análise. Dos 30 questionários entregues foram devolvidos 14 e estes foram os analisados.

Toda pesquisa que envolve seres humanos, direta ou indiretamente, representa riscos, ainda que mínimos ou indiretos, como quebra de confiabilidade, desconforto ou constrangimento. Portanto, pesquisas com aplicação de questionários também podem trazer riscos, especialmente em função da natureza das perguntas, por isso ficou bem claro que a participação seria voluntária.

O profissional participante recebeu o termo de consentimento livre esclarecido e foi informado da não obrigatoriedade de participação da pesquisa. Foi realizada uma validação do questionário em uma escola-piloto chamada (Escola Maria Clara Brandão Tesserolli).

Após o recolhimento dos questionários, iniciou-se a análise dos dados e a verificação de surgimentos de subcategorias para melhor compreender o fenômeno analisado.

6.2 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Os dados da pesquisa foram escolhidos mediante as demandas percebidas pelo pesquisador. As questões da entrevista aberta e do questionário objetivo foram baseadas em três categorias de análise da dissertação:

Categoria 1 - Formação Continuada;

Categoria 2 - Professor-pesquisador (pesquisa cotidiana);

Categoria 3 - Condições Subjetivas e Objetivas (Alegria, Autonomia e Intencionalidade).

Estas categorias foram percebidas da vivência cotidiana escolar desde a trajetória profissional, já citada na parte I, passando pelo aprofundamento teórico nos estudos durante o mestrado. As perguntas foram organizadas de forma a analisar a atual situação, incentivos nacionais e da RME, da formação continuada, da pesquisa, das condições de trabalho do profissional e a relação com a pesquisa, bem como verificar a Intencionalidade de pesquisa e estudos destes profissionais na docência.

O questionário foi composto por 04 questões, buscando responder as seguintes categorias:

Perguntas	Categorias
1 - Com que frequência você pode tomar decisões independentes e criativas (Autonomia) no seu trabalho?	Condições de Trabalho Objetivas e Subjetivas (Autonomia-categoria subjetiva)
2 - Qual a importância de se ter especialização (pós-graduação, mestrado, doutorado) para exercer sua profissão? Enumere o fator de maior relevância para o de menor relevância.	Formação Continuada (Intencionalidade-categoria subjetiva)
3 - Assinale em ordem numérica (do grau de maior importância para o de menor importância) o que você mais utiliza para se atualizar ou trocar experiências.	Professor-pesquisador (pesquisa cotidiana) (Intencionalidade-categoria subjetiva)
4 - Qual é sua formação?	Formação Continuada

Quadro 1 - Categorias analisadas - questionário objetivo
Fonte: Autoria própria

Entrevista composta por 6 questões, buscando responder as seguintes categorias:

Perguntas	Categorias
1 - Os cursos de formação continuada em sua opinião são adequados para sua atuação?	Formação Continuada (RME)
2 - Pensando nos cursos de atualização e formação continuada, quais lhe deram mais elementos para a atuação na sala de aula?	Formação Continuada (RME)
3 - Como você vê sua responsabilidade em relação à sua própria formação?	Professor-pesquisador (pesquisa cotidiana)
4 - Sua carga de trabalho é equilibrada ou extremamente desequilibrada?	Condições de Trabalho Objetivas e Subjetivas e Professor-pesquisador (pesquisa cotidiana)
5 - Você vem motivada (animada, alegre) dar aulas?	Condições de Trabalho Objetivas e Subjetivas (Alegria-categoria subjetiva)
6 - Em sua opinião o que mais dificulta sua atuação na escola hoje?	Condições de Trabalho Objetivas e Subjetivas (Intencionalidade-categoria subjetiva)

Quadro 2 - Categorias analisadas - entrevista aberta
Fonte: Autoria própria

Nota: Após a qualificação, a questão sete do questionário objetivo foi retirada por não responder adequadamente aos objetivos das categorias estudadas.

6.3 ANÁLISE DE DADOS POR CATEGORIA

6.3.1 Formação Continuada

As perguntas número 1 e 2 da entrevista aberta e número 2 e 4 do questionário objetivo correspondem a esta categoria, tanto na RME como fora dela.

Pergunta número 1 da entrevista aberta:

- Em sua opinião, os cursos de formação continuada são adequados para a sua atuação?

Segundo as respostas dos professores a respeito desta pergunta, o gráfico 1, da categoria **Formação de professores**, aponta que os cursos são adequados para a sua atuação na escola, obtendo um número significativo de respostas afirmativas.

O gráfico aponta para 13 professores afirmando que os cursos de formação continuada são adequados para a sua atuação; e, 1(um) professor, dizendo que os cursos de formação continuada não são adequados para a sua atuação.

Acreditam que os cursos colaboram com as estratégias utilizadas em sala de aula, ajudam na atualização e no aprofundamento dos saberes escolares, e relatam que as discussões nos cursos, fortalecem a atuação pelos conteúdos apresentados e pela troca de experiências com os colegas.

Mesmo com um número alto de respostas afirmativas alguns professores fizeram apontamentos críticos, à parte, sobre os cursos. Alguns professores acreditam que estes cursos deveriam ser mais específicos e menos repetitivos.

Entendemos que pelas respostas, os professores acreditam na importância dos cursos de formação continuada como forma de aprimoramento profissional considerando que estes lhes proporcionam uma melhora na qualidade de atuação na escola.

Concordamos com Freire (2011, p. 89 e 90) quando comenta que o professor deve levar a sério sua formação, deve estudar e se esforçar para estar à altura de sua força moral para coordenar suas atividades em sala de aula.

Levando em consideração a Intencionalidade em se fazer pesquisa e estudos na prática pedagógica, as respostas mostram contradições, pois os professores afirmam que os cursos de formação continuada são adequados, e

alguns autores apontam para a importância destes cursos, porém percebo que a qualidade e a oferta ainda são insuficientes e inadequadas.

Os professores encontram uma realidade bem diferente do que a ensinada nos cursos de formação para professores, causando uma insegurança em lecionar e acabam não se sentindo preparados para a função docente.

Na RME realmente existem várias ofertas de cursos de formação continuada, mas que privilegiam as áreas tidas como principais, como educação matemática e educação da língua portuguesa, e percebe-se que ainda são insuficientes e de baixa qualidade para as áreas específicas como: arte, educação física, educação especial e inclusão.

É perceptível também que a Intencionalidade em fazer pesquisa e estudos (formação continuada) depende de vários fatores como: burocracias escolares, tempo de serviço, vida pessoal, valorização profissional e financeira.

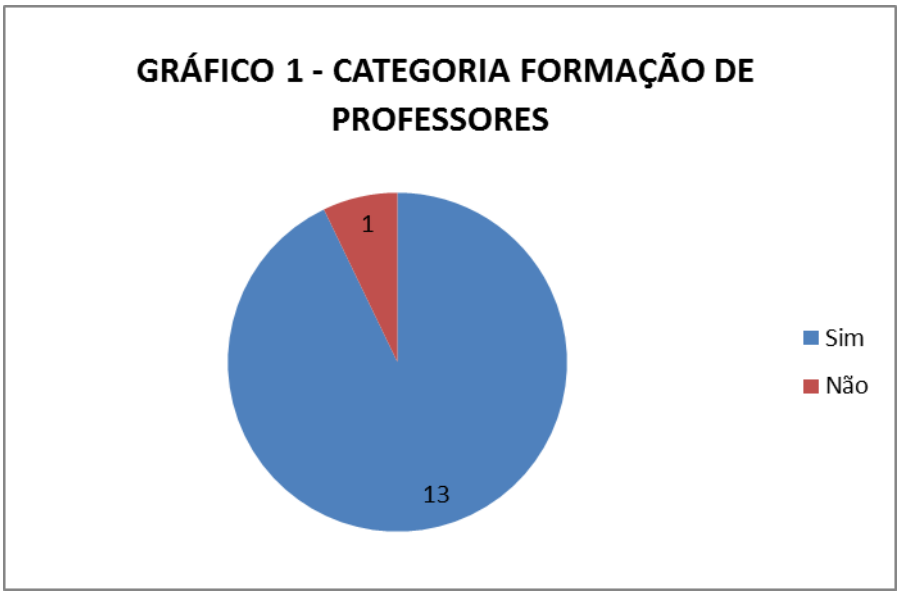


Gráfico 1 - Categoria Formação de professores - Pergunta 1: entrevista aberta
Fonte: Autoria própria

Pergunta número 2 da entrevista aberta:

- Quais os cursos de atualização e formação continuada, que lhe forneceram mais elementos para a atuação na sala de aula?

Segundo o gráfico 2, da categoria **Formação de professores**, cinco professores coincidentemente responderam que todos os cursos realizados lhes deram elementos para a atuação em sala de aula e, em sequência, relataram os cursos que mais lhes deram subsídios.

Nas respostas foi possível encontrar quatro professores que relataram especificamente os cadernos pedagógicos. Três professores relataram o PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa); 02 professores relataram os cursos de língua portuguesa; 02 apontaram os cursos de matemática; 02 professores identificaram os cursos de pós-graduação que fizeram fora da RME; 1(um) professor relatou os cadernos pedagógicos de português; 1(um) os cadernos pedagógicos de matemática; 1(um) professor apontou a formação de coordenadores de educação integral; 1(um) professor descreveu a troca de experiência com os colegas (momento organizado pela RME e trocas diárias no próprio local de trabalho); e, 1(um) professor interessou-se pela formação continuada de educação física.

Entendemos que as respostas mostram um grau de satisfação por parte dos professores em relação aos cursos de atualização e formação continuada, apontados pelas Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba.

Com relação à necessidade da formação continuada e sua importância para a vida profissional, Freire (2011, p. 83) diz que a curiosidade deve mover o professor, deve inquietá-lo e inseri-lo em uma busca constante, pois sem isso “não aprendo e nem ensino”.

Entende-se que as respostas mostram professores que estão em processo de atualização permanente, mas também é preciso lembrar que a conscientização da efetiva utilização em sua prática pedagógica deve estar desvinculada do processo de crescimento profissional que faz parte do funcionalismo público que, consequentemente, lhe traz um bônus financeiro.

Contreras (2012, p. 81) confirma a importância do profissionalismo docente:

> A educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não se é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais. Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente. E a profissionalização, pode ser nessa perspectiva, uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas a educação.

A educação de qualidade prevê que os professores cumpram com responsabilidade o processo ensino aprendizagem com efetiva formação continuada que está diretamente ligada à sua prática pedagógica. Este processo conjunto de

educação formal e não formal devem garantir uma ação profissional que não se torne fragmentada, onde estudos e pesquisas na prática pedagógica possam garantir a Autonomia profissional.

Pergunta 2: Entrevista Aberta

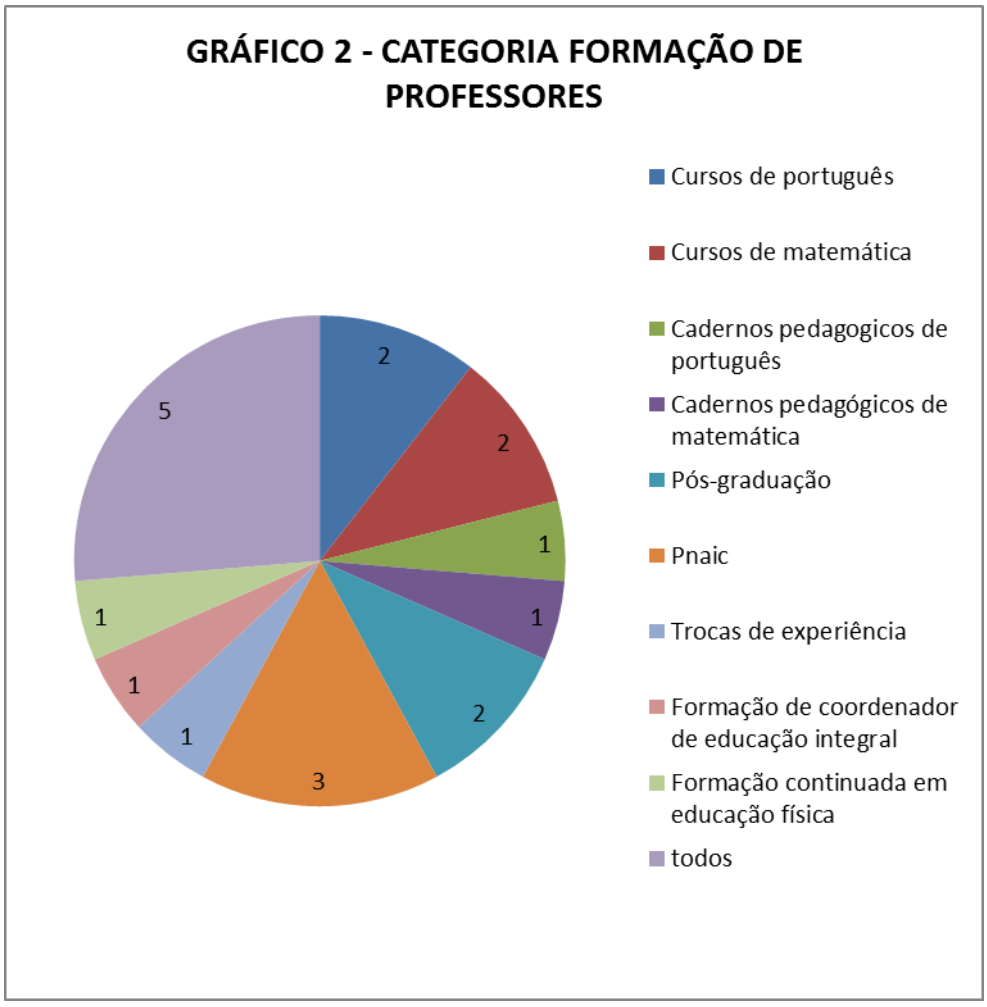


Gráfico 2 - Categoria Formação de professores - Pergunta 2: entrevista aberta
Fonte: Autoria própria

Pergunta número 2 do questionário objetivo:

- Qual a importância de se ter uma especialização (pós-graduação, mestrado, doutorado) para exercer sua profissão? Enumere o fator de maior relevância para o de menor relevância.

Nesta pergunta, os professores tinham número 1 para grau de maior relevância, número 2 para grau médio de relevância, e número 3 para grau de menor relevância.

O gráfico 3, da categoria **Formação de professores** aponta que 8 professores responderam crescimento profissional (qualidade na atuação) como maior grau de relevância; 1 (um) professor apontou aumento de remuneração como grau de maior relevância e nenhum resultado para ascensão profissional (status, respeito). Sendo que quatro amostras foram descartadas por não responderem ao objetivo da pergunta.

Pergunta 2: Questionário Objetivo

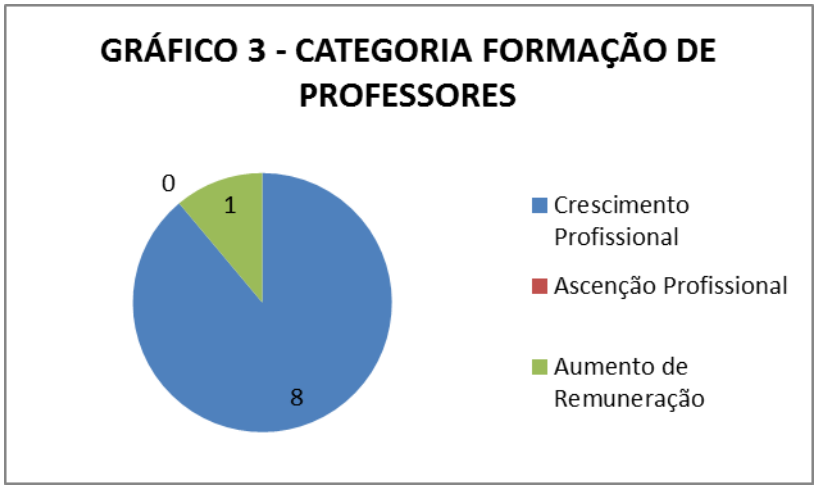


Gráfico 3 - Categoria Formação de professores - Pergunta 2: questionário objetivo
Fonte: Autoria própria

O gráfico 4, a seguir, da categoria Formação de professores aponta que 05 professores colocam aumento de remuneração como graus médios de relevância; 3 professores colocam ascensão profissional como grau médio de relevância; e, 1 (um) professor coloca crescimento profissional como grau médio de relevância.

Pergunta 2: Questionário Objetivo

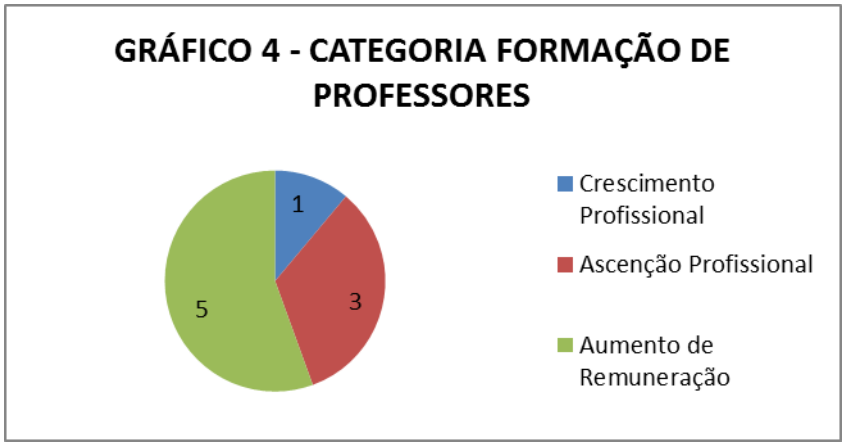


Gráfico 4 - Categoria Formação de professores - Pergunta 2: questionário objetivo
Fonte: Autoria própria

O gráfico 5, abaixo, da categoria Formação de professores aponta que 06 professores colocam ascensão profissional como grau de menor relevância; 03 professores respondem aumento de remuneração como grau de menor relevância; e, nenhum resultado para crescimento profissional.

Pergunta 2: Questionário objetivo

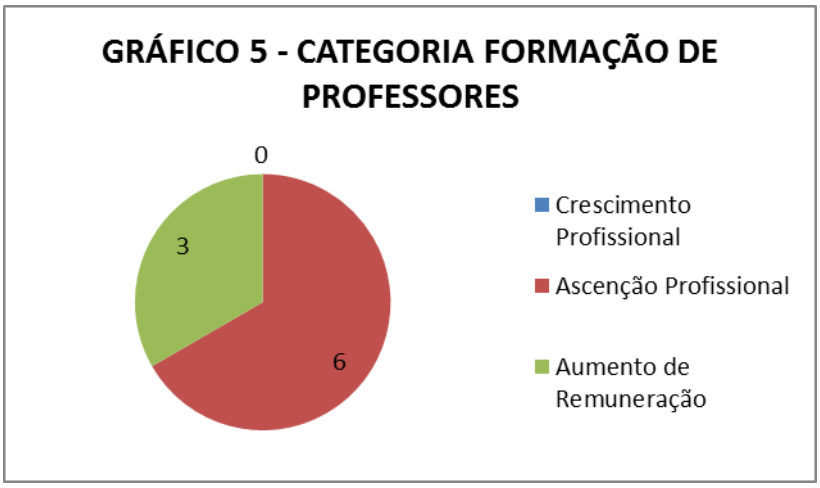


Gráfico 5 - Pergunta 2: questionário objetivo
Fonte: Autoria própria

Os gráficos mostram que os professores acreditam que crescimento profissional (qualidade na atuação) tem maior grau de relevância na obtenção de uma especialização, enquanto que aumento de remuneração ficou em grau médio de relevância e ascensão profissional (status, respeito) em grau mínimo.

É perceptível pelos dados que o aumento de remuneração representa para os professores um grau de importância considerável, mesmo sendo citado como grau médio. A ascensão profissional está representada para este professor como grau mínimo e que o status e respeito não são preponderantes na escolha de se fazer a especialização.

Isto mostra que a importância de se ter uma especialização pela qualidade de ensino contrasta com a importância do aumento de remuneração. Entende-se que formar profissionais mais críticos capazes de transformar o ambiente escolar e a sociedade implica diretamente na qualidade de atuação e na prática educativa.

Freire (2011, p. 96) contribui com este pensamento:

> Outro saber que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de uma reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.

A partir destas afirmações pode-se pensar que o mercado impulsiona este professor a procurar a especialização eminentemente pelo rendimento e lucro financeiro, compensando desta forma a desvalorização monetária histórica deste profissional.

Assim percebe-se também que o interesse do profissional em fazer pesquisa muitas vezes não está vinculado à qualidade do ensino, e sim pela remuneração que esta lhe acrescentará, posteriormente.

Pergunta número 4 do questionário objetivo:

- Qual é sua formação?

O gráfico 6, da categoria Formação de professores mostra que os 14 professores, além da graduação, possuem uma especialização e um dos professores possui mestrado.

Os resultados apontam para um profissional da RME que busca a formação continuada, seja em forma de especialização, mestrado ou doutorado. A questão está no objetivo desta busca que contrasta com a qualidade de ensino.

Muitos professores devido às condições objetivas de trabalho docente mostram uma Intencionalidade de formação continuada, apenas pelo aumento salarial sem se preocupar com a qualidade de ensino.

A RME oferece um incentivo que muitas vezes é parcial, pois diminui a atuação deste profissional para tempo de estudos, porém lhe tira benefícios que são necessários para a continuidade deste aperfeiçoamento pelos professores, principalmente no que tange a deslocamentos necessários para os estudos e pesquisas, bem como as orientações necessárias. Alguns professores chegam a abdicar da dispensa garantida por lei para não onerar o seu orçamento. Estes fatores apontados são preponderantes na Intencionalidade deste professor em realizar pesquisa e estudos para a sua prática pedagógica.

É necessário que o professor possa estudar e reformular a sua práxis docente, Santos (2001, p.16) contribui com a ideia de sermos professores pesquisadores:

> É nesse sentido que tem sido defendida a ideia de que o professor deve trabalhar como um pesquisador, identificando problemas de ensino, construindo propostas de solução com base na literatura e em sua experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que se tornam pouco satisfatórios.

Nesse sentido, a formação continuada em nível de especialização, mestrado e doutorado entra como uma possibilidade de melhora da prática profissional.

Os Mestrados profissionais entram como valorização deste profissional compreendendo que, desta forma, podem potencializar sua atuação na escola, tentando minimizar as falhas em sua formação inicial, adquirindo novos conhecimentos, ampliando suas experiências profissionais e ressignificando o processo ensino-aprendizagem. Parece ser uma opção que o professor busca para realmente refletir e melhorar a qualidade da sua prática.

Pergunta 4: Questionário Objetivo

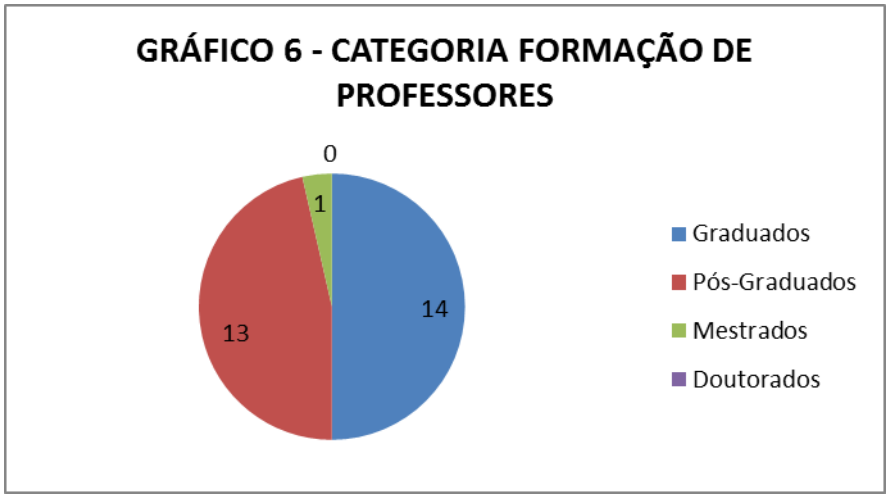


Gráfico 6 - Categoria formação de professores - Pergunta 4: questionário objetivo
Fonte: Autoria própria

6.3.2 Professor-Pesquisador (Pesquisa Cotidiana)

A pergunta 3 da entrevista aberta e a pergunta 3 do questionário objetivo correspondem a esta categoria.

Pergunta número 3 da entrevista aberta:

- Faz estudos e pesquisas diárias ou semanais sobre os conteúdos que vai passar aos alunos? E onde busca as fontes destas pesquisas e estudos?

O gráfico 7, da categoria **Professor-pesquisador** (pesquisa cotidiana) aponta que os professores foram unânimes em suas respostas, e afirmam que sempre fazem estudos e pesquisas diárias ou semanais sobre os conteúdos a serem ministrados.

Santos (2001, p. 15) aponta para a necessidade desta pesquisa cotidiana:

> Divergindo desta posição, encontram-se os defensores da pesquisa como elemento essencial no trabalho docente e, consequentemente, nesta visão, os cursos de formação docente devem voltar seus currículos para a preparação dos professores para o exercício desta atividade.

Pergunta 3: Entrevista Aberta

Gráfico 7 - Categoria professor-pesquisador (pesquisa cotidiana) - Pergunta 3: entrevista aberta
Fonte: Autoria própria

Em continuidade à pergunta 3 da entrevista aberta, o gráfico 8 aponta as várias fontes que os professores utilizam para fazer estudos e pesquisas na prática pedagógica (cotidiana).

O gráfico 8, da categoria **Professor-pesquisador** (pesquisa cotidiana) mostra que a fonte mais procurada por 11 professores para estudos e pesquisas é a Internet; em segundo lugar a fonte mais procurada por 05 professores são os livros; em terceiro lugar a fonte mais procurada por 06 professores é a literatura especializada, o Portal do MEC e os livros didáticos; em quarto lugar as fontes mais procuradas por 8 professores com a mesma quantidade de respostas uma por fonte foram, materiais didáticos, colegas de trabalho, Diretrizes curriculares, pasta de arquivos pessoais, troca de experiências (RME), assessoramento, pedagogas e revistas.

Esta categoria de Professor-pesquisador (pesquisa cotidiana) apresenta alguns aspectos importantes a serem dimensionados.

Segundo os professores, estas pesquisas são feitas diariamente e semanalmente com o objetivo de montar seus planejamentos e melhorar sua prática cotidiana. Relatam que estas pesquisas cotidianas têm o objetivo de fazer o educando sentir mais interesse pelos conteúdos, deixá-lo curioso e com desejo de buscar o novo.

As fontes de pesquisas mais utilizadas foram: a internet, livros e materiais didáticos. É possível entender que hoje, os professores possuem uma Intencionalidade em fazer estudos e pesquisas para a sua atuação na prática escolar. Porém percebe-se também que as fontes não possuem um critério específico de qualidade e peso, acreditamos que tal cuidado seja fundamental para a qualidade das pesquisas e estudos que mais tarde poderiam ser fundamentais para uma análise mais formal destes conteúdos. Santos (2001, p. 24) aponta para outras propostas de estudos e pesquisas citadas no gráfico 8.

Segundo a autora, este tipo de atitude independe do rótulo de pesquisa:

> A ênfase neste tipo de formação está no desenvolvimento de uma atitude investigativa por parte do professor, detectando problemas, procurando, na literatura educacional, na troca de experiência com os colegas e na utilização de diferentes recursos, soluções para encontrar formas de responder aos desafios da prática, independentemente de se atribuir ou não o rótulo de pesquisa a este tipo de atividade.

Estudos e pesquisas na prática cotidiana fazem parte de uma rotina necessária para a vida profissional, para que o processo ensino-aprendizagem tenha sentido e qualidade.

Pergunta 3: Entrevista aberta

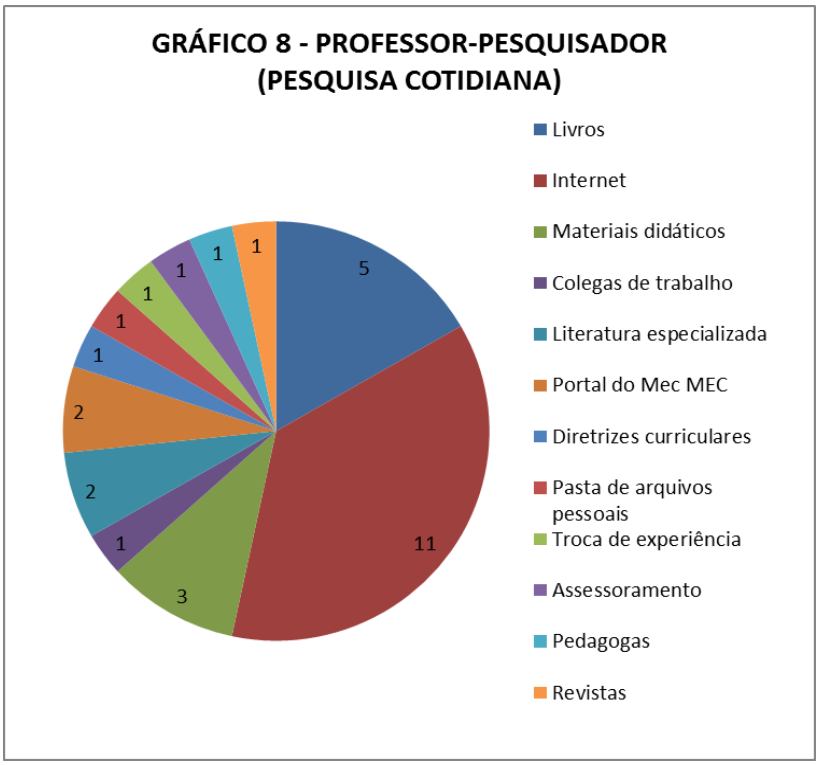


Gráfico 8 - Categoria professor-pesquisador (pesquisa cotidiana) - Pergunta 3: entrevista aberta
Fonte: Autoria própria

Pergunta número 3 do questionário objetivo:

- Assinale em ordem numérica (do grau maior de importância para o de menor importância) o que você mais utiliza para se atualizar ou trocar experiências?

Os professores tinham como número 1 e 2 grau de maior importância, 3 e 4 como grau médio de importância e 5 e 6 como grau de menor importância.

O gráfico 9 da categoria **Professor-pesquisador** (pesquisa cotidiana), mostra que, como primeira opção de resposta para grau de maior importância 1, o que mais os professores utilizam para se atualizar ou trocar experiências são: professores com 06 respostas; internet com 04 respostas; literatura especializada com 02 respostas, artigos especializados e revistas de educação com 1(uma) resposta cada um; e, pedagogas, sem pontuação neste grau de importância.

As respostas dos professores neste gráfico apontam que os mesmos acabam trocando experiências com os próprios colegas de trabalho o que tem se tornado muito comum, pois os professores mais experientes são referência para os professores mais novos. Na verdade, o que se percebe, é que realmente há uma deficiência na formação desses novos professores que acabam se organizando

nessas trocas de experiências cotidianas, como forma de sanar suas defasagens pedagógicas.

Pergunta 3: Questionário Objetivo

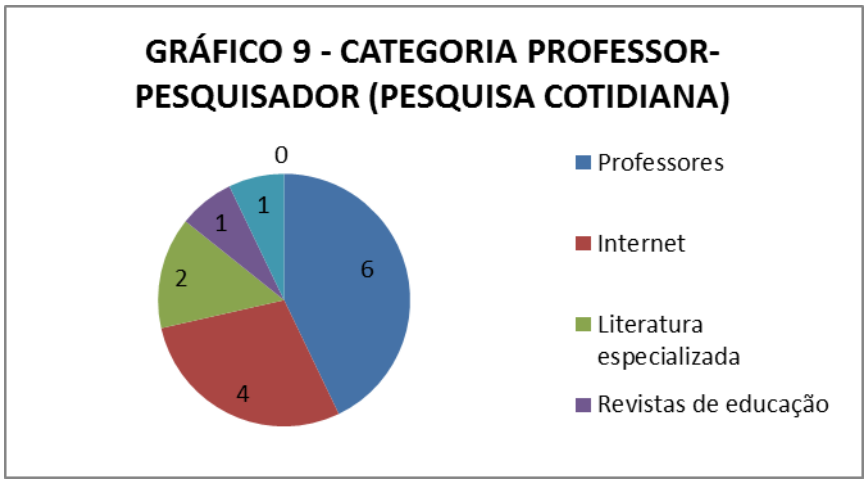


Gráfico 9 - Categoria professor-pesquisador (pesquisa cotidiana) - Pergunta 3: questionário objetivo
Fonte: Autoria própria

O gráfico 10 da categoria **Professor-pesquisador** (pesquisa cotidiana) mostra como segunda opção de resposta para grau de maior importância 2, o que os professores utilizam para se atualizar ou trocar experiências são: literatura especializada com 04 respostas; artigos especializados com 03 respostas; pedagogas, professores e revistas de educação com 02 respostas cada uma; e, internet com 1 (uma) resposta.

Neste gráfico, literatura especializada é apontada como grau maior de importância na pesquisa cotidiana, o que nos mostra um professor com Intencionalidade de pesquisa e estudos em sua prática cotidiana. No gráfico 8 da mesma categoria, ela aparece, também, de modo significativo mostrando que o professor entende a pesquisa cotidiana como forma de melhorar o conhecimento e, efetivamente, a sua prática.

Segundo André (2001) o professor deve se responsabilizar pelo seu "desenvolvimento profissional", e defende "a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas". Estas comunidades reflexivas contribuem com o processo de investigação por parte dos professores para a melhoria dos conteúdos trabalhados.

Além destes espaços reflexivos é possível pensar que deveriam existir também espaços com vasta literatura especializada para facilitar o acesso às informações contidas nos mesmos, otimizando o tempo dos profissionais, pois muitas vezes têm que se deslocar para bibliotecas públicas ou das Universidades para realizar as pesquisas, o que muitas vezes, se torna inviável pela dupla ou tripla jornada de trabalho.

Pergunta 3: Questionário Objetivo

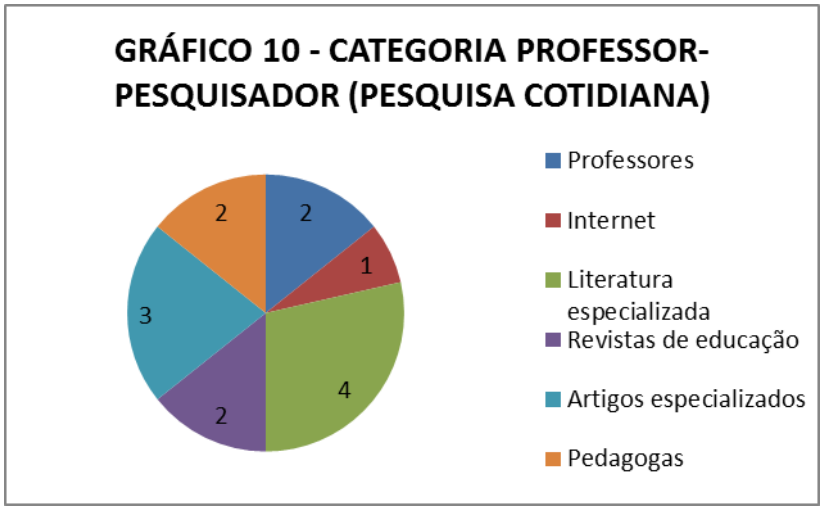


Gráfico 10 - Categoria professor-pesquisador (pesquisa cotidiana) - Pergunta 3: questionário objetivo
Fonte: Autoria própria

O gráfico 11 da categoria **Professor-pesquisador** (pesquisa cotidiana) mostra como terceira opção de resposta para grau médio de importância 3, o que os professores utilizam para se atualizar e trocar experiências. Temos pedagogas com 04 respostas; literatura especializada, revistas de educação e artigos especializados com 03 respostas cada uma; internet com 1 (uma) resposta; e, nenhuma resposta para professores neste grau de importância.

Este gráfico mostra que as pedagogas foram apontadas como grau médio de importância. Percebe-se que as pedagogas estão perdendo, gradativamente, sua função direta com os professores, responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem. Se a função do pedagogo, segundo Libâneo (2010b, p. 33), “é a compreensão, global e intencionalmente dirigida, dos problemas educativos” (LIBÂNEO, 2010b cita LIBÂNEO, 1993), compreende-se que esta função está em crise, principalmente, pelas burocracias escolares, e o processo reflexivo entre teoria

e prática junto aos professores fica prejudicado. Realidade que vem se constituindo desde a sua formação profissional em pedagogia, que não direciona a atuação profissional para um papel definido nas instituições nas quais irá atuar.

Pergunta 3: Questionário Objetivo

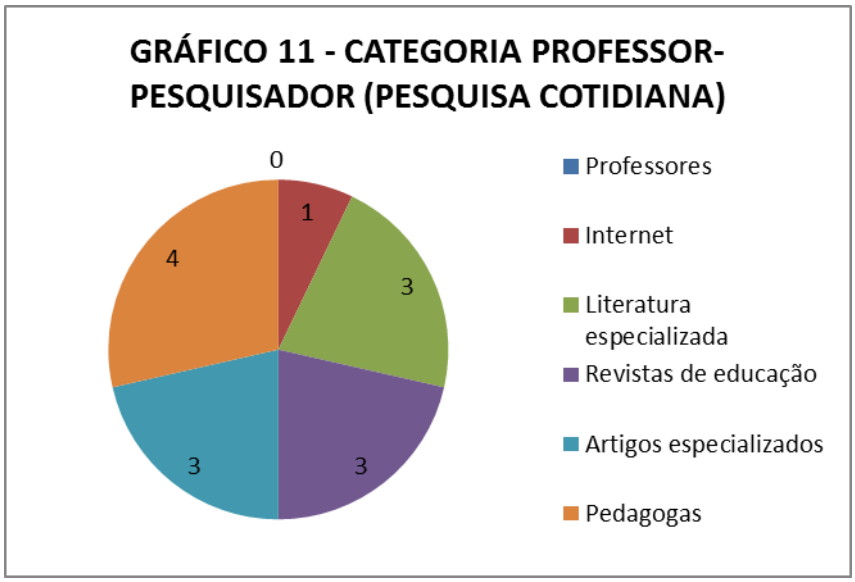


Gráfico 11 - Categoria professor-pesquisador (pesquisa cotidiana) - Pergunta 3: questionário objetivo
Fonte: Autoria própria

O gráfico 12 da categoria **Professor-pesquisador** (pesquisa cotidiana) mostra como quarta opção de resposta para grau médio de importância 4, o que os professores utilizam para se atualizar e trocar experiências. Professores e internet com 03 respostas cada uma; pedagogas e artigos especializados com 02 respostas cada um; literatura especializada e revistas em educação com 1 (uma) resposta cada uma.

Neste gráfico podemos perceber que o professor volta como grau médio de importância, reforçando uma forte tendência deste modelo de reflexão em grupo. Miranda (2001, p. 135) aponta para a importância deste modelo reflexivo: “na abordagem do professor reflexivo/pesquisador, ao contrário, o docente vê sua ação prática ser valorizada como caminho para sua autonomia e sua emancipação”.

Entende-se que se o professor é autônomo e consciente de seus direitos enquanto cidadão, possivelmente terá um aluno capaz de interferir de forma crítica na nossa sociedade.

A internet aparece novamente no grau de maior importância no gráfico 8 da mesma categoria, no gráfico 9 como grau de maior importância e agora como grau de média importância no gráfico 12, confirmando a importância das novas tecnologias como ferramenta de pesquisa e estudos na prática pedagógica.

Tonus e Camas (2012, p. 53) fazem uma importante colaboração sobre o uso das novas tecnologias:

> O domínio de que trato é o que perpassa da experimentação ao uso significativo pelo professor destas tecnologias e softwares. Deve-se formar o professor no que tange às possibilidades interpessoais, os limites e às intencionalidades dos objetivos da aula. Não podemos ignorar que nossos estudantes estão acostumados a ter acesso a espaços, serviços e materiais disponíveis nas redes abertas. Este fato traz à tona a obrigatoriedade urgente de formarmos nossos professores em metodologias e métodos de apoio ao ensino e aprendizagens digitais.

Daí a importância de se ter um professor preparado e capaz de fazer uma leitura crítica do uso das tecnologias.

A busca pela pesquisa aponta a internet como o meio de muita importância utilizado pelos professores, porém o que preocupa é a forma de sistematização dessas pesquisas e como esta ferramenta está sendo utilizada para a pesquisa em sua prática escolar. O que muitas vezes é usada apenas como meio de informações e não como possibilidades de produção de conhecimento.

Pergunta 3: Questionário Objetivo

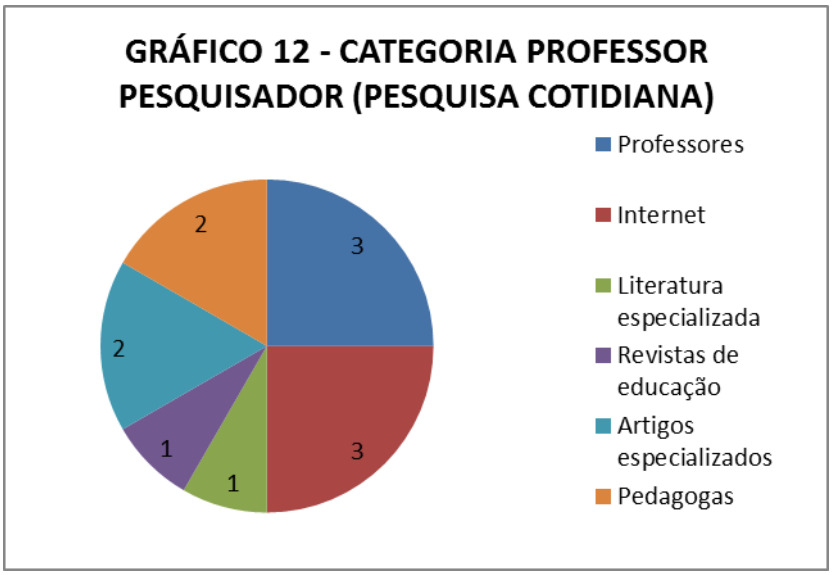


Gráfico 12 - Categoria professor-pesquisador (pesquisa cotidiana) - Pergunta 3: questionário objetivo
Fonte: Autoria própria

O gráfico 13 da categoria **Professor-pesquisador** (pesquisa cotidiana) mostra como quinta opção de resposta para grau de menor importância 5, o que os professores utilizam para se atualizar e trocar experiências. Temos literatura especializada e revistas de educação com 03 respostas cada uma; internet, pedagogas e professores com 02 respostas cada um; e, artigo especializado com 1 (uma) resposta.

Neste gráfico temos literatura especializada e revistas de educação como grau mínimo de importância, porém literatura especializada aparece no gráfico 8 como segunda colocada pelos professores, no gráfico 10 como grau de maior importância e no gráfico 11 como grau médio de importância.

Percebe-se aqui um ponto de contradição entre alguns professores pelo cruzamento dos dados, onde realmente se enquadra a importância deste importante elemento de pesquisa e estudos?

Há realmente um entendimento deste elemento como processo de busca pela melhora sistemática dos conteúdos trabalhados em sala de aula?

Segundo Lüdke (2001, p. 39):

> Na educação, como um campo de confluências de várias disciplinas e de saberes múltiplos, efetivados pela prática de um profissional que reflete criticamente sobre seu trabalho, não poderia deixar de surgir um tipo de pesquisa complexo e desafiador de classificações.

Entende-se que esta pesquisa cotidiana deve ser feita com responsabilidade e Autonomia pelos professores, através de leituras, discussões e apontamentos, até como forma de transformar esta em uma pesquisa formal, valorizando o cotidiano escolar e colaborando com a formação dos futuros professores.

Pergunta 3: Questionário objetivo

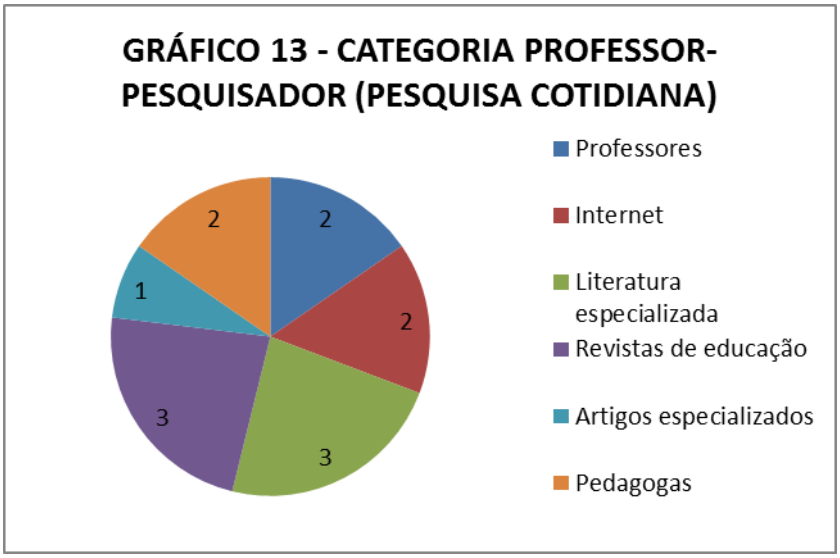


Gráfico 13 - Categoria professor-pesquisador (pesquisa cotidiana) - Pergunta 3: questionário objetivo
Fonte: Autoria própria

O gráfico 14 da categoria **Professor-pesquisador** (pesquisa cotidiana) mostra como sexta opção de resposta para grau de menor importância 6, os que os professores utilizam para se atualizar e trocar experiências. Internet e artigos especializados com 03 respostas; pedagogas e revistas de educação com 02 respostas cada; e, literatura especializada e professores com 1 (uma) resposta cada.

Este gráfico mostra novamente internet, só que agora como grau mínimo de importância, confirmando as contradições citadas anteriormente pelos professores: momentos em que se utilizam como fonte de muita importância e, em outros, como grau mínimo de importância.

Acho pertinente aqui ressaltar novamente o uso apropriado pelos professores das novas tecnologias:

> Formar o professor para uso das literacias faz-nos relembrar as experiências vividas pelos pesquisadores Dwyer, Sandholtz, Ringstaff (1997), na apropriação das tecnologias com a finalidade da mudança na prática pedagógica. As bases teóricas que os autores nos propiciam, dão-nos a oportunidade de entender que é necessário expor os professores e futuros professores, às tecnologias de sua época, para aprender a usar e iniciar a vivência pedagógica das ferramentas, de forma que possam ter a opção de adotar a tecnologia e ferramentas que melhor convém às habilidades iniciais do professor e às necessidades de seus objetivos de aula. Feito o contato e o inicial uso faz-se a transição do adaptar, que deverá ser entendido como ação de se poder melhorar algo com as tecnologias adotadas, com o propósito de poder fazer melhor aquilo que já se fazia sem as tecnologias de informação e comunicação. (TONUS; CAMAS, 2012, p. 55).

Os artigos especializados não foram citados em nenhum outro gráfico com um grau alto de fonte de pesquisa ou grau de importância, o que também demonstra ser uma controvérsia, pois os artigos especializados, muitas vezes, contêm assuntos pertinentes e importantes da prática escolar dos professores, como os estudos de caso e as pesquisas etnográficas.

Entende-se que nesta categoria há a necessidade intencional deste professor em realizar pesquisa, o professor afirma que faz pesquisas e estudos em sua prática, mas a relação de importância das fontes e o grau de maior relevância entre elas, ainda é controversa.

A efetiva intenção deste profissional também é influenciada, segundo a literatura pesquisada, pelas condições objetivas e subjetivas deste profissional.

Pergunta 3: Questionário Objetivo

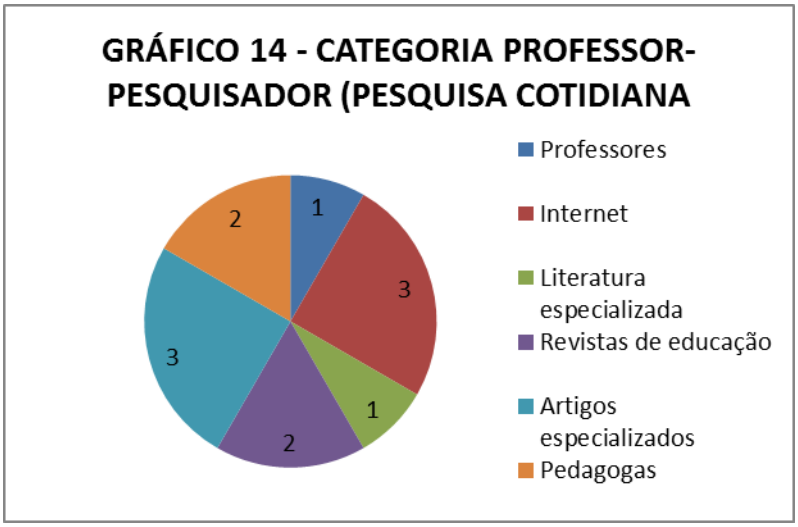


Gráfico 14 - Categoria professor-pesquisador (pesquisa cotidiana) - Pergunta 3: questionário objetivo
Fonte: Autoria própria

6.3.3 Condições Objetivas e Subjetivas do Trabalho do Professor (Autonomia, Intencionalidade e Alegria)

As perguntas 4, 5 e 6 da entrevista aberta, e a pergunta 1 do questionário objetivo correspondem a esta categoria que, além de analisar as condições subjetivas e objetivas, analisa questões como Autonomia de professores, a Intencionalidade em fazer pesquisa e Alegria (motivação) na prática pedagógica.

Pergunta número 4 da entrevista aberta:

- Sua carga de trabalho é equilibrada ou extremamente desequilibrada?

O gráfico 15 da categoria **Condições objetivas e subjetivas** (Autonomia, Intencionalidade e Alegria) aponta que 08 professores entendem que sua carga de trabalho é equilibrada e 05 entendem que não possuem uma carga de trabalho equilibrada, 1 (uma) amostra foi descartada porque não qualifica a pesquisa.

Estas respostas apontam para alguns contrastes importantes a serem analisados.

Alguns apontam que além de fazer 40 horas utilizam os finais de semana para realizar as pesquisas para as aulas, assinalam que a carga de trabalho é realmente exaustiva.

Comentam que a falta de professores ou profissionais adequados dificultam a realização do trabalho deixando a rotina sobrecarregada, prejudicando os momentos destinados aos planejamentos e estudos, apontam para a irresponsabilidade e o descaso de alguns colegas.

Alguns comentam que gostariam de ter uma carga horária menor, porém com uma remuneração adequada. Segundo Basso (1994, p. 100) “a insatisfação salarial está ligada à desvalorização do trabalho docente”.

Uma resposta aponta que está cada dia mais difícil “agradar aos alunos”, causando uma ansiedade frequente em relação aos conteúdos a serem desenvolvidos.

Temos uma resposta de satisfação em relação à profissão, que a mesma “é realizada com amor”. E o que se percebe é que muitas vezes, garantir uma qualidade de ensino somente é possível com amor, pois as condições subjetivas não são favoráveis a uma boa atuação.

Sabemos que a carga de trabalho influencia sobremaneira na qualidade profissional deste professor e, com isto, entende-se que mesmo que a maioria dos professores tenha como resposta uma carga equilibrada de trabalho, ainda há um número razoável que assinala ter uma carga excessiva de trabalho em dois turnos ou até em três turnos.

A carga excessiva de trabalho aponta para a necessidade de um ganho salarial maior, por parte dos professores, devido às condições sociais de vida atuais. Na maioria das vezes, este aumento de turnos trabalhados serve para complementar a renda familiar, causando uma insatisfação geral dos professores em relação à profissão.

Para dimensionar esta relação jornada de trabalho e qualidade na educação, Basso (1994, p. 97) fundamenta os dados:

> A jornada de trabalho estafante, exaustiva, excessiva, (estes foram os termos utilizados pelos professores entrevistados) não deixa tempo disponível para a realização da pesquisa com a finalidade de seleção de material didático, para preparar aula, nem para a leitura de jornais, quanto mais para a atualização através da leitura de livros e revistas da área.

Diante de uma jornada exaustiva de trabalho entende-se que a Intencionalidade deste professor acaba diminuindo e perdendo o significado e, por

vezes, se torna nula, as condições de atualização se tornam precárias e este professor, por consequência, sente-se desmotivado.

Pergunta 4: Entrevista Aberta

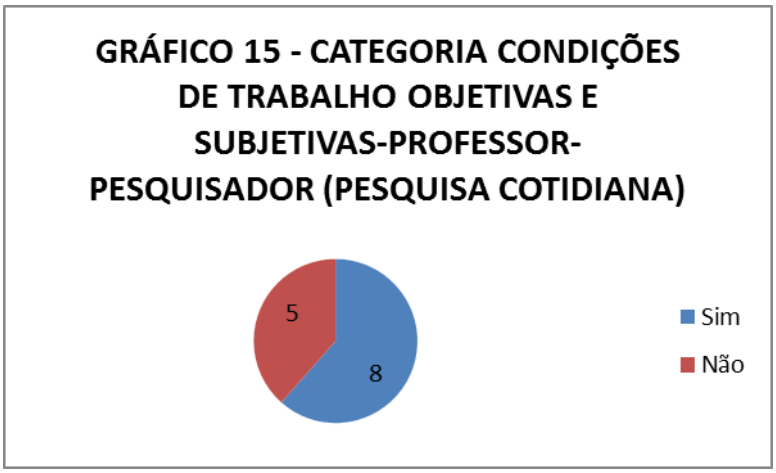


Gráfico 15 - Categoria condições objetivas e subjetivas do trabalho do professor - professor-pesquisador (pesquisa cotidiana) - Pergunta 4: entrevista aberta
Fonte: Autoria própria

Pergunta número 5 da entrevista aberta:

- Você vem motivada (animada, alegre) para dar aulas?

O gráfico 16 da categoria Condições objetivas e subjetivas do trabalho do professor (Alegria) mostra que dos catorze questionários respondidos, 9 professores responderam que sim, 3 às vezes e 2 professores que não.

Os professores relatam que para se sentirem animados ou alegres alguns fatores são importantes como: a colaboração dos colegas de trabalho e dos alunos. Alguns comentam que tiveram um ano atípico e acabaram ficando muito esgotados e preocupados. E duas respostam apontam para uma satisfação, apesar de se ter 30 anos de serviço na RME e dos inúmeros desafios que enfrentam.

Acredita-se que a fala de Snyders (1988, p. 97) representa um ponto importante de reflexão neste momento: “mas conduzir os homens a tomarem posse do que sentem, do que querem profundamente nunca é imediato, nem fácil”.

Diante de tantas Condições objetivas e subjetivas este professor sente dificuldade de compreender seus próprios sentimentos de Alegria e motivação, de compreender a relação intencional existente em sua prática pedagógica.

O gráfico mostra que a maioria sente-se motivado para trabalhar, mas temos uma média de insatisfação com um peso considerável e, desta forma, ainda se

encontra professores insatisfeitos e por questões que os gráficos números 15 e 17 também sinalizam: condições históricas de desvalorização falta de apoio familiar, dos colegas de trabalho, comportamento e violência dos alunos na escola.

Nesse sentido, afirma Paro (2008, p. 589) sobre as questões que merecem atenção no trabalho coletivo na escola: “a assistência pedagógica a ser oferecida aos educadores em seu ambiente de trabalho, o oferecimento de adequadas condições objetivas de trabalho e a gestão do tempo dedicados às atividades escolares”. Estes são fatores que influenciam diretamente a Intencionalidade do professor em sua atuação profissional.

Entende-se que as Condições objetivas e subjetivas do trabalho do professor sofrem influência direta dos fatores relacionados na citação acima e que diminuem a Intencionalidade deste profissional, mas aqui entra o processo reflexivo dos profissionais para que possam reverter esta realidade e diminuir o impacto no processo ensino-aprendizagem.

“Sou eu que dou um sentido e um porvir à minha vida, mas isso não quer dizer que esse sentido e esse porvir sejam concebidos, eles brotam de meu presente e de meu passado e, em particular, de meu modo de coexistência presente e passado”. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 599).

> [...] também a escola e a cultura elaborada têm um duplo papel a desempenhar: apoiar-se em uma continuidade e realizar um trabalho de ruptura: é por um esforço de ruptura que se conduzirá a luta contra as infiltrações das ideologias individualistas e fatalistas, que se tentará preencher lentamente as lacunas. O objetivo é chegar a uma cultura onde se reconhecer, apoderar-se, esforçando-se agora por mais coerência, firmeza, do que se tinha inicialmente vivido como simples tendência: e, portanto, tirar disto mais alegria. (SNYDERS, 1988, p. 121).

A proposta do autor com este trabalho de ruptura destaca uma luta comum de todos e não somente de poucos, onde desta forma é possível consolidar uma ação pedagógica com mais profundidade e coerência e, assim, construir uma escola na qual se pode trabalhar motivados e com Alegria.

Em relação a este ponto, Freire (2011, p. 139) afirma a respeito de uma docência comprometida e rigorosa sem deixar de lado a Alegria de ensinar:

> É falso também tomar como inconciliável seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também.

A desvalorização evidente, a falta de apoio da escola, das famílias, dos colegas e da RME em determinadas situações diárias acabam gerando uma desmotivação (falta de Alegria) do profissional, que acaba limitando seus estudos e pesquisas, bem como as formações continuadas. Jornadas de trabalho excessivas, rotinas burocráticas diárias, diminuem a Intencionalidade dos profissionais na sua prática pedagógica e prejudicam qualitativamente o processo de aprendizagem dos alunos.

Pergunta 5: Entrevista Aberta

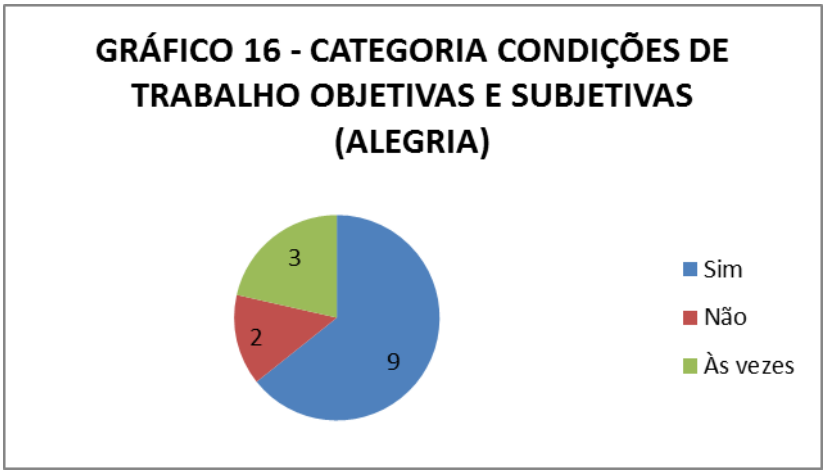


Gráfico 16 - Categoria condições objetivas e subjetivas do trabalho do professor - alegria - Pergunta 5: entrevista aberta
Fonte: Autoria própria

Pergunta número 6 da entrevista aberta:

- Em sua opinião o que mais dificulta sua atuação na escola hoje?

O gráfico 17 da categoria **Condições objetivas e subjetivas** do trabalho do professor mostra que o que mais dificulta a atuação na escola hoje. Foram citadas dez razões e, em primeiro lugar, com 5 respostas é a falta de apoio da família; em segundo lugar, a falta de Autonomia com 3 respostas; em terceiro lugar, empatados, com 2 respostas cada uma, divergência de opinião dos colegas, desvalorização profissional, espaços físicos inadequados; em quarto lugar, empatados, com 1 (uma)

resposta cada um, o comportamento dos alunos, apoio da Rede Municipal, abolir a cota de xerox, apoio da escola, apoio da direção.

Os professores fazem alguns apontamentos importantes para um entendimento maior desta questão. Relatam que as burocracias excessivas atrapalham o desenvolvimento dos planejamentos e atividades em sala de aula, em relação às inclusões, relatam receberem pouco apoio da RME a este respeito. Voltam a comentar sobre a divergência de opiniões dos professores e direção.

Relatam que deveria existir um planejamento conjunto de todos os profissionais e não somente pelas regentes do mesmo ano. Como a escola possui uma unidade de ensino integral (UEI), os professores relatam que este espaço não é adequado suficientemente para todas as atividades necessárias, além de alguns colegas do ensino regular não entenderem a importância do ensino integral para os alunos.

Sobre comportamento dos alunos relatam que, hoje, dificulta muito a atuação na escola. Aqui se podem fazer alguns apontamentos importantes, o crescente avanço tecnológico e das estruturas sociais. Vivem-se, hoje, problemas com a indisciplina e não é um fato isolado e sim mundial, porém o que se entende por indisciplina para um professor, pode se tornar criatividade e espontaneidade para outro.

A sociedade vem em crescente modificação e os profissionais da educação como pensam em relação a essas mudanças? Como compreendem estes problemas sociais e a que ponto eles conseguem intencionalmente modificar as suas práticas?

Os professores sentem-se constantemente agredidos e os pais muitas vezes omissos em relação às reclamações a respeito da indisciplina de seus filhos. A indisciplina tem se tornado uma das maiores dificuldades pedagógicas da atual escola.

Segundo Demo (2001, p. 167) a violência mantém um significado mais aprofundado:

> Violência é desigualdade solta, desenfreada. Neste sentido, a violência não se restringe à prepotência física, pois seu cerne é, sobretudo, humilhação, e aí está seu centro desigual. Confronta, separa, isola. Não convive com o parceiro, mas com o atemorizado, apequenado, humilhado.

Entende-se a indisciplina como um problema cultural e econômico que cresce assustadoramente na atual sociedade e que se reflete no cotidiano escolar. A deficiência na formação desse profissional dificulta o seu enfrentamento aos comportamentos e condutas deste aluno.

Diante das respostas, percebe-se que entre a família, escola e sociedade não há uma troca de conhecimento cultural, dificultando a atuação dos professores, principalmente quanto ao apoio na aprendizagem, comportamento e disciplina dos alunos.

Em relação à Autonomia há uma contradição, pois no gráfico 17 relatam não ter Autonomia, porém no gráfico 18 indicam ter Autonomia com muita frequência.

Entende-se que há uma deficiência no entendimento dos professores no que seria realmente ‘ter Autonomia’ e ‘responsabilidade’ em sua prática pedagógica. Acreditamos que a deficiência do apoio pedagógico, citado anteriormente, junto à falta de leitura correta das Diretrizes Curriculares colabora para esta perda de Autonomia profissional e esta falta de entendimento do que seria ter Autonomia.

Contreras (2012, p. 249) afirma que a Autonomia depende de vários fatores da vida deste profissional da educação e que se identifica com as respostas analisadas neste gráfico.

> Não é possível falar de autonomia de professores sem fazer referência ao contexto trabalhista, institucional e social em que os professores realizam seu trabalho. Seu desenvolvimento não é apenas uma questão de vontade e livre pensamento por parte dos docentes. As condições reais de desenvolvimento de sua tarefa, bem como o clima ideológico que a envolve, são fatores fundamentais que a apoiam ou a entorpecem. E sem condições adequadas, o discurso sobre a autonomia pode cumprir apenas duas funções: ou é uma mensagem de resistência, de denúncia de carências para um trabalho digno e com possibilidades de ser realmente educativo, ou é uma armadilha para os professores, que só pretende fazê-los crer falsamente que possuem condições adequadas de trabalho e que, portanto, o problema é só deles.

Outro ponto é a divergência de respostas nos gráficos 2, 8 e 10, onde os professores foram apontados como maior fonte de troca de experiências e atualização e, neste gráfico, a divergência de opinião dos colegas é apontada como dificuldade de atuação. Identifica-se aqui uma tendência de apoio mútuo dos profissionais, porém, ao mesmo tempo, uma falta de diálogo entre os colegas de trabalho que dificulta a atuação e o convívio escolar dos profissionais. Entende-se

que a troca de experiências e o convívio saudável sejam primordiais para o desenvolvimento da rotina escolar.

A desvalorização profissional aparece neste gráfico como dificuldade de atuação, a literatura estudada aponta para vários fatores que propiciam esta desvalorização que é histórica. Podem-se apontar algumas como: formações aligeiradas, a falta de capacitação adequada (formação continuada), controle do estado sobre os currículos e instituições.

Contreras (2012, p. 171) ressalta a importância desta questão do profissional:

> O excesso de responsabilidade e a insegurança em que vivem os levam a aceitar as concepções regulamentares e tecnocráticas, que lhes oferecem uma segurança aparente, porém, ao mesmo tempo, a regulamentação burocrática e externa lhes impede de atender simultaneamente às necessidades de seus alunos e às exigências de controle. Em sua insatisfação, os sentimentos de responsabilidade conduzem ao isolamento e ao deslocamento da culpa para os contextos mais imediatos: os alunos, os colegas, o funcionamento da escola... Visto que a forma pela qual se encontra definido seu trabalho os isola da análise sobre o sentido do ensino e os fins pretendidos, fazendo com que atuem apenas como funcionários submetidos à autoridade burocrática, não é fácil para eles considerar, na explicação dos problemas e insatisfações que vivenciam as condições estruturais do ensino, que se mantêm inquestionáveis ou nem sequer são pensadas como fatores que possam ser explicados.

A falta de espaço físico é também é uma questão urgente nas condições objetivas, pois o trabalho diário dos professores fica prejudicado, encontram-se muitos alunos e pouco espaço para desenvolver atividades com qualidade.

Se todas estas questões apontadas não conseguirem dialogar entre si, não há como realizar pesquisas e estudos na prática pedagógica, não haverá condições para um professor autônomo capaz de pesquisar, estudar a sua prática e transformar a sua realidade, capaz de conseguir o apoio da comunidade escolar e da sociedade.

Tendo em vista todas estas questões entendemos que ainda existem muitas dificuldades de atuação dos profissionais na atual escola.

Pergunta 6: Entrevista Aberta

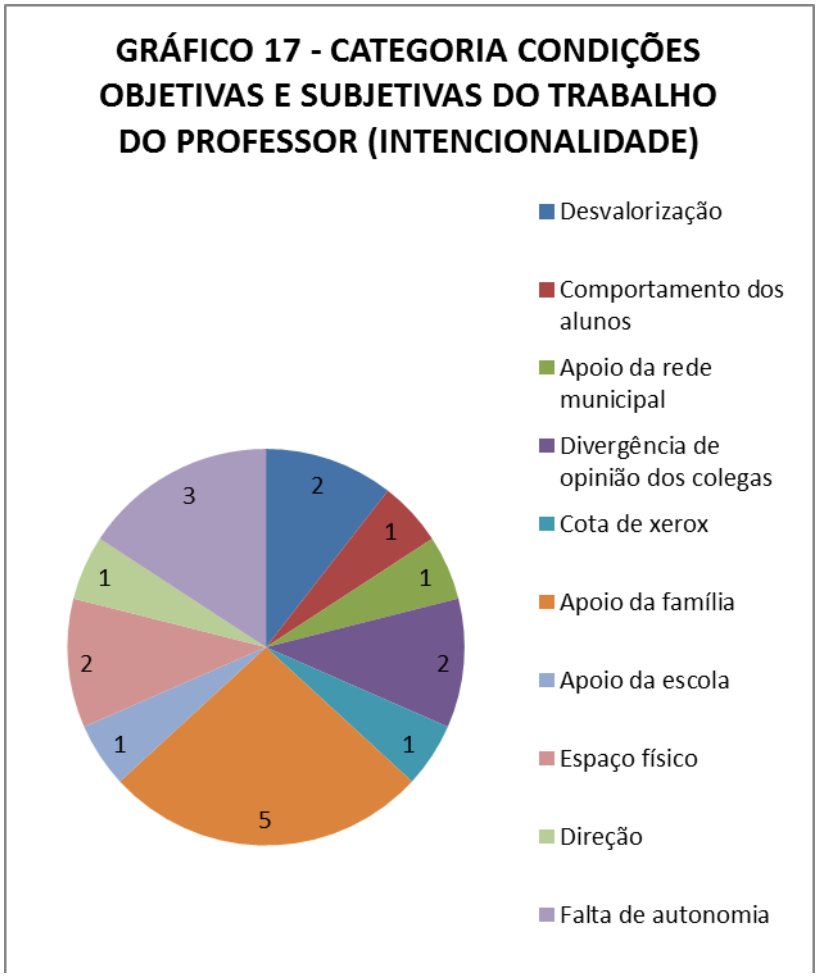


Gráfico 17 - Categoria condições objetivas e subjetivas do trabalho do professor - intencionalidade - Pergunta 6: entrevista aberta
Fonte: Autoria própria

Pergunta número 1 do questionário objetivo:

- Com que frequência você pode tomar decisões independentes e criativas (Autonomia) no seu trabalho?

O gráfico 18 da categoria **Condições objetivas e subjetivas** do trabalho do professor mostra que 07 professores afirmam poder tomar com muita frequência decisões independentes e criativas (Autonomia) em seu trabalho; 06 professores afirmam que às vezes podem tomar decisões independentes e criativas; 1 (um) professor relatou que com extrema frequência pode tomar decisões independentes e criativas em seu trabalho.

É interessante notar que as respostas de muita frequência e às vezes estão muito próximas ao número de respostas, e que apesar de afirmarem poder tomar

atitudes autônomas e independentes, no gráfico 17 esta opção é apontada como fator de dificuldade na atuação profissional.

Entende-se que existe aqui mais uma contradição, pois na mesma escola existem professores que tomam atitudes autônomas com extrema frequência, com muita frequência e alguns tomam atitudes com Autonomia, às vezes. Em que situações este professor considera não ter Autonomia para tomar suas decisões, e o professor que toma atitudes com extrema frequência porque teria mais Autonomia que os outros?

Segundo a literatura pesquisada a perda da Autonomia se dá por “uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de Autonomia”. (CONTRERAS, 2012, p. 37).

Entende-se que a Autonomia encerra vários sentidos, mas o que o gráfico aponta é uma falta de compreensão do que seria ter Autonomia na escola. Em que momentos este professor pode ter atitudes autônomas e como elas influenciam em sua Intencionalidade em fazer estudos e pesquisas na prática pedagógica? Até que ponto pode ter ou não Autonomia em relação aos conteúdos aplicados em sala se aula?

> No entanto, no caso da educação, a reivindicação da autonomia não é apenas uma exigência trabalhista pelo bem dos funcionários. O é também pelo bem da própria educação. Os processos de racionalização do trabalho do professor, a separação da concepção e da execução não significa apenas uma dependência dos professores em relação às diretrizes externas, mas este processo de dependência externa se produz, necessariamente, ao preço da coisificação dos valores e das pretensões educativas (CONTRERAS, 2012, p. 212).

O autor considera que a autonomia deve ser considerada um bem para a educação, e não somente para o profissional. Entende-se que este profissional tenha realmente que ter independência em suas atitudes e que não seja permanentemente controlado e regulado pelos fatores subjetivos e objetivos do trabalho docente. Entender que ter Autonomia implica em ter compreensão dos problemas educacionais e políticos que enfrenta a atual escola.

> Portanto, é preciso que cada instante não seja um mundo fechado, é preciso que um instante possa envolver os seguintes, é preciso que, uma vez tomada a decisão e iniciada a ação, eu disponha de um saber adquirido, eu me beneficie de meu élan, eu esteja inclinado a continuar, é preciso que exista uma propensão do espírito. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 586).

Merleau-Ponty descreve acima com maestria a possibilidade da Autonomia através da tomada de decisão do profissional através de estudos e pesquisas na sua prática pedagógica.

Esta possibilidade de abertura de cada instante vivido deve ser utilizada de forma consciente por este professor que mudará, de forma efetiva, a visão de seu mundo e da sociedade, a profissão docente é capaz de transformar a cultura escolar para uma cultura de emancipação de todos de forma integral.

Pergunta 1: Questionário Objetivo

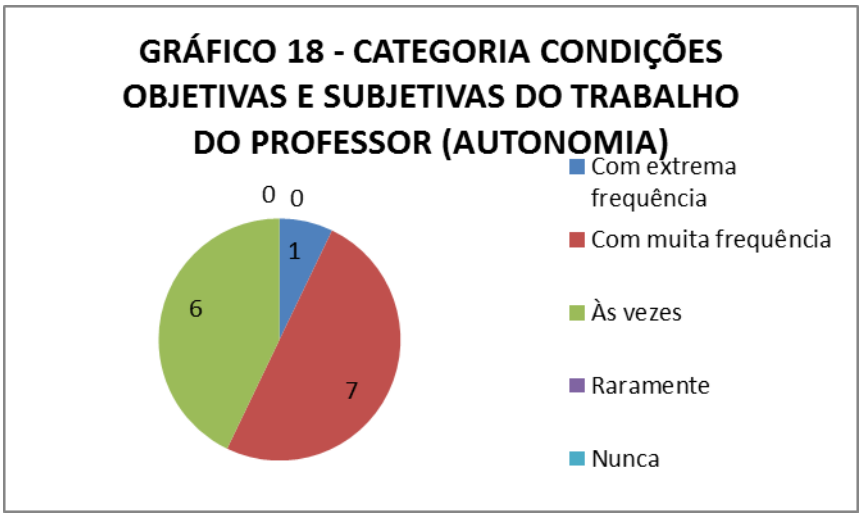


Gráfico 18 - Categoria condições objetivas e subjetivas do trabalho do professor - autonomia - Pergunta 1: questionário objetivo
Fonte: Autoria própria

6.4 RESULTADOS DOS DADOS

A partir da realidade pesquisada, dos textos examinados, da tensão estabelecida entre o fenômeno investigado e a Intencionalidade em fazer estudos e pesquisas na prática pedagógica, as categorias pré-estabelecidas vieram dar relevância e fundamentar os dados coletados na pesquisa.

De maneira geral as respostas dos dados apresentaram contrastes e contrariedades da prática pedagógica dos profissionais, principalmente no que tange à Intencionalidade em fazer estudos e pesquisa e de sua formação continuada. A categoria sobre Formação de professores na RME e fora dela, aponta para uma satisfação geral sobre os cursos oferecidos pela rede e, que, a partir deles, conseguem garantir uma melhora na sua formação continuada. Alguns professores comentam a necessidade de se ter cursos mais específicos e que alguns se tornam repetitivos com o passar do tempo de serviço.

Os professores apesar da satisfação relatada sobre os cursos de formação continuada, afirmam que pode haver ainda uma revisão significativa nos conteúdos dos mesmos para assegurar a melhora da sua prática pedagógica. Apontam que ter uma especialização acrescenta na carreira profissional e, consequentemente, no aumento de remuneração que se faz necessário pela referida desvalorização da classe.

Desta forma, compreendemos que a política pública de incentivo e formação, apesar de oferecerem possibilidades de formação continuada aos professores, buscam garantir suas próprias políticas e manipulações de resultados mediante seus objetivos.

A categoria de Professor-pesquisador (pesquisa cotidiana) apresenta alguns aspectos importantes a serem dimensionados.

As fontes de pesquisas mais utilizadas foram: a internet, livros e materiais didáticos. As respostas apontam que os professores possuem uma Intencionalidade em fazer estudos e pesquisas para a atuação na escola. Segundo os professores, estas pesquisas são feitas diariamente e semanalmente com o objetivo de montar seus planejamentos e melhorar sua prática cotidiana. Porém, o que se constatou é que as fontes não possuem um critério específico de qualidade e peso, e acreditamos que tal cuidado seja fundamental para a qualidade das pesquisas e estudos.

A pesquisa mostrou que as fontes para a atualização e troca de experiências trouxeram algumas tendências da vida destes profissionais, onde os próprios colegas são os responsáveis pelas trocas de experiências e repasse de subsídios para a sua prática. As referidas buscas atendem ao propósito de buscar o novo e despertar o interesse do aluno pelo conteúdo ministrado.

Percebeu-se uma tendência nos resultados, na qual as fontes de pesquisas e estudos foram as novas tecnologias, sempre apontadas como principais meios de busca de conteúdos de apoio para a prática pedagógica e, em consequência, a perda de status do pedagogo, como função de apoio pedagógico deste professor que relata trocar experiências com seus próprios colegas de trabalho.

Compreende-se que as pedagogas estão perdendo gradativamente sua função direta com os professores, responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem, uma vez que os professores preferem os colegas, internet, literatura especializada, livros e, em última opção, a troca de experiência e assessoramento com as pedagogas.

Apesar de os dados deixarem clara a efetiva busca por fontes de pesquisa e atualização profissional, os professores, contraditoriamente, relatam ainda terem dificuldades no processo de apropriação dos saberes teóricos.

A categoria de Condições objetivas e subjetivas de trabalho (Autonomia, Intencionalidade, Alegria) aponta algumas deficiências a serem elencadas como: salários rebaixados, carga de trabalho aumentada, formação aligeirada, aumento de número de alunos na sala de aula, perda de Autonomia e status social entre outros.

A maioria dos professores relatou que a carga de trabalho está equilibrada, mas ainda temos profissionais com uma carga elevada de trabalho o que dificulta seu desenvolvimento intelectual e profissional, pois estão muitas vezes trabalhando em dois ou mais períodos, o que impossibilita muitas vezes sua formação continuada.

Os professores relatam a necessidade de trabalhar menos e serem mais valorizados, que a carga de trabalho chega a ser exaustiva e que muitas vezes esse processo se potencializa com a falta excessiva de colegas no dia a dia. Apenas uma resposta apontou para a relação de amor ao trabalho, independentemente, das horas trabalhadas.

Em relação à dificuldade de atuação na atual escola, os professores em sua maioria, relataram que o apoio familiar seria preponderante para que o trabalho em sala de aula funcionasse melhor. As queixas dos professores geralmente são a respeito do comportamento dos alunos e, apesar dos relatos aos pais para que tomem providências, não há um retorno para um diálogo e muito menos de resposta para o comportamento dos alunos. O número excessivo de alunos em sala de aula potencializa a indisciplina, dificultando o processo ensino-aprendizagem.

Fica também evidenciado, segundo os professores, que a atual burocracia sobrecarrega o seu trabalho, que as inclusões dificultam o desenvolvimento de sua prática e pedem um apoio mais eficiente da RME. A divergência de opiniões dentro da unidade escolar também foi apontada como dificuldade de atuação, além de que a cota de fotocópias deveria ser abolida pela escola.

Identificamos aqui uma tendência à carga excessiva de trabalho, burocracia escolar, falta de apoio familiar e violência dos educandos, o que está intimamente ligada à vontade e à Alegria em dar aula, o que prejudica a aprendizagem dos alunos e a qualidade do ensino básico.

Sobre a Autonomia, apontamos aqui mais uma contradição, pois apesar da maioria dos professores relatarem ter Autonomia no questionário objetivo, pergunta número um, na pergunta 06 da entrevista aberta, falta de Autonomia aparece em segundo lugar nas respostas dos professores.

Esta incoerência nas respostas demonstra que o professor ainda sente dificuldade em estabelecer intelectualmente o que realmente seria sua Autonomia na escola. Os professores ainda não entendem que para construir uma Autonomia efetiva, algumas questões devem estar bem claras, como o tipo de decisões que eles podem tomar e em que momentos, questões políticas administrativas e burocráticas do dia a dia.

Entendemos que para que este professor tenha uma Autonomia de Professor-pesquisador algumas garantias devem ser asseguradas como: uma formação adequada; renovação curricular do ensino superior e fundamental; condições de trabalho dignas; salários compensadores; estruturas físicas adequadas; políticas educacionais de incentivo nacionais e regionais.

Diante destas proposições, podemos pensar na efetiva melhora do status perdido, da garantia da Autonomia e de uma educação de qualidade.

Sobre a relação de motivação e Alegria do professor em dar aulas, percebemos que a maioria respondeu afirmativamente, mas ainda temos respostas de insatisfação e negativas a esse respeito. Os professores relataram estar diante de um ano atípico e a carga excessiva de trabalho trouxe desmotivação e esgotamento físico e mental. Algumas respostas afirmativas relatam ter muito carinho e respeito pela profissão e isso lhe traz muita satisfação e motivação, a colaboração dos colegas também foi relato de motivação.

Diante das respostas, aqui entendemos que ainda temos professores desmotivados e que a proposta de uma escola renovada, ressignificada, ainda não foi atingida.

A proposta de se ter um professor mais alegre, mais motivado passa pela formação deste profissional, pois é a partir da formação com qualidade que este olhar profissional deverá ser modificado, e assim atingir os menos favorecidos, os excluídos da sociedade. Passa pelas Condições objetivas e subjetivas que devem ser asseguradas para que se construa um Professor-pesquisador consciente de sua responsabilidade social.

Este trabalho deve ser conjunto com a equipe administrativo-pedagógica da escola, com a sociedade e com a RME. Desta forma, este Professor-pesquisador deverá ressignificar a sociedade capitalista que o rodeia e sua realidade particular, porém com Autonomia profissional, pensando no seu educando como ser humano, evitando a desumanização que estamos vivenciando e restabelecendo a sua motivação (Alegria) e a Intencionalidade em fazer estudos e pesquisas na prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou identificar a Intencionalidade do professor em fazer pesquisa e estudos na prática pedagógica, através de uma pesquisa qualitativa social estabelecendo o uso da teoria fundamentada de dados.

As questões específicas do estudo foram: analisar o professor-pesquisador no cotidiano escolar como formação continuada, fazer uma reflexão crítica dos documentos sobre as políticas de incentivo nacionais e do estado para a formação e atuação deste docente, identificar as condições objetivas e subjetivas do cotidiano escolar e compreender as possibilidades que a autonomia, a alegria e a intencionalidade contribuem para a construção do professor-pesquisador.

Através das literaturas estudadas, das categorias analisadas e dos resultados das análises de dados, algumas questões devem ser consideradas para que possamos discorrer sobre os resultados da pesquisa e posteriormente, possam ser apresentadas as conclusões da pesquisa.

Podemos identificar através dos objetivos específicos que a rede Municipal de Ensino possui um incentivo à pesquisa pautada nas Diretrizes Curriculares. O impacto destes incentivos para a formação destes profissionais deveria estar representado na melhora da educação do Município, porém, percebemos que esta perspectiva de melhora educacional não foi atingida por vários fatores apontados na literatura estudada e, principalmente, porque ainda sofremos com a desvalorização histórica deste profissional relatada nos capítulos sobre Formação de professores.

A perspectiva para esta melhoria seria a integração entre ensino, pesquisa e extensão dentro das universidades, em conjunto com as escolas públicas de forma efetiva e consciente.

Quando analisamos pesquisa formal e pesquisa na prática cotidiana, professor que é pesquisador e Professor-pesquisador nos capítulos sobre pesquisa, compreende-se que esta pesquisa cotidiana tem possibilidades de se transformar em uma pesquisa acadêmica, porém, esbarra em vários entraves políticos, históricos e econômicos. Os mestrados profissionais entram como possibilidade de dar um novo olhar a este profissional de ressignificar a sua prática, buscando que o ensino da pesquisa ou da problematização dos conteúdos escolares seja ensinado desde o início da alfabetização.

Mas, apenas a iniciativa dos mestrados profissionais não é suficiente, pois o que se percebe é que as políticas de incentivo nacionais de formação profissional são ofertadas, muitas vezes apenas, atendendo a um interesse político, o que demonstra um descaso pela educação como formadora de cidadãos politicamente ativos e conscientes de seu papel na atual sociedade.

Percebe-se, a partir da leitura dos dados, que as Condições objetivas e subjetivas do profissional ainda influenciam sobremaneira na possibilidade de se fazer estudos e pesquisas na prática profissional, as condições de trabalho deste profissional requerem uma atenção urgente pelo Município e pela sociedade como um todo.

A melhora na formação é necessária, bem como a atualização e a aprendizagem dos profissionais que deve ser permanente, pois a reconstrução do conhecimento é permanente e autônomo. Entendendo a Autonomia como uma conquista concreta para a qualidade profissional, é primordial para a atitude de pesquisa na prática pedagógica, uma atitude responsável e consciente de sua atuação profissional.

Nesta perspectiva de compreender questões dialéticas trazidas nesta dissertação, entendemos pelos dados em diálogo com a teoria, que o professor possui uma Intencionalidade em fazer pesquisa e estudos, mas ao longo dos anos esta Intencionalidade vem perdendo sua força, pela rotina e as múltiplas tarefas impostas no dia a dia deste profissional. Percebemos a falta de motivação (Alegria), perda de consciência e desconexão com a realidade, além da falta de vontade de aprimoramento profissional.

Podemos identificar a partir destas considerações que, talvez fosse necessário revalorizar este professor dotado de percepção e Intencionalidades, pois somente com esta consciência renovada será capaz de transformar o cotidiano escolar. Consideramos relevante apontar para uma Formação de professores de qualidade e comprometida, considerando que este profissional será responsável pela formação de crianças e jovens, resgatando o conhecimento pedagógico deste profissional.

Após estas considerações construímos as conclusões com algumas indicações propositivas desta dissertação, a partir das questões que envolvem a pesquisa formal da pesquisa cotidiana podendo se distinguir as suas diferenças significativas.

A pesquisa acadêmica está voltada para a razão instrumental e ao *status* social atual de pesquisa, seja de modo direto com progressões de carreira ou de modo indireto com o poder instituído em diplomas de cursos e de pós-graduação, desta forma não há uma preocupação com o ensino e sim uma preocupação com a compensação financeira e o status adquirido.

As pesquisas cotidianas acabam revelando as problemáticas sociais e deveriam objetivar a emancipação dos pares, sendo assim não costumam ser valorizadas. É desvalorizada enquanto um campo de estudo e pesquisa, enquanto um espaço profissional capaz de abrir possibilidades para novas pesquisas do cotidiano, pesquisas que retratam a complexidade que é a vida. Essas pesquisas não oferecem status e dificilmente acarretarão em um retorno financeiro para o estado atual capitalista, pois muitas vezes o questiona.

A pesquisa cotidiana está voltada para a reflexão da prática profissional do Professor-pesquisador, reflexão esta capaz de produzir conhecimentos e ressignificar a cultura escolar.

Mas na formação dos profissionais há uma deficiência para que este possa efetivamente ser um Professor-pesquisador, deve-se entender este professor como um problematizador da realidade e, consequentemente, que ele ensine o seu aluno a problematizar a sua própria realidade social. Uma compreensão da realidade que não é apresentada pela formação superior, com seus cursos que oferecem um currículo de disciplinas isoladas e que fragmentam a realidade em pequenas partes de especialidades acadêmicas.

Com relação às Condições objetivas e subjetivas para a construção da Autonomia, Intencionalidade de pesquisa e motivação (Alegria), pode-se concluir que temos um profissional que não compreende o que realmente significa ter Autonomia em sua prática pedagógica, pois percebemos contradições nas análises dos dados.

A perda de Autonomia está diretamente ligada às questões objetivas da profissão docente, sem as quais o profissional da educação não consegue retomar seu status nem a qualidade na educação.

As condições subjetivas do trabalho do professor apontam para um professor com Intencionalidade de pesquisa, porém com muitas dificuldades na sua atuação, que acabam ocasionando um desinteresse em fazer pesquisas e estudos na prática pedagógica.

Estas condições desfavoráveis na prática pedagógica desmotivam este profissional e, consequentemente, esta desmotivação levará a um desinteresse da profissão, a uma alienação profissional e à baixa qualidade do ensino.

Os resultados apontam para uma reestruturação da cultura escolar, através de uma formação inicial e continuada mais comprometidas com a aprendizagem, que as políticas de incentivo para a educação sejam de interesse da sociedade como um todo, que as Condições objetivas e subjetivas de trabalho do professor sejam apropriadas para atuação do Professor-pesquisador que compreenda sua própria prática cotidiana, sendo capaz de resolver os problemas da sua rotina escolar e participar ativamente da construção de cidadãos realmente emancipados. Este trabalho com os seus resultados possui relevância para a área da educação, para as escolas da RME e para os profissionais da educação. Tendo em vista que os resultados corroboram para compreender a atual situação e necessidades dos profissionais da atual escola em Curitiba.

A proposta é que as instituições formadoras estruturem adequadamente seus currículos de forma a articular ensino, pesquisa e extensão, que as políticas de incentivo reformulem seus modelos de resultados e objetivos mediantes as necessidades da educação do ensino básico entendendo a multiplicidade de necessidades da escola atual. Quem sabe assim, este profissional seja valorizado profissionalmente, com a devida melhora de cargos e salários, para que sua atuação seja realizada de forma responsável e comprometida com o estudante, sabendo que este tem o direito a uma educação de qualidade, bem como sua emancipação política.

Esta pesquisa abre diálogos futuros para que possamos compreender a pesquisa cotidiana, entender os saberes escolares da atual sociedade e reconhecer os contrastes e contrariedades da profissão docente.

Pesquisas futuras podem resgatar a imagem e a autonomia da escola e de todos os profissionais desta instituição que apresenta um processo de desvalorização e desumanização histórico.

Discutir em futuras pesquisas sobre as políticas de remuneração e os planos de carreira destes profissionais do ensino básico se torna necessário para verificar se houve avanços significativos para a valorização do docente.

Entendendo com isto que condições dignas de trabalho valorização profissional e institucional são de extrema importância para a qualidade do ensino no Município de Curitiba e no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar.** Campinas (SP): Papirus, 2000a.

_____. **Conversas com quem gosta de ensinar:** (+ qualidade total na educação). Campinas (SP): Papirus, 2000b.

ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas (SP): Papirus, 2001. (Série prática pedagógica).

_____. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas (SP): Papirus, 2001. p. 55-70. (Série prática pedagógica).

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre:** imagens e autoimagens. 12. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

BARBOSA, Leite Lazzari Raquel (Org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Ed.UNESP, 2003.

BASSO, Salgado Itacy. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente:** um estudo a partir do ensino de história. 1994. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls0000800016fd=y/pdf>. Acesso em: 7 set. 2015.

BEILLEROT, Jacky. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas (SP): Papirus, 2001. p. 71-90. (Série prática pedagógica).

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores de qualidade na educação - ação educativa.** Brasilia: MEC, 2004. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/consescol/ce_indqua.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. _____. **Rede Nacional de Formação Continuada:** orientações gerais - catálogo 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalg_rede_06.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2016.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia:** (a idade da fábula) - história de deuses e heróis. 5. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

CASTANHO, Sergio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** Campinas (SP): Papirus, 2001. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

CINTRA, Erica Piovam de Ulhôa; MARQUES, Vera Regina Beltrão. **História da Educação.** EDP 037. Curitiba: CIPEAD, 2014.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURITIBA. Câmara Municipal. **Lei nº 10.190 de 28 de junho de 2001.** Disponível em: <www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2001/1019/lei-ordinaria-n-10190-2001-institui-0-plano-de-carreira-do-magisterio-publico-municipal-alterando-as-leis--n-8580-94-6761-85-e-8579-94.html>. Acesso em: 26 ago. 2015.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba:** volume 1: princípios e fundamentos. 2006. Disponível em: <www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/3008/download3008.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2015.

_____. _____. **Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba:** volume 3: ensino fundamental. 2006. Disponível em: <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/3010/download3010.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2015.

_____. _____. **Legislação educacional.** Disponível em: <www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/cidadedoconhecimento/index.php?subcan=87&PHPSESSID=4laa88dd45a394677747b9933fa18ffc>. Acesso em: 26 mar. 2016.

_____. _____. Cidade do Conhecimento. **Educultura.** Disponível em: <www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/educultura/3865>. Acesso em: 26 ago. 2015.

_____. _____. _____. **Equipamentos - Dr. Osvaldo Cruz, Escola Municipal.** Disponível em: <www.educacao.curitiba.pr.gov.br/servicos/cidadao/equipamento/unidade-de-educacao-integral-da-escola-municipal-doutor-osvaldo-cruz/2367>. Acesso em: 4 out. 2015.

_____. _____. _____. **Estrutura - Dr. Osvaldo Cruz, Escola Municipal.** Disponível em: <www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/conteudo/estrutura-dr-osvaldo-cruz-escola-municipal/1016>. Acesso em: 4 out. 2015.

_____. _____. _____. **O Projeto - Edupesquisa.** Disponível em: <www.educação.curitiba.pr.gov.br/conteudo/o-projeto-edupesquisa/3893>. Acesso em: 26 ago. 2015.

_____. _____. _____. **Programa Curitiba Mais Educação**. Disponível em: <http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/9829/download9829.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2015.

CURITIBA. Secretaria Municipal Extraordinária da Mulher. **Educação para igualdade e cidadania.** Disponível em: <www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/educação-para-igualdade-e-cidadania/2474>. Acesso em: 26 ago. 2015.

DEMO, Pedro. **Dialética da felicidade:** olhar sociológico e pós-moderno - volume I. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

_____. **Educação e conhecimento:** relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

_____. **Educar pela pesquisa.** 6. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2003.

_____. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

DIAS, Loiros Ana Maria. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física,** v. 1, n. 1, p. 37-52, ago./2009. Disponível em: <http://boletimef.org/biblioteca/2592/artigo/BoletimEF.org_Indissociabilidade-entre-ensino-pesquisa-e-extensao.pdf>. Acesso em: 11 de out. 2015.

DOMINGUES, Soraya Corrêa. A existência como liberdade. **Revista Científica UNIRB,** v. 2, n. 3, jun.2011. Disponível em: <http://www.unirb.edu.br/periodicos/pdf/Revista_Cientifica_V2_n003_-_Multidisciplinar.pdf>. Acesso: 13 out. 2015.

_____. **Cultura corporal e meio ambiente na formação de professores.** 2005. 289 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10479/1/Soraya%20Domingues_Dissertacao.pdf>. Acesso em: 11 de out. 2015.

FIORENTINE, Dario, PASSOS, Cármem, Passos, Brasileiro, Tania. ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa). **Documento para subsidiar a discussão dos coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação em relação aos mestrados profissionais e ao programa de qualificação de professores da rede pública da educação básica.** Elaboração de Dario Fiorentini; Cármen Passos; Tania Brasileiro. 2011.

FORPRED. **Documento do FORPRED:** relatório das condições e perspectivas dos mestrados profissionais na área de educação. Goiânia (GO), 29 de setembro de

2013. Disponível em: <www.uneb.br/gestec/files/2013/10/MProfissional-FORPRED-GOIANIA.pdf>. Acesso em 10 out. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação,** v.13, n.17, jan./abr.2008. Disponível em: <www.formiguinhasdovale.org/files/biblioteca/educaçãocontinuada.pdf>. Acesso em: 21 maio 2016.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16pdf>. Acesso em: 1 maio 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GREGÓRIO, Sérgio Biaggi. **Dicionário de Filosofia.** Disponível em: <https://sites.google.com/site/sbgdicionariodefilosofia>. Acesso em: 28 set. 2015.

GUERREIRO, Evandro Prestes. **Cidade digital:** infoinclusão social e tecnologia em rede. São Paulo: SENAC/SP, 2006.

HONDA, Helio. Intencionalidade e sobredeterminação: Merleau-Ponty leitor de Freud. **Revista Psicologia em Estudo,** v. 9, n. 3, p. 417- 427, set/dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a09.pdf>. Acesso em: 11/out. 2015.

HORKHEIMER, Marx. **Eclipse da razão.** São Paulo: Centauro, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões da nossa época. v. 77).

IZUMI, Ralph. PNAIC: o desafio da alfabetização na idade certa. **Em Revista,** 16 abr. 2015. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/266/pnaic-o-desafio-da-alfabetizacao-na-idade-certa.html>. Acesso em: 20 abr. 2016.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação,** n. 19, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? :** novas exigências educacionais e profissão docente. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010a. (Coleção questões da nossa época; v. 2).

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

LIMA, Marcos Henrique. **Amigos do livro**. Disponível em: <www.amigosdolivro.com.br/lermais_materiais.php?cd- materiais=3754>. Acesso em: 27 mar. 2016.

LINHARES, Luciano Lempek; MESQUIDA, Peri; SOUZA, Laertes L. de. Althusser: a escola como aparelho ideológico do estado. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 7., Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2007. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-204-05.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas (SP): Papirus, 2001. p. 27-54. (Série prática pedagógica).

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft.** 20. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores:** competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de filosofia:** dos pré-socráticos a Wittgenstein. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. Disponível em: <www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/203.pdf>. Acesso em: 11 out. 2015.

MARTINS, Elita Betania de Andrade. A autonomia do trabalho docente: possíveis significados “lá” e “aqui”. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25., CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAE, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. (Biblioteca do pensamento moderno).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria método e criatividade. 32. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas (SP): Papirus, 2001. p. 129-145. (Série prática pedagógica).

MOTTA, Andréa. **O que são os contos de fada?** Conversa de Português. Disponível em: <http://conversadeportugues.com.br/2012/02/contosdefada>. Acesso em: 22 mar. 2016.

NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa (POR): Dom Quixote, 1992. (Nova enciclopédia, 39. Temas de educação, 1).

PARO, Henrique Vitor. Estrutura da escola fundamental: condições objetivas de trabalho na escola. **Cadernos de Pesquisa,** v. 42, n. 146, p. 586-611, maio/ago. 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/14.pdf>. Acesso em: 6 set. 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas (SP): Papirus, 2001. p. 11-26. (Série prática pedagógica).

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013. (Coleção Textos Filosóficos).

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação,** v. 14, n. 40, jan./abril. 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ribedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 25 set. 2015.

SEGATTO, Ianni Antonio. **Ser e verdade, de Martin Heidegger.** “A questão fundamental da filosofia” e “Da essência da verdade”. Resenha. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/viewFile/64801/67418>. Acesso: 11 out. 2015.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola.** São Paulo: Manole, 1988.

TONUS, Mirna; CAMAS, Nuria Pons Vilardell (Orgs.). **Tecendo fios na educação:** da informação nas redes à construção do conhecimento mediada pelo professor. Curitiba: CRV, 2012.

UFPR (Universidade Federal do Paraná). **Programa de Pós-Graduação e Extensão**. 2013. Disponível em: <www.ppge-mp-mp.ufpr.br/sites/defaut/files/documentos/PPGE_TPEN_MESTRADO_PROFISSIONAL.pdf.> Acesso em: 1 nov. 2015.

ANEXO A - Autorização da escola

CURITIBA

EDUCAÇÃO

Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A
Alto da Glória
80030-000 Curitiba PR
Tel 41 33503076
Fax 41 3350 3047
www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 20 de julho de 2015.

AUTORIZAÇÃO

Informamos que a pesquisadora, Rosana Martins Pio, aluna do curso de Mestrado da Universidade Federal do Paraná, orientada pela professora **Soraya Corrêa Domingues**, está autorizada a realizar pesquisa sobre "**A Importância da Pesquisa para Formação Continuada na Prática Pedagógica dos Professores no Ensino Básico de Curitiba**".

O objetivo geral da pesquisa é identificar alguns aspectos relevantes à formação continuada, o aprimoramento profissional e a motivação dos professores do ensino básico:

A pesquisadora pretende coletar dados referentes ao tema de estudo na Escola Municipal Dr. Osvaldo Cruz.

Informamos ainda que a decisão final de participar da referida pesquisa caberá aos à direção da escola e aos profissionais envolvidos.

Ressaltamos também que o pesquisador deverá entregar **uma cópia dos resultados da investigação** para a escola e outra para o Departamento de Ensino Fundamental – Gerência Pedagógica.

Atenciosamente,

Andresa Cristina Pisa
Gerente Pedagógica
Departamento de Ensino Fundamental

Andresa Cristina Pisa
Mat. 53315
Gerente Pedagógica

ANEXO B - Questionário Objetivo

QUESTIONÁRIO OBJETIVO

1- Com que frequência você pode tomar decisões independentes e criativas (Autonomia) no seu trabalho?

(...) com extrema frequência.

(...) com muita frequência.

(...) às vezes.

(...) raramente.

(...) nunca.

2- Qual a importância de se ter uma especialização (pós-graduação, mestrado, doutorado) para exercer sua profissão? Enumere o fator de maior relevância para o de menor relevância.

(...) crescimento profissional (qualidade na atuação).

(...) ascensão profissional (status, respeito).

(...) aumento de remuneração.

(...) outros.....

3 - Assinale em ordem numérica do grau de maior importância (1) para o de menor importância (7) o que você mais utiliza para se atualizar ou trocar experiências.

(...) pedagogas

(...) professores

(...) literatura especializada

(...) internet

(...) revistas de educação

(...) artigos especializados

(...) outros.....

4 - Qual é sua formação?

(...) graduação

(...) pós-graduação

(...) mestrado

(...) doutorado

QUESTIONÁRIO OBJETIVO

1- Com que frequência você pode tomar decisões independentes e criativas (autonomia) no seu trabalho?

( ) com extrema frequência

( ) com muita frequência

(X) às vezes

( ) raramente

( ) nunca

2- Qual a importância de se ter uma especialização (pós-graduação, mestrado, doutorado) para exercer sua profissão? Enumere o fator de maior relevância para o de menor relevância.

(1) crescimento profissional (qualidade na atuação)

(2) ascensão profissional (status, respeito)

(3) aumento de remuneração

( ) outros. VALORIZAÇÃO .....

.....

3 - Assinale em ordem numérica (do grau maior de importância(1) para o menor(7) o que você mais utiliza para se atualizar ou trocar experiências?

(4) pedagogas

(5) professores

(3) literatura especializada

(6) internet

(1) revistas de educação

(2) artigos especializados

( ) outros.....

4 - Qual é sua formação?

( ) graduação

(X) pós-graduação

( ) mestrado

( ) doutorado

QUESTIONÁRIO OBJETIVO

1- Com que frequência você pode tomar decisões independentes e criativas (autonomia) no seu trabalho?

( ) com extrema frequência

(X) com muita frequência

( ) às vezes

( ) raramente

( ) nunca

2- Qual a importância de se ter uma especialização (pós-graduação, mestrado, doutorado) para exercer sua profissão? Enumere o fator de maior relevância para o de menor relevância.

(1) crescimento profissional (qualidade na atuação)

(3) ascensão profissional (status, respeito)

(2) aumento de remuneração

(4) outros.....

.....

3 - Assinale em ordem numérica (do grau maior de importância(1) para o menor(7) o que você mais utiliza para se atualizar ou trocar experiências?

(6) pedagogas

(2) professores

(3) literatura especializada

(1) internet

(5) revistas de educação

(4) artigos especializados

(7) outros.....

4 - Qual é sua formação?

( ) graduação

(X) pós-graduação

( ) mestrado

( ) doutorado

QUESTIONÁRIO OBJETIVO

1- Com que frequência você pode tomar decisões independentes e criativas (autonomia) no seu trabalho?

( ) com extrema frequência

(X) com muita frequência

( ) às vezes

( ) raramente

( ) nunca

2- Qual a importância de se ter uma especialização (pós-graduação, mestrado, doutorado) para exercer sua profissão? Enumere o fator de maior relevância para o de menor relevância.

(X) crescimento profissional (qualidade na atuação)

( ) ascensão profissional (status, respeito)

( ) aumento de remuneração

( ) outros.....

.....

3 - Assinale em ordem numérica (do grau maior de importância(1) para o menor(7) o que você mais utiliza para se atualizar ou trocar experiências?

( ) pedagogas

(1) professores

(2) literatura especializada

(3) internet

( ) revistas de educação

( ) artigos especializados

( ) outros.....

4 - Qual é sua formação?

( ) graduação

(X) pós-graduação

( ) mestrado

( ) doutorado

QUESTIONÁRIO OBJETIVO

1- Com que frequência você pode tomar decisões independentes e criativas (autonomia) no seu trabalho?

( ) com extrema frequência

( ) com muita frequência

(X) às vezes

( ) raramente

( ) nunca

2- Qual a importância de se ter uma especialização (pós-graduação, mestrado, doutorado) para exercer sua profissão? Enumere o fator de maior relevância para o de menor relevância.

(2) crescimento profissional (qualidade na atuação)

(3) ascensão profissional (status, respeito)

(1) aumento de remuneração

(4) outros.....

.....

3 - Assinale em ordem numérica (do grau maior de importância(1) para o menor(7) o que você mais utiliza para se atualizar ou trocar experiências?

(3) pedagogas

(2) professores

(5) literatura especializada

(1) internet

(4) revistas de educação

(6) artigos especializados

(7) outros.....

4 - Qual é sua formação?

( ) graduação

(X) pós-graduação

( ) mestrado

( ) doutorado

QUESTIONÁRIO OBJETIVO

1- Com que frequência você pode tomar decisões independentes e criativas (autonomia) no seu trabalho?

( ) com extrema frequência

( ) com muita frequência

( ) às vezes

( ) raramente

( ) nunca

2- Qual a importância de se ter uma especialização (pós-graduação, mestrado, doutorado) para exercer sua profissão? Enumere o fator de maior relevância para o de menor relevância.

(X) crescimento profissional (qualidade na atuação)

( ) ascensão profissional (status, respeito)

( ) aumento de remuneração

( ) outros.....

.....

3 - Assinale em ordem numérica (do grau maior de importância(1) para o menor(7) o que você mais utiliza para se atualizar ou trocar experiências?

(5) pedagogas

(6) professores

(2) literatura especializada

(4) internet

(3) revistas de educação

(1) artigos especializados

(7) outros..... cursos .....

4 - Qual é sua formação?

( ) graduação

(X) pós-graduação

( ) mestrado

( ) doutorado

QUESTIONÁRIO OBJETIVO

1- Com que frequência você pode tomar decisões independentes e criativas (autonomia) no seu trabalho?

( ) com extrema frequência

( ) com muita frequência

(X) às vezes

( ) raramente

( ) nunca

2- Qual a importância de se ter uma especialização (pós-graduação, mestrado, doutorado) para exercer sua profissão? Enumere o fator de maior relevância para o de menor relevância.

(X) crescimento profissional (qualidade na atuação)

( ) ascensão profissional (status, respeito)

( ) aumento de remuneração

( ) outros.....

.....

3 - Assinale em ordem numérica (do grau maior de importância(1) para o menor(7) o que você mais utiliza para se atualizar ou trocar experiências?

(2) pedagogas

(1) professores

(3) literatura especializada

(6) internet

(5) revistas de educação

(4) artigos especializados

(7) outros.....

4 - Qual é sua formação?

( ) graduação

(X) pós-graduação

( ) mestrado

( ) doutorado

QUESTIONÁRIO OBJETIVO

1- Com que frequência você pode tomar decisões independentes e criativas (autonomia) no seu trabalho?

( ) com extrema frequência

(X) com muita frequência

( ) às vezes

( ) raramente

( ) nunca

2- Qual a importância de se ter uma especialização (pós-graduação, mestrado, doutorado) para exercer sua profissão? Enumere o fator de maior relevância para o de menor relevância.

(X) crescimento profissional (qualidade na atuação)

( ) ascensão profissional (status, respeito)

( ) aumento de remuneração

( ) outros.....

.....

3 - Assinale em ordem numérica (do grau maior de importância(1) para o menor(7) o que você mais utiliza para se atualizar ou trocar experiências?

(4) pedagogas

(5) professores

(6) literatura especializada

(1) internet

(2) revistas de educação

(3) artigos especializados

(7) outros..assessoramentos com troca de experiências

4 - Qual é sua formação?

( ) graduação

(X) pós-graduação

( ) mestrado

( ) doutorado

QUESTIONÁRIO OBJETIVO

1- Com que frequência você pode tomar decisões independentes e criativas (autonomia) no seu trabalho?

(X) com extrema frequência

( ) com muita frequência

( ) às vezes

( ) raramente

( ) nunca

2- Qual a importância de se ter uma especialização (pós-graduação, mestrado, doutorado) para exercer sua profissão? Enumere o fator de maior relevância para o de menor relevância.

(1) crescimento profissional (qualidade na atuação)

(3) ascensão profissional (status, respeito)

(2) aumento de remuneração

( ) outros.....

.....

3 - Assinale em ordem numérica (do grau maior de importância(1) para o menor(7) o que você mais utiliza para se atualizar ou trocar experiências?

(3) pedagogas

(4) professores

(5) literatura especializada

(1) internet

(6) revistas de educação

(2) artigos especializados

(7) outros.....

4 - Qual é sua formação?

( ) graduação

(X) pós-graduação

( ) mestrado

( ) doutorado

QUESTIONÁRIO OBJETIVO

1- Com que frequência você pode tomar decisões independentes e criativas (autonomia) no seu trabalho?

( ) com extrema frequência

(X) com muita frequência

( ) às vezes

( ) raramente

( ) nunca

2- Qual a importância de se ter uma especialização (pós-graduação, mestrado, doutorado) para exercer sua profissão? Enumere o fator de maior relevância para o de menor relevância.

(1) crescimento profissional (qualidade na atuação)

(3) ascensão profissional (status, respeito)

(2) aumento de remuneração

( ) outros.....

.....

3 - Assinale em ordem numérica (do grau maior de importância(1) para o menor(7) o que você mais utiliza para se atualizar ou trocar experiências?

(5) pedagogas

(1) professores

(2) literatura especializada

(4) internet

(3) revistas de educação

(6) artigos especializados

( ) outros.....

4 - Qual é sua formação?

( ) graduação

(X) pós-graduação

( ) mestrado

( ) doutorado

QUESTIONÁRIO OBJETIVO

1- Com que frequência você pode tomar decisões independentes e criativas (autonomia) no seu trabalho?

( ) com extrema frequência

(X) com muita frequência

às vezes

( ) raramente

( ) nunca

2- Qual a importância de se ter uma especialização (pós-graduação, mestrado, doutorado) para exercer sua profissão? Enumere o fator de maior relevância para o de menor relevância.

(X) crescimento profissional (qualidade na atuação)

( ) ascensão profissional (status, respeito)

( ) aumento de remuneração

( ) outros. Estudar e/ou pesquisar agrega conhecimento. E isso faz com que o profissional tenha embasamento p/ exercer sua função, falando e atuando com propriedade.

3 - Assinale em ordem numérica (do grau maior de importância(1) para o menor(7) o que você mais utiliza para se atualizar ou trocar experiências?

(6) pedagogas

(4) professores

(1) literatura especializada

(5) internet

(2) revistas de educação

(3) artigos especializados

(7) outros. Orientação com profissionais da área acadêmica.

4 - Qual é sua formação?

( ) graduação

( ) pós-graduação

(X) mestrado

( ) doutorado

QUESTIONÁRIO OBJETIVO

1- Com que frequência você pode tomar decisões independentes e criativas (autonomia) no seu trabalho?

( ) com extrema frequência

(X) com muita frequência

( ) às vezes

( ) raramente

( ) nunca

2- Qual a importância de se ter uma especialização (pós-graduação, mestrado, doutorado) para exercer sua profissão? Enumere o fator de maior relevância para o de menor relevância.

(1) crescimento profissional (qualidade na atuação)

(2) ascensão profissional (status, respeito)

(3) aumento de remuneração

( ) outros.....

.....

3 - Assinale em ordem numérica (do grau maior de importância(1) para o menor(7) o que você mais utiliza para se atualizar ou trocar experiências?

(2) pedagogas

(1) professores

(4) literatura especializada

(6) internet

(3) revistas de educação

(5) artigos especializados

( ) outros.....

4 - Qual é sua formação?

( ) graduação

(X) pós-graduação Contação de Histórias em Literatura Infantil e Infanto Juvenil.

( ) mestrado

( ) doutorado

QUESTIONÁRIO OBJETIVO

1- Com que frequência você pode tomar decisões independentes e criativas (autonomia) no seu trabalho?

( ) com extrema frequência

( ) com muita frequência

(X) às vezes

( ) raramente

( ) nunca

2- Qual a importância de se ter uma especialização (pós-graduação, mestrado, doutorado) para exercer sua profissão? Enumere o fator de maior relevância para o de menor relevância.

(1) crescimento profissional (qualidade na atuação)

(3) ascensão profissional (status, respeito)

(2) aumento de remuneração

( ) outros.....

.....

3 - Assinale em ordem numérica (do grau maior de importância(1) para o menor(7) o que você mais utiliza para se atualizar ou trocar experiências?

(3) pedagogas

(1) professores

(2) literatura especializada

(4) internet

(5) revistas de educação

(6) artigos especializados

( ) outros.....

4 - Qual é sua formação?

( ) graduação

(X) pós-graduação

( ) mestrado

( ) doutorado

QUESTIONÁRIO OBJETIVO

1- Com que frequência você pode tomar decisões independentes e criativas (autonomia) no seu trabalho?

( ) com extrema frequência

( ) com muita frequência

(X) às vezes

( ) raramente

( ) nunca

2- Qual a importância de se ter uma especialização (pós-graduação, mestrado, doutorado) para exercer sua profissão? Enumere o fator de maior relevância para o de menor relevância.

(1) crescimento profissional (qualidade na atuação)

(3) ascensão profissional (status, respeito)

(2) aumento de remuneração

( ) outros.....

.....

3 - Assinale em ordem numérica (do grau maior de importância(1) para o menor(7) o que você mais utiliza para se atualizar ou trocar experiências?

(4) pedagogas

(1) professores (entre o trio de regentes do mesmo ano)

(5) literatura especializada

(2) internet

(6) revistas de educação

(3) artigos especializados

(7) outros.....

4 - Qual é sua formação?

( ) graduação

(X) pós-graduação

( ) mestrado

( ) doutorado

QUESTIONÁRIO OBJETIVO

1- Com que frequência você pode tomar decisões independentes e criativas (autonomia) no seu trabalho?

( ) com extrema frequência

(X) com muita frequência

( ) às vezes

( ) raramente

( ) nunca

2- Qual a importância de se ter uma especialização (pós-graduação, mestrado, doutorado) para exercer sua profissão? Enumere o fator de maior relevância para o de menor relevância.

(1) crescimento profissional (qualidade na atuação)

(2) ascensão profissional (status, respeito)

(3) aumento de remuneração

( ) outros.....

.....

3 - Assinale em ordem numérica (do grau maior de importância(1) para o menor(7) o que você mais utiliza para se atualizar ou trocar experiências?

(3) pedagogas

(4) professores

(1) literatura especializada

(5) internet

(6) revistas de educação

(2) artigos especializados

(7) outros.....

4 - Qual é sua formação?

(X) graduação

(X) pós-graduação

( ) mestrado

( ) doutorado

ANEXO C - Entrevista Aberta

QUESTIONÁRIO ABERTO

1 - Em sua opinião, os cursos de formação continuada são adequados para a sua atuação?

---

2 - Quais os cursos de atualização e formação continuada, que lhe forneceram mais elementos para a atuação na sala de aula?

---

3 - Faz estudos e pesquisas diárias ou semanais sobre os conteúdos que vai passar aos alunos? E aonde busca as fontes destas pesquisas e estudos?

---

4 - Sua carga de trabalho é equilibrada ou extremamente desequilibrada?

---

5 - Você vem motivada (animada, alegre) para dar aulas?

---

6 - Em sua opinião o que mais dificulta sua atuação na escola hoje?

QUESTIONÁRIO ABERTO

1 - Os cursos de formação continuada em sua opinião são adequados para a sua atuação?

SIM. A REDE MUNICIPAL DE ENSINO OFERECE VÁRIOS CURSOS AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (PROFESSORES) COLABORANDO COM NOSSAS ESTRATÉGIAS.

2 - Pensando nos cursos de atualização e formação continuada, quais lhe deram mais elementos para a atuação na sala de aula?

TROCAS DE EXPERIÊNCIAS; LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA.

3 - Faz estudos e pesquisas diárias ou semanais sobre os conteúdos que vai passar aos alunos? E aonde busca as fontes destas pesquisas e estudos?

PROCURO PESQUISAR E BUSCAR O NOVO, O CURIOSO E ONDE O MEU ESTUDANTE GOSTE E SINTA INTERESSE PELO CONTEÚDO A SER DESENVOLVIDO.

4 - Sua carga de trabalho é equilibrada ou extremamente desequilibrada?

DESEQUILIBRADA, POIS SOU ANSIOSA E QUERO QUE AS MINHAS AULAS AGRADEM À TODOS OS ESTUDANTES E ISSO NÃO ACONTECE NO DIA A DIA.

5 - Você vem motivada (animada, alegre) para dar aula?

ESTOU SEMPRE ANIMADA, ALEGRE EM PREPARAR AS MINHAS AULAS, MESMO FAZENDO ISSO POR 30 ANOS. TENHO PRAZER, CARINHO E MUITO AMOR.

6 – Em sua opinião o que mais dificulta sua atuação na escola hoje?

A INTERFERÊNCIA E RECLAMAÇÃO DOS PAIS, PRINCIPALMENTE NO PERÍODO DA MANHÃ.

NO PERÍODO DA TARDE, A FALTA DE RESPEITO DA DIREÇÃO E EPA, POIS QUEREM FAZER ESCOLHAS POR MIM. ESQUECENDO QUE OLA) PROFESSORA) TEM DIREITOS, PORÉM ESTE ESQUECIDO PELA SME. ESTAMOS CONSTRUINDO O PPP (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA) E NA HORA DE ESCOLHERMOS EM QUE TURMA ESCOLHER, SOMOS VETADAS POR UMA PORTARIA 56 QUE NÓS PROFESSORES) NÃO TEMOS NENHUM DIREITO DE ESCOLHA, PRINCIPALMENTE QUANDO A ESCOLA NÃO CONHECE E VALORIZA O SEU PROFISSIONAL.

QUESTIONÁRIO ABERTO

1 - Os cursos de formação continuada em sua opinião são adequados para a sua atuação?

Acredito que estes cursos são fundamentais para atualização e aprofundamento do conhecimento, porém na gestão atual os cursos foram reduzidos.

2 - Pensando nos cursos de atualização e formação continuada, quais lhe deram mais elementos para a atuação na sala de aula?

Ambos, porém os de atualização são mais condizentes com a nossa realidade e atuação na escola.

3 - Faz estudos e pesquisas diárias ou semanais sobre os conteúdos que vai passar aos alunos? E aonde busca as fontes destas pesquisas e estudos?

Pesquiso semanalmente durante a execução do planejamento, normalmente em livros, internet ou materiais de cursos anteriores.

4 - Sua carga de trabalho é equilibrada ou extremamente desequilibrada?

Este ano, especialmente, foi desequilibrada em função de falta de professores ou profissionais inadequados para a função.

5 - Você vem motivada (animada, alegre) para dar aula?

Não.

6 – Em sua opinião o que mais dificulta sua atuação na escola hoje?

O desmerecimento dos profissionais da educação, a falta de valorização, as famílias desestruturadas.

QUESTIONÁRIO ABERTO

1 - Os cursos de formação continuada em sua opinião são adequados para a sua atuação?

Na grande maioria sim

2 - Pensando nos cursos de atualização e formação continuada, quais lhe deram mais elementos para a atuação na sala de aula?

Todos os que eu fiz foram importantes na atuação em sala

3 - Faz estudos e pesquisas diárias ou semanais sobre os conteúdos que vai passar aos alunos? E aonde busca as fontes destas pesquisas e estudos?

Pesquisas semanais e às vezes chega a ser diário conforme o tempo. Fontes: livros, internet, colegas...

4 - Sua carga de trabalho é equilibrada ou extremamente desequilibrada?

Equilibrada

5 - Você vem motivada (animada, alegre) para dar aula?

Sim. Porque os alunos e colegas de trabalho colaboram.

6 – Em sua opinião o que mais dificulta sua atuação na escola hoje?

Na escola como um todo o desrespeito de alguns colegas que não entendem uma proposta de trabalho diferente e acreditam que apenas o trabalho como regente de turma é essencial em uma escola, o que é um mito a ser considerado, na formação dos alunos, todos os profissionais são importantes e deveriam trabalhar em equipe.

QUESTIONÁRIO ABERTO

1 - Os cursos de formação continuada em sua opinião são adequados para a sua atuação?

Nem todos; alguns acabam se tornando repetitivos.

2 - Pensando nos cursos de atualização e formação continuada, quais lhe deram mais elementos para a atuação na sala de aula?

De matemática deste ano (2015).

3 - Faz estudos e pesquisas diárias ou semanais sobre os conteúdos que vai passar aos alunos? E aonde busca as fontes destas pesquisas e estudos?

Algumas vezes. Livros, internet.

4 - Sua carga de trabalho é equilibrada ou extremamente desequilibrada?

Equilibrada.

5 - Você vem motivada (animada, alegre) para dar aula?

Nem sempre.

6 – Em sua opinião o que mais dificulta sua atuação na escola hoje?

A desvalorização dos profissionais da educação, muitas tarefas atribuídas ao professor (fichas, relatórios, etc, etc.).

QUESTIONÁRIO ABERTO

1 - Os cursos de formação continuada em sua opinião são adequados para a sua atuação?

Sim.

2 - Pensando nos cursos de atualização e formação continuada, quais lhe deram mais elementos para a atuação na sala de aula?

Pnaic, Projeto Trilhas, Pós-graduação

3 - Faz estudos e pesquisas diárias ou semanais sobre os conteúdos que vai passar aos alunos? E aonde busca as fontes destas pesquisas e estudos?

Sim, pesquiso em artigos, livros, revistas e sites.

4 - Sua carga de trabalho é equilibrada ou extremamente desequilibrada?

Trabalho 40 horas, portanto, é bastante puxada. Uso os finais de semana para pesquisa.

5 - Você vem motivada (animada, alegre) para dar aula?

Este ano foi atípico e me sinto esgotada e bastante preocupada.

6 – Em sua opinião o que mais dificulta sua atuação na escola hoje?

Apoio eficiente da rede em relação as inclusões.

QUESTIONÁRIO ABERTO

1 - Os cursos de formação continuada em sua opinião são adequados para a sua atuação?

Sim

2 - Pensando nos cursos de atualização e formação continuada, quais lhe deram mais elementos para a atuação na sala de aula?

PNAIC, Pós-Graduação, cursos Prefeitura.

3 - Faz estudos e pesquisas diárias ou semanais sobre os conteúdos que vai passar aos alunos? E aonde busca as fontes destas pesquisas e estudos?

Semanais, com pedagoga e pesquisas na internet.

4 - Sua carga de trabalho é equilibrada ou extremamente desequilibrada?

Equilibrada.

5 - Você vem motivada (animada, alegre) para dar aula?

Sim.

6 – Em sua opinião o que mais dificulta sua atuação na escola hoje?

Divergências de opiniões.

QUESTIONÁRIO ABERTO

1 - Os cursos de formação continuada em sua opinião são adequados para a sua atuação?

Sim.

2 - Pensando nos cursos de atualização e formação continuada, quais lhe deram mais elementos para a atuação na sala de aula?

A maioria relacionados com alfabetização e Matemática.

3 - Faz estudos e pesquisas diárias ou semanais sobre os conteúdos que vai passar aos alunos? E aonde busca as fontes destas pesquisas e estudos?

Sim, troca de experiências e assessoramentos.

4 - Sua carga de trabalho é equilibrada ou extremamente desequilibrada?

Gostaria de trabalhar 4 horas e ser valorizada financeiramente.

5 - Você vem motivada (animada, alegre) para dar aula?

Sempre, apesar dos inúmeros desafios.

6 – Em sua opinião o que mais dificulta sua atuação na escola hoje?

Cota de xerox, deveria ser abolida, como já acontece em algumas escolas.

QUESTIONÁRIO ABERTO

1 - Os cursos de formação continuada em sua opinião são adequados para a sua atuação?

Sim, mas poderiam ser mais específicos.

2 - Pensando nos cursos de atualização e formação continuada, quais lhe deram mais elementos para a atuação na sala de aula?

Todos que faço.

3 - Faz estudos e pesquisas diárias ou semanais sobre os conteúdos que vai passar aos alunos? E aonde busca as fontes destas pesquisas e estudos?

Sim em livros e internet.

4 - Sua carga de trabalho é equilibrada ou extremamente desequilibrada?

Equilibrada.

5 - Você vem motivada (animada, alegre) para dar aula?

Sim.

6 – Em sua opinião o que mais dificulta sua atuação na escola hoje?

Nada.

QUESTIONÁRIO ABERTO

1 - Os cursos de formação continuada em sua opinião são adequados para a sua atuação?

Sim

2 - Pensando nos cursos de atualização e formação continuada, quais lhe deram mais elementos para a atuação na sala de aula?

Curso de GR, ginástica aiconse, lutas

3 - Faz estudos e pesquisas diárias ou semanais sobre os conteúdos que vai passar aos alunos? E aonde busca as fontes destas pesquisas e estudos?

Sim. Em livros e na internet

4 - Sua carga de trabalho é equilibrada ou extremamente desequilibrada?

É equilibrada desde que os colegas exerçam sua função com responsabilidade

5 - Você vem motivada (animada, alegre) para dar aula?

Na memória das vys

6 – Em sua opinião o que mais dificulta sua atuação na escola hoje?

A família sem comprometimento. Profissionais anteriores a mim que não fazem sua função, não trabalhando os conteúdos básicos

QUESTIONÁRIO ABERTO

1 - Os cursos de formação continuada em sua opinião são adequados para a sua atuação?

Sim, pois as discussões fortalecem a função seja pelo conteúdo, seja pelas trocas.

2 - Pensando nos cursos de atualização e formação continuada, quais lhe deram mais elementos para a atuação na sala de aula?

Formação para Coordenadores de Educ. Integral. em 2010.

3 - Faz estudos e pesquisas diárias ou semanais sobre os conteúdos que vai passar aos alunos? E aonde busca as fontes destas pesquisas e estudos?

Sim. na função de Coordenadora, busco sempre uma literatura especializada e semanalmente o Portal do MEC.

4 - Sua carga de trabalho é equilibrada ou extremamente desequilibrada?

Sim.

5 - Você vem motivada (animada, alegre) para dar aula?

Sim. Procuro separar a privado do público (escola). Tenho consciência qu estou na escola p/ servir a comunidade.

6 – Em sua opinião o que mais dificulta sua atuação na escola hoje?

Particularmente posso citar dois pontos:

a) aspecto físico – espaço adaptado p/ atender em tempo integral.

b) Clareza a importância da educação em tempo integral pelos profissionais do ensino regular.

QUESTIONÁRIO ABERTO

1 - Os cursos de formação continuada em sua opinião são adequados para a sua atuação?

Atuo com Práticas Artísticas, UEI. Os cursos do Coral não adequados à minha prática pedagógica. Eles me ajudam bastante.

2 - Pensando nos cursos de atualização e formação continuada, quais lhe deram mais elementos para a atuação na sala de aula?

Todos os cursos me auxiliam muito bem. Agradeço a Deus por eles existirem.

3 - Faz estudos e pesquisas diárias ou semanais sobre os conteúdos que vai passar aos alunos? E aonde busca as fontes destas pesquisas e estudos?

Sim. Para realizar e executar um planejamento de qualidade é necessário (ver cont. no verso).

4 - Sua carga de trabalho é equilibrada ou extremamente desequilibrada?

Minha carga de trabalho é equilibrada, pois, AMO O QUE FAÇO!

5 - Você vem motivada (animada, alegre) para dar aula?

Sim, venho motivada para o trabalho. Às contrariedades, transformo-as em risadas, muitas risadas. Só risos! K! K! K! K!

6 – Em sua opinião o que mais dificulta sua atuação na escola hoje?

O que dificulta o trabalho é a falta de educação e respeito dos alunos para com todos os funcionários da escola. As famílias esqueceram de ensinar VALORES HUMANOS para os alunos, como: RESPEITO, OBRIGADO(A), COM LICENÇA, POR FAVOR, OBEDIÊNCIA, GENTILEZA, JUSTIÇA ENTRE OUTROS. NÓS PROFESSORES estamos trabalhando para transmitir conhecimentos científicos. Educação vem de casa. Este comportamento inadequa-

QUESTIONÁRIO ABERTO

1 - Os cursos de formação continuada em sua opinião são adequados para a sua atuação?

Sim

2 - Pensando nos cursos de atualização e formação continuada, quais lhe deram mais elementos para a atuação na sala de aula?

3 - Faz estudos e pesquisas diárias ou semanais sobre os conteúdos que vai passar aos alunos? E aonde busca as fontes destas pesquisas e estudos?

Sim, em livros didáticos e atividades na internet

4 - Sua carga de trabalho é equilibrada ou extremamente desequilibrada?

É exaustiva

5 - Você vem motivada (animada, alegre) para dar aula?

Em partes

6 – Em sua opinião o que mais dificulta sua atuação na escola hoje?

O descomprometimento das famílias em relação a vida escolar do filho.

QUESTIONÁRIO ABERTO

1 - Os cursos de formação continuada em sua opinião são adequados para a sua atuação?

Sim, a maioria é adequada.

2 - Pensando nos cursos de atualização e formação continuada, quais lhe deram mais elementos para a atuação na sala de aula?

PNAIC.

3 - Faz estudos e pesquisas diárias ou semanais sobre os conteúdos que vai passar aos alunos? E aonde busca as fontes destas pesquisas e estudos?

Faço pesquisas quando necessário. Geralmente uso internet e livros didáticos.

4 - Sua carga de trabalho é equilibrada ou extremamente desequilibrada?

Não compreendi a pergunta.

5 - Você vem motivada (animada, alegre) para dar aula?

Sim.

6 – Em sua opinião o que mais dificulta sua atuação na escola hoje?

Falta de um planejamento conjunto da escola como um todo. Geralmente o planejamento é apenas entre o trio de regentes do mesmo ano. Algumas decisões poderiam ser tomadas em equipe, mas não são. Isso causa uma certa sensação de isolamento nos professores.

QUESTIONÁRIO ABERTO

1 - Os cursos de formação continuada em sua opinião são adequados para a sua atuação?

Sim.

2 - Pensando nos cursos de atualização e formação continuada, quais lhe deram mais elementos para a atuação na sala de aula?

Cadernos pedagógicos em Língua Portuguesa e Matemática.

3 - Faz estudos e pesquisas diárias ou semanais sobre os conteúdos que vai passar aos alunos? E aonde busca as fontes destas pesquisas e estudos?

Sim. Em pastas de arquivo pessoal e internet.

4 - Sua carga de trabalho é equilibrada ou extremamente desequilibrada?

Equilibrada

5 - Você vem motivada (animada, alegre) para dar aula?

Sim

6 – Em sua opinião o que mais dificulta sua atuação na escola hoje?

Falta de estímulo dos alunos em casa.