

A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

Rosana Martins Pio

Universidade Federal do Paraná (UFPR), rosanampio@hotmail.com

Dilvano Leder de França

Universidade Federal do Paraná (UFPR), dihlleder@yahoo.com.br

Soraya Correa Domingues

Universidade Federal do Paraná (UFPR), soraya@gmail.com

RESUMO: O presente artigo tem por objeto de análise a Importância da pesquisa e dos estudos na prática pedagógica dos professores. Através de uma abordagem qualitativa social. Como resultado, percebeu-se a falha na formação inicial e continuada. 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. Conclui-se que a educação deve ser vista sob um novo prisma, além do cultivo de uma nova postura profissional de todos os trabalhadores envolvidos, destacando, como aspecto de relevância, a participação política e social desse professor na busca por uma educação de qualidade.

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

THE IMPORTANCE OF RESEARCH IN TEACHERS' PEDAGOGICAL PRACTICE

ABSTRACT: This article is analyzed in the research of importance and studies in the pedagogical practice of teachers. Through a social qualitative approach. As a result, we realized the flaw in the initial and continuing education. There are difficulties in professional practice by the lack of objective and subjective conditions suitable for pedagogical practice, damaging the intentionality to develop studies and research in everyday practice, increasing, thus, the lack of autonomy, and professional joy. Concludes that education should be seen in a new light, in addition to the cultivation of a new professional attitude of all workers involved, 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.

Introdução

O século XXI se apresenta com características marcantes para a nossa sociedade, alguns teóricos a apresentam como a sociedade da informação¹, 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.

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

Tudo isso demonstra que a educação deve ser vista de um novo prisma, nova forma de ver a instituição educativa, e novas funções desse 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 desse professor.

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 essa 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

¹ Evandro Prestes Guerreiro em seu livro: Cidade Digital: Inoinclusão social e tecnologia em rede (2006, p.8).

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).

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

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 “ofício de ser mestre”².

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

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.

² Escolhi intencionalmente o termo “ofício de ser mestre” porque nos remete a nossa memória. O termo *ofício* remete artefice, 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 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 esse 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.

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 essa atividade deve ocorrer durante o “tempo de trabalho, porque é trabalho”.

Torna-se realmente necessária a ressignificação da educação, a partir das salas de aula. O professor, parte integrante desse 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).

A pesquisa é essencial em todos os níveis da educação e desde a pré-escola. É necessário que seja ensinado às crianças 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 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.

A formação profissional ainda apresenta muitas fragilidades, percebemos uma realidade acadêmica ineficiente ainda para a formação docente. Tratar do conhecimento pedagógico desse 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: Analisar o Professor-pesquisador no cotidiano escolar, na sua prática pedagógica como formação continuada; Identificar as Condições objetivas e subjetivas do cotidiano escolar; Compreender as possibilidades com que a Autonomia, a Alegria e a Intencionalidade contribuem para a construção do Professor-pesquisador.

Pesquisas e Estudos na Prática do Professor do Ensino Básico

Neste momento, faz-se 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. 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 fatural acurado. É um 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: lembrar, 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 conviências. Na universidade, por exemplo, a pesquisa é científica ou não é pesquisa.

Postas 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.

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. (CHIZZOTTI, 2001, p. 105).

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 essa atividade proporciona, além do *status* acadêmico que confere às instituições onde essa pesquisa se realiza. Haja vista o valor que essa atividade proporciona “nos processos de ingresso e de promoção na carreira docente”, além de lhes conferir prestígio.

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

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 essa relação da pesquisa no cotidiano escolar (formação continuada)³, e quais as implicações em sua prática.

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”. Esse 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 dessa sociedade em transformação, um profissional capaz de investigar, de estudar, de observar e buscar novas perspectivas na sua prática profissional e na educação.

Ainda a respeito desse profissional,

³ 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 porventura 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).

(LÜDKE, 2001, p. 33 cita CONTRERAS, 1997) a respeito do limite das reflexões do trabalho do professor, é preciso que ele 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 esse 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: para realizar uma pesquisa é necessário haver laboratórios, pessoal, fundos de investimento, tecnologia de ponta, sem o que, 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”.

Postas essas questões, concordamos com

o autor quando afirma 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 esse processo dialético e que devem ser estudadas e “desembaraçadas”. Não há outra maneira de esse 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).

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, 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 desse 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 esses professores estudam métodos e técnicas de pesquisa sem pesquisar.

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, essa função informativa. O objetivo é, sim, a redução gradativa das aulas, colocando em seu lugar a pesquisa.

Dessa forma, podemos agora abordar a função emancipatória desse Professor-pesquisador que atua no ensino básico, esse 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 desse professor como investigador.

Segundo Santos (2001, p. 14), a propriedade de ensinar exige habilidades diferentes da atividade de pesquisa. E, nesse 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 (*apud* SANTOS, 2001, p. 15) acredita que o ponto crucial dessas 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 esses trabalhos. Primeiro, que “alguns” desses 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 dessa atividade.

Muitas atividades conexas a uma pesquisa são, frequentemente, exercitadas pelo professor, ainda que não se estruturam 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 dessa proposta seria o “compromisso com uma educação mais progressista”, em que 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 ele assuma 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 essa difícil, desafiadora e exigente. Isto não significa não confundí-la com a pesquisa 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.

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

Nesse sentido, essas 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 a valorização das habilidades observacionais do professor, valoriza a convivência partilhada que têm os problemas cotidianos. Dessa observação cotidiana e participante, esse professor elege situações concretas e se detém nas reflexões delas, através de informações colhidas nessas observações de anotações e entrevistas. O importante dessas situações de pesquisa é delimitar bem qual será o objeto de estudo. E, nessa 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-busca de informações, de leituras sistemáticas e

formação continuada para o acompanhamento das novidades da profissão.

Acreditamos na construção desse 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.

A Prática Pedagógica do Professor na Escola Atual: das condições Objetivas a Subjetivas

Condição Objetiva 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 década de descaso com a educação”**⁴, “seu salário foi rebaixado, sua carga de trabalho aumentada, a formação aligeirada, e sua posição na sociedade deteriorada”. (PARO, 2008, p. 122).

Dessa 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 esse professor tem se apropriado desses meios de comunicação atuais? Como está sendo esse acesso para ele e para seus alunos? A escola atual está possibilitando este acesso? Dessa 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.

Diante dessa dialética a respeito dessa desvalorização e da perda de *status*, alguns aspectos devem ser levados em conta. Basso (1994) nos fala que as 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 desses profissionais mostrando-nos uma escola ainda com muitas necessidades.

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

⁴ Grifo do autor.

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 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.

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

O que é Autonomia?

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”. Esse 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 nessas 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 desse 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).

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).

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 desse 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 isso, seu poder de decisão perante sua prática pedagógica e, assim, tem-se a visão de que esse professor é destituído de capacidades intelectuais, habilidades profissionais para esse exercício. E muito disso se refere à racionalização e tecnologia do ensino, tornando essa profissão controlada (burocrática 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).

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. Dessa 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 essa 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 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.

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 eidética⁵. Em Merleau-Ponty (2011, p. 1), em seu livro fenomenologia da percepção:

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, a todos os atos da inteligência. Constitui uma das duas maneiras de pensar, a outra sendo a determinação pela vontade. Denominou-se percepção interna⁶ o

⁵ Capacidade de descrever com precisão eventos passados ou objetos.

⁶ Grifo do autor.

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. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 15)

Diante dessas 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 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

constituente, 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 esses 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 esse 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 desses 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 deles. 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).

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 (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 558, cita HUSSERL) diz: “O tempo não é uma linha, mas uma rede de Intencionalidades”.

Um aspecto importante é ressaltar que a liberdade de pensamento e escolhas aumentou, tornando o homem menos dependente de padrões de conduta, porém esse 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).

Se a vida em sociedade nos permite várias

experiências e nossa liberdade de escolhas aumentou, por que nossas ações muitas vezes estão interligadas a padrões de conduta pré-estabelecidos? Onde 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 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).

Essa 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 a relação de compromisso que se estabelece com o outro.

Com base nisso, acreditamos que essa relação intencional em fazer estudos e pesquisa na prática dos professores do ensino básico é extremamente importante nessa 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.

Alegria na Escola

Sustentaremos 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, dessa 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 pode ser negligenciado, essa 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), por que não podem ser os melhores e os mais alegres? A escola atual está tão desvalorizada que perdeu esse valor e o brilho desses dias preciosos. Esses 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 de que as crianças e os jovens gostam na escola, eles teriam muito a falar da amizade e do companheirismo dos colegas, mas poucas alusões “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 à 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, classificaram seus alunos, mas ninguém ainda pensou em avaliar se eles estão alegres, mesmo que não tenhamos referência de um método para isso, “porque a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e de liberdade de pensamentos e sentimentos”. A educação esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial adormecido de cada estudante, daí 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 afirmação 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.

A partir deste quadro de interesses que parecem não ser 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).

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 dessas 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).

Acreditamos que a formação desse professor seja crucial para que possamos alcançar uma escola mais igualitária, mais justa e, por que 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).

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 nessa ressignificação uma escola onde os alunos se percebam como parte do processo e que a evasão diminua.

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.

Considerações Finais

Construímos as conclusões com algumas indicações propositivas, 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, dessa 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 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 essa 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 esse professor como um problematizador da realidade e, conseqüentemente, 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.

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..

Os resultados apontam para uma reestruturação da cultura escolar, através de uma formação inicial e continuada mais comprometida com a aprendizagem; que as políticas de incentivo para a educação sejam de 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. Esse 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 estruturarem adequadamente seus currículos de forma a articular ensino, pesquisa e extensão, que as políticas de incentivo reformulem seus modelos de resultados e objetivos mediante as necessidades da educação do ensino básico entendendo a multiplicidade de necessidades da escola atual.

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. Entendendo com isso 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): Papyrus, 2000a.

_____. **Conversas com quem gosta de ensinar**: (+ qualidade total na educação). Campinas (SP): Papyrus, 2000b.

- ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas (SP): Papyrus, 2001. (Série prática pedagógica).
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 12. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.
- 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): Papyrus, 2001. p. 71-90. (Série prática pedagógica).
- CASTANHO, Sergio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas (SP): Papyrus, 2001. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).
- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- DEMO, Pedro. **Dialética da felicidade: olhar sociológico e pós-moderno - volume I**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.
- _____. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2003.
- _____. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.
- 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.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- 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).
- LIMA, Marcos Henrique. **Amigos do livro**. Disponível em: <www.amigosdolivro.com.br/lermais_materiais.php?cd-materiais=3754>. Acesso em: 27 mar. 2016.
- 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): Papyrus, 2001. p. 27-54. (Série prática pedagógica).

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

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).

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.

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).

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola.** São Paulo: Manole, 1988.