



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



LAYS CRISTINE SOARES DE CARVALHO

“A PESQUISA ESTÁ SEMPRE RELACIONADA À PRÁTICA”: significados sociais
desenvolvidos em pesquisas acerca do professor pesquisador

TERESINA

2021

LAYS CRISTINE SOARES DE CARVALHO

“A PESQUISA ESTÁ SEMPRE RELACIONADA À PRÁTICA”: significados sociais desenvolvidos em pesquisas acerca do professor pesquisador

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador (a): Profa. Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira

TERESINA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processos Técnicos

C331p Carvalho, Lays Cristine Soares de
“A Pesquisa está sempre relacionada a prática”: significados
sociais desenvolvidos em pesquisas acerca do professor
pesquisador / Lays Cristine Soares de Carvalho. – 2021.
134 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Teresina, 2021.

“Orientadora: Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira.”

1. Formação de professores. 2. Professor pesquisador. 3.
Psicologia histórico-cultural. I. Teixeira, Cristiane de Sousa
Moura. II. Título.

CDD 370.71

LAYS CRISTINE SOARES DE CARVALHO

“A PESQUISA ESTÁ SEMPRE RELACIONADA A PRÁTICA”: significados sociais desenvolvidos em pesquisas acerca do professor pesquisador

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador (a): Profa. Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira

Aprovada em: 08/03/2021.

BANCA EXAMINADORA

Cristiane de Sousa Moura Teixeira

Prof.^a. Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira – PPGED/UFPI (Orientadora)

Eliana de Sousa Alencar Marques

Prof.^a. Dr.^a. Eliana de Sousa Alencar Marques- PPGED/UFPI (Examinadora Interna)

Giovana Maria Belém Falcão

Prof.^a. Dr.^a. Giovana Maria Belém Falcão - EDUCAS/UECE (Examinadora Externa)

Aos meus pais Regina e Carvalho, por terem me proporcionado o melhor que poderiam ter me dado, isto é, a educação.

Aos meus irmãos, Thays e Zéfilho, pelo apoio, companhia e amizade sempre presente.

Aos meus sobrinhos, Mateus e Thales, que com as suas chegadas tornaram os meus dias mais alegres.

AGRADECIMENTOS

Neste momento de agradecimento, passa um filme em minha cabeça, é que a produção desse relatório só foi possível pela mediação de pessoas com quem convivi e de situações e circunstâncias sobre as quais vivenciei. Estas foram determinantes para minha constituição pessoal e profissional, além de contribuir com a produção deste trabalho. Por isso, só tenho motivos para agradecer a todos que contribuíram para que hoje eu estivesse concluindo esta etapa que é tão importante em minha vida. É um sonho que se tornou realidade! Durante toda a minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal vivi e convivi com pessoas que contribuíram para o meu desenvolvimento e o deste trabalho, por isso é momento de agradecer a vocês.

Aos meus pais, Carvalho e Regina, por terem gerado as condições iniciais, pelo exemplo e esforço em querer dar sempre o melhor para os seus filhos. Mesmo diante das dificuldades enfrentadas no caminho, nunca deixaram de lutar para que eu, Thays e Zéfildo continuássemos sempre a estudar. A vocês, meus irmãos, meus companheiros de longas estradas, eu agradeço por sempre estarem comigo, pela torcida, apoio, amizade e incentivo sempre presente. Juntos, sonhávamos em realizar nossos objetivos de vida e hoje estamos vivenciando muito deles. Amo vocês!

Ao Fanuel Oliveira, por sempre acreditar que eu posso alcançar muito mais daquilo que imagino. Obrigada pelo seu amor, dedicação, parceria e incentivo sempre presente. Essa vitória também é sua, é a concretização de um sonho que um dia compartilhamos e você foi um dos meus maiores incentivadores. Amo você!

À minha orientadora Cristiane Moura pelos ensinamentos, paciência e delicadeza nas orientações. Obrigada por ter confiado e acreditado em mim. A realização desse sonho só foi possível pela oportunidade que me foi concedida de ser sua orientanda. Por tudo isso e, pela profissional de excelência que és, meu eterno carinho e gratidão. Muito obrigada!

Às professoras Eliana de Sousa Alencar Marques e Giovana Maria Belém Falcão pela leitura atenta e sugestões valiosas que contribuíram com a escrita e o desenvolvimento desse trabalho. A colaboração de vocês foi determinante para o seu resultado final. Agradeço, sobretudo, à professora Eliana Marques que com a sua sapiência, ensinamentos potentes e sempre cheios de afetos nos incita a buscar sempre mais. Muito obrigada pelas suas contribuições!

A todos os integrantes do NEPSH (Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana), núcleo promotor de aprendizagem e desenvolvimento, pelos encontros e momentos afetuosos, alegres e de estudos. Eu agradeço a mediação de cada um que foi de suma importância para a concretização e o desenvolvimento deste estudo. Vocês são especiais!

Aos professores e professoras do PPGEd/UFPI pelos ensinamentos e compartilhamento de saberes tão necessários à nossa constituição como professores e pesquisadores. Em especial, à professora Vilani Carvalho pela sua brandura, sugestões criteriosas e leitura atenta com o nosso objeto de investigação e, sobretudo, por sua contribuição para a melhoria deste trabalho. Muito obrigada!

Aos colegas e amigos da 30ª Turma de Mestrado em Educação da UFPI, especialmente à Thaysa, minha amiga que carrego desde a graduação e na qual tenho compartilhado os desafios e aprendizados da docência, da pesquisa e da vida. Agradeço também ao nosso sexteto: Michelande, Dilly, Aliny, Jean e Magnólia pela amizade construída durante o mestrado, pelo compartilhamento das dúvidas, dos desafios, dos aprendizados da pesquisa e do desejo de nos tornarmos mestres (as). Juntos nossa caminhada se tornou menos árdua.

Somos resultado das múltiplas determinações, por isso, não poderia deixar de agradecer aos que contribuíram na minha formação inicial. Aos membros do FORMAR agradeço os momentos de colaboração, alegria e estudo que foram essenciais, sobretudo, na gênese deste trabalho. Agradeço especialmente às professoras Hilda Martins e Ivana Ibiapina, minhas “eternas orientadoras” por desde cedo me apresentarem o caminho da pesquisa e por terem acreditado no meu potencial. Minha eterna gratidão a vocês!

Aos amigos que sempre estiveram comigo e que torceram junto comigo na realização deste sonho: Débora e Ruth, minhas amigas desde a infância, cuja amizade só se fortalece a cada ano. Obrigada pela parceria, amizade e companhia de longas datas! Sei que posso contar com vocês. Obrigada pela amizade de vocês!

À minha amiga Camila, cuja amizade iniciou ainda na graduação e levo até hoje, você tem sido uma parceira fiel em todos os momentos da minha vida. Obrigada por sempre me escutar, sei que posso contar sempre com você. Obrigada por sua amizade!

À minha UFPI, instituição na qual colaborou para a minha formação inicial e continuada, nela encontrei pessoas especiais e me constitui como pessoa e profissional.

À CAPES, pelo apoio financeiro concedido.

Agradeço, sobretudo, a DEUS que em momentos de incerteza me deu forças e saúde para que concretizasse essa etapa que é tão importante para mim. Por ter me presenteado com a oportunidade de poder vivenciar esse momento, e, principalmente colocando em minha vida pessoas tão especiais e que tornaram possível a realização deste momento único na minha vida. Minha gratidão eterna!

Estendo os agradecimentos a todos que estiveram comigo nessa trajetória, torcendo por mim, e que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

Todos vocês têm um lugar reservado no meu coração! Muito Obrigada a todos vocês!

CARVALHO, Lays Cristine Soares de. “A PESQUISA ESTÁ SEMPRE RELACIONADA À PRÁTICA”: significados sociais desenvolvidos em pesquisas acerca do professor pesquisador Dissertação (Mestrado em Educação). 134f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2021.

RESUMO

Este trabalho em nível de mestrado e vinculado à linha de pesquisa Formação Humana e Processos Educativos, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí, consiste no estudo acerca do fenômeno do professor como pesquisador, uma vez que ele envolve determinada compreensão acerca da profissão docente e tem orientado a formação de professores, sobretudo, os que atuam na Educação Básica. Nesse sentido, esta pesquisa parte do seguinte problema: Que significados sociais acerca do professor pesquisador vêm se desenvolvendo nas pesquisas dos últimos cinco anos? E tem como objetivo geral investigar os significados sociais acerca do professor pesquisador que vêm se desenvolvendo nas pesquisas dos últimos cinco anos. Como objetivo específico, buscou-se: 1) Identificar a gênese e o desenvolvimento do professor pesquisador; 2) Analisar o significado de pesquisa presente nos estudos desenvolvidos acerca do professor pesquisador; 3) Identificar as implicações do movimento professor pesquisador nos processos formativos de professores. Esta pesquisa se orienta teórico-metodologicamente no Materialismo Histórico Dialético por meio das contribuições de Afanasiév (1968), Vieira Pinto (1969), Konstantinov (1974), dentre outros e nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural a partir dos estudos de Vigotski (2001, 2009, 2010). A discussão sobre professor pesquisador está ancorada no diálogo produzido por Lüdke (2001), André (2001), Pio (2016), Ferreira (2018), Silva (2015) e Simas (2018). Realizou-se a busca das pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no banco de dados do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no banco de revistas/periódicos da *SciELO*. Destas buscas, foram selecionados 12 trabalhos entre Dissertações, Teses e Artigos que tinham relação com o objetivo deste estudo, dos quais analisamos 2 para discussão dos dados. As pesquisas foram analisadas a partir da proposta da Análise Textual Discursiva em Moraes (2003, 2011) seguindo as etapas da unitarização, categorização e captação do novo emergente conforme propõe o autor. A análise das pesquisas realizadas evidencia que as principais mediações que constituíram o movimento do professor pesquisador estão vinculadas aos interesses da sociedade capitalista. Essa realidade histórico-social possibilitou a produção do significado de pesquisa sendo este marcado pelo movimento pragmático que valoriza as experiências e necessidades individuais dos homens e cuja finalidade está em desenvolver uma prática subordinada a satisfazer seus interesses. Por fim, tal análise revelou que a perspectiva do professor pesquisador tem forte implicação na formação dos professores, sobretudo, os que atuam na educação básica porque além de estar presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores, mais recentemente ainda continua sendo base para a elaboração de documentos normativos, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais documentos oficiais reforçam as ideias presentes no ideário pedagógico neoliberal, isto é, esvaziamento da teoria científica e a valorização de uma prática desenvolvida com vistas a alcançar objetivos imediatos. Em síntese, a pesquisa revelou que o significado social de professor pesquisador que vem sendo desenvolvido nos indica a necessidade de superação da lógica pragmática ainda presente nesses estudos e a necessidade de investimentos no campo da formação de professores pesquisadores comprometidos na investigação de uma realidade concreta, social e transformadora com vistas à formação humana, isto é, à *práxis* humana.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Professor pesquisador. Psicologia Histórico-Cultural. Significados sociais.

CARVALHO, Lays Cristine Soares de. **“A PESQUISA ESTÁ SEMPRE RELACIONADA À PRÁTICA”**: significados sociais desenvolvidos em pesquisas acerca do professor pesquisador Dissertação (Mestrado em Educação). 134f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2021.

ABSTRACT

This work in level of master degree is linked to the research line Human Formation and Educational Processes, from the Graduation Program in Universidade Federal do Piauí, consists of a study on the phenomenon of the teacher as a researcher, since it involves a certain understanding about the teaching profession and has guided the training of teachers, especially those working in Basic Education. In this sense, this research starts from the following problem: What social meanings about the researcher teacher have been developing in the research during the last five years? Its general objective is to investigate the social meanings about the researcher teacher that have been developing in the research of the last five years. As a specific objective, we sought to: 1) Identify the genesis and development of the researcher teacher; 2) To analyze the meaning of research present in the studies developed by the researcher professor; 3) Identify the implications of the teacher-researcher movement in teacher training processes. This research is theoretical-methodologically oriented towards Dialectical Historical Materialism through the contributions of Afanasiév (1968), Vieira Pinto (1969), Konstantinov (1974), among others and on the assumptions of Historical-Cultural Psychology from the studies of Vygotsky (2001). , 2009, 2010). The discussion about teacher researcher is anchored in the dialogue produced by Lüdke (2001), André (2001), Pio (2016), Ferreira (2018), Silva (2015), Simas (2018). Research was carried out in the Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD), in the database of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) portal and in the Scielo magazine/periodical database. From these searches, 12 works were selected among Dissertations, Theses and Articles that were related to the objective of this study, of which we analyzed 2 for data discussion. The researches were analyzed from the proposal of Discursive Textual Analysis in Moraes (2003, 2011) following the steps of unitarization, categorization and capture of the new emerging as proposed by the author. The analysis of the research carried out shows that the main mediations that constituted the teacher-researcher movement are linked to the interests of capitalist society. This historical-social reality enabled the production of the meaning of research, which is marked by the pragmatic movement that values the individual experiences and needs of men and whose purpose is to develop a practice subordinated to satisfying their interests. Finally, this analysis revealed that the perspective of the researcher teacher has a strong implication in the training of teachers, especially those who work in basic education, because in addition to being present in the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), in the National Curricular Guidelines of Teacher Training, more recently still remains the basis for the elaboration of normative documents, as is the case of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Such official documents reinforce the ideas present in the neoliberal pedagogical ideology, that is, the emptying of scientific theory and the valorization of a practice developed with a view to achieving immediate goals. In summary, the research revealed that the social meaning of teacher researcher that has been developed indicates the need to overcome the pragmatic logic still present in these studies and the need for investments in the field of training research teachers committed to the investigation of a concrete reality, social and transformative with a view to human formation, that is, human *práxis*.

KEYWORDS: Training of teachers. Researcher teacher. Historical-Cultural Psychology. Social meanings.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Dissertações e teses localizadas no levantamento bibliográfico feito no portal da CAPES e BDTD	38
Quadro 02 - Artigos científicos localizados no levantamento bibliográfico feito na <i>Scielo</i> ...	40
Quadro 03 – Etapas da unitarização e categorização	48
Quadro 04 – Formação da categoria	53

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Ciclo da análise textual discursiva	44
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: dos motivos à delimitação do objeto de estudo	14
2 APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA: na direção do significado social do professor pesquisador	24
2.1 Categorias teórico-metodológicas que fundamentam a pesquisa: historicidade, mediação e significado como molas propulsoras na apreensão do professor pesquisador.....	25
2.2 Percurso metodológico da pesquisa: trilhando caminhos na apropriação do significado social do professor pesquisador	34
2.2.1 O Estado da questão nas pesquisas que discutem o professor pesquisador no contexto da educação básica: levantamento dos estudos	36
2.2.2 A análise textual discursiva como mediadora na apreensão dos significados sociais empreendidos nas pesquisas acerca do professor pesquisador	41
3 O PROFESSOR PESQUISADOR: da gênese às discussões atuais de seu significado	54
3.1 A historicidade revelada no movimento professor pesquisador: da formação prática imediata à necessidade da formação humana	55
3.2 As pesquisas que discutem o professor pesquisador: o que revelam? Como significam?	80
4 “A PESQUISA ESTÁ SEMPRE RELACIONADA À PRÁTICA”: o significado social do professor pesquisador	92
4.1 A pesquisa realizada pelo professor pesquisador é mediada pelo significado da “reflexão sobre a prática como possibilidade de encontrar alternativas para os dilemas cotidianos”....	94
4.2 A formação e as experiências formativas medeiam o significado de que “a pesquisa está sempre relacionada à prática”.....	102

4.3 Pesquisar é problematizar realidade e “entender as crianças como produtoras de conhecimentos”	114
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: o fim é o começo	124

1 INTRODUÇÃO: dos motivos à delimitação do objeto de estudo

A consciência deve refletir a realidade para ser capaz de produzir um conhecimento adequado. Por isso, ao investigar a realidade, é da máxima importância que a consciência possa construir uma ideia que reflita o real do modo mais fiel possível. Contudo, essa fidelidade do reflexo é condicionada pelas necessidades e pelos objetivos que orientam a investigação. O reflexo jamais poderá ser uma ciência, uma atividade dela. Tal atividade é a apropriação da realidade segundo as necessidades e objetivos do momento. E, como essas necessidades e objetivos surgem ao longo da história, todo reflexo do real é historicamente condicionado (LESSA E TONET, 2011, p.48).

Ao partir da compreensão acima de que a consciência deve refletir a realidade, entendemos, assim como o autor desta epígrafe, que ela não acontece de forma direta. (LESSA E TONET, 2011). Seguindo nesta mesma direção, compreendemos que as ações humanas também não acontecem perante uma sequência de fatos lineares, ou seja, sem relação com os fatos históricos, políticos, econômicos, etc. Isso significa que o conhecimento que obtemos acerca da realidade a ser investigada é histórico, e nesse caso, os homens e, portanto, sua consciência, são o que eles se fazem a cada momento da história mediado pelas condições materiais presentes na realidade (MARX E ENGELS, 2010; LESSA, 2011).

Nessa perspectiva, compreendemos que a realidade é uma totalidade concreta, como assevera Kosik (1976), isso significa afirmar que ela não consiste num conjunto de fatos que se sucedem no tempo de forma linear e mecânica; mas sendo histórica, importa-nos considerá-la em seu movimento e desenvolvimento. Trazemos esses argumentos porque partilhamos dessas compreensões para a explicação do nosso objeto de estudo, o qual consiste no significado social acerca do professor pesquisador¹ presente nas pesquisas desenvolvidas, tendo em vista que é uma perspectiva que envolve determinada compreensão acerca da profissão docente e que tem orientado a formação de professores, sobretudo, os que atuam na Educação Básica.

¹ Considerando que outros trabalhos empregam essa forma de escrita com hífen e sem hífen, neste estudo, optamos por utilizá-la sem o uso do hífen, pois conforme aponta Bechara (2015) o uso do hífen não forma um novo significado.

Ao investigar acerca do fenômeno descrito acima, estamos considerando e afirmando que o homem possui “capacidade para conhecer o mundo e indicar a fonte de nossos conhecimentos” (AFANASIEV, 1968, p. 58). Isso porque a realidade é sempre mediadora do desenvolvimento da consciência. Esse é o pressuposto fundamental no qual Vigotski (2001, 2009) deteve em seus estudos e é neste que também nos fundamentamos para o desenvolvimento desta pesquisa. Partimos, então, do entendimento de que o homem desenvolve sua consciência mediada pela realidade em que está inserido, o que inclui considerar as condições objetivas e subjetivas em que este se encontra.

Estes pressupostos iniciais nos orientam a refletir sobre os motivos que nos levaram a investigar sobre os significados sociais desenvolvidos nas pesquisas acerca do professor pesquisador. Pois, considerando o que nos coloca Lessa e Tonet (2011), as necessidades e os objetivos que orientam a investigação surgem ao longo da história, ou seja, é sempre uma construção da consciência do sujeito com a realidade ao qual deseja investigar. Logo, esses pressupostos são fundamentais para a explicação dos motivos que nos trouxeram aqui, ou seja, da nossa justificativa em investigar acerca do objeto em discussão.

As motivações para investigar tal objeto teve sua manifestação inicial quando do ingresso no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí, e após o vínculo ao núcleo de estudo denominado “Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural – FORMAR”. As discussões no citado núcleo envolviam a necessidade de se pensar a formação de professores a partir de uma perspectiva crítica de educação, considerando que é preciso desenvolver processos formativos junto aos professores para além do ofício de ensinar como atividade técnica e prática.

A participação no grupo FORMAR possibilitou-me viver experiências acadêmicas variadas, entre as quais destaco: estudos teóricos, produções científicas, participação em eventos científicos e atividade de pesquisa. A necessidade de investigar a formação e atuação dos professores foi se desenvolvendo mediadas pela minha relação com o curso de pedagogia, assim como, a partir das atividades acadêmicas que eu vinha desenvolvendo. Tais experiências formativas me conduziram a realizar uma pesquisa de conclusão de curso acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da educação básica, em que o objetivo foi o de analisar a relação entre o discurso e a prática docente das professoras na educação infantil (CARVALHO, 2017).

Os resultados desta pesquisa revelaram que a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras investigadas é mediada por saberes tanto oriundos de suas experiências práticas em sala de aula como pelas orientações prescritivas emanadas da Secretaria Municipal de

Educação de Teresina (SEMEC-THE). Ou seja, a prática é centrada no aluno, a partir dos seus interesses e aptidões, isto é, às suas necessidades individuais. Este, por sua vez, foi o modelo de prática adotado e defendido por Dewey (1970). Por outro lado, as orientações prescritivas adotadas pela secretaria estão vinculadas a uma prática de caráter conformista, a partir da aceitação das regras e procedimentos rigorosamente estabelecidos, cujo modelo de educação esteve ligado à pedagogia tradicional.

Assim sendo, o estudo indicou que as professoras fazem uso do planejamento provenientes da SEMEC – THE para a realização das atividades em sala de aula, sendo estas modificadas pelas professoras quando há necessidade de atender alguma demanda da turma, e nesse caso, tendo como apoio os saberes da prática para enfrentamento das circunstâncias imprevistas e complexas. Nesse caso, verificamos que para a condução das atividades em sala de aula, ora é vantajoso aplicar os conhecimentos advindos de fontes externas, ora é mais adequado investir nos saberes experienciais que detém o professor para o enfrentamento do que se passa em sala de aula.

Os resultados desta pesquisa provocaram alguns questionamentos, como: Que condições são precisas desenvolver para que os professores da educação básica avancem de executores de atividades advindas de outras fontes e passem a ser investigadores de sua prática e produtores de conhecimentos sobre a realidade? Que processos reflexivos são necessários aos professores da Educação Básica para que estes possam enfrentar o ensino de caráter técnico e unicamente prático? Tais questionamentos, ainda iniciais, geraram a necessidade de aprofundar os estudos que têm como foco o professor da Educação Básica e que, diante da complexidade que é a sala de aula, seja capaz de produzir processos reflexivos críticos e produzir conhecimentos diante da própria realidade escolar e profissional.

Diante daqueles questionamentos, passei a buscar por teóricos na área da formação de professores que respondessem as indagações às quais eu estava tendo naquele momento, e que atendessem a minha busca por respostas. Naquela ocasião, passei a me apropriar de alguns estudos, como de Zeichner (1993), Pimenta (2002), Demo (2015), entre outros que defendiam a ideia de que o professor se torne um investigador de sua prática, assumindo postura reflexiva diante da complexidade da sala de aula. Além disso, estes autores defendem a pesquisa como ação integrante e essencial na atividade docente. Esse profissional, denominado professor pesquisador é compreendido por Pimenta (2003), Zeichner (1993), entre outros, como sendo aquele que mergulhado nos problemas do dia a dia escolar percebe que para enfrentá-los não é possível seguir os passos ordenados pelo modelo acadêmico, nem

aqueles advindos de fontes externas, mas que eles mesmos pesquisem e produzam o próprio conhecimento necessário para agir na sua atividade profissional.

Ao refletir acerca do que Zeichner (1993) e Pimenta (2003) afirmam acima, questionamos: é possível produzir conhecimento descolado da teoria? O nosso fundamento primordial para compreender a pesquisa como elemento essencial na atividade docente está alicerçado na ideia de que pesquisar é conhecer o mundo no qual nós, seres humanos, agimos e, isso implica em ter consciência da finalidade dessa atividade. Nesse sentido, entendemos que a atividade de produzir conhecimento é mediada pela unidade teoria e prática; o professor pesquisador, nesse caso, precisa estar ciente de que o seu fazer docente necessita estar munido dessa unidade de maneira que o seu trabalho seja conduzido pela *práxis* humana.

A nossa concepção de *práxis* encontra-se alicerçada nas ideias de Vásquez (2007) que a defende como sendo “uma atividade material, transformadora e adequada a fins” (VÁSQUEZ, 2007, p. 237). Ancorados nesse argumento, depreendemos que a pesquisa é uma atividade tipicamente humana e como tal precisa ser objetiva e intencional de maneira que ela reflita de modo fidedigno a realidade histórico-social da sociedade e, comprometida com a *práxis* educativa, busque alternativas que promovam possibilidades de transformação da realidade.

Nesse sentido, entendemos a necessidade de que o professor pesquisador, ao pesquisar a sua realidade escolar, comprometa-se com a apropriação e a transformação da humanidade. A transformação da realidade é possível, se houver, na atividade de ensino, a relação indissociável da teoria com a prática, tendo em vista que ambos se complementam no movimento histórico social e, juntas, são capazes de provocar mudanças nos modos de ser, pensar e agir do professor que pesquisa a sua realidade escolar. Com isso, estamos afirmando que a atividade teórica, por si só, não se eleva à *práxis*, tendo em vista que nela “não se realiza, não se plasma, não produz nenhuma mudança real” (VÁSQUEZ, 2007, p. 239).

A prática, na mesma direção, por si só, não é *práxis*, já que ela é o fundamento da teoria e nela se revela o desenvolvimento já produzido pela humanidade, ou seja, o conhecimento teórico que professores e alunos precisam conhecer e se apropriarem. Nesse sentido, significamos a prática como atividade que está relacionada ao processo de produção, criação e desenvolvimento incessante do homem com a realidade. Em outras palavras, conforme já dito, a prática é uma atividade humana e social constituída no processo de desenvolvimento histórico-social do homem com a realidade. A nossa compreensão de pesquisa, é, portanto, orientado por este significado de prática.

A necessidade em compreender a pesquisa como elemento indispensável na formação de professores e, conseqüentemente, o professor pesquisador foi nos mobilizando na direção de se apropriar desse objeto. Como bem esclarece Marx (1968, p. 16), no processo investigativo, o pesquisador “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas”. Na busca de se apoderar da matéria, essa se transformou em objeto e, portanto, em motivação para ingressar no curso de mestrado, na área de educação (MARX, 1968).

A nossa perspectiva então, com o ingresso no Mestrado em Educação, foi investigar o fenômeno para além da aparência imediata e empírica, embora seja na aparência onde se inicia o conhecimento, no entanto, é tarefa do pesquisador considerá-la apenas como etapa inicial, para então apreender toda a sua estrutura e dinâmica e isso significa considerar que:

A relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, tal como se dá, por exemplo, na citologia ou na física; antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. Por isso mesmo, a pesquisa – e a teoria que dela resulta – da sociedade exclui qualquer pretensão de “neutralidade”, geralmente identificada com “objetividade”. (PAULO NETTO, 2011, p. 23)

Nesse caso, entendemos que o papel do pesquisador deve ser ativo, uma vez que, para apreender o fenômeno em sua totalidade, é necessário investigá-lo para além da aparência, ou seja, é necessário considerar toda a sua dinâmica, estrutura e essência e isso implica apropriar-se do objeto como um processo e não como resultado. Logo, o desenvolvimento da pesquisa nos colocou diante de atividades necessárias ao processo investigativo. Precisávamos conhecer rigorosamente o objeto a que nos propúnhamos a investigar. Assim, começamos por fazer levantamento de pesquisas já realizadas acerca do nosso objeto.

Com base no levantamento feito no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e no portal da *Scielo*, constatamos alguns trabalhos que têm se preocupado em desenvolver pesquisas acerca da temática do professor pesquisador na Educação Básica. Nas buscas, selecionamos 12 trabalhos que tinham relação com o tema desta pesquisa. Entre estes destacamos alguns a título de exemplo: Pio (2016), Silva (2015), Ferreira (2018), Simas (2018).

A pesquisa desenvolvida por Pio (2016) objetivou identificar e analisar a importância da pesquisa cotidiana na prática docente no ensino básico do Município de Curitiba. Os resultados da sua pesquisa apontam que a relação entre a pesquisa e a prática docente

possuem falhas, especialmente pela fragilidade de uma articulação da pesquisa com a formação inicial e continuada. Além disso, destaca que a formação do professor pesquisador deve estar voltada para a compreensão de sua própria prática cotidiana com capacidade para resolver os problemas da sua rotina escolar.

A pesquisa desenvolvida por Silva (2015) destaca as divergências que há entre a pesquisa científica e a pesquisa realizada na atividade docente, sendo ambas vistas como algo distante. Os resultados de seu estudo demonstraram a necessidade de se desenvolver processos de formação contínua baseada na formação para e pela pesquisa, sobretudo considerando a realidade vivenciada pelos professores em sua prática cotidiana. Esta também foi uma das preocupações encontradas no estudo de Ferreira (2018, p. 19) que buscou compreender “de que forma os professores que atuam nas classes da EJA podem contribuir através da pesquisa para o fortalecimento e ampliação da formação continuada na EJA”. O estudo revelou que a formação do professor pesquisador na Educação de Jovens e Adultos se constituiu elemento importante, pois possibilitaram reflexões importantes que implicam no processo de constituição da identidade desse professor.

Outro estudo que discutiu a temática da pesquisa e da sua implicação na formação de professores é a tese de Simas (2018). Em seu estudo, a autora teve como propósito compreender como ocorre o processo pelo qual a profissional recém-formada, no caso, a própria autora da pesquisa, constituiu-se professora pesquisadora. A autora registra em sua tese o seu processo formativo em que destaca que os registros das narrativas foram feitos durante o ato de pesquisar que acontecia à medida que vivia e refletia sobre a sua prática em sala de aula de modo que a permitia se colocar na posição de professora pesquisadora. Por meio de sua investigação, a pesquisadora evidenciou que a escrita narrativa contribuiu para o processo de constituição de si como professora pesquisadora na medida em que produzia novos conhecimentos e que a permitiam refletir acerca da sua prática em sala de aula.

Estas pesquisas nos motivaram a ir em busca de outras produções teóricas que vêm sendo realizadas acerca do professor pesquisador. Nestas buscas, encontramos alguns teóricos que discutem a temática, é o caso de Lüdke (2001), André (2001), entre outros. Constatamos que esses autores também são os que têm fundamentado a maioria das pesquisas de mestrado e doutorado realizadas no âmbito nacional, dentre elas as que já apresentamos acima (PIO, 2016; FERREIRA, 2018; SILVA, 2015).

Lüdke (2000, 2001), André (2001), dentre outros autores, indicam que há uma preocupação na literatura sobre qual tipo de pesquisa o professor da educação básica deve realizar, isto é, a pesquisa acadêmica/científica ou a pesquisa cotidiana, esta última entendida

com a finalidade de resolver os problemas relacionados ao cotidiano da sala de aula. Lüdke (2000a), por exemplo, destaca que os professores que participaram de seu estudo não consideraram a pesquisa acadêmica a mais indicada para realizar na escola básica, pois, para resolver os problemas relacionados ao dia a dia escolar, não é conveniente seguir os passos ordenados pelo modelo acadêmico.

O significado sobre tal separação entre a pesquisa acadêmica ou científica e a pesquisa cotidiana é encontrado também na Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2001), elaborada pelo Conselho Nacional de Educação. O texto diz que:

A pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica. Refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. Portanto, o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica. (BRASIL, 2001 p.35)

O parecer revela a dicotomia entre a pesquisa acadêmica/científica e a pesquisa desenvolvida pelo professor da Educação Básica. Contudo, entendemos que tal separação não deve ocorrer, uma vez que, ao investigar a realidade, o sujeito que pesquisa precisa ter apropriação da teoria científica, ela é quem irá orientar a atividade do professor pesquisador. No entanto, se compreendermos que o trabalho do professor que pesquisa deve se reduzir a uma atitude de pesquisar tão somente a realidade cotidiana acerca dos processos que desenvolve em sala de aula, estaremos considerando que essa ação é desenvolvida apenas pelo conhecimento tácito, isto é, pela experiência e sem qualquer apoio da teoria científica. Contudo, compreendemos que pesquisar requer do professor pesquisador a apropriação e a socialização do conhecimento científico produzido pela humanidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver no decorrer de todas as etapas e modalidades da educação básica, discorre que uma das competências gerais da educação básica, é:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular

e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2017, p. 9).

Aqui a BNCC aponta como uma das competências gerais a ser desenvolvida nos alunos a capacidade de exercer a curiosidade por meio da investigação, reflexão, imaginação, criatividade, formulação e resolução de problemas e hipóteses e criação de soluções. Nesse caso, o papel do professor é o de proporcionar um ensino de modo que contemple esta e outras competências. Por conseguinte, o ensino fica reduzido ao cumprimento de competências do que precisa ser desenvolvido ou não nos educandos de modo particularizado.

Compreendemos a necessidade em desenvolver nos alunos o que é colocado pela BNCC, contudo, a prática centrada no aluno, em seus interesses e aptidões tem servido para fundamentar o ideário liberal que é o atendimento às necessidades individuais, às competências, à meritocracia e à ilusão de que o fracasso e o sucesso dos alunos estão vinculados às questões de ordem social. Além disso, tais ideias se aproximam e tem servido para reforçar o discurso do “aprender a aprender” e a fortalecer a hegemonia burguesa no campo educacional. Tal lema serve para difundir a ideia de que não é papel da escola a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pelos homens, antes é objetivo da educação adequar os indivíduos a se adaptar à realidade posta. O que implica na aceitação e no não questionamento dos preceitos da sociedade capitalista (MARQUES, 2014).

Na contramão destas ideias, defendemos que a escola tem como principal função cumprir o papel de garantir que os alunos se apropriem dos conhecimentos já produzidos, possibilitando aos educandos o acesso ao real. Para isso, é necessário que os professores tenham consciência de tal função. Assim, depreendemos que o professor pesquisador precisa ter o apoio do conhecimento científico já produzido. Nesse caso, entendemos que pesquisar a realidade escolar requer a apropriação e, também, a transformação dos conhecimentos já produzidos pelo gênero humano. Por isso, acreditamos que é possível os professores da educação básica fazerem pesquisa para além das necessidades circunscritas à sala de aula, para isso, é necessário produzir as condições materiais para que tal possibilidade se efetive.

Diante do que apontam os estudos e os documentos oficiais, e, tendo em vista que o conflito que se põe entre pesquisa científica e pesquisa cotidiana passam pelo significado do que é pesquisa, questionamos: O que significa pesquisar para a perspectiva que defende o professor da educação básica como pesquisador? O que significa ser professor pesquisador? Considerando que há pesquisas que indicam a necessidade de fortalecimento da formação

docente, formando-o para ser professor pesquisador, perguntamos: quais as implicações de uma formação tendo como fundamento a perspectiva de professor pesquisador?

Os questionamentos que fazemos acima indicam que, embora haja várias pesquisas sobre professor pesquisador, a temática não se encontra esgotada e o valor deste estudo está em fazer a discussão do professor pesquisador a partir da Psicologia Histórico Cultural por duas razões: a primeira, não encontramos pesquisas acerca desta temática que tenha sido realizada nos últimos cinco anos fundamentada na base teórica a que nos propomos realizar; segundo, entendemos que a Psicologia Histórico Cultural possui potencial para explicar as mediações que se entrecruzam nos significados sociais produzidos acerca do professor pesquisador. Além disso, medeia a nossa compreensão de que o professor pesquisador que estamos defendendo deve se posicionar em relação às objetivações produzidas historicamente com vistas a humanizar os indivíduos e a se humanizar.

Partindo das questões elencadas acima, a presente pesquisa visa responder ao seguinte questionamento: Que significados sociais acerca do professor pesquisador vêm se desenvolvendo nas pesquisas dos últimos cinco anos? Esclarecemos que nesse estudo, significado social é entendido a partir da Psicologia Histórico-Cultural, a qual concebe como par dialético junto a sentido. No entanto, nosso foco está dirigido para o significado social de professor pesquisador, esse que para Vigotski (2009, p. 465) é uma “pedra no edifício do sentido”. Embora correndo o risco de provocar uma dicotomização, nossa intenção é evidenciar tais pedras que oferecem a base de sustentação para o desenvolvimento dos sentidos. A justificativa para isso reside no fato de que, conforme a explicação que Vigotski (2009) desenvolve, a linguagem escrita, no caso das pesquisas que estamos analisando, possui determinada peculiaridade que a distingue da linguagem falada. Segundo o autor, no discurso escrito:

O pensamento emitido se expressa nos significados formais das palavras que empregamos. O discurso escrito é um discurso feito na ausência de interlocutor. [...] Na linguagem escrita os interlocutores estão em diferentes situações, o que exclui a possibilidade de existência de um sujeito comum em seus pensamentos (VIGOTSKI, 2009, p. 452).

É por meio da linguagem escrita presente nos estudos desenvolvidos que buscaremos apreender os significados sociais desenvolvidos acerca do professor pesquisador. Portanto, os questionamentos apontados acima nos conduziram ao levantamento do seguinte **objetivo geral**: Investigar os significados sociais acerca do professor pesquisador que vêm se

desenvolvendo nas pesquisas dos últimos cinco anos. E como **objetivos específicos**: identificar a gênese e o desenvolvimento do professor pesquisador; analisar o significado de pesquisa presente nos estudos desenvolvidos acerca do professor pesquisador; identificar as implicações do movimento professor pesquisador nos processos formativos de professores.

Visando o alcance dos objetivos gerais e específicos descritos acima, organizamos essa dissertação em cinco seções. Nesta primeira, intitulada Introdução: dos motivos à delimitação do objeto de estudo, apresentamos a problematização do objeto em investigação, os objetivos da pesquisa, e trazemos algumas discussões teóricas em torno do objeto em investigação que nos conduziram na justificativa e realização deste estudo.

Na segunda seção, intitulada **APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA: na direção do significado social do professor pesquisador**, discutimos as categorias do Materialismo Histórico Dialético (MHD) e da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) como fundamento teórico-metodológico e orientador das discussões que envolvem o objeto em investigação. Na segunda subseção, intitulada de **PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: trilhando caminhos na apropriação do professor pesquisador**, trazemos os elementos que apontam os caminhos construídos para a condução da pesquisa. Nela explicamos e discutimos como foi conduzido o levantamento bibliográfico iniciado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. E onde também justificamos o uso da análise textual discursiva em Moraes (2003, 2011).

Na terceira seção, intitulada **O PROFESSOR PESQUISADOR: da gênese às discussões atuais de seu significado**, tratamos de evidenciar a gênese e as discussões atuais do que se tem objetivado acerca do professor pesquisador bem como da reflexão, por estar ao lado das discussões que envolvem o fenômeno em investigação, além disso, trazemos alguns estudos que tratam sobre o professor pesquisador na intenção de apreender o significado de pesquisa que vêm sendo produzido e objetivado nas produções teóricas.

Na quarta seção, intitulada **A PESQUISA ESTÁ SEMPRE RELACIONADA À PRÁTICA: o significado social de professor pesquisador**, analisamos esta categoria a partir dos dados produzidos a por meio da discussão das três subcategorias que foram construídas com base na análise textual discursiva em Moraes (2003, 2011).

Na quinta seção, **CONSIDERAÇÕES FINAIS: o fim é o começo**, tecemos as notas conclusivas sobre os achados da pesquisa, sobretudo dos significados sociais que vêm sendo objetivado nas pesquisas.

Consideramos que a realização desta pesquisa ampliará os debates que vêm sendo empreendidos nos estudos e nas pesquisas desenvolvidas acerca do professor pesquisador e,

de modo particular, acerca dos processos formativos que se fundamentam na ideia de que o professor pesquisador que atua na Educação Básica precisa ser formado, exclusivamente, para refletir sobre a sua prática com vistas à preparação de sujeitos que se adaptem a uma realidade já posta, em que o objetivo seja a busca pelo êxito correspondente aos interesses individuais do homem, e, sem expectativas de enxergar a realidade como uma necessidade constante de apropriação e transformação. A seguir discutiremos os aportes teóricos e metodológicos que fundamentam este estudo.

2 APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA: na direção do significado social do professor pesquisador

Do fato de as categorias refletirem propriedades, conexões e relações gerais do mundo material deriva o seu enorme valor metodológico e a necessidade da sua aplicação à investigação dos fenômenos concretos da natureza, da sociedade e do pensamento (KONSTANTINOV, 1975, p. 177).

Compreende-se em Konstantinov (1975) que as categorias são fundamentais no processo investigativo. Segundo o autor, elas surgiram no decurso do desenvolvimento da filosofia assumindo a forma de princípios básicos de compreensão de mundo, sendo apropriadas de diferentes maneiras pelos filósofos. A filosofia marxista, por exemplo, trabalhou as categorias a partir de uma base materialista, dialética e histórica, gerando o entendimento de que elas “são o resultado do conhecimento, a generalização da experiência cognitiva e da *práxis* de toda a História precedente da humanidade, são pontos nodais, degraus de penetração do pensamento na essência das coisas” (KONSTANTINOV, 1975 p. 176).

Nesse sentido, pelo fato de as categorias refletirem as propriedades e conexões do mundo material, conforme afirma Konstantinov (1975), entendemos a importância delas no processo de análise dos fenômenos concretos. Especialmente nesta pesquisa, nos apoiaremos nas categorias de base materialista e dialética a fim de compreendermos as mediações que engendram a realidade em investigação, nesse caso, os significados sociais que vem sendo desenvolvidos nas pesquisas acerca do professor pesquisador.

Para Marx (1983) as categorias explicam a realidade, porque são estruturas que a razão extrai no decurso desta no movimento de reproduzi-la mentalmente. Isto posto, entendemos que as categorias do método dialético proposto por Marx nos ajudam na explicação do fenômeno, proporcionando uma investigação para além da aparência imediata e empírica,

possibilitando penetrar na realidade concreta e apreender a essência dos significados sociais do professor pesquisador.

Nesse sentido, adotamos o Materialismo Histórico Dialético como guia no processo investigativo do nosso objeto de estudo, devido seu caráter em “apreender a estrutura e a processualidade contraditória, as conexões ou mediações e a particularidade do objeto de pesquisa aos quais não são dados imediatamente ao pesquisador” (FRIGOTTO, 2020, p. 24). Diante disso, a historicidade e a mediação são categorias fundamentais do Materialismo Histórico Dialético. São neles que nos deteremos a explicar nas próximas linhas, tendo em vista que nos possibilitará analisar o movimento constitutivo dos significados sociais presentes nas pesquisas acerca do professor pesquisador.

Outra categoria que é central em nosso estudo e nos proporcionará analisar com profundidade o fenômeno em investigação é a categoria significado em Vigotski (2000, 2001). Nesse percurso, nos ancoramos na Psicologia Histórico-Cultural como caminho que possibilitará desvelar como vem ocorrendo o processo de apropriação do professor pesquisador mediado pela produção dos significados sociais desenvolvidos nos estudos já realizados, bem como da sua história social, já que nela se constitui os significados produzidos acerca do objeto de investigação. Entendemos com base no autor em tela que esses significados se desenvolvem ao longo da história humana.

Ao discutirmos as categorias historicidade, mediação e significado, esclarecemos que não as analisaremos desconexas uma das outras tendo em vista que cada uma delas tem o potencial de desvelar certo aspecto da realidade objetiva, já que nela tudo se encontra em constante interconexão e interação. Nisso, entendemos que as categorias mencionadas acima têm o potencial de desvelar as contradições que há por trás dos significados sociais de professor pesquisador que vai da gênese ao seu desenvolvimento. (KONSTANTINOV, 1975).

Sendo assim, esta seção encontra-se dividida em duas subseções. Na primeira, discutimos as categorias historicidade, mediação e significado que comporá toda a discussão e são essenciais no desvelamento dos significados empreendidos acerca do professor pesquisador presentes nas pesquisas, além disso, são categorias que fundamentam toda a investigação acerca do nosso objeto de estudo. Na segunda subseção, abordaremos o percurso metodológico no qual trilhamos para chegar aos significados de professor pesquisador presente nas pesquisas. Por se tratar de um estudo de cunho bibliográfico, adotamos como proposta analítica a análise textual discursiva de Moraes (2003, 2011).

Na subseção a seguir, discutiremos as categorias do MHD, são elas: historicidade e mediação; seguida da discussão sobre significado, em Vigotski (2000, 2001). Esclarecemos

que tais categorias orientaram toda a discussão empreendida acerca do nosso objeto de estudo, uma vez que se apresentam como constitutivas no movimento de apreensão da realidade presente nos significados sociais do professor pesquisador.

2.1 Categorias teórico-metodológicas que fundamentam a pesquisa: historicidade, mediação e significado como molas propulsoras na apreensão do professor pesquisador

Historicidade e mediação constituem categorias fundamentais do MHD e, neste estudo elas se apresentam como essenciais na análise de todo o movimento constitutivo da realidade sendo, então, compreendidas como basilares na apreensão do significado social do professor pesquisador. Iniciaremos com a discussão de historicidade, tendo em vista que, inicialmente, precisamos reconhecer que o professor pesquisador é um profissional que atende a uma perspectiva formativa que não surgiu de uma mera casualidade, nesse caso, é preciso reconhecer que ela resulta do movimento sócio-histórico, como consequência do movimento dialético com a realidade.

Para Vigotski (2010, p. 85-86), “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança”, o que colabora para que possam ser desveladas as contradições entre o modo em que o professor como pesquisador é concebido na atualidade e a raiz epistemológica de onde emergiu permitindo a compreensão dos processos de produção e transformação em que elas foram sendo constituídas. Essa compreensão nos incita ao seguinte questionamento: Houve mudança no significado social do professor pesquisador desde a sua gênese? Pensando nisso, optamos por fazer uso da categoria historicidade pelo seu potencial em desvelar as generalizações da prática histórico-social dos homens e, nesse caso, recorreremos a história do movimento professor pesquisador para se buscar tais generalizações e contradições, já que, por meio da historicidade é possível compreender o movimento contraditório que constitui as relações humanas.

Dessa maneira, ao analisarmos a história do professor pesquisador, em nosso estudo, estamos negando-a como fato que decorreu de maneira meramente linear e mecânica, ao contrário, a história se apresenta como movimento, constituída nas relações sociais estabelecidas pela dialética entre homem e mundo. Nesse sentido, entendemos que a historicidade compreende a história dos homens, contudo a história aqui compreendida não é aquela decorrente de estudos sobre os fatos e acontecimentos do passado sem relação alguma com o presente, mas como aquela em que permite explicar que a sociedade é fruto da dialética

passado, presente e futuro sobre a forma de apropriação da cultura humana. É desse modo que compreendemos o movimento constitutivo do professor pesquisador.

Destacamos que essa compreensão perpassa pela discussão do conceito de historicidade e a distinção desta com o conceito de historicismo e historicismo. Demo (1980) nos ajuda na compreensão da diferença que há entre elas ao apontar que tanto historicismo quanto historicismo são termos a-históricos, pois enquanto a primeira busca absolutizar o passado e reduzir o presente à pura repetição, o segundo tende a absolutizar a força transformadora do futuro, já que, nela o passado é na realidade uma pré-história.

Nesse sentido, os significados sociais desenvolvidos acerca do professor pesquisador no historicismo são explicados como uma repetição do passado sem levar em conta os determinantes políticos, históricos, sociais e econômicos que contribuíram para a constituição dos significados. No historicismo, os significados sociais são compreendidos como processo que segue uma evolução e o passado é visto sem relação com futuro.

A historicidade, contudo, “caracteriza a mobilidade constante da História, o *vir-a-ser* contínuo das formações sociais” (DEMO, 1980, p. 146). O que nos leva a entender que o professor pesquisador possui uma história em processo de constante movimento que não cessa e está em contínuo desenvolvimento. Nesse intuito, ao desvelar os significados presentes nas pesquisas acerca do professor pesquisador, estamos considerando que esses significados se transformam durante o processo de desenvolvimento da realidade, necessitando de um olhar profundo sobre os significados do professor pesquisador que vai da gênese às suas determinações históricas.

É necessário destacar que a constituição das determinações históricas perpassa pela compreensão da próxima categoria ao qual nos debruçaremos a seguir que é a mediação. Ela nos ajuda a compreender que as relações entre o homem e o mundo não acontece de maneira direta, mas mediada, na medida em que tanto o homem está contido no mundo, como este naquele. Nesse sentido, a nossa compreensão sobre os significados sociais empreendidos acerca do professor pesquisador não se constitui numa relação de causa e efeito, mas a partir do reconhecimento das mediações históricas, sociais, políticas e econômicas que foram determinantes para a constituição destes significados.

Por isso, a mediação além de ser a categoria fundamental do MHD e da PHC, nesse estudo, ela se revela como essencial, tendo em vista que ao analisarmos os significados desenvolvidos nas pesquisas acerca de professor pesquisador não poderemos concebê-la desconexas das dimensões objetivas e subjetivas da realidade. Mas, por meio dela será

possível desvelar os significados sociais buscando apreender as relações, os diferentes nexos que a constituem.

Pontes (2010, p. 78) esclarece que a mediação é constitutiva das relações sociais historicamente construídas, nesse caso, são “expressões históricas das relações que o homem edificou com a natureza e conseqüentemente das relações sociais daí decorrentes, nas várias formações sócio humanas que a história registrou”. Segundo o autor, elas são fontes reveladoras e fecundas da realidade histórico-social por constituir-se como expressão concreta e devido a sua dinamicidade de objetivar-se no mundo e integrar tais objetivações.

A mediação é uma categoria analítica importante, posto que, nela são produzidas mudanças qualitativas entre o homem e o mundo, através da interação dialética entre ambos e por constitui-se como “[...] uma instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si”. Ao relacionarmos as mediações que se entrecruzam nos significados sociais desenvolvidos acerca do professor pesquisador, estaremos analisando as relações sociais, econômicas, históricas, dentre outras que contribuíram na apropriação dos significados sociais produzidos na atualidade.

Em Vigotski (1998), a categoria mediação é também considerada pelo autor como essencial para compreensão da relação entre homem e mundo, sendo assim, para ele essa categoria pode ser mais bem compreendida por meio dos instrumentos psicológicos e técnicos. Tal categoria se revela como central em seus estudos especialmente a partir da ideia que o autor desenvolve, isto é, segundo ele, a relação que o homem estabelece com o mundo, ou seja, com os outros homens e com a cultura é mediada por instrumentos técnicos e psicológicos.

Os instrumentos técnicos são elementos que atuam de forma concreta no mundo externo, auxiliando na modificação dos objetos, assim como no cumprimento de diferentes tarefas, como exemplo disso, podemos citar a possibilidade que o homem tem de modificar e controlar o mundo ao seu redor. De acordo com Leontiev (1970, p. 88), “o instrumento não é apenas um objeto de forma particular, de propriedades físicas determinadas; é também um objeto social, isto é, tendo certo modo de emprego, elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo e atribuído a ele”. Assim sendo, entendemos que esses instrumentos são significados, pois, além de serem utilizados pelo homem na atividade do trabalho, auxiliam na interação do homem com o mundo e dessa forma provocam mudanças funcionais e internas no cérebro humano.

Os instrumentos psicológicos fazem a mediação simbólica entre o homem e o mundo através de estímulos artificiais que constituem o pensamento. Esse instrumento psicológico

torna possível a relação do homem com o mundo por meio da sua comunicação e interação com a realidade histórica, social e cultural. São os signos que medeiam o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, já que ela dirige a atividade interna do homem. Esta atividade interna não está relacionada com a natureza biológica do homem, mas ela tem relação com a natureza histórica e cultural que cada pessoa desenvolve em atividade e por meio da mediação com outras pessoas. Sendo assim, a atividade simbólica mediada por signos representa um novo estágio do desenvolvimento humano.

Vigotski (1991) buscava demonstrar, a partir dos estudos de sua época, que para entendermos o psiquismo humano era necessário que se estabelecesse a diferença entre a relação filogênese-ontogênese, ou seja, a filogênese, próprio da evolução orgânica não carece de elo mediador para que o desenvolvimento ocorra, nesse caso, a análise biológica (filogênese) não era fator determinante para compreensão do ser humano. A ontogênese, por sua vez, responsável pelo desenvolvimento sociocultural do indivíduo necessita se apropriar dos produtos culturais, tanto materiais, quanto intelectuais da cultura humana para seu progresso. Essa apropriação não acontece de maneira direta, e desconexa da realidade, mas mediada, ou seja, o processo de apropriação é um processo que acontece de maneira mediatizada (DUARTE, 2000).

Isso quer dizer que no desenvolvimento sociocultural, o indivíduo encontra na relação dialética sua principal força impulsionadora do desenvolvimento, pois parte-se daquilo que há de mais desenvolvido da realidade cultural para a compreensão daquilo que há de menos desenvolvido, cujo processo não se apresenta de maneira imediata, mas sim mediatizada. Esse movimento é destacado por Vigotski (2001) como “método inverso” em que é possível se chegar ao “estudo da essência de determinado fenômeno através da análise da forma mais desenvolvida alcançada por tal fenômeno” (DUARTE, 2000, p. 84).

A fim de compreendermos como vem sendo discutidas as pesquisas acerca do professor pesquisador, precisamos partir do que há de mais desenvolvido que são os estudos que vêm sendo realizados sobre o objeto em discussão. Nestas pesquisas é possível apreender de que maneira o professor pesquisador é compreendido na realidade, procurando destacar os nexos, ou seja, as mediações que os constituem.

Vigotski (2001), apoiado na dialética de Marx, adota dois princípios para a construção do conhecimento científico em psicologia, sendo, pois: a abstração e a análise da forma mais desenvolvida; vez que, para o autor, a apropriação da realidade concreta se dá por meio do pensamento científico que é feita pela mediação do abstrato. Desse modo, para se chegar à essência dos significados sociais acerca do professor pesquisador empreendidas nas pesquisas,

é necessário considerar a gênese epistemológica do seu significado social e como ela é apreendida na realidade, buscando, dessa maneira, os nexos que foram determinantes para sua constituição.

Partindo dessa premissa, afirmamos que para chegarmos ao estudo da essência dos significados sociais empreendidos nas pesquisas acerca do professor pesquisador, é preciso ultrapassar o nível de conhecimento imediato sobre eles objetivando compreender as mediações que se entrecruzam nos significados acerca desse profissional presente nas pesquisas. Compreendemos que esse esforço deve ser firmado considerando o que há de mais desenvolvido sobre o professor pesquisador, por isso, partimos das pesquisas já realizadas.

Assim sendo, entendemos que nada é compreendido isoladamente, ou seja, descolado da sociedade e realidade sócio-histórica, logo, realçamos que a categoria mediação se revela como um valor heurístico no estudo dos significados sociais acerca do professor pesquisador, pois, o significado se realiza nas relações mediadas pelo contexto histórico-social do homem, estas se desenvolvem e se transformam. Nesse processo, nosso intuito consiste em apropriar-se das relações que constituem os significados sociais acerca do professor pesquisador.

Desse modo, destacamos que as categorias historicidade e mediação são essenciais no processo de compreensão dos significados sociais do professor pesquisador empreendidas nas pesquisas. Nesse sentido, precisamos recorrer às categorias significado, que passa pela compreensão da relação entre pensamento, e linguagem para, assim, compreendermos como ocorre o movimento de apreensão dos significados.

Como já relatado, a relação entre o homem e o mundo é mediada, porém, tal mediação acontece pela produção de instrumentos técnicos e psicológicos no qual grande realce é dado à linguagem (VIGOTSKI, 2001). Nesse sentido, para que a mediação ocorra, é necessário o uso de um instrumento psicológico: a linguagem. É na explicitação desse instrumento que nos debruçaremos a seguir.

Vigotski (2001) nos explica que a linguagem é um signo especial, pois é elemento que reestrutura as funções psicológicas e contribui para a formação de significados e sentidos. O autor revela que a linguagem tem duas funções, ela é tanto elemento mediador do pensamento, porque ajuda a organizar e estruturar a capacidade reflexiva do homem, quanto instrumento de comunicação, pois possui função socializadora. O pensamento, por sua vez não é só mediado por signos como é também internamente mediado por significados. Nesse sentido, para o autor, pensamento e linguagem estão ligadas entre si por um vínculo primário que vai surgindo e se modificando ao longo do processo do próprio desenvolvimento do pensamento

e da linguagem, sobretudo, quando mediadas pelas condições históricas sociais. Da relação entre pensamento e linguagem existe uma unidade cuja materialidade é a palavra significada.

O estudo desses dois processos é importante porque, conforme esclarece Vigotski (2001), o significado da palavra é um fenômeno do pensamento à medida que este ganha corpo por meio da fala e é fenômeno da fala à medida que se une ao pensamento, nas palavras do autor: “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2001). Contudo, é necessário destacar que, conforme nos explica o autor em tela, a linguagem não é a expressão de um pensamento pronto, mas este, ao transforma-se em linguagem, se reorganiza e se modifica conforme o processo de desenvolvimento histórico e social da consciência humana.

Pensamento e linguagem surgem como processos de origens distintas e ao mesmo tempo um par dialético, sendo assim, não podem ser compreendidos como processos naturais ou espontâneos do comportamento, são antes, resultado de um longo processo histórico. Para comprovar essa afirmação Vigotski (2001) recorre à análise da gênese e evolução do pensamento e da linguagem partindo da base teórica na qual se ancora para fundamentar sua tese, ou seja, no MHD. É nessa mesma linha de pensamento que nos apoiamos para explicitação do nosso objeto de estudo, já que o intuito desta pesquisa é investigar como se constituem os significados sociais presentes nas pesquisas acerca do professor pesquisador. Partimos, então, da compreensão do que seja significado e de como se constituem. Posto isso, observamos que o entendimento dessa categoria passa, necessariamente, pela compreensão da relação entre pensamento e palavra. Por isso, nos ancoramos na explicação de Vigotski (2001) quando aponta que ambos são produzidos nas relações sociais e se articulam na vida histórica e cultural do homem.

Para entendermos como acontece a produção dos significados e sentidos por intermédio da unidade pensamento e linguagem, recorreremos, então, a Vigotski (2001) que, ao discorrer sobre esses dois processos, aponta a fragilidade dos estudos de seu período acerca das funções psíquicas, tendo em vista que as investigações acerca do pensamento e da linguagem apresentavam falhas quanto ao estudo desses dois processos, segundo o autor “[...] a questão do pensamento e da linguagem foi menos trabalhada e continua mais obscura precisamente na relação entre pensamento e palavra” (VIGOTSKI, 2001, p. 01).

Em suas investigações, o autor em tela revela que a psicologia moderna que predominava em sua época considerava as funções psíquicas como sendo autônomas, independentes e isoladas uma das outras, a unificação desses elementos somente aconteceria em outro momento que culminaria na formação do pensamento verbalizado. Essa ideia,

presente nos demais autores de sua época, era criticada por Vigotski (2001, p. 396), pois segundo ele, os autores, “para explicar as propriedades do pensamento discursivo como uma totalidade, decompunham essa totalidade nos seus elementos constituintes – em pensamento e linguagem que não contêm propriedades inerentes a essa totalidade”. O autor, com isso, procurou mostrar as falhas dos autores da “velha psicologia” ao tentarem explicar a complexidade dos elementos que constituem pensamento e linguagem.

Vigotski (2001) avança nessa discussão ao explicar que é incorreto conceber pensamento e linguagem como dois processos externos atuando como forças independentes e paralelas entre si ou que se cruza em determinado momento de sua trajetória. Ao contrário, para o autor em tela, pensamento e linguagem tem origens diversas e independentes, contudo, a partir da inserção do homem na cultura humana, ele passa a internalizar os signos e, com isso, pensamento e linguagem modificam-se e ampliam-se. Com isso, Vigotski (2001) apresenta uma nova explicação acerca do desenvolvimento psíquico do homem e aponta que a falha metodológica presente nos demais estudos de sua época estava em buscar entender esses dois processos como isolados, separados e independentes uns dos outros.

A explicação que o autor encontra para justificar que as relações entre pensamento e linguagem se constituem, tão somente, no processo de desenvolvimento histórico e cultural da consciência humana está presente em um dos experimentos realizados por ele no qual declara que no desenvolvimento da criança é possível verificar a existência de um estágio pré-intelectual na formação da linguagem e um estágio pré-linguístico no desenvolvimento do pensamento, sendo que, a ligação entre ambos “surgem e se constituem unicamente no processo do desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo, elas próprias, um produto e não premissa da formação do homem” (VIGOTSKI, 2001, p. 395).

Desse modo, Vigotski (2001), ao esclarecer a relação entre pensamento e linguagem, ressalta que a palavra é o signo responsável por favorecer o desenvolvimento da consciência do homem. Nesse sentido, entendemos que é o signo que regula e reestrutura as funções psicológicas e contribui substancialmente para a formação de significados e sentidos e consequentemente o grande responsável pelas mudanças nos modos de ser, pensar e agir do homem. Nisso, consideramos que a produção dos significados desenvolvidos acerca do professor pesquisador foi sendo produzido no movimento da realidade histórico-social como instrumento e resultado do pensamento e materializados na linguagem.

Isso porque, conforme nos informa Vigotski (2001), o significado da palavra retém a realidade externa, ela é, portanto, uma unidade na qual não podemos decompô-la, antes, forma uma unidade entre o pensamento e a linguagem; nas palavras do autor “o significado da

palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa” (VIGOTSKI, 2001, p. 395).

É necessário enfatizar ainda que, para o autor, a palavra sem significado não é palavra, é um som vazio, pois aquele (o significado) é um traço constitutivo da palavra, é, portanto, a própria palavra vista no seu aspecto interior (VIGOTSKI, 2001, p. 398). Nesse sentido, o significado constitui uma generalização, um conceito, ou seja, toda palavra é uma generalização de uma dada realidade, posto que nela se revela as produções históricas, sociais e circunstancialmente estáveis, já que são compartilhadas socialmente e permite a comunicação e a socialização das experiências e vivências entre os homens.

Desse modo, o autor reconhece que a palavra é um instrumento psicológico fundamental na formação do pensamento e da consciência que se desenvolvem e se transformam ao longo da história da humanidade. O sentido, por sua vez, está relacionado ao contexto da comunicação, dado o momento e a situação em que ela ocorre, ela se desenvolve nas relações pessoais que o homem estabelece com o mundo social e cultural e perpassa por seus interesses, motivações, afetos e emoções.

Por estarmos analisando como se constituem os significados sociais acerca do professor pesquisador desenvolvidos em pesquisas, estamos considerando que esses significados estão relacionados à formação conceitual que foram se generalizando ao longo da produção histórica de determinado grupo social, nesse caso, do fenômeno professor pesquisador.

Nas produções bibliográficas, por exemplo, está presente a linguagem escrita que contribui para o processo de significação da realidade que apesar de estar sendo produzido na ausência do interlocutor, este o produz em diferentes situações que o leva a desenvolver maximamente uma forma de discurso complexo, isso porque diferente da linguagem falada em que o discurso pode ser desenvolvido por meio de uma única palavra, na linguagem escrita somos obrigados a empregar bem mais palavras, por isso ela “contribui para o fluxo do discurso na ordem da atividade complexa” (VIGOTSKI, 2001, p. 457). Nas palavras do autor:

A atividade discursiva se define como complexa. É nisto que se baseia o emprego de rascunhos. O caminho entre o esboço e o ato de passar a limpo é uma via de atividade complexa, mas até mesmo quando não há cópia fatural o momento da reflexão no discurso escrito é muito forte; muito amiúde falamos primeiro para nós mesmos e depois escrevemos: aqui estamos diante de um rascunho mental (VIGOTSKI, 2001, p. 457).

Esse rascunho mental na qual o autor se refere é a linguagem interior, ela é uma linguagem para si, ou seja, “uma atividade pensante e afetivo-volitiva, uma vez que incorpora motivos de discurso e pensamento expresso em palavra” (VIGOTSKI, 2001, p. 457). Nesse sentido, entendemos que na linguagem escrita está presente a unidade pensamento e palavra como processos que foram se constituindo em complexos sistemas de códigos formados no curso da história social da humanidade, uma vez que por meio delas (unidade pensamento e palavra) conhecemos e reproduzimos as práticas sociais e culturais que medeiam a produção de significados e sentidos.

Sabendo que a produção de significados acerca do professor pesquisador resulta de um longo processo de conhecimento e representam nas pesquisas (linguagem escrita) os conhecimentos produzidos historicamente, que significados sociais acerca do professor pesquisador vêm se desenvolvendo nas pesquisas?

Nesta pesquisa, estamos considerando que ao apreendermos os significados sociais presentes nas pesquisas acerca do professor pesquisador, estamos levando em conta os significados compartilhados no contexto das obras (artigos, livros, etc.) por meio dos discursos empreendidos na linguagem escrita de tais estudos. A seguir, apresentamos o percurso metodológico deste estudo sobre o qual trilhamos para apreender o significado social de professor pesquisador.

2.2 Percurso metodológico da pesquisa: trilhando caminhos na apropriação do significado social do professor pesquisador

Para se chegar ao objetivo do fenômeno em investigação, entendemos que os caminhos percorridos são diversos, e nos conduzem a reflexões sobre quais trilhas percorrer na pesquisa. Como bem nos coloca Paulo Netto (2011), os instrumentos e as técnicas de pesquisas são os mais variados possibilitando ao pesquisador “se apoderar” da matéria, ou seja, do fenômeno em investigação. Outra questão fundamental ao qual nos coloca o autor é que os instrumentos e as técnicas de pesquisa não devem ser confundidos com o método, e, nesse sentido, asseguramos que ambas precisam estar em sintonia.

Nesse sentido, reafirmamos que o Materialismo Histórico Dialético é o método ao qual nos ancoramos para análise do fenômeno em investigação e que tem por objetivo investigar os significados sociais presentes nas pesquisas acerca do professor pesquisador. Esse método que tem como seus criadores Marx e Engels é regido por leis, princípios e categorias capazes de explicar a realidade acerca dos fenômenos sociais e da consciência e

parte do pressuposto de que é preciso reconhecer a materialidade e a cognoscibilidade do mundo tal como este é na realidade em contínuo movimento e desenvolvimento (AFANASIEV, 1968, p. 12).

A escolha por esse método que orienta nosso raciocínio no processo de investigar esses significados sociais está vinculada ao modo como compreendemos a relação homem e realidade, por isso, escolhemos orientar nosso pensamento pelo método MHD e pelos princípios e categorias da Psicologia Histórico-Cultural. De acordo com Marques, Carvalho e Teixeira (2020, p. 29), “o homem não nasce homem, forma-se homem”. O que implica dizer que, diferente dos animais, para garantir a sua existência como ser humano, os homens precisam se apropriar de qualidades que estão para além das herdadas com o nascimento. Essas qualidades, segundo as autoras, passam, necessariamente, pelo desenvolvimento de formações complexas que se constituem e se desenvolvem nas relações sociais, isto é, na dialética das relações entre as condições objetivas e subjetivas que se revela no movimento histórico e social da realidade na qual o homem pode concebê-la e transformá-la.

Por isso, apoiamo-nos nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que tem em Lev Vigotski o seu fundador. Para ele, os estudiosos de sua época limitavam-se ao estudo do comportamento humano a seu fator biológico, desconsiderando o fator social. Nessa direção, Vigotski (1999) revela que a nova psicologia precisaria criar o seu próprio capital, para ele “a nova psicologia devia partir da filosofia do materialismo dialético e histórico, tinha de se converter numa psicologia marxista” (VIGOTSKI, 1999, p. 428).

Nesse sentido, fica evidente que ao revelar a necessidade de uma nova psicologia, Vigotski (1999) recorre à base filosófica marxista para fundamentar seus estudos e instituir uma nova psicologia capaz de apreender o estudo do psiquismo humano em sua totalidade ao considerar o homem como ser concreto que desenvolve a consciência mediado pelos determinantes sociais e históricos da realidade.

Posto isso, entendemos que o método MHD e os princípios da PHC nos ajudarão a compreender quais os significados sociais empreendidos nas pesquisas acerca do professor pesquisador por reconhecermos que o fenômeno do professor pesquisador constitui uma realidade que se revela no movimento histórico da vida social, assim, apreendê-lo por meio dos significados é reconhecê-lo na sua materialidade e historicidade, já que por meio delas poderá ser desvelado o real do movimento professor pesquisador e as contradições presentes nesse movimento.

Elucidamos que esta pesquisa é de natureza bibliográfica que, de acordo com Prodanov (2013, p. 54), é “elaborada a partir de material já publicado, constituído

principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet”. Nesse sentido, esclarecemos que este trabalho é de cunho bibliográfico por ser desenvolvido e analisado, sobretudo a partir de fontes bibliográficas, como: livros, artigos científicos, dissertações e teses. A vantagem em realizar esse tipo de pesquisa, de acordo com o autor acima, é que ela possibilita ao investigador a realidade de modo bem mais amplo do que quando realizada por outros tipos de pesquisa. Além disso, ela se apresenta como essencial nos estudos históricos, e como buscamos investigar os significados sociais desenvolvidos, precisamos recorrer à historicidade desse fenômeno, não entendida como fato e acontecimento do passado, mas que possibilita compreender os significados sociais empreendidos acerca do professor pesquisador como processo que é mediado pelas relações contraditórias existentes na realidade.

Como procedimento de análise sobre as pesquisas que vêm sendo discutidas acerca do professor pesquisador, apoiamo-nos na análise textual discursiva proposta por Moraes (2003, 2011). Segundo o autor, sua proposta deve ser aplicada considerando a base teórico-metodológica que o pesquisador se fundamenta, pois é ela que ela irá orientá-lo em toda a organização do seu texto.

A partir da discussão acima, e esclarecido o método ao qual nos ancoramos, ou seja, o Materialismo Histórico Dialético e os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural para explicitação do objeto ao qual propomos investigar, iremos explicar como fizemos o estado da arte dos estudos aos quais selecionamos, dentre eles, os artigos científicos, as dissertações e teses.

2.2.2 O Estado da questão nas pesquisas que discutem o professor pesquisador no contexto da educação básica: levantamento dos estudos

Apresentamos nesta seção o levantamento das pesquisas que discutem acerca do professor pesquisador, especialmente das pesquisas que tratam do professor pesquisador no contexto da educação básica. Essa busca constitui a etapa de seleção do material para posterior análise. Para isso, foram definidos critérios de inclusão e exclusão das pesquisas que tinham relação com o objetivo deste estudo. Desse modo, o objetivo desta subseção é apresentar as etapas do levantamento destas pesquisas e mostrar as que selecionamos para posteriormente discutirmos e analisarmos tomando por base a análise textual discursiva em Moraes (2003, 2011).

Inicialmente, realizamos a busca das pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no banco de dados do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no banco de revistas/periódicos (*Scielo*).

Iniciamos a busca no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) considerando como critério de busca os seguintes descritores: professor pesquisador, pesquisa na educação básica, professor pesquisador na educação básica resultando o total de quarenta e sete mil, setecentos e oitenta e uma pesquisas. Como critério de refinamento nas buscas por tais trabalhos optamos pelos que foram desenvolvidos nos últimos 5 anos (2016, 2017, 2018, 2019 e 2020) e que tinham como área de conhecimento a Educação e as Ciências Humanas. Como área de concentração foram consideradas: a Educação, Educação Escolar e Formação de Professores resultando em dois mil quatrocentos e cinco pesquisas e um total de setenta e seis instituições que tratavam sobre o tema.

Começamos a busca por esses trabalhos nas setenta e seis instituições, como critério de refinamento, definimos que durante as buscas seriam selecionados os estudos que no resumo ou corpo do trabalho tivessem relação com o objetivo deste estudo. É necessário destacar que alguns destes trabalhos que surgiram durante as buscas não tinham o material disponível na plataforma. A partir disso, selecionamos as pesquisas que tinham relação com o objeto de pesquisa e apresentamos em um quadro contendo algumas informações, como: título, autor, ano, objetivo geral, metodologia, base teórica e a instituição em que foi desenvolvida a pesquisa. O total de trabalhos encontrados no portal da CAPES foram sete após a leitura dos títulos e, em alguns casos, dos resumos também, dos materiais que tinham relação com nosso objeto de estudo.

A busca por pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi feita utilizando os seguintes descritores: professor pesquisador, pesquisa na educação básica, professor pesquisador na educação básica e resultou em três mil duzentos e quarenta trabalhos. Como critério de refinamento, optamos pelas pesquisas que foram desenvolvidas entre os anos de 2016 a 2020, considerando os trabalhos produzidos no âmbito do programa de Pós-Graduação em Educação e como área de conhecimento as Ciências Humanas e Educação que resultaram em cinquenta e oito trabalhos que discutiam sobre o tema em investigação. Desses trabalhos foram selecionados os estudos que no resumo e corpo do texto tivessem relação com o objeto de estudo. Destes, apenas um trabalho convergia com a discussão desenvolvida neste estudo. Destacamos que os demais trabalhos ou não tinham

relação com o objetivo desta pesquisa, pois se tratavam do professor pesquisador no ensino superior ou eram trabalhos que já havíamos selecionado pelo portal da CAPES.

No portal da *Scielo* foram utilizados como critério de buscas os mesmos descritores utilizados do portal da CAPES e do BDTD surgindo um total de cento e trinta e dois trabalhos. Para refinar nossas buscas, consideramos os trabalhos que foram desenvolvidos nos últimos cinco anos, no Brasil, com idioma em Português e como área de concentração as Ciências Humanas. A partir do refinamento, surgiram trinta e um trabalhos que foram lidos os títulos e os resumos considerando o objetivo da pesquisa. Dessa leitura, selecionamos quatro trabalhos.

O quadro 1, a seguir, apresenta as dissertações e teses que foram selecionados no portal da CAPES e BDTD para uma análise sistemática dos estudos que tratavam sobre o professor pesquisador no contexto da educação básica. E no Quadro 02, apresentamos os artigos que selecionamos no banco de dados da *Scielo*.

Quadro 1: Dissertações e teses localizadas no levantamento bibliográfico feito no portal da CAPES e BDTD

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	BASE TEÓRICA	CURSO - IES
A Importância da Pesquisa para a Formação Continuada na Prática Pedagógica dos Professores no Ensino Básico.	Rosana Martins Pio	2016	Identificar e analisar a importância da pesquisa cotidiana e da formação continuada na prática docente no ensino básico do Município de Curitiba.	Qualitativa Social	Fenomenologia	Dissertação- Universidade Federal do Paraná
O desenvolvimento profissional do professor da educação básica em grupos de pesquisa	Vanessa Alves de Almeida Cruz	2016	Compreender o processo de desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica, inseridos em um grupo de pesquisa.	Qualitativa	_____	Dissertação – Universidade Federal de São Carlos
Produção de significados por professores de ciências sobre currículo centrado em questões sociocientíficas: contribuições para a formação do professor pesquisador	Natalia Katherine García Ramírez	2016	Analisa-se quais são os significados e sentidos construídos por professores acerca do currículo escolar focado em Questões Sociocientíficas e Questões Socioambientais segundo a perspectiva Histórico-Cultural	Análise Textual Discursiva	Abordagem Histórico-Cultural	Dissertação - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Pesquisa em educação inclusiva: representações dos docentes das salas de recursos multifuncionais sobre o professor-pesquisador	Eline Freitas Brandão Barbosa	2017	Analisar a representação sobre o professor-pesquisador por docentes da rede básica de ensino no Estado de Sergipe que atuam em SRM, bem como	Qualitativa – Análise do Discurso	_____	Dissertação - Universidade Federal de Sergipe

			analisar a construção do conhecimento produzido em sua prática, através da ação da pesquisa.			
A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora.	Vanessa França Simas	2018	Compreender como ocorre o processo pelo qual a profissional recém-formada constitui-se professora, ou melhor: como é que esse processo ocorre com o meu eu, como me invento e me reinvento professora.	Pesquisa Narrativa	(Aportes Bakhtinianos)	Doutorado-Universidade Estadual de Campinas
“Desenvolvimento humano <i>em</i> atividade: há unidade?”: transvisões da pergunta no devir da pesquisa <i>com</i> crianças-uma análise autoscópica em contexto de educação infantil.	Mariane Oliveira Bica	2018	Contribuir com o desenvolvimento integral infantil por meios que possibilitassem, também, as crianças tornarem-se protagonistas e, portanto, crianças-pesquisadoras no curso da investigação.	Análise autoscópica	Abordagem etnográfica	Dissertação-Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo
Professor Pesquisador: aprendizagem colaborativa e formação aberta pelo <i>facebook</i>	Cecília Maria Prates de Freitas	2018	Analisar o processo de formação de professores pesquisadores por intermédio da rede social <i>Facebook</i>	Qualitativa do tipo estudo de caso	_____	Dissertação – Universidade do Oeste Paulista
Formação de Professores-Pesquisadores da Eja em uma Escola da Rede Municipal de Camaçari-Ba	Yara da Paixão Ferreira	2018	Promover reflexões sobre a Formação do Professor-pesquisador na EJA.	Abordagem Qualitativa	_____	Dissertação – Universidade do Estado da Bahia

Fonte: Dados coletados no levantamento bibliográfico realizado pela autora.

O quadro 2, abaixo, apresenta os artigos que foram selecionados no banco de dados da *Scielo* para uma análise sistemática dos estudos que tratam sobre o professor pesquisador no contexto da educação básica.

Quadro 2: Artigos científicos localizados no levantamento bibliográfico feito no portal da *Scielo*

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	BASE TEÓRICA	REVISTA
A Pesquisa na Prática Docente em Projeto de Formação Continuada: ideias e práticas em debate	Fernanda Keila Marinho da Silva e Maurício Compiani	2015	A pesquisa trata da autoria do professor na elaboração dos conhecimentos escolares; a simultaneidade entre trabalho e pesquisa; a inversão de uma certa tradição em que a prática é sempre uma aplicação da teoria sem o enfrentamento da imprevisibilidade da prática e dos movimentos incertos de resolução de problemas reais da escola.	_____	_____	Revista Educação e Sociedade
Os conceitos de professor-pesquisador e professor reflexivo perspectivas do trabalho docente	Tatiana Bezerra Fagundes	2016	O artigo situa e problematiza a natureza dos conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo por meio da abordagem de estudo teórico-conceitual com o objetivo de verificar como eles foram apropriados pelo	_____	_____	Revista Brasileira de Educação

			campo da educação e aplicados à formação e prática dos professores da educação básica			
Formação do(a) professor(a) pesquisador(a): análise de uma experiência de educação continuada com professores(as) da Escola Pública	José Rubens Lima Jardimino e Margareth Diniz	2016	O artigo trata da temática sobre a formação continuada de professores(as) da Educação Básica no âmbito da discussão sobre a formação do professor(a)	Narrativas educacionais e conversação	_____	Revista Dialogia
A PESQUISA NA PRÁTICA DOCENTE: Dilemas na contemporaneidade	Ana Cristina da Silva e Willian Lima Santos	2017	Refletir sobre a atuação do professor enquanto pesquisador de sua prática na contemporaneidade.	Revisão de Literatura	_____	Revista Científica da FASETE

Fonte: Dados coletados no levantamento bibliográfico realizado pela autora.

Considerando o objetivo deste estudo, apontamos que, dos estudos aqui apresentados, selecionamos duas pesquisas para serem analisadas. Tais pesquisas, visando resguardar a identidade dos autores, serão denominadas aqui de: Professora Pesquisadora 1 e Professora Pesquisadora 2.

A análise de tais pesquisas será objeto de discussão da seção quatro deste trabalho. Antes disso, discutiremos a análise textual discursiva como procedimento de análise que nos possibilitou apreender os significados sociais presentes nestes estudos.

2.2.1 A análise textual discursiva como mediadora na apreensão dos significados sociais compreendidos nas pesquisas acerca do professor pesquisador

Iniciamos nossa discussão revelando as vantagens da análise textual discursiva como proposta analítica capaz de auxiliar na apreensão dos significados sociais presentes nas pesquisas acerca do professor pesquisador. Inicialmente, é necessário destacar a análise textual discursiva entendida como “o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de

um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso, novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados” (MORAES, 2011, p. 112). Além disso, de acordo com o autor, ela permite ao pesquisador se apropriar do fenômeno investigado promovendo a sua participação na reconstrução dos discursos.

Essa participação, segundo o autor, concede ao pesquisador “um mergulho em processos discursivos, visando a atingir compreensões reconstruídas dos discursos, conduzindo a uma comunicação do aprendido e desta forma assumindo-se o pesquisador como sujeito histórico” (MORAES, 2011, p. 111). Tal colocação nos permite compreender que o pesquisador é um sujeito histórico porque ele participa diretamente da constituição do objeto em investigação tendo em vista que ao atingir compreensões reconstruídas dos discursos, o pesquisador conduzirá estes a novas interpretações, ao mesmo tempo em que possibilita a constituição de novos discursos, dito de outra forma desenvolverá novos significados a partir da análise dos textos.

No caso desta pesquisa, ao analisar os estudos estaremos interpretando o que os autores escreveram sobre a temática, isto é, acerca do fenômeno professor pesquisador, e, nesse caso, estaremos contribuindo para a reflexão acerca do discurso do outro, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento dos significados acerca do objeto em estudo.

Os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural nos ajudam nessa compreensão, pois conforme já explicado anteriormente o homem é ser sócio-histórico mediado por múltiplas determinações constituídas na realidade. O pesquisador, nesse caso, é também um sujeito sócio-histórico porque não só é capaz de interpretar os discursos presentes nos textos como reconstruí-los, contribuindo para a ampliação dos significados sobre o objeto investigado. Sobre isso, Moraes (2011, p. 112) revela que:

A análise textual discursiva pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído.

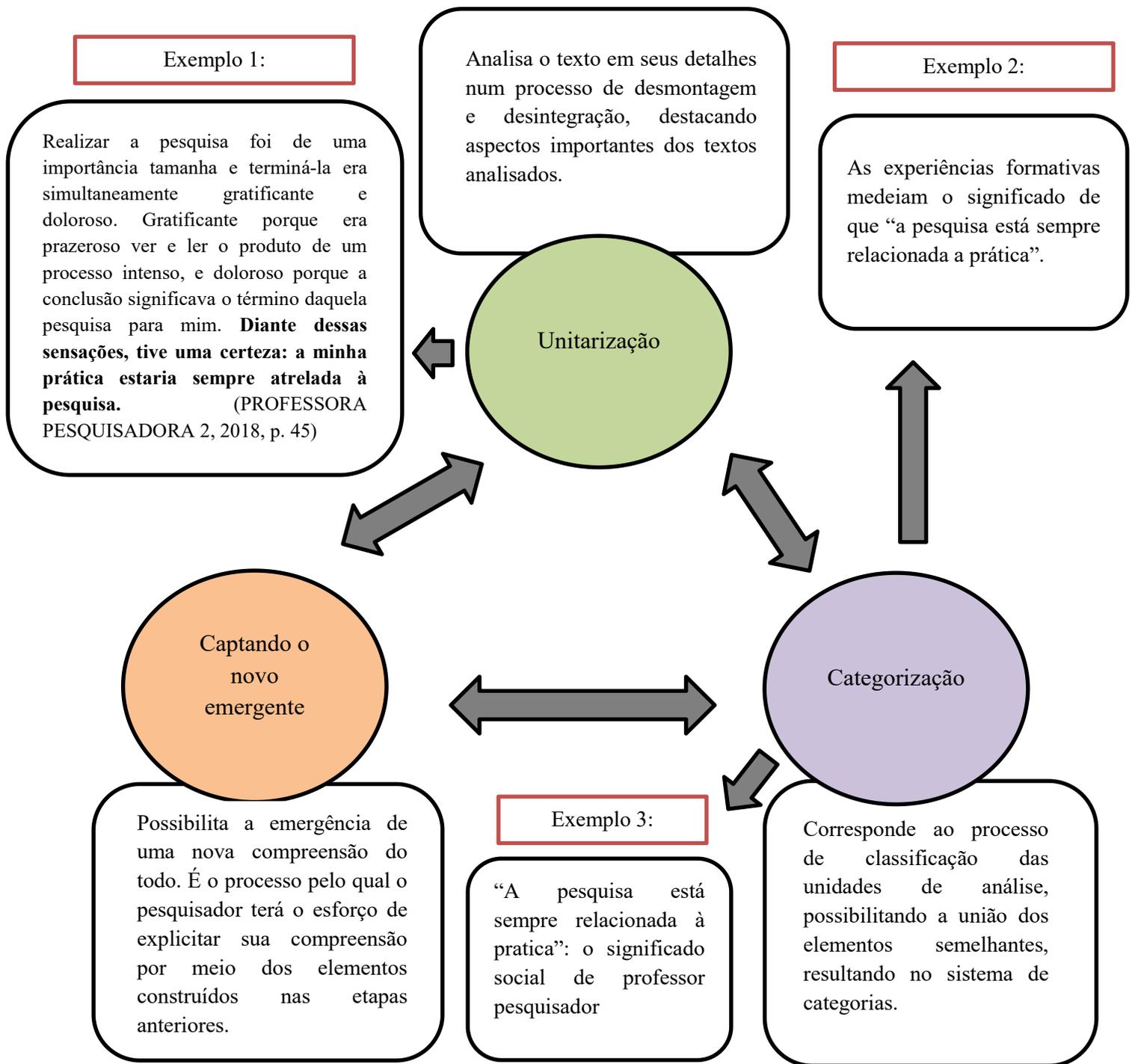
Nesse sentido, a proposta da análise textual discursiva se revela como um procedimento analítico que se constitui considerando três componentes; são eles: “desconstrução dos textos do *corpus*, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os

elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada” (MORAES, 2003, p.12).

Essas etapas são essenciais no processo de desconstrução e reconstrução dos textos e envolve desde o processo de unitarização ou desmontagem à categorização e produção de um novo texto gerando, assim, a possibilidade de novos significados. É necessário destacar que a descrição perpassa pelo processo de desmontagem do texto e se revela como uma etapa necessária que nos conduzirá a outro passo, o processo de categorização; isso quer dizer que não limitaremos à análise superficial do texto, mas com o auxílio do método MHD e dos pressupostos da PHC que servirão como lentes de análise sobre o objeto em investigação, nossa intenção é contribuir na captação de uma nova compreensão sobre o fenômeno ao ampliar os significados sobre eles. Com isso, entendemos que tais etapas nos auxiliarão na análise dos significados sociais desenvolvidos nas pesquisas acerca do professor pesquisador.

Isso porque, conforme explica Moraes (2011), todas as etapas do procedimento analítico proposto pela análise textual discursiva precisam estar em consonância com os objetivos da investigação, o problema e as questões da pesquisa. Apresentamos, na figura 1, as etapas e características que compõem o ciclo da análise textual discursiva proposto por Moraes (2003, 2011), conforme explicitada abaixo.

Figura 1: Ciclo da análise textual discursiva



Fonte: Produzido pela autora com base em Moraes (2003, 2011).

Com base na figura 1, podemos observar que o ciclo da análise textual discursiva compreende três etapas cada uma com suas respectivas características. Elas auxiliam o pesquisador na análise do material ao propor uma leitura rigorosa e aprofundada por meio da

descrição e interpretação dos textos a fim de se atingir compreensão da complexidade do fenômeno em investigação (MORAES, 2011).

Na figura 1, trouxemos exemplos que compreende as duas etapas, isto é, a unitarização e a categorização. Porém, destacamos que trouxemos os exemplos como forma de demonstração, as etapas podem ser visualizadas no quadro 3, na página 48. Realçamos ainda que para o processo de categorização foram contempladas várias unidades de análise, analisadas e selecionadas a partir da desmontagem e desintegração dos textos, observando-se os objetos desta pesquisa. Como forma de possibilitar uma melhor classificação no processo de categorização, agrupamo-los em: subcategorias, como pode ser observado no exemplo 2, e em categorias, como pode ser observado no exemplo 3. A terceira etapa do ciclo da análise textual discursiva é o processo pelo qual o pesquisador, a partir da mediação dos elementos construídos nas etapas anteriores, participa da reconstrução do discurso, isto é, da produção de metatextos, contribuindo, dessa forma, no compartilhamento de novos significados.

Conforme enfatizado anteriormente, cada etapa foi realizada considerando o objetivo desta pesquisa. Logo, esta pesquisa adotou o ciclo da análise textual discursiva em todas as suas etapas para apreensão dos significados presentes nas pesquisas acerca do professor pesquisador.

Moraes (2011) nos explica que os enunciados presentes nos textos nos ajudarão na categorização dos elementos unitários encaminhando o pesquisador para a produção de metatextos em que se apresentam as principais interpretações e compreensões constituídas no texto e gerando o produto de sua análise.

Orlandi (2007, p.72) nos ajuda nessa compreensão ao revelar que o texto é a unidade de análise afetada pela realidade e, sobretudo, por ser um espaço significante, segundo ele, “o analista tem de compreender como ele produz sentidos e significados, o que implica em saber tanto como ele pode ser lido, quanto como os sentidos estão nele [...], um texto é só uma peça de linguagem de um processo discursivo bem mais abrangente”.

Conforme nos explicita o autor, encontramos no texto uma forma de representação da linguagem, visto dessa forma, constitui unidade de análise uma vez que é afetada pelas condições histórico-sociais produzidas em determinado contexto. Nisso, o autor chama a atenção para o fato de que ao analisar o que está contido no texto, é importante considerar que esta não deve acontecer de maneira isolada, mas considerando todas as relações históricas, sociais e econômicas que a tem constituído para que, assim, possamos apreender os significados nele produzidos.

Sendo assim, concordamos com Orlandi (2007, p.68) ao explicitar que “sem dúvida, há uma ligação entre a história externa e a historicidade do texto (trama de sentidos nele), mas essa ligação não é direta, nem automática, nem funciona como uma relação de causa-e-efeito”. Nesse sentido, como forma de apreender a ligação que há entre a história externa e a historicidade presente nos trabalhos que investigaram e que discutem acerca do professor pesquisador, optamos pela análise textual discursiva.

Considerando que a análise textual discursiva trabalha com textos ou amostras de discursos conforme revela Moraes (2011), ela pode, nesse caso, tanto partir de materiais já existentes ou ser produzido no movimento da própria pesquisa; considerando os seguintes instrumentos: entrevistas, gravação de aulas, observações, depoimentos, entre outros. Levando em conta que esta pesquisa se trata de um estudo que busca apreender os significados sociais presentes nos estudos já realizados, estamos trabalhando com a análise de textos já existentes e que colhemos nos bancos de periódicos da CAPES, BDTD, *Scielo*.

Nesse sentido, considerando a base de periódicos acima e que o processo de coleta do material produzido perpassou por etapas conforme já apontado no subitem 2.2.2 deste trabalho, e que iremos analisá-las considerando as etapas, dentre elas: unitarização, categorização e a captação do novo emergente conforme explicitado na figura 1, apresentamos no quadro 3 as etapas que compreende desde a formação das unidades de análise à formação de categorias.

É necessário apontar aqui que as unidades de análise fazem parte do movimento de desconstrução que realizamos nas pesquisas da Professora Pesquisadora 1 e da Professora Pesquisadora 2. Ressaltamos que fizemos a leitura do material completo, porém, na análise, contém os trechos da introdução e conclusão porque nelas estão contidas as ideias que consideramos as principais das autoras acerca dos significados sociais compartilhados sobre o fenômeno que estamos investigando.

Feita a desconstrução dos trechos das pesquisas da Professora Pesquisadora 1 e da Professora Pesquisadora 2 resultantes das unidades de análise, fizemos as sínteses dos trechos com o objetivo de trazer as principais ideias contidas nos trechos. A formação das subcategorias foi realizada tendo como critério de organização as ideias que se complementavam, isto é, que tinham semelhança, resultando na formação de três subcategorias, sendo elas: **A pesquisa realizada pelo professor pesquisador é mediada pelo significado da “reflexão sobre a prática como possibilidade de encontrar alternativas para os dilemas cotidianos”**; **As experiências formativas medeiam o significado de que “a pesquisa está sempre relacionada à prática”**; **Pesquisar é problematizar realidade e**

“entender as crianças como produtoras de conhecimentos”, conforme apontadas no quadro 3.

A formação das subcategorias apontadas acima culminou na definição e nomeação da seguinte categoria: **“A PESQUISA ESTÁ SEMPRE RELACIONADA À PRÁTICA”**: o **significado social de professor pesquisador**, conforme explicitadas no quadro 4.

Quadro 3: Etapas da unitarização e categorização

Unidades de análise	Síntese dos trechos	Formação das subcategorias – critério de organização: ideias que se complementam –
<p>Havia vivido a importância da escrita e da pesquisa para o desenvolvimento profissional e pessoal. Já entendia a pesquisa do professor como uma “reflexão sobre a prática como possibilidade de encontrar alternativas para os dilemas cotidianos”(PROFESSORA PESQUISADORA 2) (INTRODUÇÃO).</p>	<p>1.1 A pesquisa do professor compreendida como processo que visa a reflexão sobre a prática para o alcance dos objetivos propostos.</p>	<p>1 A pesquisa realizada pelo professor pesquisador é mediada pelo significado da “reflexão sobre a prática como possibilidade de encontrar alternativas para os dilemas cotidianos”.</p>
<p>A pesquisa cotidiana está voltada para a reflexão da prática profissional do Professor-pesquisador. (PROFESSORA PESQUISADORA) (CONCLUSÃO)</p>	<p>1.2 A pesquisa cotidiana entendida como uma reflexão da prática do professor pesquisador</p>	
<p>Ao retornar aos tópicos que produzi no final da narrativa de cada ano escolar pesquisado, é inegável o que aqueles saberes produzidos revelam: é preciso, na relação estabelecida com as crianças, construir a reflexão sobre a própria prática e sobre os vínculos constituídos no cotidiano escolar. (PROFESSORA PESQUISADORA) (CONCLUSÃO)</p>	<p>1.3 Os saberes construídos em sala de aula auxiliam na construção e reflexão da própria prática.</p>	
<p>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. (PROFESSORA PESQUISADORA) (CONCLUSÃO)</p>	<p>1.4 A defesa de um professor pesquisador que resolva os problemas da rotina escolar.</p>	
<p>Inventei-me professora com meus outros, ao atentar-me às crianças e aprender modos de ser e fazer no cotidiano escolar junto a elas. No entanto, isso só foi possível porque na relação estabelecida com elas eu construí a reflexão sobre a prática. São os exercícios de reflexão e de pesquisa sobre a minha prática pedagógica,</p>	<p>1.5 A relação estabelecida com os alunos no cotidiano escolar colabora para a construção da reflexão sobre a prática da professora pesquisadora iniciante.</p>	

sempre em diálogo, que revelam esse inventar-me professora-pesquisadora-iniciante. **(PROFESSORA PESQUISADORA) (CONCLUSÃO)**

Conforme eu construía conhecimentos no/do/pelo cotidiano escolar, mais tarde eles me auxiliavam a sistematizar novos saberes. **(PROFESSORA PESQUISADORA 2) (CONCLUSÃO)**

1.6 A construção dos saberes produzidos no cotidiano escolar contribui na sistematização de novos saberes.

[...] para que você compreenda como e por que cheguei a pesquisar o que pesquiso, para que compreenda como o passado manifesta-se hoje, **é preciso contar um pouco das experiências que foram me formando durante a vida, aquelas experiências formativas que, segundo percebo, tiveram influência para que hoje eu chegasse a pesquisar o que pesquiso. Experiências essas que, de certa forma, contribuíram e influenciaram a decisão de tornar-me professora pesquisadora de uma escola pública, de ser uma professora que pesquisa a própria prática e, mais, de querer compreender como acontece esse movimento de vir a ser professora, de investigar como construo os saberes docentes necessários à prática de ensino, como supero as dificuldades e sou constituída no e pelo trabalho e, ainda, pelos meus outros, especialmente as crianças que foram e são meus alunos. (PROFESSORA PESQUISADORA) (INTRODUÇÃO)**

2.1 As experiências formativas explicam como se torna professor pesquisador

2 As experiências formativas medeiam o significado de que “a pesquisa está sempre relacionada à prática”.

Assim, tive a experiência de fazer pesquisa ainda na graduação, isto é, de ter uma pergunta a responder com um trabalho investigativo; **desenvolver portfólios com as crianças; de atentar-me para esse processo, para o que escolhiam as crianças ao compor seus portfólios e para o que diziam sobre essa escolha, de atentar-me, ainda, para as suas falas quando retornavam aos portfólios e os olhavam de um outro lugar e ver como que tudo isso respondia a minha pergunta; de perceber que sem um esforço de me debruçar nas falas e portfólios das crianças não conseguiria alcançar como que elas ali, em suas escolhas, justificativas e depoimentos respondiam a questão da pesquisa; de notar que era necessário um exercício árduo de distanciamento para produzir os dados através do material disponível e, depois, ao olhar esses**

2.2 A atividade de pesquisa realizada na graduação medeia a compreensão de que o professor deve pesquisar a própria prática.

dados perceber que alguns eixos poderiam me ajudar na organização dos dados e na qualidade das compreensões construídas a partir desse exercício de pesquisar. Enfim, a partir das compreensões construídas, tirar lições do vivido foi para mim fator decisivo na constituição de professora em formação, uma vez que soube que como professora deveria pesquisar a minha própria prática, deveria ser uma professora-pesquisadora. (PROFESSORA PESQUISADORA) (INTRODUÇÃO)

Realizar a pesquisa foi de uma importância tamanha e terminá-la era simultaneamente gratificante e doloroso. Gratificante porque era prazeroso ver e ler o produto de um processo intenso, e doloroso porque a conclusão significava o término daquela pesquisa para mim. Diante dessas sensações, tive uma certeza: a minha prática estaria sempre atrelada à pesquisa. (PROFESSORA PESQUISADORA) (INTRODUÇÃO)

Era preciso que eu pesquisasse, ainda, a minha própria prática e o cotidiano escolar quando ocupasse o lugar de professora e, para isso, era necessário que eu documentasse a minha trajetória docente. (PROFESSORA PESQUISADORA 2) (INTRODUÇÃO)

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, 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. (PROFESSORA PESQUISADORA 1) (CONCLUSÃO)

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

2.3 “A pesquisa está sempre relacionada à prática”: a mediação da formação no processo de significação de pesquisa

2.4 A formação em pesquisa desde a graduação medeia a constituição do professor pesquisador.

2.5 A formação do professor pesquisador implica em compreender e problematizar a realidade

2.6 A necessidade da formação inicial e continuada do professor pesquisador para uma aprendizagem mais efetiva.

sejam apropriadas para atuação do Professor-pesquisador. (PROFESSORA PESQUISADORA) (CONCLUSÃO)

A melhora na formação (do professor pesquisador) é necessária, bem como a atualização e a aprendizagem dos profissionais que deve ser permanente, pois a reconstrução do conhecimento é permanente e autônoma. (PROFESSORA PESQUISADORA 1) (CONCLUSÃO)

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 [...] (PROFESSORA PESQUISADORA 1) (INTRODUÇÃO)

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. (PROFESSORA PESQUISADORA 1) (INTRODUÇÃO)

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. (PROFESSORA PESQUISADORA 1) (INTRODUÇÃO)

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, 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

2.7 A necessidade da formação permanente do professor pesquisador

3.1 A questão da pesquisa está relacionada ao ensino da problematização dos conhecimentos desde cedo às crianças.

3.2 A pesquisa como processo que visa ao questionamento e argumento.

3.3 A defesa de um professor pesquisador problematizador que ensine os alunos a problematizar conhecimentos

3.4 A defesa de um professor pesquisador que problematize a sua realidade e que ensine os alunos a problematizar a sua realidade.

3 Pesquisar é problematizar realidade e “entender as crianças como produtoras de conhecimentos”.

**partes de especialidades acadêmicas.
(PROFESSORA PESQUISADORA 1)
(CONCLUSÃO)**

A criança é produtora de conhecimentos e autora de suas aprendizagens [...] a prática de um trabalho coletivo entre as crianças, **junto com a cooperação e com os fatos das crianças se sentirem parte integrante da escola** e autoras de suas produções também ajuda na construção da autonomia **(que é construída pouco a pouco) de cada uma e do coletivo.** (PROFESSORA PESQUISADORA 2) (CONCLUSÃO)

3.5 O trabalho coletivo realizado entre as crianças auxilia na autonomia, autoria e produção de seus conhecimentos.

Aprendi, portanto, que, para ser uma professora pesquisadora **que visa a ser para cada um de seus alunos e para o coletivo que forma junto a eles, é preciso estar atenta aos saberes descritos acima. Ou seja:** entender as crianças como produtoras de conhecimentos, **como singulares, como coletivo que formam, como inventivas e autônomas.** (PROFESSORA PESQUISADORA 2) (CONCLUSÃO)

3.6 Ser professora pesquisadora implica em compreender as crianças como produtoras de conhecimentos e autônomas

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise das pesquisas da Professora Pesquisadora 1 e da Professora Pesquisadora 2.

Apresentamos no quadro abaixo o processo de categorização resultante da formação das subcategorias que culminou na formação da categoria: “A pesquisa está sempre relacionada à prática”: o significado social de professor pesquisador.

Quadro 4: Formação da categoria

PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO

Subcategorias

1 A pesquisa realizada pelo professor pesquisador é mediada pelo significado da “reflexão sobre a prática como possibilidade de encontrar alternativas para os dilemas cotidianos”

2 As experiências formativas medeiam o significado de que “a pesquisa está sempre relacionada à prática”.

3 Pesquisar é problematizar realidade e “entender as crianças como produtoras de conhecimentos”.

1. “A pesquisa está sempre relacionada à prática”: o significado social de professor pesquisador.

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise das pesquisas da Professora Pesquisadora 1 e da Professora Pesquisadora 2.

Destacamos que iremos discutir a categoria, assim como as subcategorias resultantes das etapas que seguimos para apreensão dos significados sociais acerca do professor pesquisador presente nos estudos da Professora Pesquisadora 1 e da Professora Pesquisadora 2, na seção quatro deste trabalho. Nesta próxima seção, discutiremos os significados sociais sobre o professor pesquisador presente nos estudos e no movimento professor pesquisador.

3 O PROFESSOR PESQUISADOR: da gênese às discussões atuais de seu conceito

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças — do nascimento à morte — significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que, —é somente em movimento que um corpo mostra o que é. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base (VIGOTSKI, 1989, p. 74).

O diálogo produzido por Vigotski (1989) nos faz refletir acerca de algumas questões, como: Qual a gênese do movimento professor pesquisador? Como vem sendo discutida nas recentes pesquisas a temática acerca do professor pesquisador? Quem é o professor pesquisador? Sendo assim, esta seção tem como propósito produzir diálogos que satisfaçam tais questionamentos, e, ao mesmo tempo demonstrar por meio de uma análise crítica que a perspectiva formativa que tem defendido o professor pesquisador na atualidade tem-se orientado por uma epistemologia de ensino que desvaloriza o conhecimento científico, teórico e acadêmico que encobertos pelo discurso neoliberal, cumprem o intuito de esconder outras questões, como o culto ao individualismo, às competências, à meritocracia, dentre outros.

Nesse propósito, destacamos a importância de trazer essa discussão tendo em vista que os debates empreendidos acerca do professor pesquisador têm subsidiado várias discussões na formação de professores, especialmente a partir da década de 1990. Os estudos, como de Zeichner (1993), Lüdke (2001) e André (2001, 2016), entre outros voltados para a perspectiva do professor pesquisador, têm colaborado nas discussões acerca da formação docente. Além disso, é uma perspectiva formativa que tem orientado a elaboração de documentos que organizam e fundamentam a política de formação de professores no Brasil, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Política Nacional de Formação de Professores e, atualmente, na Base Nacional Comum Curricular dos Cursos de Licenciatura.

Vigotski (1989) nos explica que estudar algo desde o seu nascimento à morte, em todas as suas fases e mudanças resultará em descobrir a sua natureza, a sua essência. Dessa maneira, neste trabalho buscaremos chegar à essência do significado social desenvolvido acerca do professor pesquisador o que requer analisá-lo como algo concreto, determinado, que reflete as qualidades da realidade e é resultado de um longo processo histórico. Isso também quer dizer que investigar acerca desse fenômeno implica em não o aceitar como algo que se desenvolveu de forma direta e imediata; nesse caso, estamos considerando que o movimento

professor pesquisador, fenômeno em investigação nesta pesquisa, está diretamente relacionado ao desenvolvimento histórico da sociedade (LESSA; TONET, 2011).

No intuito de desvelar a natureza do fenômeno professor pesquisador, esta seção tem como objetivo revelar a gênese e as discussões atuais acerca do professor pesquisador destacando a epistemologia pela qual perpassa o significado social do professor pesquisador. Pensando nesse objetivo, organizamos a seção em duas subseções, são elas: 1) A historicidade revelada no movimento professor pesquisador; 2) As pesquisas sobre o professor pesquisador: o que revelam? Como significam? É o que discutiremos a seguir.

3.1. A historicidade revelada no movimento professor pesquisador: da formação prática imediata à necessidade da formação humana

Ao se buscar compreender como surge e se desenvolve o movimento professor pesquisador nos fundamentamos na categoria historicidade compreendida como o movimento contraditório constante que constitui a realidade e o humano. Ter como fundamento tal categoria implica em abandonar a visão abstrata, ou seja, a compreensão de que a realidade não se revela imediatamente, mas que é preciso buscar sua conexão interna, suas bases, sua regularidade de desenvolvimento, somente recorrendo à história como movimento contraditório é que podemos chegar à explicação do movimento professor pesquisador.

Com isso, estamos afirmando que o movimento professor pesquisador resulta da atividade histórica dos homens. Nessa assertiva, os homens são compreendidos como ser que age objetivamente, “um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais” (KOSIK, 1976, p. 09-10).

Outra categoria que consideramos fundamental para auxiliar-nos a enxergar a essência que constitui o movimento professor pesquisador é a categoria de mediação, a qual pode ser entendida como a relação dialética entre homem e mundo, em que são produzidas mudanças qualitativas entre ambos. É por meio dessa categoria que podemos explicar que a relação entre o homem e o mundo não é uma relação linear de causa e efeito, mas múltiplas determinações que medeiam a relação entre homem e mundo. Aprender essa multideterminação implica em compreender os nexos causais que constituem o real, no caso, apreender as múltiplas determinações que resultou no movimento professor pesquisador e no significado que vem se desenvolvendo por meio das pesquisas realizadas. Feito esses esclarecimentos passamos a explicar a origem e o desenvolvimento do movimento professor pesquisador.

Destacamos que o estudo da gênese desse movimento é indispensável, tendo em vista que, os estudos que tratam sobre professor pesquisador são diversos e envolvem desde a educação básica à educação superior. Contudo, realçamos que os argumentos empreendidos acerca do tema em destaque e, sobretudo desta pesquisa, apontam reflexões que circunscrevem a atuação do professor pesquisador no cenário da educação básica.

Na literatura ora é apontada a pesquisa como elemento essencial na prática docente, ora é discutido sobre a importância do professor pesquisador da educação básica realizar pesquisa. Isso acontece porque o movimento que valoriza a pesquisa na prática docente está intimamente relacionado com a perspectiva que defende o professor como pesquisador. Ademais, ressaltamos que ambos estão vinculados a perspectiva epistemológica pragmática que tem ganhado força no final dos anos 80 e início da década de 90, tendo em vista o cenário brasileiro, e que perdura até os dias atuais, seja nos discursos oficiais, na formação de professores e em objeto de pesquisas científicas.

Contudo, é na década de 1960, especialmente no contexto da Inglaterra, que surge a motivação inicial que consideramos como gênese do movimento professor pesquisador. Conforme apontado por Fagundes (2016, p. 236), “a ideia do professor como pesquisador tem um de seus troncos na Inglaterra e emerge, na década de 1960, de um movimento de professores surgido no processo de reforma curricular das chamadas *Secondary Modern Schools*”.

Esse movimento tinha por objetivo provocar mudança no currículo e, também, na prática pedagógica dos professores com vistas a garantir a aprendizagem dos alunos que se encontravam nas escolas, particularmente nas *Secondary Modern Schools*. Nesse caso, o significado social de professor pesquisador que estava sendo desenvolvido naquele contexto era de que os professores, diante dos altos níveis de fracasso com que se deparavam os alunos, deveriam ter uma postura ativa na construção do currículo escolar e que a partir da prática cotidiana, ou seja, dos conhecimentos que produzem a partir de sua prática pudessem construir os conhecimentos acerca da realidade.

Tal significado estava sendo produzido porque os alunos que frequentavam as escolas secundárias modernas não obtinham bons resultados nos testes seletivos a tal ponto de permitir seu ingresso nas melhores escolas secundárias inglesas (FAGUNDES, 2016). Nesse

² As escolas secundárias modernas era um tipo de escola secundária que existia em toda a Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte entre os anos de 1944 e 1970.

caso, conforme destaca Pereira (1998), o currículo oferecido a esses alunos era menos denso e conseqüentemente não preparava os estudantes para os níveis mais avançados.

A realidade das escolas secundárias inglesas foi uma mediação que provocou nos professores a necessidade de gerar mudanças no processo de aprendizagem dos alunos. Sendo assim, os professores consideraram ser necessário o desenvolvimento de uma nova forma de agir na profissão, o que incluía a necessidade de terem autonomia em relação às decisões acerca do trabalho pedagógico que realizavam; considerar as experiências cotidianas dos alunos e relacionar os conteúdos escolares com a realidade vivenciada diariamente por eles tendo como orientação alguns temas, como: família, pobreza, relações entre sexo, mundo do trabalho, guerra e sociedade, entre outros (ELLIOTT, 1991).

Assim, começa a tomar forma o que hoje conhecemos como professor pesquisador e algumas ideias passaram a constituir a base desse movimento, são elas: autonomia na prática docente, participação ativa na construção do currículo escolar considerando os saberes da prática e considerando as experiências cotidianas dos alunos. Stenhouse (1981), nesse período, apropria-se de tais bases e à frente do *Humanities Curriculum Project*³ desenvolve o “plano curricular surgido de forma embrionária nos movimentos das *Secondary Modern Schools*” (PEREIRA, 1988, p.158). Ao desenvolver o plano curricular, o autor se apropria do significado de *práxis*⁴ proposto por Aristóteles, e passa a significar o currículo como algo que visa a alcançar aquilo que se passa em sala de aula por meio do qual as ideias são desenvolvidas e comprovadas.

De acordo com Pereira (1998, p. 159), o currículo estava sendo compreendido, naquele contexto, como “um conjunto de procedimentos hipotéticos a serem experimentados com base na reflexão de ideias postas em ação”. Tal compreensão de currículo contribuiu significativamente para a construção do significado social de professor como pesquisador defendido por Stenhouse (1975). O *Humanities Curriculum Project*, nesse sentido, veio ao encontro do significado que estava sendo desenvolvido acerca do professor como pesquisador adotado por Stenhouse, especialmente, a partir do entendimento de que este vai produzindo conhecimentos sobre as situações vividas em sua prática docente (FAGUNDES, 2016).

O objetivo, naquela época, era fomentar um currículo que atendesse às necessidades dos alunos considerados com capacidade escolar “média” ou “inferior”, nesse caso, a

³ O *Humanities Curriculum Project* teve como propósito “explorar os princípios que informam a relação entre ensino e pesquisa” (Pereira, 1998, p. 158).

⁴ Para Aristóteles, a *práxis* é concebida como aquela que não produz e nem cria um objeto alheio ao sujeito ou a sua atividade, é antes, uma ação com fim em si mesma. (Vásquez, 1977)

participação do professor pesquisador na construção do currículo era essencial, além disso, este deveria assumir “uma postura reflexiva, ou seja, capacidade de analisar a própria prática e a partir dessa análise efetuar ajustes e melhorias no seu trabalho na sala de aula” (PEREIRA, 1998, p. 158). Sobre isso, vale destacar que essa nova postura era uma reação que se contrapunha à concepção de professor como profissional técnico que apenas realiza o que outros, que geralmente estão distantes da sala de aula, determinam, assim, como também contrapõem a aceitação passiva de reformas que não contam com a participação ativa dos professores. Nesse caso, tal postura adotada, representava um avanço no campo educativo, sobretudo dos professores, já que de reprodutores, estes passariam a ser produtores de seus próprios conhecimentos.

Outro aspecto a ser destacado, e que ajuda a compreender a nova postura a ser adotada pelos professores, é a concepção de reflexão que Pereira (1998) evidencia acima. A postura reflexiva ou prática reflexiva envolve o reconhecimento de que o professor, ao refletir sobre sua prática, trabalha na solução dos problemas de ensino aprendizagem da sala de aula (DINIZ-PEREIRA, 2002). Os professores são, então, vistos como profissionais que refletem, questionam e que examina sua prática pedagógica, e, nesse caso, precisariam assumir essa postura.

Dessa maneira, a perspectiva do professor pesquisador, que tem gênese no movimento de mesmo nome, se fundamenta a partir do significado de que o professor precisa agir como pesquisador de sua prática, e que ao assumir uma postura reflexiva o professor seja capaz de apresentar soluções diante das situações conflituosas sobre as quais se defronta em sala de aula. Essa visão, conforme já apontado, representa uma tentativa de oposição sobre a qual o professor é visto como agente da transmissão do saber, relegado à garantia da eficiência e à condição de reprodutor que realiza exercício acrítico por meio de procedimentos didáticos e/ou metodológicos.

Esse salto de desenvolvimento entre reprodutor e produtor do conhecimento, sobretudo, no contexto vivenciado por Stenhouse (1975), na década de 1960, demonstra a reação contrária do autor e demais professores, especialmente os da *Secondary Modern Schools* diante da realidade do ensino que se mostrava naquela conjuntura, ou seja, o ensino técnico em que o professor era um especialista que rigorosamente colocava em prática as regras científicas ou pedagógicas. Para o autor em tela, os saberes advindos da prática era a que seria responsável pela estruturação do currículo escolar.

A realidade do ensino, a qual Stenhouse (1975) denunciava, é definido por Charlot (2014), este nos afirma que em face à configuração socio escolar, a posição social dos

professores, bem como o seu trabalho realizado em sala de aula esteve por muito tempo claramente definidos e estáveis, ou seja, o trabalho pedagógico esteve associado aos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade; cabia ao professor no processo educativo ser objetivo e operacional. Estamos nos referindo ao modelo educativo que foi amplamente difundido no final do século XIX e na primeira metade do século XX, a perspectiva tecnicista de educação. Nessa perspectiva de formação, o professor deveria se adaptar ao processo de trabalho que foi objetivado por “outrem”. Como declara Saviani (1992, p.24):

Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

O trabalho do professor, nessa perspectiva de formação, é de mero reproduzidor, pois, naquele cenário, procurava-se adequar à educação as exigências da sociedade industrial e tecnológica. Trazemos os argumentos empreendidos acerca da racionalidade técnica porque ela esteve por muito tempo definida nos currículos das escolas, especialmente no contexto da escola *Secondary Modern Schools* vivenciado por Stenhouse (1975) que mostrou ser contra essa perspectiva de ensino.

Conforme nos afirma Pereira (2003), Stenhouse (1975) sempre foi contra a racionalidade técnica no planejamento curricular, isso porque para ele, o currículo é aquilo que ocorre em sala de aula, com a participação ativa do professor na construção desse currículo e o *Humanities Curriculum Project* tinha como fundamento um modelo oposto ao existente no campo curricular inglês nos anos de 1960, isto é, o da racionalidade técnica. Em oposição a esse modelo, o significado de currículo defendido por Stenhouse (1975) deveria estar centrado na formação do professor a partir da investigação do trabalho que ele realiza em sala de aula e baseado na ideia de que o professor precisa desenvolver a capacidade de refletir sobre a sua prática.

Nesse sentido, a realidade do ensino técnico, bastante difundida no final do século XIX e na primeira metade do século XX foi amplamente criticada por vários teóricos no campo da educação, sobretudo, por Stenhouse (1975) que desejava romper com o ensino que valorizava a transmissão dos conteúdos pela escola e o conhecimento teórico na formação de professores. Dessa maneira, o conhecimento advindo da prática teria um maior alcance na

apropriação da realidade escolar tanto por parte dos professores como dos alunos e, surgiria, nesse caso, como uma alternativa em substituição ao ensino técnico.

Estamos diante de uma perspectiva formativa que, em oposição ao paradigma que supervalorizava o saber teórico, isto é, o ensino técnico, considera que os saberes adquiridos no campo da prática são eficientes no processo de ensino e na prática docente. O que representava ser um salto de desenvolvimento no campo da formação de professores em que estes de reprodutores passariam a ser produtores de conhecimento, na realidade, correspondia a mudança de paradigma epistemológico, mais conhecido como pragmatismo na qual Stenhouse (1975) se identifica para a construção do currículo escolar.

Foi no final do século XIX e início do século XX, como uma alternativa em substituição à teoria tecnicista que o pragmatismo ganha força e se propaga rapidamente pela cultura estadunidense. O pragmatismo foi desenvolvido pelos pensadores Charles Sanders Peirce (1839-1914) e Willian James (1842-1910), contudo foi John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano, que buscou aprofundá-lo, tornando-se, assim, o maior nome do pragmatismo na educação. Dewey (1979) buscava por meio de sua filosofia pragmatista um diálogo por meio dos fatos e acontecimentos de sua época, sobretudo, a partir das mudanças econômicas, sociais e políticas. Um desses acontecimentos estaria associado ao surgimento do *Welfare State* que esteve ligado às pressões do movimento operário, às greves trabalhistas entre o final do século XIX e XX (LIMA, 2020).

O contexto vivenciado por Dewey o fez querer enxergar a educação como instrumento capaz de assegurar uma vida democrática e livre da sociedade moderna. Buscando alcançar tal objetivo, John Dewey (1859-1952) parte do método chamado de “teoria da investigação” para fundamentar seus estudos, apoiando-se no significado de que a mudança do ambiente ocasiona problemas de adaptação diante de determinadas situações, logo, tal situação precisaria ser explorada por meio de uma investigação em que várias hipóteses são examinadas e comprovadas. Nesse caso, para o autor, o desenvolvimento do ensino deveria estar aliado à prática cotidiana por meio de experiências para que a educação não se limitasse à transmissão dos conhecimentos. Marques (2014) informa que:

A prática educativa para Dewey (1979) [...] pode ser caracterizada como atividade social, prática, experimental, interativa, que parte das necessidades individuais, ligada à vida que se vive. Essa prática é centrada no aluno, em seus interesses e aptidões. Ela visa, além da formação humana integral, uma educação progressiva, que pretende acima de tudo habilitar os indivíduos a continuar sua educação. (MARQUES, 2014, p. 38)

A trajetória de Dewey embora demonstre a preocupação do autor em querer transformar as escolas em instrumento de democratização da sociedade estadunidense (LIMA, 2020) revela em seu projeto de educação o modelo reprodutivista da sociedade capitalista, pois sua teoria tem contribuído para a propagação das ideias liberais, que é justamente o que Marques (2014) trata acima, isto é, uma educação que parte das necessidades individuais do sujeito, e centrada, sobretudo, no interesse e aptidões dos alunos, colaborando, dessa forma, para a manutenção da meritocracia e descartando a ideia de que são as condições sociais de vida do ser humano que determinam seu desenvolvimento.

De acordo com Marques (2014) o ideário liberal não questiona os valores da sociedade capitalista, pois suas ideias têm contribuído para reforçar o discurso do “aprender a aprender”, principal lema do escolanovismo. Em tal discurso está difundida a ideia de que não compete à escola a transmissão dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, o que cabe é preparar os alunos para se adaptar a uma realidade já posta.

Isso quer dizer que a prática fica reduzida ao utilitário, isto é, a aquilo que não ultrapassa o senso comum, ao plano da imediatez e das necessidades individuais sobre cujas ideias estão presentes no lema “aprender a aprender”. O professor pesquisador que se orienta por essa prática investigativa “[...] restringe-se à apreensão dos fatos, à captação dos dados expostos às funções sensoriais, culminando na construção do conhecimento sobre os dados da experiência imediata [...]” (MARTINS, 2010, p. 57). Enxergar a realidade escolar sobre essas lentes impede que estes professores desenvolvam consciência para além da compreensão fenomênica sobre os fatos, e, conseqüentemente reforça o conformismo destes professores ao sistema social vigente.

Concordamos com Marques (2014) quando afirma que embora seja importante reconhecer o valor do trabalho educativo que leve o homem a aprender a aprender, isto é, que o conduza à formação contínua, admitimos como mais importante o trabalho educativo que favoreça nos alunos o desenvolvimento das funções psíquicas com vistas à expansão da consciência para além da imediatez do pensamento cotidiano e “desenvolva nos alunos a capacidade de leitura crítica das transformações ocorridas em escala mundial” (MARQUES, 2014, p. 38).

Reconhecemos, com isso, a importância da prática no processo de ensino, sobretudo, por ela se caracterizar como critério de verdade, conforme afirma Afanasiév (1968). Marx, citado por Afanasiév (1968), deixa claro que a verdade objetiva estar relacionada a um problema prático, pois é nela que se tem que demonstrar a verdade, isto é, a realidade. Contudo, os pragmáticos também afirmam ser a prática o único critério de verdade. Nesse

caso, qual a diferença da concepção de prática como critério de verdade para os que se orientam pela lógica pragmática? E para os que se orientam pela lógica do marxista? Tem o mesmo sentido para ambos?

De antemão, a resposta para o último questionamento levantado acima é não, pois há diferença no modo como os pragmáticos e nós que investigamos a partir do método marxista concebem a verdade. Aliás, tanto a concepção de verdade como o critério, e o modo como concebem a prática não coincidem, dado que enquanto os marxistas procuram comprovar a verdade como reprodução espiritual da realidade, os pragmáticos pretendem provar a verdade como aquilo que é útil (VÁSQUEZ, 2007, p. 242).

Isso quer dizer que para os pragmáticos a prática se basta a si mesma, não necessitando da teoria para compreensão de uma realidade produzida a partir do que o nosso conhecimento reproduz. Nesse caso, o senso comum é o sentido da prática porque ela se situa de modo passivo no plano da realidade, revelando uma atitude acrítica em relação aos conhecimentos da prática. Aqui se revela a natureza da consciência simples que em oposição à teoria se vê a si mesma e não deseja a intromissão daquela no processo prático, “a verdade aqui é posta em relação com nossas crenças e, além disso, com as crenças que nos são mais vantajosas. A verdade fica subordinada, portanto, a nossos interesses, ao interesse de cada um de nós” (VÁSQUEZ, 2007, p. 241).

A realidade vista sob a ótica das nossas crenças e interesses nos limita, muitas vezes, na compreensão de realidade concebida como atividade material, transformadora e social, e nos faz crer numa prática real absoluta, passível de mudanças. Os pragmáticos valorizam a educação centrada nas necessidades e experiências práticas individuais. Nesse caso, se o professor que deseja pesquisar a sua prática aceita a verdade absoluta, ele é passivo às estruturas da sociedade, em outras palavras, funda-se na aceitação dos valores da sociedade capitalista.

O critério de verdade para o pragmatismo, portanto, está no êxito, isto é, na eficácia de determinada ação prática, o que há nesse caso é a correspondência de um pensamento com meus interesses, para os marxistas, por sua vez, a verdade se revela na prática social, independente se há ou não correspondência de um pensamento com a realidade (VÁSQUEZ, 2007, p. 242).

O professor pesquisador que se apropria das ideias pragmáticas, isto é, enxerga a sua prática com o objetivo de provar se um determinado aspecto da realidade condiz com as suas expectativas, estará reduzindo o conhecimento ao aspecto utilitário. Nessa situação, a verdade “não se manifesta na concordância com uma realidade que nosso conhecimento

reproduz, mas corresponde a nossos interesses, a aquilo em que seria, para nós, melhor, mais vantajoso ou mais útil acreditar” (VÁSQUEZ, 2007, p. 241).

Como consequência, a verdade fica subordinada à utilidade impossibilitando os desvelamentos das contradições presentes na sociedade capitalista e contribuindo para a manutenção dela. Como bem revela Duarte (2001):

A contradição que perpassa toda a sociedade capitalista contemporânea e que se faz presente também no campo da educação escolar é a contradição entre o desenvolvimento cada vez mais socializado das forças produtivas e a apropriação privada tanto dos meios de produção como dos produtos dessa produção. Conforme se acirra a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista. O desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista. Com efeito, socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a conseqüente superação da divisão em classes. Ora, considerando-se que o saber é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição (DUARTE, 2001, p. 25).

Nesse caso, a escola está contribuindo para a manutenção de uma ordem social vigente, isto é, o capitalismo, e como consequência tem-se o fortalecimento das classes dominantes. Como isso ocorre? A escola tem a função social de garantir que o aluno se aproprie dos conhecimentos já produzidos, isto é, garantir que esse saber seja socializado. Conforme afirma Duarte (2001), se o saber é o objetivo específico do trabalho escolar, significa que é um meio de produção que poderá contribuir para a contradição “entre o desenvolvimento cada vez mais socializado das forças produtivas e a apropriação privada tanto dos meios de produção como dos produtos dessa produção”.

Em outras palavras, se a escola desvaloriza a transmissão do saber objetivo e desqualifica o papel da escola que é transmitir esse saber e contribui para a desqualificação do papel do professor que é o de alguém que detém um saber a ser transmitido aos educandos, restringirá o desenvolvimento cada vez menos socializado das forças produtivas às camadas populares da sociedade e contribuirá para a crescente apropriação privada desse saber por parte da classe dominante; este é o principal núcleo que define o lema “aprender a aprender”, e a principal bandeira do escolanovismo (DUARTE, 2001, p. 28).

O lema do “aprender a aprender” foi a bandeira na qual a classe dominante encontrou terreno fértil para garantir a sua conservação. Já declaramos em outras linhas a importância do homem na busca pelo aprender, onde é compromisso do professor produzir as condições para que a aprendizagem ocorra, no entanto, destacamos que as práticas desenvolvidas no contexto

educativo não devem se limitar ao atendimento das necessidades individuais e imediatas e nem tampouco ser passível às estruturas da sociedade capitalista, como é proposta de tal lema.

Os liberais e neoliberais se apropriam da teoria pragmatista Deweyana, sobretudo, das ideias difundidas no lema “aprender a aprender” e a usam com o objetivo de difundir a ideia de que é possível desenvolver uma sociedade igualitária no interior de uma sociedade desigual, porém suas ideias servem como sedimento para reprodução de práticas produtivistas dentro das escolas localizadas numa sociedade capitalista, contribuindo para aprofundar ainda mais as desigualdades na sociedade.

Duarte (2001) afirma que a essência do lema “aprender a aprender” é o esvaziamento do trabalho educativo escolar e o conseqüente esvaziamento da teoria. É importante destacar que esse esvaziamento da teoria traz conseqüências como: a incapacidade, isto é, a falta de possibilidade de o professor perceber e de enxergar a realidade para além do que a aparência revela. Além disso, contribui ainda mais para o desenvolvimento da competição e da meritocracia, isto é, supondo a existência de que existem naturalmente indivíduos mais desenvolvidos que outros, e que, portanto, merecem estar em um nível intelectual e econômico mais elevado que outros. Com isso, obtém-se a naturalização de uma sociedade permeada pelo processo de exclusão e desigualdade social.

Se o professor pesquisador, que almeja pesquisar a sua prática, trilhar por esse caminho colaborará para profunda artificialização do processo ensino e aprendizagem nas escolas, em especial, nas escolas destinadas às camadas populares da sociedade.

É por isso que, em oposição aos significados difundidos acerca do professor pesquisador, orientado por uma visão pragmática, buscamos defender, a partir dos estudos do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural o significado de professor que se apropria da natureza na sua universalidade, de modo consciente e voluntário e orientado por uma *práxis* educativa transformadora seja capaz de modificar a natureza ao mesmo tempo em que modifica a si (MARX, 2002).

Diante disso, admitimos a importância do reconhecimento, da sociedade em geral, neste caso, do professor pesquisador, sobre o seu papel que é o de socializar o saber historicamente produzido, isto é, transmitir às novas gerações o conhecimento científico tendo em vista que a apropriação e objetivação dos saberes historicamente produzido oferecem condições aos homens de agudizar as contradições postas pela sociedade atual, identificada como a sociedade do conhecimento, mas, ao contrário do que prega, não deseja a máxima humanização dos homens que é alcançada pela apropriação do saber objetivo historicamente produzido e, nessa apropriação o trabalho educativo exerce um papel insubstituível. Conforme

assevera Saviani (1995, p.13), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Nesse sentido, é na escola que o professor pesquisador poderá garantir a apropriação da cultura humana, pois, as possibilidades de apropriação dos objetos uma vez garantidas pela educação escolar determinam a qualidade do processo de humanização dos sujeitos (CARVALHO; MARQUES; TEIXEIRA, 2020).

Essas ideias irão de encontro aos significados desenvolvidos por Dewey sobre o processo educativo, sobretudo, sobre o papel do professor, já que a sua teoria foca na atividade experimental, partindo das necessidades individuais, sendo a prática centralizada, principalmente, nos interesses e aptidões dos alunos. Vejamos abaixo como era direcionado o ensino nas escolas de acordo com seu programa de estudos:

Em seu programa de estudos a escola adotava um modelo denominado por “ocupação”, onde as crianças reproduziam atividades semelhantes aos tipos de trabalho realizados na vida social organizado mediante projetos. As tarefas eram divididas em grupos de alunos por idade - crianças de 4 a 5 anos, de 8 e 9 anos, que se ajudavam mutuamente. Os conhecimentos condicionavam-se às fases de cada grupo e eram transmitidos em um nível crescente de complexidade. (LIMA, 2020, p. 125)

Em seu programa, conforme podemos verificar, as crianças eram motivadas a reproduzir atividades semelhantes aos tipos de trabalho realizado na vida social. Ora, se para Dewey a escola era o centro de sua ideia reformista, ou seja, de onde deve partir a mudança na educação, o que o autor estava realizando era o movimento oposto, isto é, trazendo para a escola a realidade de uma sociedade reprodutivista, e contribuindo, dessa forma, para sua manutenção. Em oposição a esse modelo de ensino, é preciso garantir aos alunos, para além da apropriação da realidade humana, a transformação dela. Além de adotar um modelo de ensino reprodutivista, o que se observa é que o autor empregava o ensino da prática cotidiana para a condução das aulas, baseado em “resultados empíricos úteis das operações sobre a realidade”, isto é, uma prática cuja correspondência está de acordo com meus interesses, em outras palavras, aquilo que é útil à minha prática, e sem qualquer apoio da teoria científica (VIEIRA PINTO, 1969, p. 445).

Trazemos esses argumentos para destacar que os pressupostos teóricos e epistemológicos que estavam orientando a ideia de professor pesquisador defendido por Stenhouse (1975) estavam fundamentadas no pragmatismo de John Dewey, pois, Stenhouse,

ao defender o currículo como aquilo que se passa em sala de aula, destacava a valorização da prática cotidiana e o esvaziamento da teoria científica para a construção do currículo.

Ainda na década de 1960, a partir do contexto de mudança do currículo, Fagundes (2016) afirma que outros projetos foram desenvolvidos com o objetivo de envolver professores na pesquisa e na avaliação de suas próprias atividades curriculares, além do *Humanities Curriculum Project*. A proposta visava encorajar os professores “a colaborar com especialistas em currículo das instituições educacionais superiores para analisar os problemas e os efeitos da implementação das mudanças propostas” (ELLIOT, 1998, p. 138).

Nesse momento, surge a colaboração entre os professores e especialistas das instituições educacionais superiores no contexto do desenvolvimento dos projetos e que vai dar início ao que mais tarde se deu a conhecer como pesquisa-ação. Nesse caso, o movimento de professores ingleses foi o que deu origem tanto ao conceito de professor como pesquisador quanto de pesquisa-ação no contexto da educação (FAGUNDES, 2016, p. 287). Isso porque:

A partir do movimento dos professores, foi possível perceber uma ampliação de estudos em torno da própria pesquisa-ação para a educação (Franco, 2005; Pimenta, 2005; Tripp, 2005), bem como da ideia de professor como pesquisador. Ambas foram concatenadas e ampliadas por Stenhouse (1975, 1981), pelo próprio Elliot (1990, 1998) e por outros autores (Geraldini; Fiorentini; Pereira, 1998; Zeichner, 1998), que lhes deram legitimidade necessária para circular nos meios acadêmicos no âmbito em que a pesquisa-ação vem sendo discutida e avaliada (FAGUNDES, 2016, p. 288).

Fagundes (2016) nos explica que no Brasil, particularmente na cidade do Rio de Janeiro, entre os anos de 1992 e 2002, houve um movimento semelhante ao ocorrido na Inglaterra iniciado por professores da Educação Básica e que pôde ser reconhecido como pesquisa-ação. O motivo de tal movimento decorreu da insatisfação dos professores devido aos crescentes índices de fracasso escolar que se tornaram latentes no Brasil, no século XX. Além disso, a responsabilidade de tal fracasso recaía sobre os professores que diante daquele cenário estavam insatisfeitos com o que a literatura acadêmica produzia e a incoerência destes com a realidade vivenciada por professores e alunos em sala de aula.

O descontentamento gerado pelos professores ficou registrado no Curso de Preparação para o Magistério (CPM)⁵. O objetivo do curso era promover a formação superior dos professores que até então possuíam habilitação para o magistério cedido pela Escola Normal de Ensino Médio. Os professores que faziam parte do curso começaram a questionar a falta de

⁵ “O CPM foi um curso oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em convênio com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro” (FAGUNDES, 2016, p. 289).

reciprocidade entre as teorias veiculadas na formação com o cotidiano da sala de aula ocasionando, no ano de 2002, um movimento entre os segmentos da faculdade de educação e as secretarias de educação reconhecida como pesquisa-ação. Fagundes (2016, p. 289) revela que:

O movimento que motivou a construção do conceito de professor pesquisador na Inglaterra e gerou o entendimento da pesquisa-ação em educação, bem como o exemplo trazido de um movimento de professores da educação básica que ressoou entre os especialistas em educação em uma universidade no Brasil, revela que existe um espaço entre a universidade e a escola que permite o surgimento de propostas diferenciadas de trabalho. Propostas coerentes com as demandas educativas que envolvem essas duas importantes instâncias educacionais e escapam à conceitualização, que se torna então restrita ao âmbito acadêmico.

A autora acima traz a gênese do conceito de professor pesquisador e de pesquisa-ação como fatos que aconteceram primariamente do movimento de professores tendo em vista que seu conceito se encontra amplamente difundido e mesclado em diferentes campos do conhecimento. Podemos afirmar que os conceitos de pesquisa-ação e professor pesquisador são conceitos socialmente construídos em contextos educativos, a realidade social vivenciada pelos professores foi marcada pela necessidade de desenvolver novas práticas de ensino, particularmente, essas práticas tentavam romper com o modelo de ensino orientado exclusivamente pelo saber teórico e científico passando a empenhar-se por um ensino que pudesse ser mobilizado pelos saberes construídos na prática.

Nessa direção, é importante destacar que é no movimento de professores que está à gênese do conceito de professor pesquisador, especialmente no movimento dos professores das escolas secundárias inglesas, que desejavam no processo de mudança do currículo escolar considerar as experiências cotidianas dos alunos. Stenhouse (1975), nesse contexto de mudança do currículo, sistematiza e organiza seu plano curricular. Para esse teórico, a sala de aula, significava um lugar de investigação. Nesse caso, os professores deveriam assumir seu lado de investigador da sala de aula para que tivessem autonomia em sua prática docente.

O movimento que gerou o conceito de professor pesquisador e pesquisa-ação entende que a teoria científica não é elemento suficiente para a formação do professor, pois as teorias veiculadas no espaço da universidade, por exemplo, não dão conta de resolver as situações sobre as quais enfrentam os profissionais no espaço da sala de aula. Para eles, a prática cotidiana é o elemento necessário e suficiente para que o professor pesquisador possa atuar em sala de aula.

Duarte (2003) nos explica que alguns teóricos, como por exemplo Tardif (2000), Perrenoud (1999), Pérez Gomez (1997), partilham da ideia de que os currículos dos cursos de formação deveriam estar centrados na investigação dos saberes que os professores empregariam em seu cotidiano profissional. Nas palavras do autor “[...] Tardif propõe uma mudança estrutural não só nos cursos de formação como também na carreira universitária, de maneira que se releguem a um segundo plano os conhecimentos acadêmicos, científicos, teóricos” (DUARTE, 2003, p. 5).

Notamos aqui, como bem destaca o autor acima, que Tardif (2000) busca ocultar a importância do conhecimento teórico, acadêmico e científico no intuito de demonstrar que eles pouco importam em relação à ação profissional. O autor nos indica, ainda, que o argumento de Tardif (2000) é consequência dos pressupostos epistemológicos que dão sustentação a suas premissas, ou seja, ao pragmatismo de John Dewey.

O mascaramento sobre a importância da teoria científica nos currículos universitários, escolares e na prática dos professores, sobretudo de professores pesquisadores, tem uma consequência que é o ocultamento do saber escolar. Diante disso, apontamos alguns questionamentos: como se tornar professor pesquisador partindo de uma formação completamente esvaziada da teoria científica? Se a prática e a sala de aula são suficientes para formar o professor pesquisador, qual a necessidade da formação universitária? Se o papel da pesquisa é fazer avançar o conhecimento científico produzido pela humanidade, como o professor pesquisador vai realizar isso sem o apoio da teoria científica?

Entendemos que é inconcebível realizar qualquer atividade educativa sem o apoio da teoria científica, pois, é através dela que podemos explicar a realidade concreta e transformar o real. Ao investigar a própria realidade escolar, é preciso que professores e alunos aprendam, contudo, essa aprendizagem precisa ter como referência o saber objetivo produzido historicamente pela humanidade. Saviani (2011) esclarece que os diferentes tipos de saber, seja ele: afetivo, intelectual, artístico, prático e teórico não se interessam em si mesmos, mas eles interessam enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Esse processo ocorre por meio da aprendizagem, como resultado do trabalho educativo que o autor em tela descreve como sendo um fenômeno que:

[...] manifesta-se desde a origem do homem pelo desenvolvimento de processos educativos inicialmente coincidentes com o próprio ato de viver, os quais se foram diferenciando progressivamente até atingir um caráter institucionalizado cuja forma mais conspícua se revela no surgimento da escola. Esta aparece inicialmente como manifestação secundária e derivada dos processos educativos mais gerais, mas vai transformando-se lentamente

ao longo da História até se erigir na forma principal e dominante de educação. Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático [...]. (SAVIANI, 2011, p. 7).

Destarte, entendemos, do modo como explica o autor acima, a importância de que o saber objetivo produzido historicamente pela humanidade, por meio da história e produzidos nas relações sociais, chegue até as escolas em forma de saber escolar. Por isso, a teoria científica é indispensável para a formação do professor pesquisador, seja na formação universitária, como também na formação continuada, visto que o conhecimento teórico e científico possibilita ao professor o reconhecimento dos aspectos naturais, culturais, sociais, políticos e econômicos que compõem a realidade concreta em sua totalidade. O reconhecimento e a apropriação desta realidade darão condições aos professores que pesquisam de enfrentar as desigualdades e as complexidades que se constituem no real.

Isso quer dizer que através do acesso aos conhecimentos científicos, isto é, do saber objetivo produzido historicamente pela humanidade, professores pesquisadores e alunos terão possibilidade de perceber e enxergar a realidade para além do que a aparência revela; além disso, o acesso a esses conhecimentos ajuda estes professores no desvendamento das contradições produzidas pelo movimento professor pesquisador, por exemplo, o esvaziamento da teoria científica, provocada por esse movimento, traz grandes consequências que é a incapacidade e a falta de possibilidade do sujeito perceber alguns aspectos, conforme já apontado anteriormente, que é: o culto ao individualismo, às competências, à meritocracia, ao produtivismo, à adaptação, à mistificação do fracasso ou sucesso sempre vinculado às questões de ordem individual.

Essas são a bandeira na qual o pragmatismo pedagógico defende, e que, conseqüentemente, vêm trazendo prejuízos à formação do professor, sobretudo, do professor pesquisador. Conforme já destacamos, um desses prejuízos é a pedagogia do “aprender a aprender”, conhecida também como a pedagogia das competências que vem fazendo parte de documentos que compõem a política de formação de professores, como é o caso do relatório da comissão internacional da UNESCO, conhecido como Relatório Jacques Delors, elaborado em 1999 pelo mesmo e na qual estão presentes os quatro pilares da Educação, dentre eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. Cada uma delas possui um significado:

[...] aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que essas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DUARTE, 2003, p.77).

Como bem destacado pelo autor, essas quatro vias do saber constituem apenas uma, isto é, juntas incorporam a base de sustentação do lema “aprender a aprender”, já que nesses pilares a intenção é atribuir às escolas a tarefa de preparar os alunos a estarem sempre dispostos a aprender o que for necessário para seu desenvolvimento e ingresso na vida social. Por isso, o que todos eles têm em comum é o ato de provocar nos alunos: o incentivo à pesquisa individual, despertar a curiosidade e o senso crítico, promover autonomia e capacidade para tomar suas próprias decisões, solucionar problemas do dia a dia, proporcionar uma convivência mais harmoniosa entre os seres humanos de forma que aprendam desde cedo a lidar com os conflitos e buscando as melhores maneiras de resolvê-los, incentivar a criatividade, inteligência, responsabilidade, ética e pensamento crítico.

Declaramos em outros momentos que a busca pela aprendizagem com vistas a proporcionar os aspectos acima não é um problema, desde que essa aprendizagem leve o homem a apropriar-se do mundo de forma consciente e voluntária e leve o indivíduo a modificar a natureza ao mesmo tempo em que modifica a si mesmo, ou seja, uma aprendizagem que produza transformações nos modos de ser, pensar e agir do sujeito. No entanto, a pedagogia do “aprender a aprender” visa à aprendizagem para a adaptação a uma realidade pronta e acabada (DUARTE, 2003).

Conseqüentemente, o sujeito se funda na aceitação de uma realidade já posta e aprende a não questionar os valores da sociedade capitalista, dessa forma, ele consciente, ou inconscientemente, contribui para o fortalecimento de um “discurso que defende a liberdade individual e mitifica a imagem do indivíduo empreendedor e criativo” (DUARTE, 2003, p. 70). Assim sendo, esses pilares que constituem o lema “aprender a aprender”, conforme já mencionamos acima visam à formação de uma sociedade que se adeque às novas exigências e obrigações, e com isso não deseja que estas venham a ser questionadas, reorientadas ou dominadas.

Estas novas habilidades exigidas pelo relatório da UNESCO, sobretudo dos aspectos presentes nos quatro pilares, constituem uma contradição, pois, por um lado, há “a

necessidade de educar o trabalhador para que ele possua as qualificações exigidas pelo processo produtivo e, por outro, a constante tentativa de impedir que o trabalhador venha a dominar o conhecimento em níveis que dificultem sua exploração”. Na educação essa contradição é evidenciada, sobretudo, no campo do saber objetivo quando o foco na educação é dirigido para a formação de trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho ao exigir deles novas habilidades e “capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo” (DUARTE, 2003, p. 72).

Sobre isso, Saviani (1995) esclarece que temos a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho. Isso acontece quando na escola o importante não é a socialização do saber objetivo produzido pela humanidade, mas o foco é direcionado apenas para as habilidades, como, por exemplo, as descritas nos quatros pilares, como sendo necessárias para o desenvolvimento dos sujeitos. O intuito é de impedir que as camadas populares da sociedade venham a dominar o conhecimento necessário e suficiente que impeçam a sua exploração. Por isso:

[...] o discurso sobre a educação possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual que resultaria, em última instância, da educação. (DUARTE, 2003, p. 72).

Esse discurso contribui para a reprodução do capital e a mistificação da ideia de que o que impede o desenvolvimento econômico do País e as mudanças no campo educativo estão relacionadas à “má formação dos trabalhadores, da mentalidade anacrônica difundida por uma escola não adequada aos novos tempos, com seus conteúdos ultrapassados, seus recursos pedagógicos obsoletos, com professores sem iniciativa própria, sem criatividade” (DUARTE, 2003, p. 72).

Por isso, reconhecemos a importância dos professores que desejam pesquisar a sua realidade escolar, que tenham a clareza e a consciência quanto a esses aspectos e produzam condições para que os alunos também se apropriem dessa realidade, ao passo que buscam a transformação de si e do meio social em que vivem. Portanto, o papel do professor pesquisador é fundamental para a transmissão do saber socialmente produzido que deve consistir em produzir as condições na investigação de uma prática que possibilite o reconhecimento e a transformação dos aspectos naturais, culturais, econômicos e políticos que

constituem a realidade em sua totalidade, não uma realidade correspondente com nossos interesses, mas a que é produzida a partir do que o nosso conhecimento reproduz.

Outra discussão que tem fundamentado o movimento professor pesquisador é o conceito de reflexão. Alguns estudiosos, como Nóvoa (2001) e Fagundes (2016) vêm apontando que existe uma ligação do conceito de professor pesquisador com o conceito de reflexão. Ambos os estudiosos explicam que o significado de professor pesquisador se encontra agregado ao paradigma do professor reflexivo. Ao explicar sobre isso, Nóvoa (2001) argumenta que:

O professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes (conceitos) diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise.

Nóvoa (2001) destaca que os debates sobre o professor reflexivo e professor pesquisador se trata de uma mesma realidade. Nesse sentido, o autor enfatiza que quando abordamos sobre o conceito de professor pesquisador e professor reflexivo estamos tratando de uma discussão que tem por orientação uma mesma preocupação, que é o de um professor questionador, e que reconheça a sua própria realidade. Vimos que o movimento professor pesquisador tinha como preocupação que os professores fossem autores de sua prática e que assumissem a sua realidade escolar.

Nesse sentido, concordamos com o autor quando destaca que professor pesquisador e professor reflexivo se trata de uma mesma realidade, especialmente porque como bem afirma o professor pesquisador vem sendo significado como aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Esse significado é bastante utilizado pela literatura nos estudos sobre o professor pesquisador e o professor reflexivo. Ao produzirmos diálogo sobre a gênese do conceito de professor pesquisador ficou evidenciado que a reflexão é um componente importante para o desenvolvimento da investigação realizada pelo professor pesquisador no cotidiano da sala de aula.

Lüdke (2001) aponta que a obra de Stenhouse (1975) recebeu um grande impulso no trabalho de Schön (1983) sobre o “*reflective practitioner*”⁶. O pensamento deste autor começou a ser difundido no Brasil na década de 1980, provando especial atenção sobre a abordagem reflexiva, especialmente, a partir do artigo “Formar professores como profissionais reflexivos” em que o autor utiliza os mesmos conceitos trabalhados no “*The reflexive practitioner*” para pensar a formação profissional.

A partir de sua obra, o conceito de reflexão começa a ser bastante difundido no campo educacional, o que levou toda a comunidade educativa a ter um olhar voltado para a necessidade de o professor ter mais autonomia em relação às decisões no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, essas compreensões que vinham surgindo no campo educativo eram contrárias à ideia do professor como mero aplicador de soluções prontas, advindos de decisões ligadas à esfera externa, ou seja, a racionalidade técnica. Conforme já explicado anteriormente, o movimento do professor pesquisador também foi uma reação ao modelo curricular que vinha direcionando a prática dos professores daquela época, sendo ela, o modelo da racionalidade técnica.

Nesse sentido, realçamos que as discussões empreendidas na obra de Schön (1983) contribuíram para os debates que se apresentavam contrários ao tipo de subordinação vinculada à racionalidade técnica, o que pode ser representado como um avanço para sua época. O autor aponta em sua obra que nenhum profissional deve aceitar qualquer tipo de sujeição. Embora o autor não tenha tratado diretamente do professor em sua obra, o “profissional” ao qual se refere representa muito bem a realidade na qual vivenciava o professor naquele contexto.

É importante destacar que na obra de Schön (1983) está presente a todo o momento o significado de que professor deve refletir sobre a sua prática. Stenhouse (1975) também é um apropriador desse significado ao declarar que o professor pesquisador precisa ser investigador da sua prática. Nesse caso, os autores concedem um grande destaque à prática na atividade do professor. Assim, é importante destacar, mais uma vez, que tal fato se deve à base teórica e epistemológica que dão sustentação as suas premissas. Isso implica afirmar que os estudos de Schön (1983) não avançam em relação ao significado do ser professor pesquisador de Stenhouse (1975), para ambos os autores o que ocorre é uma mudança de foco, isto é, uma transição epistemológica e pedagógica, em outras palavras o que há é o distanciamento de uma pedagogia que valorizava o saber elaborado na formação de professores.

⁶ Traduzido para o Português significa “praticante reflexivo”

Alguns autores, como é o caso de Lüdke (2001), por exemplo, destacam que as ideias de Schön (1983) têm inspirado manifestações que se assemelham às ideias de reflexão e de pesquisa a ponto de propor uma identificação entre professor reflexivo e o professor pesquisador. Contudo, a autora ressalta que nem todo professor, por ser reflexivo, é pesquisador, mas a atividade de pesquisa exige uma posição reflexiva e tanto esta quanto aquela devem ter o elemento crítico como componente essencial na formação de professores. Contudo, a base epistemológica que dá sustentação ao professor reflexivo defendido por Schön (1983) e do professor pesquisador defendido por Stenhouse (1975) é a mesma. Ademais, como já abordado mais acima, nenhum destes autores avançam no significado do que é ser professor. Nessa perspectiva, convém nos questionarmos: De onde vêm os pressupostos e os fundamentos epistemológicos do professor reflexivo defendido por Schön (1983)?

As ideias de Schön (1992) sobre a reflexão são amplamente apropriadas e difundidas em diferentes países, isso porque o autor valorizava a experiência e a reflexão na experiência a ponto de propor uma formação baseada em uma epistemologia da prática, isto é, a valorização da prática era compreendida como momento de construção do conhecimento por meio da análise e problematização desta, através da reflexão e do conhecimento tácito.

Este autor defende que todo profissional deve ser reflexivo, e nesse caso, é preciso formar o professor para que ele se torne capaz de refletir na e sobre a sua prática. Isto só se tornará possível se, segundo o autor, aprendêssemos conforme fazem professores e alunos nas tradições da educação artística, isto é, por meio do aprender fazendo, ao qual o autor chamou de “*praticum reflexivo*”.

Um destaque a fazer é que tais ideias são igualmente apropriadas por Stenhouse (1975) que em seu trabalho deixa claro que o professor pesquisador “tal como um artista, busca as melhores maneiras de atingir os alunos no processo de ensino e aprendizagem e, utilizando diferentes materiais, procura soluções mais adequadas à sua criação” (FAGUNDES, 2016, p. 287).

Nossa compreensão acerca do fenômeno do professor reflexivo tem afinidade com a maneira com que Duarte (2003) o analisa. Segundo o autor:

Não foi obra do acaso o fato de que o construtivismo e a pedagogia do professor reflexivo tenham sido difundidos no Brasil quase que simultaneamente. Esses dois ideários fazem parte de um universo pedagógico ao qual venho chamando de “as pedagogias do aprender a aprender”. Nesse sentido, do ponto de vista pedagógico, os estudos na linha do professor reflexivo surgiram na América do Norte e na Europa quase que

como uma ramificação natural do tronco comum constituído pelo ideário escolanovista. A diferença reside em que o escolanovismo clássico e o construtivismo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo aluno ao passo que os estudos sobre o professor reflexivo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo professor (DUARTE, 2003, p. 609-610).

Um fato importante a destacar é que o autor chama a atenção para algo que viemos apontando neste trabalho, isto é, assim como a perspectiva do professor pesquisador não surgiu do acaso, a pedagogia do professor reflexivo e o construtivismo também não surgiram do acaso, ao contrário ambas surgiram quase que simultaneamente atendendo a um universo pedagógico na qual o autor nomeia de “as pedagogias do aprender a aprender”. É necessário destacar também que este era o lema constituído pelo ideário escolanovista, trazendo o significado da importância da construção dos conhecimentos, por parte dos alunos, presente no escolanovismo e no construtivismo e por parte dos professores, presente nos estudos sobre o professor reflexivo.

O ideário escolanovista se fundamentava, principalmente, nos estudos do filósofo, psicólogo, pedagogo e pragmatista norte-americano John Dewey (1859-1952) que também teve suas ideias difundidas por vários autores, particularmente daqueles que já discutimos aqui (SCHÖN, 1992; STENHOUSE, 1975; TARDIF, 2000; PERRENOUD, 199). No Brasil sua obra teve grande influência no pensamento pedagógico contemporâneo e especialmente no movimento da Escola Nova, influenciando mais tarde nos estudos do campo do professor reflexivo e conseqüentemente nos rumos da educação brasileira.

No Brasil, a influência do movimento da Escola Nova ganha forma nas décadas de 1930 e 1970. O primeiro deles é o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova (1932), momento em que são significativas as ideias Deweyanas no Brasil por meio da atuação de Anísio Teixeira (1900-1971). O segundo momento, também sofreu influências de John Dewey, no entanto, o autor é retomado a partir de conceitos fundamentais de seu pensamento, como já discutido, a partir da noção de pensamento reflexivo atrelado à formação de professores, e mais tarde difundido por autores como: Nóvoa (1999), Schön (1992), Contreras (2002), Perez Gómez (1992), dentre outros.

Na década de 1930, a primeira fase de influência Deweyana no Brasil, se destaca mais o aspecto político na tentativa de consolidação de uma escola pública e democrática para o Brasil. Nessa primeira fase, especialmente no ano de 1932, foi publicado no Brasil um documento que fazia referência ao setor educacional intitulado de “Manifesto dos Pioneiros

da Educação Nova: ao povo e ao governo” e tinha como propósito promover uma reforma educacional no país. Constituído de várias concepções sobre a educação, o documento propunha medidas a serem tomadas no setor da educação (CARVALHO, 2011).

Uma ocasião em que pode ser registrada a influência do escolanovismo no Brasil é mencionado por Carvalho (2011). A autora aponta que a IV Conferência Nacional de Educação no Rio de Janeiro, realizada entre os dias 13 a 20 de dezembro de 1931 pela Associação Brasileira de Educação (ABE), sofreu influências que culminaram com a redação do “Manifesto”. Esse momento é registrado quando o Chefe de Governo provisório Getúlio Vargas e Francisco Campos, Ministro do recém-criado Ministério da Educação e Cultura, ambos, presentes na Conferência, pedem aos participantes para examinar os problemas da educação e seus rumos para a política educacional. Foi a partir desse pedido que um grupo de pessoas se encarregou de elaborar um conjunto de princípios e um programa de política educacional e que seria elaborado por Fernando de Azevedo e publicado em 1932 intitulado de Manifesto dos pioneiros da Escola Nova.

De acordo com o autor, o documento trazia muitas ideias de Dewey em sua formulação, como bem destaca Pagni (2000, p.147): “[...] na exposição e problematização do texto [...], percebe-se claramente, [...] na sua redação, [...] uma apropriação muito singular do pragmatismo e da filosofia da educação de Dewey”.

Nessa perspectiva, estamos chamando atenção para o fato de que os estudos do professor reflexivo, assim como do professor pesquisador foram sendo apropriadas e constituídas pelo ideário escolanovista, sendo, portanto, todas influenciadas pela filosofia de Dewey. Tal assertiva pode ser verificada partindo da visão de homem e realidade que Dewey trata em suas obras e como elas vêm sendo apropriadas nos estudos do professor reflexivo e do professor pesquisador.

Sabendo disso, como era tratada a educação de acordo com Dewey? O referido autor afirma em uma de suas obras que o princípio fundamental do educador é “[...] estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientais conduzem a experiências que levam ao crescimento” (DEWEY, 1971, p. 32).

Os estudos de Dewey revelam a importância que o autor concede à experiência e o meio social no processo educativo, segundo ele “o humano é responsável pelo mundo da experiência, mas esta deve estar em consonância com a sociedade” (LIMA, 2020, p. 135). O significado de que o meio modela as experiências dos alunos estava presente, sobretudo, na escola experimental criada pelo autor. Essa escola tinha por objetivo “proporcionar

experiência em primeira mão para as crianças mediante a construção de situações problema, sendo a psicologia funcional e a ética democrática as ferramentas que Dewey tentou implementar na prática de ensino” (LIMA, 2020, p. 125-126).

Para Dewey (1971), os pontos essenciais para o desenvolvimento da experiência escolar deveriam ser:

[...] primeiro, que o aluno esteja em uma verdadeira situação de experiência – que haja uma atividade contínua a interessá-lo por si mesma; segundo, que um verdadeiro problema se desenvolva nesta situação como um estímulo para o ato de pensar; terceiro, que ele possua os conhecimentos informativos necessários para agir nessa situação e faça as observações necessárias para o mesmo fim; quarto, que lhe ocorram sugestões para a solução e que fique a cargo dele o desenvolvê-las de modo bem ordenado; quinto, que tenha oportunidade para pôr em prova suas ideias, aplicando-as, tornando-lhes clara a significação e descobrindo por si próprio o valor delas.

Os passos descritos por Dewey (1971) para que o aluno esteja em atividade de experiência demanda um conjunto de critérios a serem rigorosamente seguidos. Nesse sentido, o autor acima deixa claro que o aluno precisa estar em uma situação que envolva problematizações diante de alguma situação.

Um ponto importante a destacar é que, nos estudos de Saviani (1992) sobre a Escola Nova, o autor aponta que esta buscou considerar o ensino como processo de pesquisa, isso por que ela se assentava no ponto de vista de que o ensino deveria ser tratado como processo que deveria envolver uma problematização sobre algo que é desconhecido tanto pelos alunos, quanto por professores. Nesse sentido, o ensino versaria sobre o desenvolvimento de um projeto de pesquisa, ou seja, uma atividade que se funda em cinco passos, a saber: ensino como atividade, levantamento de um problema, levantamento de dados, formulação de hipóteses para o problema em questão, interpretação de alunos e professores conjuntamente e a experimentação. É importante enfatizar que Saviani (1992) foi um crítico da Escola Nova, e seu objetivo era enfatizar que a proposta adotada por essa escola sobre o ensino era de desvalorização da transmissão do saber objetivo, isto é, esvaziamento dos conteúdos.

Os cinco passos mencionados por Saviani (1992) no ensino da Nova Escola foram inicialmente idealizados por Dewey (1959), autor que motivou a “Epistemologia prática reflexiva” ou corrente do “professor reflexivo” como perspectiva teórico-metodológica para a formação de professores e que reconhecia na experiência a riqueza para a formação docente. Nesse caso, a melhoria da prática docente significava para o autor ter seu ponto de partida na reflexão sobre a sua própria experiência.

Todos os significados que Dewey (1959) concedeu à Educação foram sendo apropriadas pelo escolanovismo, conforme revelados acima, e, sobretudo, foi apropriado por Stenhouse (1975) que atribui o significado de que a construção do currículo do professor pesquisador deveria estar centrada nos seguintes elementos: conjunto de hipóteses, autonomia, experimentação e a reflexão. Isso porque para Stenhouse (1975), assim como Dewey (1959), a sala de aula é como um laboratório em que o professor realiza atividade de reflexão por meio dos problemas que dela resultam, gerando um conjunto de hipóteses a ser solucionado com base na experimentação. Essa postura requer do professor pesquisador autonomia diante de seu fazer pedagógico.

Podemos verificar que o significado, que se encontra em desenvolvimento pela literatura até aqui acerca do professor pesquisador, está sendo orientado por uma epistemologia que se fundamenta no apoio de uma prática que preza pelas experiências e necessidades individuais do homem e do esvaziamento da teoria para o desenvolvimento do ensino em sala de aula, pois a teoria do escolanovismo, do pragmatismo de Dewey na qual Stenhouse (1975) se fundamenta para orientar-se em defesa do professor pesquisador parte de “concepções negativas sobre o ato de ensinar”, isto é, do não apoio ao papel da escola em transmitir o saber acumulado historicamente na sociedade.

O segundo momento de influência Deweyana no Brasil como apontado anteriormente é retomado a partir da noção de pensamento reflexivo atrelado à formação de professores, e mais tarde difundido por alguns autores, especialmente com a publicação da coletânea organizada por Antônio Nóvoa (1992) cujo título era: “Os professores e sua formação”. Nesta, encontrava-se trabalhos de vários autores traduzidos em língua portuguesa cuja discussão residia na necessidade de uma revisão de pesquisa educacional para dar conta das demandas do ensino. Nesse percurso, outras pesquisas foram se revelando na tentativa de contextualizar e ampliar as discussões acerca do professor reflexivo, no Brasil, como: Pimenta (2001), Sacristán (2001), dentre outros que buscaram não só ampliar as discussões acerca do professor reflexivo, mas, sobretudo, apresentar suas ideias acerca dessa perspectiva formativa.

É possível analisar que as discussões empreendidas acerca do professor reflexivo, especialmente a partir das ideias de Schön (1983) e Dewey (1959), abriram expectativas para a valorização da pesquisa-ação por parte dos profissionais e que mais tarde passou a denominar de professor pesquisador de sua prática. Os debates acerca desse profissional ganham força no final dos anos 1980 e início da década de 1990, tendo como apoio: Lüdke (1993, 2000), André (1994), Zeichner (1993), dentre outros. São autores que defendem a

articulação da pesquisa na prática docente como proposta que visa alcançar melhorias não só para o professor em seu fazer docente, mas para os alunos no processo de aprendizagem.

Antes de passarmos para os significados que os atores acima vêm atribuindo à pesquisa, convém discutirmos por meio de uma análise crítica, mesmo que já tenhamos apontado aqui, os riscos que o significado de professor pesquisador desenvolvido por Stenhouse (1975) incorre no processo formativo dos professores. Nesse percurso, foi possível identificar no movimento professor pesquisador a influência teórica de John Dewey (1859-1952) sendo, mais tarde, incorporadas por outros pesquisadores.

Os significados desenvolvidos acerca do professor pesquisador revelam que este professor precisa desenvolver autonomia na prática docente, tal autonomia requer a sua participação ativa na construção do currículo escolar levando em conta os saberes da prática a partir das experiências cotidianas dos alunos. Convém declarar ainda que esse currículo tem por orientação a união de procedimentos improváveis e/ou incertos baseada na reflexão de ideias sobre uma realidade empírica.

Tais significados, como apontado antes, é resultado da base teórica e epistemológica adotada pelo autor a partir dos estudos do pragmatista John Dewey (1959) sobre o qual desenvolve seu pensamento de educação por meio de uma prática utilitarista, ou seja, nas palavras de Vieira Pinto (1969):

A concepção pragmatista vale-se de uma teoria da prática que mal tem em comum o nome com o conteúdo do conceito da prática, tal como o defendemos. Trata-se da prática que se configura nos resultados empíricos úteis das operações sobre a realidade, e que se exprime, enquanto critério de verdade, numa lógica exclusivamente formal. Em primeiro lugar, a investigação da realidade é tomada como ponto de partida absoluto e inexplicado; e, em segundo lugar, ao dizer o Autor que as formas lógicas surgem “dentro da operação investigadora” não nos explica porque isso acontece nem como. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 445)

Vieira Pinto (1969) faz uma crítica a teoria de John Dewey, especialmente em sua obra intitulada “Lógica, Teoria da Pesquisa”. O autor acima chama atenção para um fato que gostaríamos de tratar neste estudo. A concepção de prática proposta por Dewey é discutida, de acordo com Vieira Pinto, como sendo um conjunto de “resultados empíricos úteis das operações sobre a realidade”, ou seja, como já apontado aqui, o autor se fundamenta somente na experiência ou observação como sendo úteis para explicação da realidade que para ele é absoluta e inexplicável. Stenhouse (1975), ao defender que o professor pesquisador precisa participar ativamente na construção de um currículo que tem por objetivo ser “um conjunto de

procedimentos hipotéticos a serem experimentados com base na reflexão de ideias postas em ação” (PEREIRA, 1998, p. 159), deixa claro que seu posicionamento de prática está ancorado “em resultados empíricos úteis das operações sobre a realidade”.

Estes autores depreendem que a prática é o ponto de partida absoluto e inexplicável sobre a realidade. Ao assumirem tal proposição eles negam o caráter histórico da sociedade, pois a pesquisa é aqui entendida por Dewey e, sobretudo, por Stenhouse como sendo uma forma de mudanças de estados ou situações inexplicáveis sobre a realidade. Em outras palavras, a prática assume uma concepção abstrata e sem qualquer apoio a teoria, pois “lhe falta qualquer referência ao homem, que é o sujeito, o agente real de toda pesquisa concreta, e cuja realidade e modo de existir não podem estar ausentes do conceito da pesquisa científica.” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 446).

No processo formativo dos professores, assumir uma postura com base no significado de professor pesquisador defendido por Stenhouse (1975) implica em aceitar uma concepção abstrata de prática, em que o ponto de partida é absoluto e inexplicável, é negar a historicidade, isto é, os conhecimentos historicamente produzidos no processo de desenvolvimento histórico-social da realidade.

Portanto, a partir da análise da gênese de como surgiu o movimento professor pesquisador e de como a reflexão foi sendo incorporada às ideias desse movimento, é fundamental discorrer sobre como esse fenômeno vêm sendo discutido, tendo em vista que os estudos que focam sobre o professor pesquisador nos orientaram na busca pela tentativa de compreender os fundamentos que vem norteando não só as discussões acerca desse profissional na década de 1990, mas, sobretudo como vêm ainda sendo debatida na atualidade essa perspectiva formativa que até os dias de hoje é base para os estudos e discussões em publicações e eventos científicos. São nesses estudos que nos debruçaremos a seguir.

3.2 As pesquisas sobre o professor pesquisador: o que revelam? Como significam?

Nesta subseção, apresentamos os estudos que vêm sendo tratados acerca do objeto em discussão. Nesse sentido, destacamos que algumas destas discussões são frutos do levantamento que realizamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no banco de dados do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no banco de revistas/periódicos da *Scielo*.

As pesquisas acerca da formação docente, até a década de 1990, giravam em torno das questões centradas nas dimensões acadêmicas (áreas, currículos, disciplinas, etc) conforme

aponta Nóvoa (1992). As temáticas que se dirigiam aos estudos do professor reflexivo e professor pesquisador só passam a ser objeto de discussão das pesquisas a partir de 1990, sobretudo com a chegada, no Brasil, das produções internacionais, especialmente com a publicação da coletânea organizada por Nóvoa (1992). É a partir de então que as pesquisas e demais produções científicas começam a investigar e discutir sobre tais temáticas. Do período que compreende a década de 1990 até os dias atuais, várias pesquisas foram realizadas no intuito de compreender a formação de professores a partir de uma reflexão sobre a profissão docente (GARCIA, 1992; PÉREZ GÓMEZ, 1992; ZEICHNER, 1993) e a defesa de uma perspectiva formativa que defendia o professor como pesquisador (MENGA LÜDKE, 2001; MARLI ANDRÉ, 2001).

Nesse sentido, é notório o crescimento no Brasil, especialmente, a partir da década de 1990 dos debates em torno da profissão docente e, de modo particular, em torno do movimento professor pesquisador, o qual tem orientado a elaboração de documentos que organizam e fundamentam a política de formação de professores no Brasil.

Os estudos que valorizam a pesquisa na prática docente e, conseqüentemente, o professor como pesquisador vêm destacando que esse não é um assunto recente, tendo em vista que tanto a literatura específica e a legislação referente à formação de professores já assumem a importância da pesquisa no trabalho do professor. Além disso, apontam que existe um entendimento na literatura educacional de que a pesquisa é indispensável na formação profissional do professor, é o que evidencia as pesquisas de Lüdke (2001) e André (2001).

André (2001) afirma que apesar do consenso que há entre os estudiosos de que é essencial a pesquisa na formação e prática do professor, estes têm gerado múltiplos significados, como: fazer pesquisa implica em levar o futuro docente a realizar trabalho prático ou atividade de estágio, considerando algumas etapas que envolvem a coleta e análise de dados, outro entendimento é de que fazer pesquisa significa levar os futuros professores a desenvolver projetos ou ações nas escolas.

Nesse sentido, questionamos: a atividade de pesquisa deve consistir na realização de um trabalho prático? Que trabalho prático é esse? Que atividade de estágio é essa em que o futuro docente pesquisador precisa seguir etapas, entre elas: a coleta e análise de dados? E que projetos e ações nas escolas? Em que consistem? Qual o propósito delas? A atividade de pesquisa deve consistir na realização de um trabalho prático?

A princípio, é necessário ter clareza sobre qual a concepção de pesquisa que deve estar presente na formação e na prática dos professores. Conforme já discutido, compreendemos a prática como ação objetiva, social e transformadora. Nesse caso, ela é prática-social porque

nos leva a reconhecer a realidade que nosso conhecimento reproduz, é transformadora porque ao mesmo tempo em que permite ao homem modificar a sua natureza e o seu modo de agir sobre ela, é também por ela transformado.

Nesse processo, outros significados como: realizar pesquisa a partir do desenvolvimento de projetos e ações na escola e seguir etapas que envolvam a coleta e análise de dados nos leva ao entendimento de que a atividade de pesquisa implica também em uma ação subjetiva na qual o sujeito, diante das necessidades formativas com que se depara em sua prática formativa deseja, no movimento da pesquisa, desenvolver projetos e ações, assim como, seguir etapas que envolvam a coleta e a análise de dados diante dos resultados alcançados com a pesquisa.

Isso nos leva ao seguinte questionamento: há diferença entre a pesquisa que se faz na escola e a que se realiza no campo acadêmico? Se há, quais as aproximações e os distanciamentos entre essas práticas? Alguns estudiosos têm se preocupado com essas questões e avaliam que para que não ocorra distanciamento entre essas duas realidades, é necessária a aproximação entre a universidade e escola.

Autores como Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001) defendem a ideia de que é preciso formar professores que pesquisem e produzam conhecimento sobre seu próprio trabalho, além disso, acreditam que a pesquisa tem o potencial de ajudar os docentes a terem disposição e capacidade para desenvolver uma prática refletida. Dessa maneira, os autores argumentam em favor de uma maior articulação e cooperação entre os pesquisadores das universidades e os professores, estes intitulados de investigadores de sua própria prática que atuam no contexto escolar com o intuito de contribuir com a criação de novos conhecimentos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Esse entendimento é também apoiado por alguns autores, como: Carr e Kemmis (1988), Liston e Zeichner (1990), Zeichner (1998) e Lüdke (2001).

Lüdke (2001) argumenta em favor da articulação entre o professor da educação básica e a pesquisa através da parceria entre os professores da Universidade e os professores da educação básica. Um dos motivos que provocou na autora a atenção sobre o tema se deu quando esta realizou uma entrevista e foi revelado entre os entrevistados que a prática da pesquisa não foi apontada como elemento importante pelos professores. Ou seja, a pesquisa não foi anunciada como necessária para a formação do futuro docente. Tal ausência conduziu a autora a propor uma investigação sobre o assunto.

De acordo com os resultados do estudo realizado por Lüdke (2000a), a autora destaca que nem todos os professores declararam fazer pesquisa nas escolas, pois acreditam que a

prática da pesquisa não se encontra ao lado de suas funções docentes. Nesse sentido, a autora buscou elencar uma série de motivos que ajudassem a explicar o porquê dessa situação.

Entre os achados das autoras estão o fato de os professores estarem em uma situação que se aproxima a de “estar em pesquisa”, o que significa que estes podem estar envolvidos em um projeto, porém, nem sempre identificável com a de um projeto de pesquisa, por exemplo, os projetos aos quais os professores estavam participando tratava-se de projetos de curso, ou de uma unidade específica dele na qual o professor se propõe a experimentar novos materiais ou estratégias de ensino, algumas vezes em conjunto com alunos; em outros momentos tratava-se de um projeto de estudo do próprio professor em conjunto com os colegas ou sozinho cujo objetivo residia em fazer o aprofundamento de um tema, com leituras e discussões, em outro caso tratar-se de um projeto que visava à elaboração de um livro didático ou vídeo sem estarem necessariamente realizando uma pesquisa.

O argumento que Lüdke (2001) encontra para justificar o fato de os professores “estarem em pesquisa” e não “realizando pesquisas” encontra-se fundamentado em Beillerot (1991) o qual afirma que “estar em pesquisa, fazer pesquisa e ser pesquisador” são atividades distintas, a primeira estaria ligada ao fato do indivíduo está participando de um trabalho de pesquisa, o que contribui para o fato de que a pessoa se sinta ligada a essa atividade, já o “fazer pesquisa” exige uma maior responsabilidade e uma vez realizada com autonomia e regularidade conduz o indivíduo ao *status* de pesquisador.

Nesse sentido, os argumentos encontrados em Beillerot (1991) justificam a afirmação de Lüdke (2001) ao declarar que os professores participantes da entrevista se encontram em uma situação próxima a de “estar em pesquisa” e que a função exercida pelo projeto nas escolas está mais relacionada ao cumprimento de uma exigência burocrática do que de uma atividade de pesquisa.

O conceito de pesquisa também recebeu uma variedade de acepções, os professores entrevistados declararam que apesar de conceberem a pesquisa acadêmica como a ideal para a efetivação de uma pesquisa, acreditam que esta não seria a mais adequada para a realização de pesquisas nas escolas básicas visto que os problemas relacionados ao dia a dia da escola não são possíveis de serem resolvidos seguindo a sistematização do modelo acadêmico. Nessa direção, os entrevistados declararam que os acadêmicos deveriam ir até as escolas para verem o que é preciso investigar.

Sobre isso, Lüdke (2001) afirma que há docentes da educação básica realizando pesquisas classificadas como de tipo acadêmico, ou seja, aquelas que segundo a autora podem ser publicadas em periódicos. Com isso, a autora aponta a possibilidade efetiva de que esse

tipo de pesquisa seja realizado nas escolas, porém, destaca que ele não é o mais frequente, nem tampouco o mais indicado para o enfrentamento dos problemas relacionados à escola. Seguindo nessa direção, qual seria o tipo de pesquisa mais indicado para que os professores da educação básica desenvolvam pesquisas nas escolas?

A autora em tela revela sobre os riscos que incorre a pesquisa feita na escola básica caso tenha uma classificação exclusiva, pois a mesma poderá trazer à tona uma visão restritiva e limitadora com danos não só para o próprio conceito de pesquisa, mas, sobretudo da sua própria função de construtora do conhecimento sobre problemas que pedem solução e, apoiada em Beillerot (1991) e Lüdke (2000b, 2001), argumenta acerca de um conjunto de critérios para a concretização da pesquisa exigindo que a mesma perpassasse, mesmo que dentro de limites mínimos, pelo rigor metodológico de uma pesquisa em educação tendo sua proposta de classificação em dois níveis. O primeiro reincidiria na produção de conhecimentos novos seguido por procedimentos rigorosos de pesquisa e considerando a comunicação dos resultados obtidos. O segundo nível seguiria três características a mais que seria a dimensão crítica ou reflexiva, o processo de coleta de dados, aprofundamento do quadro teórico de problematização e de interpretação dos dados.

Nesse sentido, Lüdke (2001) revela que antes do estabelecimento de qualquer critério para a condução da pesquisa na educação básica, é necessário ter um olhar voltado para a formação do professor pesquisador. A autora aponta que a formação dos professores precisa ser discutida tanto no que diz respeito à formação teórica quanto a metodológica, revelando que a teoria é indispensável para a formação teórica do pesquisador tendo em vista que é a teoria que irá dotá-lo de elementos para questionar os dados e entender os problemas que os cercam.

Quanto à metodologia, a autora ressalta a importância que ela tem sobre os cursos de formação inicial, especialmente para aqueles que tiveram a chance de receber bolsa de Iniciação Científica do CNPq, uma vez que esta dá a oportunidade de o futuro pesquisador acompanhar o trabalho de pesquisa de um professor conferindo-lhe uma grande contribuição para a sua formação. Com isso, a autora revela que a participação dos futuros pesquisadores em uma pesquisa em realização garante a eles uma melhor preparação. E quanto aos professores que não tiveram a oportunidade de participar de grupos de pesquisa em realização e nem em Bolsa de Iniciação Científica? De que outra maneira pode ocorrer essa formação?

Sobre a primeira pergunta, os resultados da pesquisa de Lüdke (2001) mostraram que os entrevistados reclamaram da falta de preparo para pesquisa em sua formação, revelando a ausência de uma disciplina ligada à metodologia da pesquisa. Será que a disciplina ligada à

metodologia da pesquisa dá conta de preparar o futuro docente para as atividades relacionadas à pesquisa?

O estudo realizado por Carvalho e Bandeira (2019) teve o objetivo de compreender se o trabalho de pesquisa ligado à disciplina de Pesquisa em Educação que resultará na culminação do Trabalho de Conclusão do Curso – TCC – constitui oportunidade em se apropriar dos conhecimentos relacionados à pesquisa e ao fenômeno em investigação ou obrigação com a finalidade de receber o diploma de graduado. Os resultados do estudo mostraram que o trabalho de pesquisa constitui uma transição entre a necessidade de desenvolver a pesquisa como oportunidade e obrigação, tendo em vista que ao mesmo tempo em que constitui obrigação em receber o diploma de graduado, é também uma oportunidade de adquirir conhecimentos relacionados não só à pesquisa, mas também ao fenômeno ao qual se pretende investigar.

Embora, o estudo não tenha sido destinado a saber qual a análise dos graduandos quanto à importância da pesquisa na prática do futuro professor, os resultados nos mostram que o fato dos graduandos, desta pesquisa, estarem ligados a uma disciplina de metodologia da pesquisa não garante a preparação para a pesquisa, uma vez que nem sempre os alunos desta disciplina estarão dispostos para a realização dessa atividade.

É seguindo nessa direção que Lüdke (2001) destaca que a pesquisa e a formação podem caracterizar uma importante estratégia para o desenvolvimento do professor pesquisador. E para isso, argumenta que a universidade e os cursos de pós-graduação podem exercer um papel essencial nesse processo. A autora aponta que é raro o fenômeno da pesquisa em colaboração em que professores da universidade se unem com os da escola em um mesmo projeto proposto pelos primeiros.

É nesse propósito que Lüdke (2001) propõe que a partir da participação do professor da escola básica em uma pesquisa em andamento com um grupo e com a supervisão de um professor cujo *status* corresponde ao de pesquisador tanto por sua formação, quanto pela experiência é que se pode assegurar a introdução do elemento crítico, indispensável para a formação do futuro pesquisador, seja no campo teórico em que ele irá se familiarizar com as questões básicas ao problema estudado, quanto no campo metodológico em que irá conhecer os recursos necessários que o ajudarão a enfrentar os desafios postos pelos problemas.

A proposta da articulação entre os professores da educação e os da universidade não é novidade e já faz parte do discurso de alguns autores, como: Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001), Liston e Zeichner (1990), Zeichner (1998) e Lüdke (2001) como já relatado anteriormente.

Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001) defendem a pesquisa como atividade do professor da educação básica e crítica quando ela é apontada apenas como atividade do meio acadêmico. Nesse sentido, a autora revela que, diferente das perspectivas acadêmicas e técnicas de formação de professores – que consideram a pesquisa como atividade do pesquisador e não do professor –, a formação para a pesquisa é aquela que cria condições para que os professores investiguem, questionem, indaguem e produzam explicações sobre o ensino.

Concordando com Nóvoa (1992), a autora revela que para os professores se tornarem investigadores e, portanto, autônomos, necessitam assumir posturas críticas e reflexivas sobre o ensino como prática social por meio dos questionamentos que surgirão quanto aos resultados e relevância de seu trabalho, buscando, assim, elementos teóricos que os permitam compreender e transformar por meio de suas próprias investigações sua prática docente. Sendo assim, a autora defende a articulação entre pesquisa e formação, valorizando a pesquisa em diferentes abordagens e realçando a pesquisa feita pelos próprios professores como primordiais. Nesse caso, necessitaria incluir nos programas de formação, tanto inicial quanto continuada, objetivos e condições para que a formação de professores possibilite a produção e o desenvolvimento de conhecimento acerca de seu trabalho o que implicaria em uma postura contrária à divisão entre professores pesquisadores universitários e professores da educação básica.

Liston e Zeichner (1990) sugerem propostas que visam superar a separação entre professores e pesquisadores e para isso propõe que os pesquisadores universitários:

Comprometam-se com os professores a realizar uma ampla discussão sobre o significado e a relevância das pesquisas que produzem; desenvolvam uma colaboração genuína com os professores, rompendo com os velhos padrões de dominação acadêmica; dêem suporte às investigações feitas pelos professores ou aos seus projetos de pesquisa-ação, acolhendo seriamente os resultados desses trabalhos como conhecimentos produzidos.

São propostas que visavam alcançar uma maior aproximação entre professores da educação básica e professores universitários já que no contexto de sua época, especialmente na década de 90, havia a defesa de que os professores formadores deveriam manter um tipo de neutralidade política, sem participar, de modo crítico, das práticas desenvolvidas pela educação escolar. A partir da proposta de reflexão de Schön, os autores Liston e Zeichner (1990) defendem como necessário formar professores como profissionais reflexivos e que consigam não somente teorizar, mas produzir conhecimento sobre suas práticas levando em conta os aspectos institucionais, históricos e sociais do ensino. Seguindo a proposta de

reflexão de Schön, os autores Liston e Zeichner (1990) não estariam contribuindo para o fortalecimento do ideário pedagógico neoliberal que se funda no pragmatismo pedagógico destes autores? Nossa resposta é sim.

Diante das colocações acima, nos questionamos: que condições objetivas e subjetivas os professores da educação básica dispõem para realizar pesquisa na escola e, conseqüentemente abandonarem o pragmatismo pedagógico? É possível diante das condições materiais em que se objetiva a profissão docente no Brasil, o professor realizar pesquisa que não seja para atender as necessidades circunscritas a sala de aula? Se for possível, quais as condições que precisam ser produzidas para que isso realmente se efetive?

A nossa resposta diante de tais colocações é a de que é possível. Como? Buscando cada vez mais desenvolver a nossa humanização. De que forma isso é possível? “Somente se apropriando dos objetos historicamente produzidos pela humanidade e das propriedades que são acumuladas nesses objetos, podemos desenvolver a nossa humanidade” (CARVALHO; MARQUES; TEIXEIRA, 2020, p. 34). Como ocorre essa apropriação? Atuando sobre o mundo objetivo, no movimento de apropriação da realidade onde eu produzo a realidade humana ao mesmo tempo em que me produzo.

Segundo Vieira Pinto (1969, p. 28), “[...] apropriar-se da natureza significa para o homem utilizar-se dos corpos e fenômenos que encontra ao redor de si para fins propostos pela consciência, e não impostos pelo curso dos fenômenos ou por mecanismos instintivos”. Ressaltamos que esse movimento de produção e apropriação da realidade se realiza no trabalho que “constitui igualmente um processo, no qual se unificam a teoria e a prática, a ideia e a operação transformadora das circunstâncias” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 48). É ela que irá garantir a produção e a reprodução do gênero humano.

Esse processo de apropriação tem como mediação a educação. É no trabalho de educar que os seres humanos produzem intencional e sistematicamente em cada indivíduo a humanidade, pois é papel da escola socializar o saber objetivo historicamente, isto é, de transmissão e apropriação da realidade humana em toda a sua historicidade. Essa é uma possibilidade que pode vir a acontecer se somente for desenvolvida na perspectiva da formação humana (CARVALHO; MARQUES; TEIXEIRA, 2020).

Como, então, produzir uma educação na perspectiva da formação humana, sabendo que vivemos em uma sociedade capitalista que tende muito mais a contribuir com o processo de desumanização? Segundo Carvalho; Marques e Teixeira (2020, p. 37):

A revolução e a superação desse sistema de relações, do qual fazemos parte, não ocorre repentinamente, mas se situa no plano da atividade humana, ou seja, as atividades pelas quais produzimos e reproduzimos a vida social precisam de sucessivas mudanças que germinem a mudança radical e, ao mesmo tempo, essa revolução é condição necessária para que se efetive a mudança radical nas atividades humanas. Entre essas atividades, destacamos a educação, e é nessa mesma direção que afirmamos que ela é um meio para a transformação social [...]. (CARVALHO; MARQUES; TEIXEIRA, 2020, p. 37).

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a educação pode estar servindo como instrumento de acumulação do capital e a manutenção de uma realidade já posta, e a reprodução de um sistema que sustenta a divisão social de classes, tornando-se, nesse processo, uma fonte de mercadoria, e nessa lógica, contribuindo para a formação de seres alienantes, ela também pode estar contribuindo para a revolução e superação desse sistema desenvolvendo uma consciência revolucionária contra a alienação e desumanização nos indivíduos. Tal superação se dá pela socialização do saber objetivo e sistematizado. À vista disso, destacamos a necessidade da formação do professor pesquisador na perspectiva da formação humana. É estendendo esse novo significado de professor pesquisador que poderemos alcançar as respostas para os questionamentos feitos acima.

Por isso, apoiamo-nos em Carvalho, Marques e Teixeira (2020) quando afirmam que as possibilidades de uma educação revolucionária, perspectivada para a formação humana é possível quando os professores se dedicarem e assumirem o compromisso com a socialização do conhecimento científico produzido pela humanidade. A ideia é, pois, que educadores e educandos se apropriem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, isso perpassa pelo desenvolvimento da consciência de uma educação revolucionária (CARVALHO; MARQUES; TEIXEIRA, 2020). É nessa direção que poderemos contribuir para a superação de uma formação do professor pesquisador que se apoia no pragmatismo pedagógico.

Entendemos, assim como Lüdke (2001), Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001), a importância de uma maior aproximação entre a universidade e a escola da educação básica nas quais professores e estudantes da universidade se unem com os professores e estudantes da educação básica. Contudo, assumindo outra lógica, isto é, a lógica dialética, desejamos uma formação que promova a transformação e a revolução do educando em um agente político que pensa, sente e age com o objetivo de transformar o mundo. Para isso, educadores e educandos precisam sair do cotidiano, isto é, de uma prática subordinada à utilidade, eficácia ou êxito da ação do homem sobre a realidade e se apropriar ao máximo das objetivações do gênero humano.

Diante das propostas que os autores atuais encontram para que os professores desenvolvam posturas investigativas e que realizem pesquisas, nos questionamos: os professores sentem necessidade de fazer pesquisa e ao mesmo tempo investigarem a sua prática ou além da sua prática? Alguns estudos realizados abaixo tiveram a preocupação de desenvolver pesquisas pensando nessas prerrogativas.

Pio (2016), ao desenvolver sua dissertação com o título “A importância da pesquisa para a formação continuada na prática pedagógica dos professores no Ensino Básico” e cujo objetivo geral foi identificar e analisar a importância da pesquisa cotidiana e da formação continuada na prática docente no ensino básico do Município de Curitiba, revelou que os professores entrevistados declararam que se apropriam e utilizam várias fontes para desenvolver estudos e pesquisas na prática pedagógica cotidiana, entre eles estão: livros, *internet*, materiais didáticos, literatura especializada, diretrizes curriculares, portal do MEC (Ministério da Educação), troca de experiências entre os professores, entre outros; indicando que os professores se sentem motivados a fazer pesquisas quando oferecidas as condições objetivas e subjetivas, como: apoio da família, autonomia, valorização profissional, espaços físicos adequados, apoio da escola, da rede municipal, entre outros.

É importante destacar que para Pio (2016, p. 143) a pesquisa “está voltada para a reflexão da prática profissional do professor-pesquisador, reflexão essa capaz de produzir conhecimentos e ressignificar a cultura escolar [...]”. Além disso, para a autora “deve-se entender este professor como problematizador da realidade e, conseqüentemente, que ele ensine o seu aluno a problematizar a sua própria realidade social”.

A autora aponta que apesar dos professores mostrarem a intencionalidade em fazer pesquisa, as condições objetivas e subjetivas acabam desmotivando os professores a desenvolverem pesquisa nas escolas. Uma solução encontrada pela autora seria uma reestruturação da cultura escolar por meio de formação inicial e continuada comprometidas com a aprendizagem. Outra proposta é que as instituições formadoras reestruturem seus currículos de forma a articular ensino, pesquisa e extensão reformulando seus objetivos mediante as necessidades da educação no ensino básico.

A pesquisa de Mestrado de Ferreira (2018) intitulada “Formação de professores-pesquisadores da EJA em uma escola da rede municipal de Camaçari-BA” teve como objetivo promover reflexões sobre a formação do professor-pesquisador na Educação de Jovens e Adultos. Buscando atender a esse objetivo, a pesquisadora adotou como procedimento metodológico a pesquisa colaborativa. Para a produção dos dados foram utilizados questionários semiestruturados, conversas formais e informais, observação participante e

diário de saberes. A autora realizou um tipo de pesquisa-formação junto aos professores com o objetivo de debater acerca do professor pesquisador, entendendo que a pesquisa, especialmente a pesquisa acadêmica deve estar entrelaçada com a prática.

Os resultados da pesquisa de Ferreira (2018) demonstraram que cerca de 20% dos entrevistados indicaram relevância e participação quanto a importância e participação em apresentação de artigos, outros 20% indicaram falta de interesse e 60% declararam não ter tempo disponível para a realização de escritos por estarem em sala trabalhando. Sobre a relação e entre a formação e pesquisa, os dados indicaram que 80% perceberam a importância dessa relação e 20% não percebem a pesquisa como processo formativo, além disso, 80% dos entrevistados não reconhecem a produção de escritas e a participação em eventos científicos como processo de formação continuada, tendo em vista que os poderes públicos e demais segmentos da educação não ofertam uma formação continuada adequada para a formação continuada do professor pesquisador da EJA.

Destacamos que algumas pesquisas (SIMAS, 2018; BICA, 2018) se preocuparam em desenvolver o potencial da pesquisa para a sua formação profissional e pessoal. A tese de Simas (2018) intitulada “A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora” teve como objetivo compreender como ocorre o processo pelo qual a profissional recém-formada constitui-se professora pesquisadora. A pesquisadora revela que é uma pesquisa narrativa sobre a sua própria prática em que o registro de tais narrativas era feito durante o ato de pesquisar, ou seja, durante a produção e interpretação dos dados de sua Tese através das experiências realizadas pela autora em sala de aula com as crianças.

Simas (2018) destaca que as narrativas reflexivas sobre a sua prática, realizada durante as experiências eram compartilhadas, por *e-mail*, com um grupo de interlocutoras, isto contribuía para a sua reflexão sobre a prática docente. A professora destaca que narrar reflexivamente a sua prática e partilhar as narrativas a fazem “enxergar” o que antes não era perceptível a ela. Ou seja, o movimento, segundo a autora, de se perceber em diferentes lugares, ou seja, de professora, professora pesquisadora e pesquisadora.

Ademais, analisamos também a pesquisa de Mestrado de Bica (2018) cujo título é “*Desenvolvimento humano em atividade: há unidade?: Transvisões da pergunta no devir da pesquisa com crianças – uma análise autoscópica em contexto de educação infantil*”. A pesquisa, segundo a autora, é uma narrativa feita por uma professora-pesquisadora que investiga sua atividade docente em um contexto de Educação Infantil da rede pública de ensino de Passo Fundo – RS. Nesse caso, a professora pesquisadora é autora do estudo. Esta,

por sua vez, revela que seu estudo fez parte de um projeto de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização no qual resultou em sua tese.

A autora revela que ser professora da Educação Básica e aluna da Pós-Graduação constitui uma possibilidade de formação continuada, isso porque, segundo ela, o professor da educação básica, ao ter por objeto a sua atividade docente, contribui para os processos formativos e investigativos cooperando para uma prática docente eficaz. Para o desenvolvimento do seu estudo, a professora teve como objeto sua própria prática, por meio das experiências que realiza em sala de aula junto às crianças da educação infantil.

As pesquisas até aqui delineadas, demonstram como vêm sendo discutidos os estudos bem como os significados sociais acerca do professor pesquisador. É possível notar que os significados empreendidos nos últimos anos, desde o seu surgimento, continuam estáveis, uniformes, mas também complexos revelando ainda a essência de quando da sua gênese.

Nossa proposta, nesta seção, objetivou analisar a gênese e as discussões atuais acerca do professor pesquisador, considerando os estudos e as pesquisas que tratam sobre o tema. Tendo sido apreendido o significado de pesquisa presente no movimento professor pesquisador e nos estudos até aqui apontados, partimos agora para a análise de duas dessas pesquisas que apontamos acima.

4 “A PESQUISA ESTÁ SEMPRE RELACIONADA À PRÁTICA”: o significado social de professor pesquisador

O único critério da verdade é a prática (AFANASIEV, 1968, p. 198).

O trecho de Afanasiev (1968), que abre esta seção, destaca ser a prática o único critério de verdade. É importante ressaltar que a concepção de prática defendida pelo autor é a mesma que nos fundamentamos para sua explicação, conforme explicaremos mais adiante. Destacamos a necessidade em produzir tal diálogo tendo em vista que, conforme discutido em outras sessões deste trabalho, a prática é o que tem orientado o movimento professor pesquisador e, por sua vez, vêm orientando o significado de professor pesquisador como sendo “aquele que investiga a própria prática”, ou “aquele que reflete sobre a prática”. Considerando o que já foi discutido sobre a gênese do professor pesquisador e como os autores vêm abordando esse fenômeno, ficou evidenciado que a compreensão de prática apoiada pelos autores vincula-se a uma concepção pragmática de realidade.

A concepção de prática à qual identificamos nos estudos já discutidos aqui se fundamenta na epistemologia pragmática de John Dewey (1959) que é entendida por este autor como sendo o resultado de um conjunto de operações úteis sobre a realidade. Nesta concepção está presente também o esvaziamento da teoria científica, pois, ao considerar a prática como sendo o resultado de uma série de procedimentos investigativos úteis sobre a

realidade, deixa de lado a teoria científica como fonte de orientação para toda e qualquer atividade investigativa.

Ademais, é necessário destacar que o apoio à compreensão de prática postulada por John Dewey (1959) corresponde a negar o homem real, tendo em vista que nesta concepção “o homem real está ausente. A pesquisa vem a ser entendida como se fosse feita por ninguém” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 447). Isso porque o seu critério de verdade está relacionado a uma prática que busca o êxito, a eficácia de determinada ação do homem, ocasionada por uma prática individual, subjetiva, isto é, correspondente com seus interesses (VÁSQUEZ, 2007). Isso é, portanto, negar o homem como sujeito da história e ao fazermos isso negaremos o caráter existencial da pesquisa, pois ela constitui-se essencialmente no ato humano.

A prática, nesse caso, não se constitui em critério de verdade, pois o critério de verdade é conseqüente à elaboração da teoria, o que significa dizer que essa só poderá surgir depois de constituído o conjunto de hipóteses uma vez estabelecidos (VIEIRA PINTO, 1969). Nesse caso, a verdade não está em concordância com uma realidade que nosso conhecimento reproduz, ela está, pois, relacionada com aquilo que é útil, por exemplo, com o que tem utilidade para a minha prática enquanto professor pesquisador e que esteja, sobretudo, em correspondência com as minhas crenças e interesses, ou naquilo que é mais vantajoso ou útil acreditar (VÁSQUEZ, 2007).

Ao contrário da concepção teórica e pragmática de John Dewey (1959), a nossa concepção de prática se assenta no Materialismo Histórico Dialético, tal teoria entende que “o único critério da verdade é a prática” (AFANASIEV, 1968, p. 198) porque é na prática que se revela a atividade do homem, tal atividade está relacionada ao processo de produção do homem com a realidade, posto que nela se “procura provar o verdadeiro como reprodução espiritual da verdade” (VÁSQUEZ, 2007, p. 242).

Na atividade docente do professor pesquisador, isso acontece quando ele entende que a sua prática tem ação material, objetiva e transformadora, isto é, ele não procura provar se a sua prática está em acordo com seus interesses, antes, ela precisa estar em correspondência com os interesses sociais e de modo que se compreendam como sujeitos da história e de uma realidade que não é somente produção, mas criação e desenvolvimento contínuo da realidade humana (VÁSQUEZ, 2007).

Em outras palavras, entendemos que a prática é uma atividade humana e social constituída no processo de desenvolvimento histórico-social do homem com a realidade. É nela que está presente os conhecimentos verdadeiros (AFANASIEV, 1968), esse conhecimento está relacionado às mediações constitutivas que o homem foi estabelecendo no

processo de apropriação da natureza. Nesse sentido, ao nos apoiarmos nesta compreensão, estamos admitindo o caráter histórico e social da prática, isto é, a prática concreta, a prática com teoria; pois nela está presente o homem “que é o sujeito, o agente real de toda pesquisa concreta, e cuja realidade e modo de existir não podem estar ausentes do conceito da pesquisa científica” e do professor pesquisador (VIEIRA PINTO, 1968, p. 446).

Deste modo, ser professor pesquisador consiste em conhecer o mundo no qual nós, seres humanos, agimos; isso requer a compreensão de uma prática constituída como atividade material, produtiva, social, transformadora e orientada pela compreensão da finalidade dessa atividade. Isso implica em ter consciência dessa finalidade, que para nós está em estreita vinculação com a prática social.

Uma vez esclarecida a orientação teórica de prática e de professor pesquisador sobre a qual nos fundamentamos, passaremos agora a analisar as múltiplas determinações que constituem os significados sociais de professor pesquisador presente nos estudos que investigaram sobre esse fenômeno.

Esse processo foi conduzido, conforme já fora mencionado, com base no levantamento feito no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e no portal da *Scielo* em que fizemos o estado da arte das pesquisas que vêm discutindo sobre o tema, e, cujo procedimento de análise adotado foi a análise textual discursiva em Moraes (2003) em que foram seguidas as etapas de unitarização, momento em que destacamos os trechos que expressam os significados das autoras acerca do objeto em investigação, seguida da categorização, momento em que fizemos o agrupamento das unidades de análise obedecendo ao critério de semelhança e complementariedade.

Assim, esta seção está organizada em torno da discussão das seguintes subcategorias: **A pesquisa realizada pelo professor pesquisador é mediada pelo significado da “reflexão sobre a prática como possibilidade de encontrar alternativas para os dilemas cotidianos”;** **As experiências formativas medeiam o significado de que “a pesquisa está sempre relacionada à prática”;** **Pesquisar é problematizar a realidade e “entender as crianças como produtoras de conhecimentos”.**

A seguir, daremos início à análise e interpretação da primeira subcategoria: *A pesquisa realizada pelo professor pesquisador é mediada pelo significado da “reflexão sobre a prática como possibilidade de encontrar alternativas para os dilemas cotidianos”.*

4.1 A pesquisa realizada pelo professor pesquisador é mediada pelo significado da “reflexão sobre a prática como possibilidade de encontrar alternativas para os dilemas cotidianos”

Nesta subseção, apresentamos a discussão da primeira subcategoria evidenciando as mediações que constituem os significados sociais produzidos nas pesquisas acerca do ser professor pesquisador e da pesquisa. Nesses trechos, foi possível evidenciar não somente o significado social que os estudos atribuem ao ser professor pesquisador e à pesquisa, mas, sobretudo, apontar as mediações que se entrecruzam na produção deste significado. Sendo assim, evidenciamos abaixo nos trechos da Professora Pesquisadora 1 e da Professora Pesquisadora 2 o significado social de pesquisa para ambas:

A pesquisa cotidiana está voltada para a reflexão da prática profissional do Professor-pesquisador (PROFESSORA PESQUISADORA 1, 2016, p.143) (CONCLUSÃO).

Havia vivido a importância da escrita e da pesquisa para o desenvolvimento profissional e pessoal. **Já entendia a pesquisa do professor como uma “reflexão sobre a prática como possibilidade de encontrar alternativas para os dilemas cotidianos”** (PROFESSORA PESQUISADORA 2, 2018, p. 42-43) (INTRODUÇÃO).

Os trechos acima apontam entendimentos acerca do que é a pesquisa. Tal compreensão perpassa pelas mediações que se entrecruzam na produção deste significado, pois estas são demarcadas pela apropriação que os pesquisadores vão elaborando durante seus percursos formativos, como pode ser evidenciado, por exemplo, neste trecho da Professora Pesquisadora 1 em que revela: *“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 professor”*, nesse trecho, a pesquisadora aponta sua inquietação em relação a uma realidade vivenciada na função de professora do ensino fundamental, onde destaca que a atual realidade não condiz com aquela em que atuava como professora da academia.

A pesquisadora aponta que a situação vivenciada na condição de professora do ensino fundamental e como professora da academia era diversa porque ao adentrar na escola percebeu que *“As diferenças na didática de muitos professores influenciavam no desenvolvimento intelectual das crianças [...] 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” (Professora Pesquisadora 1). Nesse trecho, a pesquisadora nos mostra que durante seu processo formativo, sobretudo, quando atuou como professora da educação infantil e do ensino superior foi determinante para apreensão de uma realidade que gerou inquietação por parte da autora. Isso acontece porque “a realidade é uma articulação entre singularidade, particularidade e universalidade” (TONET, 2013, p. 113). Isso mostra que, como sujeitos sociais, temos qualidades que nos singularizam e ao mesmo tempo nos constituem como sujeito que se integra numa universalidade.

Desse modo, tal significado é mediado pela relação que a pesquisadora produz com o social, particularmente a partir das experiências formativas que produziram sentimentos de dúvidas sobre por que determinados alunos se desenvolviam intelectualmente e outros não, ao ponto de revelar que a culpa de tal fato se daria devido “*as diferenças na didática de muitos professores*”. Destacamos que quando a pesquisadora se refere à didática, deixa claro que ela está intimamente relacionada à prática, isso pode ser evidenciado no seguinte trecho: “*Pudemos perceber que as peculiaridades na didática dos profissionais faziam diferença em sua prática*”, em outro trecho o pesquisador destaca ainda: “*fomos adquirindo uma habilidade didática advinda de nossa prática pedagógica*” (Professora Pesquisadora 1).

Nesse sentido, a pesquisadora entende que é por meio da pesquisa que poderá encontrar soluções para a melhoria da prática, sobretudo, porque ela auxiliará a professora a compreender a realidade que impede alguns alunos de se desenvolverem intelectualmente e outros não. Tais mediações constituem o significado de que “*a pesquisa cotidiana está voltada para a reflexão da prática profissional do professor-pesquisador*” (Professora Pesquisadora 1).

Na compreensão de pesquisa produzida nos trechos pela pesquisadora, é possível destacar que estão articuladas com o modo de como este, no momento, concebe a realidade, isto é, ao relatar que as diferenças na didática dos professores têm relação com o fato delas não se desenvolverem intelectualmente demarca que o produto da ação prática destes professores está sendo entendida como prática individual, ou seja, os alunos não aprendem por questões de ordem subjetiva dos professores.

No processo de apreensão da realidade, esses fatos são primariamente importantes para se buscar compreender a realidade, contudo, os nexos que a constituem é ainda mais, tendo em vista que nos constituímos pela mediação com o social, logo isso requer que o processo de produção pela busca do conhecimento se dê pela via da atividade material, objetiva, social.

A Professora Pesquisadora 2 também aponta a compreensão do que é pesquisa e como esta foi se tornada professora pesquisadora. Nesse processo, a pesquisadora vai revelando mediações que indicam a produção destes significados, que pode ser revelado em um trecho produzido onde evidencia:

Esse caminho investigativo [...] começou antes que eu entrasse no mestrado; não nasceu tímido ou desprezioso, não. Nasceu, ao contrário, com todas as minhas pretensões que diziam respeito à profissão que escolhi; nasceu querendo ser por mim e para mim consciente, mudado e nomeado a cada passo; nasceu porque tudo o que eu queria era saber como que aprenderia a ser professora, para assim aprender a ser. Elaborei o projeto antes mesmo de ingressar em alguma escola no lugar de professora, elaborei-o por causa da necessidade de escrever sobre as minhas questões relativas à profissão e a minha futura prática. Foi nesse ato de escrever e partilhar esses escritos, que percebi a potência da escrita de si para a reflexão sobre o trabalho e para a organização dos pensamentos (PROFESSORA PESQUISADORA 2).

Nesse trecho produzido pela pesquisadora 2, chamamos atenção para o fato de que a compreensão da sua singularidade vai sendo mediada pela relação dialética na qual estabelece entre o universal e o singular, isto é, a pesquisadora afirma que o desejo de querer investigar a sua futura prática e a sua profissão se deu antes da sua inserção no mestrado. Dessa maneira, seu desejo de investigar vai sendo mediada pelo social, isso acontece porque nenhum objeto existe de maneira isolada ou desligada dos fenômenos (AFANASIEV, 1968). Destacamos, contudo, que a visão da pesquisadora 2 acerca dessa relação ainda se encontra tímida, porque, no intuito de compreender como ele se constitui professor acredita que tal processo ocorrerá de forma isolada, isto é, descolado do social. Podemos verificar isso no seguinte trecho:

Para isso, faz-se necessário que evidencie como eu-professora-em-constituição sou o tema de minha própria pesquisa, já que a minha constituição como professora é a questão a ser investigada. Situo-me num lugar onde sou o sujeito a ser pesquisado e a pesquisadora. Neste contexto, no qual sou professora, professora-pesquisadora e pesquisadora, desenvolvo a metodologia de *investigação narrativa* [...] (PROFESSORA PESQUISADORA 2).

Nesse sentido, a pesquisadora 2 desenvolve uma pesquisa narrativa cujo objetivo é evidenciar como ela se constitui professora, professora-pesquisadora e pesquisadora. O espaço investigativo é a sala de aula onde no processo de escrita e reflexão sobre si e sobre a sua prática, a professora, autora da escrita, vai produzindo conhecimentos e compreensões acerca da sua constituição como docente.

Não é nosso intento questionar a metodologia de investigação narrativa, e nem tampouco, atenuar a sua importância como metodologia no caminho investigativo. Nosso foco se dirige ao diálogo que o autor vai produzindo na compreensão do significado social de pesquisa, e por sua vez, de professora pesquisadora.

Nesse sentido, entendemos que a profissão do professor, sobretudo do professor pesquisador, precisa ser coletiva, pois compreendemos que a sua constituição acontece pela via social, ou seja, processa-se no meio social e não apenas com o foco no espaço intraescolar e pela ação subjetiva do indivíduo visto que ele se constitui a partir da relação que estabelece com a sociedade. Contudo, a autora acima entende que a sua constituição como professora e professora pesquisadora será pela via individual, isto é, está relacionada “*a necessidade de escrever sobre as minhas questões relativas à profissão e a minha futura prática*” (PROFESSORA PESQUISADORA 2). Em outras palavras, está relacionada à satisfação das necessidades individuais e das experiências práticas individuais. Em contraposição, a esse modo de realizar pesquisa e ao modo de se constituir como professor pesquisador, acreditamos na formação do professor pesquisador que vise a omnilateralidade humana, isto é, ao desenvolvimento multilateral, completo do homem. Esse desenvolvimento ocorre em todos os sentidos o que não se limita apenas ao plano da subjetividade humana, mas ao plano social com utilidade ou função prático-social de sua necessidade e da capacidade de sua satisfação e transformação (MANACORDA, 2010).

De acordo com Facci (2004, p. 62), “se o homem é criativo e tem possibilidade de refletir, essa reflexão ocorre a partir do distanciamento do ler, reler e intervir no curso de sua prática concreta. É a partir da vida real, na condição de ser humano concreto que o professor pode refletir sobre sua prática”. A autora revela ainda que a reflexão sobre a prática precisa acontecer de modo articulado e consciente com a realidade. Corroboramos com a ideia da autora, principalmente, porque entendemos que se considerarmos somente o eu profissional no processo de constituição do sujeito, deixaremos de considerar a historicidade que está presente em sua formação e na formação dos seres humanos, de modo geral.

A compreensão de que a escrita atrelada à prática contribuiria para o processo de constituição da professora pesquisadora têm relação com as experiências formativas da autora ainda na graduação onde a mesma revela: “*As experiências de construir meu portfólio na época do estágio e de realizar uma iniciação científica não somente me auxiliaram a pensar em que professora gostaria de ser, mas também me fizeram compreender que não poderia mais viver sem escrever*” (PROFESSORA PESQUISADORA 2). Essas mediações contribuíram para a compreensão do autor de que a pesquisa constitui “*reflexão sobre a*

prática como possibilidade de encontrar alternativas para os dilemas cotidianos” (PROFESSORA PESQUISADORA 2).

Apontamos acima as mediações que se entrecruzam na produção dos significados do que é pesquisa para as autoras, destacamos também que essas mediações tem relação com as experiências formativas, e, sobretudo pelo desejo de buscar alternativas e soluções para os dilemas encontrados em seus percursos formativos. A professora pesquisadora 1 acredita que a pesquisa “*está voltada para a reflexão da prática profissional do professor-pesquisador*”. A professora pesquisadora 2 significa a pesquisa como sendo a “*reflexão sobre a prática como possibilidade de encontrar alternativas para os dilemas cotidianos*”. Os significados das pesquisadoras apontam uma compreensão de pesquisa como sendo uma reflexão sobre a prática. Nesse sentido, as autoras entendem que a atividade prática do professor é fundamental para compreender os processos de ensino-aprendizagem.

Reconhecemos a importância da prática no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, porque o ensino é uma prática social. Contudo, conforme destacamos em outras seções e principalmente no início desta, nossa compreensão de prática está orientada em outra lógica, isto é, na lógica dialética que a entende como “atividade prática real, objetiva do homem como ser concreto e real, isto é, como ser histórico-social” (VÁSQUEZ, 2007, p. 56). Essa prática, que procuramos compreendê-la como reprodução espiritual da realidade, isto é, a partir dos diferentes nexos que as constituem e com base na ação material, objetiva e social do homem e da sociedade como um todo. É nesse sentido que entendemos que o significado de pesquisa precisa estar orientado.

Contudo, o significado de prática orientado pelo pragmatismo busca nela o êxito a partir da ação prática individual do homem, isso quer dizer que ao invés de refletir e produzir uma prática com função prático-social, o sujeito reflete ou produz uma prática limitada aos seus interesses, ou seja, ao que pretende alcançar e com o objetivo de satisfação pessoal e/ou profissional. É o que, por exemplo, a pesquisa da Professora Pesquisadora 1 e da Professora Pesquisadora 2 vem apontando. As autoras, no intuito de compreender seus processos formativos, entendem que a pesquisa as levará não só no desvelamento das questões colocadas por elas no início e no desenvolvimento da carreira, como também as ajudará na compreensão destes questionamentos cuja finalidade está na correspondência de um pensamento com seus interesses.

Por estarmos orientados numa outra lógica, isto é, a lógica dialética, acreditamos que fazer pesquisa ou ser professor pesquisador guiado por esse entendimento de prática, mesmo que inconscientemente, contribui para a manutenção de uma ordem social que

precisamos criticar, isto é, uma ordem social voltada para o conformismo e a adaptação. Entretanto, devemos desenvolver uma prática que levem professores e alunos a se apropriarem dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade que consiste no resultado de seu desenvolvimento histórico e, desse modo, contribuir para a redução da distância entre o conhecimento científico e a cultura produzida no cotidiano das pessoas (LIBÂNEO, 2009).

Dessa forma, será possível desvelarmos as contradições impostas pela sociedade contemporânea, isto é, pela sociedade capitalista que é caracterizada pelo distanciamento cada vez crescente entre, por um lado, “um desenvolvimento sem precedentes dos meios de produção e difusão cultural”, e por outro lado, “as dificuldades crescentes que as relações sociais burguesas a põem ao desenvolvimento cultural” (SAVIANI, 1997).

Com base no que já discutimos em outras seções, sobretudo considerando a discussão feita acerca do movimento professor pesquisador e da proposta curricular desenvolvida por Stenhouse (1975), ficou evidenciado que a preocupação do movimento e da proposta curricular era inserir prioritariamente os sujeitos, no caso, os alunos para os quais se destinavam as práticas escolares, isto é, a reflexão sobre a prática era determinante para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem. Além disso, havia preocupações com a experiência pessoal e com o desenvolvimento profissional de professores.

Destacamos que a preocupação do movimento e da proposta curricular apontado acima não constitui problema, visto que o compromisso do professor, sobretudo do professor que pesquisa é com a aprendizagem dos alunos. O que não devemos é naturalizar esses processos, colocando sobre a responsabilidade da criança a sua aprendizagem, isto é, do espontaneísmo, do desenvolvimento biológico. Agindo assim, o professor pesquisador contribuirá para a difusão cada vez crescente do ideário pedagógico neoliberal contido no lema “aprender a aprender”. Esse lema segundo Duarte (2001):

[...] ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites (DUARTE, 2001, p. 28).

A maneira de superarmos isso, segundo o autor acima, é estarmos comprometidos com a superação da sociedade capitalista, sobretudo em agudizar as contradições dessa sociedade, isso será possível quando houver uma efetiva socialização dos meios de produção.

Na escola, essa socialização ocorre através do ensino, por meio da transmissão do saber historicamente produzido e sistematizado, de modo a propiciar as condições necessárias para que o ensino e a aprendizagem sejam efetivados. Daí, a importância fundamental do papel social do professor que é o de desenvolver as condições para que isso ocorra.

Tais preocupações levantadas pelo movimento professor pesquisador são também evidenciadas nos estudos da Professora Pesquisadora 1 e da Professora Pesquisadora 2. As autoras destacam que a pesquisa, ao passo que irá contribuir para a reflexão de suas práticas em sala de aula, sobretudo, pelas questões levantadas a partir delas, também contribuirá para o desenvolvimento de seus processos formativos. Destacamos, com isso que, os significados produzidos pelas autoras em nada diferem dos significados produzidos no movimento dos professores pesquisadores, isso porque, ao indicarem que a prática é o suficiente para encontrar soluções para os problemas do cotidiano, principalmente, para a aprendizagem dos alunos e que a pesquisa é uma reflexão sobre a prática profissional, é possível notar que essa prática está relacionada ao atendimento das necessidades individuais e imediatas, isto é, uma prática voltada para a ação subjetiva do indivíduo destinada a satisfazer seus interesses (VÁSQUEZ, 2007).

Esse tipo de prática coopera no ideário contido no lema “aprender a aprender” cujo objetivo está em desvalorizar os conhecimentos científicos, em outras palavras, desvalorizar a transmissão do saber objetivo. Tais estudos retratam o que é central nos trabalhos de Schön, isto é, a compreensão de que o conhecimento vem de uma prática, individual, imediata e utilitarista.

Em outros trechos, podemos verificar a ênfase dada pela Professora Pesquisadora 2 sobre a importância da prática, sobretudo, ao destacar que ela possibilita a construção e a mobilização de novos saberes, conforme destacado abaixo:

Inventei-me professora com meus outros, ao atentar-me às crianças e aprender modos de ser e fazer no cotidiano escolar junto a elas. No entanto, isso só foi possível porque na relação estabelecida com elas eu construí a reflexão sobre a prática. São os exercícios de reflexão e de pesquisa sobre a minha prática pedagógica, sempre em diálogo, que revelam esse inventar-me professora-pesquisadora-iniciante (PROFESSORA PESQUISADORA 2).

Conforme eu construía conhecimentos no/do/pelo cotidiano escolar, mais tarde eles me auxiliavam a sistematizar novos saberes (PROFESSORA PESQUISADORA 2).

Ao retornar aos tópicos que produzi no final da narrativa de cada ano escolar pesquisado, é inegável o que aqueles saberes produzidos revelam: é preciso, na relação estabelecida com as crianças, **construir a reflexão sobre a própria prática** e sobre os vínculos constituídos no cotidiano escolar (PROFESSORA PESQUISADORA 2)

No primeiro trecho, a professora pesquisadora 2 revela que a relação que a professora estabelece com os alunos no cotidiano escolar colabora para a construção da reflexão sobre a prática da professora iniciante. A mesma autora destaca, no segundo trecho, que a construção de saberes produzido no cotidiano escolar contribui na sistematização de novos saberes. No terceiro trecho, ela revela que os saberes constituídos em sala de aula auxiliam na construção e reflexão da própria prática.

Podemos observar nos três trechos o realce concedido à autora acerca da reflexão sobre a prática em que destaca que é no exercício de reflexão e de pesquisa sobre a prática, sobretudo, nos processos constituídos no cotidiano escolar que ela se constitui como professora-pesquisadora-iniciante. E especificamente a partir da relação que estabelece com as crianças no cotidiano escolar. Os dois últimos trechos visam confirmar este significado, isto é, de que os saberes produzidos no cotidiano escolar, junto às crianças, colaboram na construção de novos saberes.

Tais compreensões apontadas pela autora assinalam para várias passagens presente no significado de professor reflexivo adotado por Schön (1983), dentre elas a valorização dos conhecimentos práticos e da reflexão sobre a prática constituída no cotidiano escolar. A ideia desse autor é de que a reflexão na e sobre a prática deve acontecer por meio do aprender fazendo, segundo ele, o aprender fazendo que representa o mundo da prática na qual o autor entende ser o mundo real. Esse mundo da prática “permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos nossos erros, e tentar de novo, de outra maneira” (SCHÖN, 1992, p. 89). Isto é, uma prática que se desenvolve pela tentativa e erro. Esses momentos ajudaria o professor reflexivo a construir a sua reflexão sobre a prática, particularmente de uma prática baseada na autonomia individualista constituída naturalmente e desenvolvida com o propósito de alcançar objetivos imediatos.

Os estudos da Professora Pesquisadora 1 e da Professora Pesquisadora 2 apontam para significados que perpassam pela desconsideração do conhecimento científico e o esvaziamento de conteúdo. As autoras não apontam a teoria científica, como fonte de sustentação para suas práticas, ao contrário, é na prática que elas irão surgir. Concordamos que a prática é importante, no entanto, ela não pode dispensar o conhecimento teórico, isto é,

um ensino que opere na transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico do ser humano para analisar e modificar a prática pedagógica, sobretudo, porque ela tem papel fundamental para a compreensão da realidade, inclusive do contexto escolar, pois ela propicia ao sujeito compreender os contextos históricos, sociais e culturais na qual se encontra inserido.

Negar o conhecimento científico é antes de tudo negar a história, pois a base de toda e qualquer teoria científica está relacionada à produção humana. Entendemos que a reflexão por ser uma propriedade peculiar do ser humano deve acontecer, sobretudo, no espaço escolar, contudo, entendemos que essa reflexão se processa no confronto entre as múltiplas determinações, pois ao mesmo tempo em que ela é individual, ela é também constituída pelo contexto histórico e social em que o homem vive.

Na próxima subseção, iremos interpretar e analisar os trechos da pesquisa da Professora Pesquisadora 1 e da Professora Pesquisadora 2 que levou à produção da subcategoria: a formação e as experiências formativas medeiam o significado de que “a pesquisa está sempre relacionada à prática”.

4.2 A formação e as experiências formativas medeiam o significado de que “a pesquisa está sempre relacionada à prática”

Nesta subseção, discorreremos na discussão da segunda subcategoria apontando as mediações que constituem os significados sociais acerca do professor pesquisador. Assim como, na subseção anterior, essa subseção visa apontar o significado das professoras pesquisadoras acerca da pesquisa e conseqüentemente do professor pesquisador. Evidenciamos que os significados perpassam pelas experiências formativas e a necessidade de uma formação inicial e continuada. Reunimos nessa seção os trechos que expressam os significados:

[...] para que você compreenda como e por que cheguei a pesquisar o que pesquiso, para que compreenda como o passado manifesta-se hoje, é preciso contar um pouco das experiências que foram me formando durante a vida, aquelas experiências formativas que, segundo percebo, tiveram influência para que hoje eu chegasse a pesquisar o que pesquiso. Experiências essas que, de certa forma, contribuíram e influenciaram a decisão de tornar-me professora pesquisadora de uma escola pública, de ser uma professora que pesquisa a própria prática e, mais, de querer compreender como acontece esse movimento de vir a ser professora, de investigar como construo os saberes docentes necessários à prática de ensino, como supero as dificuldades e sou constituída no e pelo trabalho e, ainda, pelos meus outros, especialmente as crianças que foram e são meus alunos. (PROFESSORA PESQUISADORA 2).

A professora pesquisadora 2 aponta que o seu percurso formativo foi determinante para compreensão de pesquisa e sobre o que desejava pesquisar. Nesse movimento, ela cita que as experiências formativas foram decisivas para que ela se tornasse professora pesquisadora, sobretudo, ser uma professora que pesquisa a própria prática. Destacamos que a professora, autora do trecho, revela que a sua singularidade, ou seja, o seu modo de ser, pensar e agir foi sendo mediado a partir da sua relação com o social e que foram determinantes para o seu processo de produção dos significados acerca de como se tornar professora pesquisadora. No trecho abaixo a autora aponta mediações que contribuíram para a formação de significados sobre a pesquisa e de como se tornou professora pesquisadora.

Assim, tive a experiência de fazer pesquisa ainda na graduação, isto é, de ter uma pergunta a responder com um trabalho investigativo; desenvolver portfólios com as crianças; de atentar-me para esse processo, para o que escolhiam as crianças ao compor seus portfólios e para o que diziam sobre essa escolha, de atentar-me, ainda, para as suas falas quando retornavam aos portfólios e os olhavam de um outro lugar e ver como que tudo isso respondia a minha pergunta; de perceber que sem um esforço de me debruçar nas falas e portfólios das crianças não conseguiria alcançar como que elas ali, em suas escolhas, justificativas e depoimentos respondiam a questão da pesquisa; de notar que era necessário um exercício árduo de distanciamento para produzir os dados através do material disponível e, depois, ao olhar esses dados perceber que alguns eixos poderiam me ajudar na organização dos dados e na qualidade das compreensões construídas a partir desse exercício de pesquisar. Enfim, a partir das compreensões construídas, tirar lições do vivido foi para mim fator decisivo na constituição de professora em formação, uma vez que soube que **como professora deveria pesquisar a minha própria prática, deveria ser uma professora-pesquisadora** (PROFESSORA PESQUISADORA 2).

A pesquisadora destaca neste trecho a sua experiência formativa na graduação em que teve a oportunidade de realizar pesquisa na qual a autora significa-a como sendo “*uma pergunta a responder com um trabalho investigativo*”. A compreensão da pesquisadora de que deveria pesquisar a sua própria prática vai sendo desenvolvida a partir do que vivia em sala de aula com as crianças, sobretudo, por meio de uma atividade desenvolvida, isto é, os portfólios que consistia em tornar as crianças protagonistas do seu processo ensino-aprendizagem.

Nesse caso, se observa também que a professora, autora desta pesquisa, prioriza a criatividade dos alunos, além de torná-los autônomo na busca pelo conhecimento. Destacamos que essa é uma das qualidades que o professor pesquisador precisa desenvolver nos alunos, desse modo, compreendemos que isso se torna possível pela mediação do professor no

processo ensino-aprendizagem, e não no espontaneísmo da criança como se esse processo acontecesse naturalmente. É preciso que professores e, também, alunos estejam conscientes dessa realidade, isto é, de que é possível, por conta própria a criança, desenvolver essas habilidades, pois esse discurso é orientado pelo ideário pedagógico neoliberal que se fundamenta no pragmatismo pedagógico, ou seja, no lema “aprender a aprender”.

Segundo Duarte (2001, p. 29), “a mesma sociedade que tanto prega à individualidade, a autonomia, a liberdade e a criatividade como seus mais altos valores, opera nos indivíduos a mais brutal padronização e o mais brutal esvaziamento”. Isso quer dizer que não basta desenvolver essas qualidades nos alunos se no fim elas não produzem nos seres humanos a capacidade de enxergar as contradições da sociedade contemporânea. Esse brutal esvaziamento, ao contrário, produz a adaptação e a formação de mentes alienantes.

Facci (2004) revela um fato sobre a formação do professor reflexivo que gostaríamos de chamar atenção também na formação do professor pesquisador que está sendo evidenciado pela Professora Pesquisadora 2. A autora aponta:

A formação reflexiva do professor dá a conotação de que o trabalho docente também deverá estar atrelado à prática dos alunos e que estes devem “aprender a aprender”. O conhecimento desta forma, depende única e exclusivamente do aluno, pois é ele quem, em última instância, tem potencial para desenvolver suas estruturas mentais. Professores e alunos, portanto, precisam ser valorizados nas suas experiências cotidianas, e o verbo “ensinar” passa a ser substituído por “construir”. Construir conhecimento e não se apropriar da produção científica que os homens já tiveram necessidade e possibilidade de desenvolver (FACCI, 2004, p. 74).

A explicação que a autora dá acima sobre o papel do professor na teoria da formação reflexiva não é diferente da compreensão produzida pela Professora Pesquisadora 1 e pela Professora Pesquisadora 2 acerca da pesquisa e do professor pesquisador, conforme já apontadas em outros trechos. A formação do professor pesquisador, nesse caso, está sendo significada como processo que visa não só a reflexão sobre a prática, mas, de uma prática que esteja atrelada à prática dos alunos, isto é, o de ajudar seus alunos a construírem conhecimentos e isso não se limita à transmissão do conhecimento.

O significado produzido pela Professora Pesquisadora 2, de que “*a partir das compreensões construídas, tirar lições do vivido foi para mim fator decisivo na constituição de professora em formação*”, indica que a produção do conhecimento se realiza a partir do que foi vivido pela autora durante seu processo formativo, ao que é vivido em sala de aula, sobretudo, do que os alunos produzem. Ao significar dessa maneira seu papel como

professora pesquisadora, a autora dá a conotação de que produzir conhecimento é mais importante do que buscar conhecer o conhecimento já produzido socialmente. Na realidade, por trás dessa ideia está presente, conforme já apontado por Facci (2004) o lema “aprender a aprender”.

De acordo com Duarte (2003, p. 29), “A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual.”. Para nós, a superação que está em torno desse lema que é o culto às competências, ao individualismo, à meritocracia, ao produtivismo, à adaptação, à mistificação do fracasso ou sucesso sempre vinculado às questões de ordem individual só é possível através da socialização do saber objetivo historicamente produzido, porque é através dessa socialização que será possível agudizar as contradições da sociedade capitalista, que ao invés do preconiza, isto é, como a sociedade do conhecimento não cria as condições para uma real socialização do saber. (DUARTE, 2001).

O lema “aprender a aprender” representa uma crise cultural porque tem justamente por objetivo negar os conhecimentos já produzidos historicamente, partindo da ideia de que se produz conhecimento em todo lugar, pois, para eles não há diferença entre o conhecimento espontâneo e científico, desse modo, na escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivado, isto é, a escola não é vista como espaço onde tem a função social de produzir o conhecimento científico, desse modo, seu intuito é o de reforçar aquilo que o capitalismo almeja, ou seja, a formação de sujeitos alienados e o cruel empobrecimento da cultura, pois tal postura busca atender às exigências da globalização, do mundo do desemprego, do ideário liberal.

O papel da escola e, sobretudo, do professor deve ser o de mediar o saber historicamente produzido, e isso implica em discutir com os alunos a realidade concreta mediada pelos conteúdos escolares. A adoção de tal postura se difere do significado de pesquisa empregada pela Professora Pesquisadora 1 e da Professora Pesquisadora 2. Este último traz a certeza de que, ao concluir a pesquisa na graduação, sua convicção acerca da pesquisa estaria sendo orientada pela compreensão de que a “pesquisa está sempre relacionada à prática”, conforme apontado abaixo:

Realizar a pesquisa foi de uma importância tamanha e terminá-la era simultaneamente gratificante e doloroso. Gratificante porque era prazeroso ver e ler o produto de um processo intenso, e doloroso porque a conclusão significava o término daquela pesquisa para mim. **Diante dessas sensações,**

tive uma certeza: a minha prática estaria sempre atrelada à pesquisa.
(PROFESSORA PESQUISADORA 2)

Esse significado presente no estudo da professora pesquisadora 2 revela que a autora tem clareza de que a pesquisa é uma atividade que está diretamente relacionada à sua prática, sobretudo, a partir dos saberes que constrói em sala de aula. Conforme já apontado anteriormente, a produção da professora pesquisadora 2 aponta para a compreensão de prática esvaziada da teoria científica, pois para ela, a atividade do professor pesquisador constitui-se em valorizar a experiência dos alunos através de seu espontaneísmo, da construção individual do conhecimento, das necessidades individuais e imediatas de sua profissão, não há, por exemplo, a valorização pela transmissão dos saberes objetivos historicamente produzidos pela humanidade, e, sobretudo, da sua transformação.

Primeiramente, entendemos que o ato de pesquisar constitui-se essencialmente em um ato humano sobre a realidade objetiva e, como tal, precisa ser intencional, sistematizada e constituída pela necessidade em conhecer o mundo no qual o homem atua. Ancorados nesse argumento, entendemos que o ato de pesquisar é sempre produtivo, transformador, portanto, constitui-se na descoberta e formulação do novo. E isso não implica em descartar o que já foi produzido pela humanidade, ao contrário, requer a apropriação da cultura humana guiada pelo entendimento de que o homem é sujeito sócio-histórico com potencial para transformar a realidade e ser por ela transformado.

Tal entendimento sobre pesquisa nos incita na apreensão de que o professor pesquisador é sujeito sócio-histórico que mediado pela compreensão de que a realidade é produzida historicamente, desenvolve um ensino capaz de proporcionar aos sujeitos o saber historicamente produzido que lhes permita não só se apropriar da cultura humana, mas transformar a realidade ao mesmo tempo em que se transforma.

Nesse sentido, entendemos, de acordo com Freire (1996, p. 14), que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Vale ressaltar que o modo como a autora significa a pesquisa se opõe totalmente da ideia de que a prática, esvaziada de teoria é o que vai orientar esse professor a pesquisar. Ao contrário, sua ideia só reforça a nossa compreensão de que é pelo saber historicamente produzido que o professor, no caso deste estudo o professor pesquisador, poderá nas palavras do autor “pensar certo”. Para o autor “pensar certo” é:

[...] em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 14).

O ciclo gnosiológico é o termo que o autor usa para se referir ao conhecimento humano, isto é, o conhecimento produzido historicamente. Para ele, o ciclo gnosiológico deve acontecer sempre no movimento entre professor e aluno mediatizados pela realidade. Segundo o autor, a curiosidade ingênua, que resulta do senso comum deve ser superada e incorporada pela “curiosidade epistemológica”. Essa curiosidade epistemológica é o que o autor considera como conhecimento científico. No entanto, é importante ressaltar que o autor não ignora o saber do senso comum, ao contrário, “pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando” (FREIRE, 1996, p. 14).

A curiosidade ingênua ou saber do senso comum é descrito por esse autor como sendo o saber de pura experiência, isto é, aquele saber que resulta única e exclusivamente das experiências práticas individuais do indivíduo. A professora pesquisadora 2, por exemplo, é levada pela curiosidade ingênua porque acredita ser o espaço escolar, particularmente a sala de aula o ponto de partida para desenvolver pesquisa e se tornar uma professora pesquisadora. Entendemos, assim como Marques (2021, p. 125), que “Professores e professoras precisam ser educados para a compreensão do mundo, pois ao compreenderem o mundo e o modo como ele se constitui, entenderão o verdadeiro sentido do que significa assumir o compromisso de educar para a transformação e emancipação da sociedade”.

Entendemos assim como a autora em tela que é possível investir na formação do professor, sobretudo, “investir na formação da consciência desse professor” (MARQUES, 2021, p. 125). A formação do professor pesquisador é um tema que tem gerado debates nos estudos que tratam sobre esse fenômeno. Encontramos também nas pesquisas essa discussão, é o caso da professora pesquisadora 1 que destaca:

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, 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. (PROFESSORA PESQUISADORA 1)

A professora pesquisadora 1 chama a atenção para um fato no qual ela aponta está presente na formação do professor pesquisador, a autora acredita que há uma “deficiência”

que está comprometendo a formação deste professor. A autora significa que é na educação superior em que está o problema, pois, segundo ela, a formação ofertada nesta etapa do ensino não forma esse professor para ser um problematizador da realidade e conseqüentemente não forma para que ensine seus alunos a problematizarem a própria realidade.

O significado produzido pela autora de que o ensino superior oferece uma formação deficiente ao professor pesquisador posto que este não o ensina a problematizar a realidade tem relação com um significado produzido socialmente, Tardif (2000), por exemplo já vinha produzindo esse significado. Este autor era a favor de uma verdadeira reforma universitária, isto é, uma reforma nos currículos de formação dos professores que deveria estar centrada nos saberes que os professores utilizariam em seu cotidiano profissional, ou seja, na realidade do trabalho dos professores, de forma que o saber científico, teórico e acadêmico ficasse a um segundo plano (DUARTE, 2003).

Seguindo essa lógica de Tardif (2000) e, portanto, a do professor pesquisador 1, já que a autora destaca essa mesma deficiência, a formação universitária deveria priorizar os saberes da prática, logo, a problematização da realidade deve partir de uma formação esvaziada de saberes teóricos, científicos e acadêmicos e ser orientada por uma problematização oriunda de seu cotidiano profissional. Destacamos que a problematização da realidade na sala de aula não é problema, tendo em vista que ela é necessária, isto é, é o fio condutor de um ensino capaz de garantir uma *práxis* pedagógica humanizadora, libertadora e emancipatória (FREIRE, 2005). Desse modo, o foco dessa problematização deveria ser orientado para o como, o para quê, e a partir de que ela precisaria ser desenvolvida. Isso requer a conscientização de professores e alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Essa conscientização que, para Paulo Freire (2011), conduz para a “educação libertadora” se sustenta na ideia de que “todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” (FREIRE, 2011, p. 12). Isso implica em conceber uma prática dotada de saber teórico e científico, ou seja, a partir das situações reais, vividas pelo educando e, também, dos conhecimentos já produzidos pela humanidade. Essa conscientização é necessária, sobretudo, para o alcance de uma *práxis* pedagógica libertadora, humanizadora e emancipatória, tendo em vista que, a partir dela professores e alunos terão alcançado a capacidade de perceber as contradições impostas pela sociedade capitalista e trabalhar conjuntamente para a sua transformação.

Não podemos deixar de mencionar que, por trás desses significados sociais, a problematização da realidade, por parte de professores e alunos, deve acontecer tendo por

orientação a prática em sala de aula, uma vez que está também sustentada nos estudos de Schön (1983), sobretudo, a partir da ideia que o autor desenvolve, isto é, de que é preciso levar para a sala de aula o conhecimento tácito do aluno, ou seja, seu conhecimento cotidiano, e, também o conhecimento tácito do professor, principalmente, a partir do que ele constrói em sala de aula com seus alunos por meio da reflexão-na-ação. Ao contrário do que parece ser, Schön não estaria aqui valorizando o saber escolar.

Nos estudos que Duarte (2003) realizou acerca das ideias defendidas por este autor ficou evidente o seu tom negacionista sobre do saber escolar, pois “o autor norte-americano critica a ideia de que o saber escolar seja transmitido ao aluno como “fatos e teorias aceites” (DUARTE, 2003, p. 616). Dessa forma, ainda segundo o autor em tela, Schön (1983) reforça o relativismo e o subjetivismo, ambos caracterizados pelo espírito anticientífico pós-moderno, cujas propriedades estão articuladas com as pedagogias do “aprender a aprender” e a formação do professor reflexivo.

Não é novidade aqui que os estudos de Schön (1983) têm encontrado alicerce nas ideias Deweyanas que já significava o ensino, especialmente a sala de aula, como sendo o espaço que auxilia professores e alunos a problematizarem os conhecimentos, pois, segundo este autor, professores e alunos precisam estar em uma situação que envolva problematização diante de alguma situação.

Vieira Pinto (1969) é um crítico das ideias de Deweyanas, particularmente do significado que esse autor atribui à pesquisa. Segundo Vieira Pinto (1969, p. 450), a pesquisa para Dewey “reduzir-se-ia, pois, a um lance de mágica, e a transformação efetuada se deveria exclusivamente ao poder do espírito do pesquisado [...] ou a outra causa qualquer, já que não se trata de uma mudança explicada pelo jogo das forças internas da natureza”. Tal crítica é resultado do significado de pesquisa, desenvolvido por Dewey, como sendo ahistórica, abstrata e imaginária do conceito de pesquisa, sem qualquer referência ao homem que é o ser produtor da cultura humana. Antes, o seu conceito de pesquisa é orientado por uma lógica, pragmática, isto é, como sendo resultado de uma série de operações a serem investigadas.

Trouxemos esses argumentos porque além do significado de pesquisa desenvolvido por Dewey como sendo resultado de um conceito esvaziado de fundamento objetivo e científico, a pesquisa é, também, por ele significada como fato que se realiza motivada por uma situação que é inicialmente indeterminada e finalizada como determinada. Vieira Pinto critica tal significado adotado por Dewey porque ele não esclarece o sentido exato de situação, mas ao defini-la como sendo inicialmente indeterminada “equivale a um conceito irracional,

anticientífico e contrário ao próprio critério da prática experimental” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 449).

Podemos dizer que a professora pesquisadora 1, ao significar sobre a importância de uma formação do professor pesquisador como problematizador da realidade, também não deixa claro de onde deveria partir a problematização. Poderíamos então dizer que a autora adota o mesmo significado de situação empregado por Dewey?

Se partirmos do significado de pesquisa que a autora vem adotando em seus estudos como sendo “*a reflexão da prática profissional do Professor-pesquisador*” (PROFESSORA PESQUISADORA 1), isto é, de um significado de prática esvaziada de teoria científica, então poderíamos dizer que sim, pois, se a problematização de uma realidade é orientada por uma compreensão abstrata e anti-histórica de prática, então tal problematização se desenvolveria sobre uma situação abstrata, anti-histórica, e, portanto, indeterminada.

A professora pesquisadora 1 destaca que a formação de um professor problematizador não é garantida pela formação superior porque “*seus cursos [...] oferecem um currículo de disciplinas isoladas e que fragmentam a realidade em pequenas partes de especialidades acadêmicas*” (PROFESSORA PESQUISADORA 1). Ao apontar isso, a professora pesquisadora 1 significa, portanto, que a teoria científica presente no ensino superior não dá conta de formar o professor pesquisador problematizador da realidade, com isso, a autora não só adota uma postura pragmática de professor problematizador, como também, mais uma vez, nega a importância da teoria científica na formação do professor pesquisador e aponta para a valorização do conhecimento tácito adotado por Schön, isto é, o conhecimento adquirido na experiência. Nesse sentido, indagamos: “Se os saberes advindos da prática e da sala de aula são suficientes para o desenvolvimento do professor pesquisador problematizador, qual a necessidade da formação universitária?”.

Acreditamos não ser possível realizar qualquer atividade investigativa sem o apoio da teoria científica, pois ela é quem vai dotar o professor pesquisador dos conhecimentos historicamente produzidos sobre os quais necessita ser socializado, pois, por acreditarmos que a pesquisa constitui-se fundamentalmente por um fato humano, ela precisa ser inicialmente guiada por uma problematização de caráter objetivo, isto é, consiste na compreensão daquilo que o ser estudado é, ou seja, na relação do homem com a realidade.

Contudo, o significado de que a formação no âmbito da universidade não tem dado conta da formação profissional não é recente. Conforme já destacamos, os estudos de Tardif (2000), Perrenoud (2002), Pérez Gómez (1997) entre outros apontam para a formação de professor que não tem como propósito a valorização dos conhecimentos, isto é, dos conteúdos

escolares, conforme já apontado nos estudos de Duarte (2003). O autor revela que os estudos contemporâneos no campo da formação de professores apontam para a desvalorização do conhecimento científico/teórico/acadêmico na formação profissional, além disso, destaca que tal significado não se constitui em um caso isolado, porque todos eles estão no centro das ideias defendidas por Schön.

Segundo Duarte (2003) esses estudos apontam para a valorização de um ensino universitário que preza pelo conhecimento de prática imediatista, individualista, isto é, que o ensino esteja centrado nos estudos da realidade do trabalho dos professores desenvolvidos em sala de aula, isso implicaria em abandonar o currículo disciplinar, de maneira que o conhecimento acadêmico, científico e teórico seja ignorado. Tais teóricos defendem a necessidade de professores universitários investigadores de suas próprias práticas de ensino. O autor com isso aponta que tais significados estão enquadrados no universo do pragmatismo pedagógico, pois, tais significados são consequência dos pressupostos epistemológicos de Schön, sobretudo de Dewey sobre quais estudos apontam para a desvalorização do saber escolar. Conseqüentemente, esses significados fazem parte do ideário escolanovista.

Os trechos da professora pesquisadora 1 e 2 apontam para o mesmo significado de formação no ensino universitário produzido pelos estudos contemporâneos acima, contudo, as autoras compreendem como sendo a formação almejada para o professor pesquisador, e que por sua vez, em nada se difere do significado dos estudiosos da linha do “professor reflexivo”, aliás, podemos afirmar até aqui que os estudos sobre o professor reflexivo e os significados que vem sendo produzidos acerca do professor pesquisador em nada se diferem, pois ambas estão ancoradas em um mesmo paradigma epistemológico, isto é, o pragmatismo pedagógico, cujo significado tem por base o esvaziamento da teoria científica e a valorização de uma prática ahistórica, acientífica, ateórica e a defesa de um ensino cujo lema está presente o “aprender a aprender”. Como bem apresenta a professora pesquisadora 1:

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**. (PROFESSORA PESQUISADORA 1)

A pesquisadora evidencia a valorização de uma formação inicial e continuada que seja mais comprometida com a aprendizagem, destacamos que, assim como a autora, o nosso

compromisso tem que ser com a aprendizagem dos alunos, sobretudo, de trabalharmos e lutarmos juntos por uma formação que se comprometa com a aprendizagem. Contudo, o significado social que a autora vem produzindo em sua dissertação acerca da formação do professor pesquisador vem reforçando o significado social de uma pedagogia que desvaloriza a transmissão dos saberes historicamente produzido pela escola, ideia presente, por exemplo, no pragmatismo pedagógico, na pedagogia do “aprender a aprender”. A ideia da pesquisadora é a de que esta formação precisa estar implicada com a aprendizagem dos alunos.

No entanto, esta aprendizagem está “centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas” (DUARTE, 2001, p. 30). A nossa defesa é ir contra essa cultura imediatista e alienante, que conduz professores e alunos à ideia de uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano dos alunos. Ao contrário disso, defendemos uma educação e, conseqüentemente, uma aprendizagem que Duarte (2001) também defende, ou seja:

Uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo; contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que, no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo e eliminam de seu vocabulário a palavra verdade, devemos lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano (DUARTE, 2001, p. 31).

Ao defendermos uma educação, assim como o autor acima, que transmita os conhecimentos produzidos pelos seres humanos aos alunos e produza neles necessidades de nível superior, é porque entendemos que através desses conhecimentos será possível aos seres humanos produzirem um nível de compreensão da realidade social e natural que os permita perceber as contradições impostas pela sociedade pós-moderna, que, ao contrário do que prega, não deseja que os indivíduos alcancem níveis elevados de conhecimento, pois, se assim acontecesse, a sociedade, sobretudo, os das camadas populares alcançariam e usufruiriam do desenvolvimento dos meios de produção e não seriam mais explorados.

Por isso, é importante desenvolver na escola, através da mediação do professor, o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Saviani (2011) aponta

que isso implicaria em: identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressaria o saber objetivo produzido historicamente, converter o saber objetivo em saber escolar, de maneira que seja assimilável pelos alunos e dispor dos meios necessários para que os alunos não somente assimilem os saberes objetivos como resultado pronto e acabado, mas que compreendam o processo de sua produção e transformação. Contudo, o significado social produzido pelas autoras, professora pesquisadora 1 e 2, está enraizado no significado de pesquisa e professor pesquisador produzido no movimento professor pesquisador que também se mostraram contra o desenvolvimento de um ensino teórico e científico presente no universo escolar e a favor de uma prática imediatista e individualista.

Esses significados sociais apontados pelas autoras e pelo movimento foram e continuam trazendo implicações para a formação inicial e continuada de professores, assim como, para a educação escolar, as pesquisas da professora pesquisadora 1 e da professora pesquisadora 2, recentemente publicadas, apontam que ainda não houve uma superação destes significados, já apontados, no movimento professor pesquisador. Outro fato é que elas não só se fizeram presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores, mas recentemente ainda continuam sendo base para a elaboração de documentos normativos, como é o caso, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada recentemente:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BNCC, 2020, p. 11)

No documento está presente uma realidade que ainda não foi superada, isto é, o desenvolvimento de competências que o professor precisa usufruir para que venha atuar em sua profissão. Nesse documento é clara a valorização de um saber que os alunos precisam desenvolver, entre eles: conhecimentos e habilidades. Aqui é possível perceber as implicações do movimento professor pesquisador na formação de professores. Conforme vimos, o movimento professor pesquisador visou desenvolver o ensino da prática e o currículo era o

guia, responsável por orientar um saber-fazer que era desenvolvido por meio das experiências práticas do professor. No documento, a BNCC visa orientar o mesmo ensino presente nesse movimento.

Na próxima subseção, apontaremos outros significados produzidos pela professora pesquisadora 1 e pela professora pesquisadora 2 acerca da pesquisa e conseqüentemente o professor pesquisador.

4.3 Pesquisar é problematizar a realidade e “entender as crianças como produtoras de conhecimentos”

Nesta subseção, apontamos os significados sociais evidenciados nos trechos da professora pesquisadora 1 e da professora pesquisadora 2 que resultou na formação da terceira subcategoria: pesquisar é problematizar a realidade e “entender as crianças como produtoras de conhecimentos”. As mediações que apontam para a formação dessa categoria estão presentes nos trechos abaixo. Iniciamos pelo trecho da professora pesquisadora 1 em que a autora destaca que:

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** (PROFESSORA PESQUISADORA 1)

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.** (PROFESSORA PESQUISADORA 1)

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. (PROFESSORA PESQUISADORA 1)

Os trechos acima apontam para o entendimento de pesquisa que necessita ser problematizado pelos professores e que estes, por sua vez, ensinem aos alunos problematizarem os conhecimentos. No primeiro trecho da professora pesquisadora 1 é apontado que a pesquisa está relacionada ao ensino da problematização dos conhecimentos desde cedo às crianças. No segundo trecho, a mesma autora significa a pesquisa como processo que visa ao questionamento e argumento. No terceiro trecho, a pesquisadora da

pesquisa em tela defende um professor pesquisador problematizador que ensine aos alunos a problematizar os conhecimentos.

Destacamos que o significado produzido pela autora sobre a necessidade de um professor pesquisador problematizador e um aluno problematizador, embora tenha sido apontada na subseção anterior, não impede de trazermos nesta subseção, sobretudo, porque o significado contido na seção anterior é a de que o professor pesquisador necessita de uma formação que o possibilite ser problematizador. Nos trechos acima, a autora reforça a sua ideia, contudo, a sua compreensão é apontada para um professor pesquisador problematizador que já atua em sala de aula.

Na mesma direção a professora pesquisadora 1 também compreende o professor pesquisador como problematizador. Nos trechos acima, a autora só reforça a sua compreensão de que este professor precisa ser problematizador da sua prática, isto é, que problematize tendo como referência os saberes experienciais advindos exclusivamente da sua prática. Sobre isso, também já apontamos a nossa reflexão.

Cabe ressaltar que a ideia de um professor pesquisador problematizador é reforçar a ideia de que este deve ensinar os alunos a problematizarem a realidade para serem produtoras de conhecimento. A ideia é reforçar o significado de que está sobre a responsabilidade única e exclusiva do professor pesquisador garantir a formação de alunos ativos, autônomos e produtores de conhecimento. A formação do professor pesquisador precisa levar em conta esses aspectos, mas é preciso que esses mesmos professores tenham consciência das condições objetivas e subjetivas que envolvem a sua profissão. Ao apontar essa responsabilidade sobre os ombros do professor, fica a cargo do professor a responsabilidade única por sua aprendizagem. Ainda sobre o papel do professor pesquisador quanto a aprendizagem dos alunos, as pesquisadoras das pesquisas significam que:

A criança é produtora de conhecimentos e autora de suas aprendizagens [...] a prática de um trabalho coletivo entre as crianças, junto com a cooperação e com os fatos das crianças se sentirem parte integrante da escola e autoras de suas produções também ajuda na construção da autonomia (que é construída pouco a pouco) de cada uma e do coletivo. (PROFESSORA PESQUISADORA 2)

Aprendi, portanto, que, para ser uma professora pesquisadora que visa a ser para cada um de seus alunos e para o coletivo que forma junto a eles, é preciso estar atenta aos saberes descritos acima. Ou seja: **entender as crianças como produtoras de conhecimentos**, como singulares, como coletivo que formam, como inventivas e **autônomas**. (PROFESSORA PESQUISADORA 2)

No primeiro trecho, a professora pesquisadora 2 revela que o trabalho coletivo realizado entre as crianças auxilia na autonomia, autoria e produção de seus conhecimentos. No segundo trecho, a mesma autora aponta que ser professora pesquisadora implica em compreender as crianças como produtoras de conhecimentos e autônomas. Realçamos que a valorização da construção do conhecimento, conforme já apontado, está associado ao universo neoliberal presente no lema “aprender a aprender”, que prioriza o verbo construir, ao invés do verbo ensinar, conforme destaca Facci (2004). Destacamos ainda que levar o aluno a “aprender a aprender” foi um dos propósitos da Escola Nova e inclusive fez parte dos postulados da pedagogia tecnicista conforme destaca Saviani (2002). Contudo, é necessário destacar que o lema “aprender a aprender” e, conseqüentemente, o reconhecimento de que, é por meio da valorização de uma prática pautada nas necessidades individuais dos indivíduos, a escola precisa desenvolver o ensino estão ligadas ao universo ideológico do capitalismo. Conforme nos afirma Duarte (2003):

O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. (DUARTE, 2003, p. 28).

Esse lema é proclamado pelo significado de que a tarefa de transmitir o saber produzido historicamente não é papel da escola, a ideia é preparar os alunos a aprender a resolver problemas e situações novas adquiridas única e exclusivamente pelos alunos, nesse lema, é clara a representação de um completo esvaziamento do saber escolar historicamente produzido, isto é, cumpre por tratar o conhecimento de forma descontextualizada, como se fosse independente da realidade histórico-social.

As significações das professoras pesquisadoras 1 e 2 apontam para a mesma direção deste significado. A professora pesquisadora 2, ao significar a criança como produtora de conhecimentos, revela também que elas são autoras de suas próprias aprendizagens, e, quando elas se sentem assim, fica mais fácil de construírem sua autonomia; reconhecer isso segundo a autora é ter a certeza de ser uma professora pesquisadora. Contudo, conforme já apontado antes, essa ideia contida, sobretudo, pelo ideário neoliberal é desviar a importância do papel social do professor no processo de desenvolvimento dos alunos.

Esse esvaziamento do saber escolar que estamos constantemente apontando aqui tem como propósito garantir a perpetuação da classe dominante, levando as camadas populares a acreditarem que a formação de determinadas competências, a meritocracia, o desenvolvimento da competição, a adaptação é suficiente para a concretização de seus projetos de vida. Para garantir a perpetuação dessas ideias, os liberais e neoliberais buscam formas de fortalecimento de práticas que garantem a acomodação das camadas populares por meio de reformas e elaboração de documentos, como exemplo, podemos citar a mais atual das reformas, a BNCC.

Os significados produzidos pelas autoras apontam para uma realidade presente nos documentos oficiais que compõem a política nacional de formação de professores. Destacamos aqui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BNCC, 2010)

Nesse documento estão presentes as aprendizagens, consideradas pela BNCC, como essenciais para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências. É importante destacar que o conceito de competência determinada pela BNCC “é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2020).

O documento deixa claro no seu conceito de competência que o objetivo é desenvolver nos estudantes conhecimentos, habilidades, entre atitudes e valores para que

possam resolver as situações complexas com as quais se defrontam em seu cotidiano. Contudo, é importante observar aqui que o significado de conhecimento está associado ao uso de procedimentos e conceitos, não há menção, por exemplo, a apropriação de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade por meio da transmissão do saber escolar, ao desenvolvimento de um conhecimento contextualizado com a realidade histórico-social do educando. As habilidades a serem desenvolvidas encontram-se restritas ao desenvolvimento de habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais dos alunos.

Cumprido destacar que o papel do professor, segundo o documento, “é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BNCC, 2020). Nesse caso, o professor não será chamado a teorizar, isto é, ensinar, antes terá apenas que agir (selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar) e refletir sobre a prática dos alunos. Dessa maneira, não cumpre ao professor o papel de ensinar, ao contrário, esse verbo passa a ser substituído por construir, isto é, o professor não ensina, antes ajuda os alunos a construir os conhecimentos (FACCI, 2004).

Para que haja o desenvolvimento pleno das crianças, segundo o documento, é necessário garantir “as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros [...]” (BNCC, 2020). No entanto, entendemos que a criança constrói significado antes de entrar na escola. Ou seja, a produção de significação sobre o mundo se dá a partir do momento em que a criança começa a interagir com o mundo e, principalmente quando ela se apropria do significado semântico das palavras.

Diante disso, a produção da significação da criança acontece antes dela entrar na escola, pois ao nos relacionarmos com o meio social partilhamos significados e produzimos sentidos sobre o ser e estar no mundo. Logo, não é prerrogativa da escola iniciar o processo de significação da criança, mas o de fazer avançar essas significações, pois, segundo Vigotski (2009), o significado da palavra se desenvolve à medida que nos apropriamos dele e produzimos sentidos. Isso quer dizer que para Vigotski o bom ensino é aquele que garante o avanço do aprendizado e o desenvolvimento da criança.

Sendo assim, a escola tem que partir dos conceitos espontâneos que a criança traz, para, a partir disso, fazê-los avançar naquilo que há de mais elaborado, isto é, a escola deve visar à transformação dos conceitos espontâneos que são apropriados na vida cotidiana, em conceitos científicos, e isso é possível quando é trabalhado com os alunos o conhecimento

teórico-científico já produzido pela humanidade e que explica a forma histórica de ser dos homens.

Notamos aqui que o documento dá bastante ênfase ao desenvolvimento de aprendizagens pelas crianças, sobretudo de que esse aluno venha a ser ativo, autônomo, problematizador da realidade e construtor de conhecimentos. Contudo, a ideia é a de que os alunos desenvolvam essas qualidades por conta própria, isto é como se isso acontecesse naturalmente e sobre a responsabilidade do espontaneísmo do desenvolvimento biológico.

Contrário a essas ideias, destacamos que é central o papel do professor no desenvolvimento desses aspectos, particularmente, seu papel é insubstituível no desenvolvimento dessas qualidades, tendo em vista que o papel do professor pesquisador é fazer com que os alunos desenvolvam as funções psicológicas superiores, processo que é garantido quando o professor, pela mediação de situações concretas e educativas, é capaz de propiciar aos alunos o desenvolvimento das operações intelectuais que antes estes não conseguiam realizar, como a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento abstrato, a personalidade e os conceitos (VIGOTSKI, 1999).

Essas funções contribuem substancialmente para que os alunos desenvolvam capacidade analítica de reconhecer e explicar as relações que constituem o real. Dessa maneira, os alunos se afastarão do imediatismo provocado pelos conhecimentos espontâneos e se apropriando cada vez mais dos conhecimentos científicos. Desse modo, destacamos que o exercício da autonomia, da criatividade não é dado a *priori*, mas implica numa formação teórica, cultural e científica que devem ser garantidas, sobretudo na escola, pela mediação do professor.

O que o documento acima busca é o desenvolvimento das competências por parte dos alunos, competências essas que precisam ser desenvolvidas por meio de metodologias ativas. É importante destacar que essas metodologias tiveram sua origem no movimento escolanovista, conforme afirma Duarte (2001). Esse mesmo autor, ao citar Perrenoud (1999), destaca que a educação por competências tem como objetivo exigir uma pequena “revolução industrial”, isto é, passa-se de uma lógica de ensino para uma lógica de treinamento cujo propósito é que se construam as competências exercitando-as em situações complexas. Isso deixa claro que o objetivo da BNCC não está em transmitir às gerações os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Duarte (2001) afirma ainda que a pedagogia das competências, as pedagogias do “aprender a aprender”, o construtivismo, a Escola Nova, os estudos da linha do “professor reflexivo” estão inclusos numa mesma realidade.

O autor acima, em seu livro *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana” (DUARTE, 2001), analisou a presença do lema “aprender a aprender” em dois documentos da área educacional: o relatório da comissão internacional da UNESCO (Delors, 1998) e os princípios e fundamentos dos parâmetros curriculares nacionais dos PCN das séries iniciais do Ensino Fundamental, particularmente a “Introdução” do volume I (BRASIL, 1997, p. 33-55). São quatro os posicionamentos do autor acerca da sua análise sobre os documentos:

O primeiro posicionamento pode ser assim formulado: são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências [...]. O segundo posicionamento valorativo pode ser assim formulado: é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas [...]. O terceiro posicionamento valorativo seria o de que a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança [...]. O quarto posicionamento valorativo é o de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. (DUARTE, 2001, p. 37)

Nesse trecho é possível perceber o papel da criança no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo é dada a ela a responsabilização sobre esse processo que devem ser guiados pelo “aprender a aprender”, em que é destacado que aprender sozinha contribuiria para a autonomia do indivíduo do que aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa, isto é, o que o indivíduo aprende por si mesmo é superior a aquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas, além disso, o desejo pela aprendizagem é algo que deve partir de uma necessidade inerente à própria atividade do aluno, e, por fim, o indivíduo precisa estar constantemente buscando se atualizar, ou então estará condenado ao eterno atraso de seus conhecimentos (DUARTE, 2001).

Todos esses posicionamentos deixam claro que o principal objetivo dos documentos é o “aprender a aprender” que se apresenta como um recurso importante na luta pelo desemprego, pela competição no mundo do trabalho; na realidade sua principal função é a

formação pela adaptação dos indivíduos. Destacamos ainda que os documentos analisados pelo autor em nada superam a BNCC cujo objetivo está em desenvolver essas mesmas competências nos alunos, conforme apontados em outras linhas.

A função dos professores, nesses documentos, consiste em conhecer a realidade social não para fazer crítica a ela e buscar a sua transformação social, mas de buscar saber quais as competências necessárias a realidade está exigindo dos indivíduos para sua adaptação. Por isso, é necessário se atentar para o que diz o documento quando expressa que as crianças devem ser ativas, criativas, buscarem sua autonomia significa que essas qualidades precisam ser desenvolvidas como forma de alcançar “novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista”. (DUARTE, 2001). E o que desejamos é o contrário é a formação dessas qualidades com objetivo de buscar as transformações da realidade social, sobretudo, da sociedade pós-contemporânea, sobretudo para que os homens alcancem sua máxima humanização, processo que é garantido quando há “a apropriação de formas de elevação acima da vida cotidiana, e, nessa elevação, a formação escolar exerce um papel insubstituível”. (MARTINS, 2010, p. 53).

Foi possível evidenciar também através da análise dos documentos uma aproximação com as ideias do construtivismo e a perspectiva do professor reflexivo. Assim como destaca Facci (2004) há uma aproximação entre o construtivismo e a perspectiva do professor reflexivo. Conforme já discutidos aqui os significados sociais produzidos acerca do professor pesquisador destacam que a pesquisa deve estar sempre relacionada à prática individual, espontaneísta dos alunos e que estes devem “aprender a aprender” para que possam ser ativos, autônomos e construtores de conhecimento apontando, nesse caso, para o mesmo significado presente na perspectiva defendida pelo professor reflexivo.

Consequentemente afirmamos que os estudos aqui analisados, sobretudo a das professoras pesquisadoras 1 e 2 têm apontado para uma aproximação entre o construtivismo, nas ideias de Piaget que tem como centro o aluno no sentido de que este venha se tornar por conta própria autor de sua própria aprendizagem e a perspectiva do professor pesquisador, como vimos, os estudos sobre o professor pesquisador tem significado que o trabalho do professor é mais o de ajudar seus alunos a construir sozinhos os saberes do que transmitir os saberes historicamente produzidos. Segundo Duarte (2003) no construtivismo, particularmente nas ideias de Piaget está presente a ideia de que não é papel da educação aprender ao máximo os resultados, antes de tudo é aprender a aprender, isto é, aprender a se desenvolver sozinho. Destacamos a importância do desenvolvimento contínuo, contudo,

somos contrários a essa ideia de que a criança assuma essa responsabilidade sem a orientação do professor.

Em consonância com os estudos de Vigotski (2010) entendemos que o trabalho do professor pesquisador é o de mediar à formação de conceitos, sobretudo os conceitos científicos produzidos na realidade histórico-cultural e não o de mero facilitador no processo de conhecimento, valorizando as necessidades e experiências individuais da prática em detrimento do conhecimento teórico e científico conforme vêm apontando os estudos sobre o professor pesquisador. Para o autor em tela há dois tipos de conceitos, sendo eles o conceito espontâneo e o científico, e que, conforme já apontado é necessária à superação dos conceitos espontâneos em conceitos científicos.

Os conceitos espontâneos são produzidos antes da inserção da criança no processo de escolarização porque são formados na vivência que a criança vai estabelecendo no curso da sua vida. Os conceitos científicos, por sua vez, são formados na educação escolar, ou seja, a partir da inserção da criança na escola. É o conhecimento científico que possibilitará o domínio do processo de abstração, juntamente com o desenvolvimento do pensamento complexo o que poderá levar a criança a desenvolver conceitos mais elaborados do ponto de vista histórico-cultural, pois, é ele que garantirá a apropriação das operações mentais responsáveis por caracterizar os altos níveis de consciência e conscientização construídas a partir das interações intencionais da criança com o adulto, sobretudo no processo de escolarização.

É por isso que, o papel da escola, particularmente, do professor é está possibilitando o desenvolvimento dos conceitos científicos. A apropriação desses conhecimentos científicos possibilitará o aluno conhecer a forma mais concreta, a partir da mediação das abstrações, a realidade em que está inserido. Nessa perspectiva, o professor pesquisador deve ter por objetivo transmitir aos alunos os conhecimentos científicos de forma sistematizada, garantindo-lhes as condições de apropriação e transformação da realidade.

Entendemos a partir de Saviani (2003, p.7) que “o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasceu sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar e agir. Para saber pensar e agir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo”. Nesse caso, deixar sobre a responsabilidade única e exclusiva da criança a sua aprendizagem e seu desenvolvimento é negar a importância do trabalho educativo do professor na formação dos processos psicológicos superiores garantidas pela formação dos conceitos científicos. Pois é através do saber escolar, pela

mediação do adulto que os conhecimentos cotidianos vão sendo incorporado pelos conhecimentos científicos.

Nessa direção, observamos que, conforme vem apontando os estudos o significado social do professor pesquisador vem sendo direcionada para a reflexão de uma prática individualista, espontaneísta, subordinada a produção de um conhecimento com função utilitarista, isto é, como ação subjetiva, individual do sujeito destinada a satisfazer seus interesses. Realizar pesquisa tendo por orientação esses aspectos nos limita na compreensão do real e do que necessita ser transformado para que os indivíduos alcancem a sua máxima humanização, ao contrário disso, limita a nossa visão e consciência para uma realidade que precisa ser superada, isto é, a realidade da adaptação à vida social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: o fim é o começo.

“O fim de uma coisa é o começo de outra; o fim desta, o de uma terceira, e assim sucessivamente”. (AFANASIEV, 1968, p. 60)

Entendemos, assim como Afanasiev (1968) nesta epígrafe, que o fim de qualquer atividade não é necessariamente o seu fim, mas o começo de outra, isso porque a realidade está sempre em movimento, as coisas mudam e se transformam constantemente. Assim pensamos, sobretudo, porque considerando o objetivo geral desta pesquisa que foi: investigar

os significados sociais acerca do professor pesquisador que vêm se desenvolvendo nas pesquisas dos últimos cinco anos, a nossa intenção foi expandir os debates acerca do fenômeno professor pesquisador pensando o objeto a partir de uma outra lógica, isto é, considerando a base teórica e epistemológica sobre a qual nos orientamos, ou seja, nos fundamentos do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural. Isso porque os estudos sobre esse fenômeno apontavam/apontam para uma realidade que ainda não foi superada, considerando, sobretudo a base teórica e epistemológica, isto é, o pragmatismo que vêm orientando os estudos sobre o professor pesquisador.

Foi possível constatar isso a partir dos estudos bibliográficos que realizamos e, também, quando fizemos o levantamento no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior – CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e no portal da *Scielo*. Esses trabalhos apontavam para uma mesma base de discussão que já vinha sendo discutida na literatura. Entre os significados apontados por esses estudos e inclusive pela literatura, estava a discussão de que a pesquisa realizada pelo professor pesquisador deveria partir da sua prática considerando a realidade cotidiana, no intuito de provocar um ensino que fizesse sentido para os alunos, contribuindo para a formação de sujeitos ativos, autônomos capazes de problematizar e produzir conhecimento. Contudo, essa discussão estava direcionada para a prática individualista e espontaneísta, tendo que, no processo de ensino-aprendizagem, o aluno garante a formação dessas qualidades como se isso fosse garantido por meio do espontaneísmo e do desenvolvimento biológico.

Além disso, os estudos vinham apontando que o fenômeno professor pesquisador gerava falta de consenso entre os estudiosos do tema. Dessa maneira, o nosso intuito foi o de contribuir com o debate no sentido de ampliá-los a partir dos estudos do MHD e da PHC, conforme já mencionamos. Por isso, delineamos que os objetivos específicos seriam: Identificar a gênese e o desenvolvimento do professor pesquisador; Analisar o significado de pesquisa presente nos estudos desenvolvidos acerca do professor pesquisador; Identificar as implicações do movimento professor pesquisador nos processos formativos de professores.

Considerando que nossa pesquisa é bibliográfica traçamos como procedimento metodológico a proposta da Análise Textual Discursiva em Moraes (2003, 2011) em que seguimos as etapas da unitarização, categorização e a captação do novo emergente. Os estudos apontam que a gênese do professor pesquisador está no movimento de professores surgido no processo de reforma curricular das chamadas “*Secondary Modern Schools*” no contexto da Inglaterra, na década de 1960.

O movimento dos professores foi uma reação ao modelo de educação tecnicista que vinha sendo adotado nas escolas, o que esses professores queriam era uma mudança no currículo, sobretudo que fosse mais centrada na autonomia do professor e do aluno. Stenhouse (1981), frente a essa realidade, é quem desenvolve um plano curricular. Para ele, no currículo deveria conter o que passa, sobretudo, em sala de aula por meio do qual as ideias são desenvolvidas e comprovadas nas experiências práticas cotidianas. Ou seja, para esse autor o currículo deveria conter somente a realidade prática da sala de aula.

O significado de currículo adotado por Stenhouse (1981) está ancorado no significado que Dewey (1959) atribui à educação. Isso porque, para esse autor, a sala de aula é como um laboratório em que o professor realiza atividade de reflexão por meio dos problemas que dela resultam. Nessa mesma linha de pensamento está o significado que Schön (1983) atribui ao desenvolver seus estudos sobre a reflexão. Para esse autor, o professor deve estar continuamente em exercício de reflexão sobre a sua prática em sala de aula. Fundamentado pelo pensamento de Dewey (1959) e Schön (1983), está o escolanovismo que no Brasil recebeu grande influência e ainda continua recebendo, sobretudo através dos documentos oficiais que compõem a política de formação dos professores.

Nesse caso, conforme pudemos observar, a BNCC, elaborada atualmente, só reforça as ideias presentes no ideário pedagógico neoliberal. Todos esses teóricos e teorias apontam para uma mesma discussão, isto é, esvaziamento da teoria científica e valorização de uma prática desenvolvida com vistas a alcançar objetivos imediatos. O movimento professor pesquisador, por exemplo, revelou que a formação desse profissional é esvaziada da teoria científica partindo da concepção de que os conhecimentos advindos da prática que valoriza as necessidades e experiências individuais e da sala de aula são suficientes para se tornar um professor pesquisador.

Os estudos recentes apontam para a valorização da pesquisa no trabalho docente no sentido de que estes investiguem a sua prática e que a partir dela produzam investigações adotando procedimentos metodológicos a serem seguidos. O que está no centro desse significado social é que o professor pesquisador muitas vezes não tem condição de realizar pesquisa, pois lhe falta uma preparação teórica e metodológica, já que realizar pesquisa demanda um conjunto de critério a serem seguidos. Além disso, o significado de prática atribuído a esses estudos está ligado ao mesmo significado de prática desenvolvido no movimento professor pesquisador.

O significado de pesquisa e conseqüentemente de professor pesquisador presente nos estudos da professora pesquisadora 1 e da professora pesquisadora 2 apontam que esse

professor deve investigar a sua própria prática partindo de questionamentos que dela resultam. Tais estudos revelam uma discussão pragmática acerca do professor pesquisador, sobretudo, baseada numa concepção abstrata de prática, ou seja, a prática sem o apoio da teoria. Sobretudo, esses estudos vêm apontando para um mesmo significado de prática na qual já apontamos aqui, isto é, uma prática destinada a satisfazer fins imediatos, cuja função está orientada a satisfazer seus interesses. O que nós desejamos é que a prática do professor pesquisador esteja destinada a interesses sociais, e que considerada do ponto de vista histórico-social, almeje não somente a produção de uma realidade material, mas a criação e transformação contínua da realidade humana.

Os significados sociais desenvolvidos pelos estudos que se orientam por uma prática naturalista, intuitista acabam por negar o caráter histórico e existencial da pesquisa, isso acontece quando o pesquisador, ao questionar acerca da realidade a ser investigada, desenvolve sua especulação sem ter como referência o homem que é, nesse caso, o sujeito do ato investigador. Pois toda e qualquer pesquisa deve consistir na investigação da realidade humana e na apreensão de sua totalidade, o que requer a compreensão de uma prática que implica na reprodução espiritual da realidade. Contudo, essa reprodução não é entendida como reflexo estático da realidade, mas implica num processo ativo, por meio da ascensão do abstrato ao concreto em e pelo pensamento, e em completa correspondência com a prática social (VÁSQUEZ, 2007).

As pesquisas apontam também para o significado de que o professor pesquisador precisa, sobretudo por meio da prática cotidiana, desenvolver no aluno autonomia para que sejam ativos, questionadores e construtores de conhecimento. Conforme já declaramos, nosso compromisso é com a aprendizagem dos alunos, principalmente com que eles desenvolvam qualidades que os permitam serem ativos, autônomos, criativos etc. Mas essas qualidades precisam ser desenvolvidas com o apoio do professor pesquisador, por meio da socialização dos saberes historicamente produzido, e não pelo espontaneísmo da criança conforme constatamos nos estudos. Verificamos que esses significados estão ancorados nas ideias do construtivismo de Piaget, nas ideias contidas no lema “aprender a aprender”, nos estudos do professor reflexivo, no escolanovismo.

Nos estudos, foi possível notar que alguns autores apontam que há diferenças entre a pesquisa que se faz na escola e a que se realiza no campo acadêmico, destacamos que quanto a isso é preciso destacar que há aproximações e distanciamento entre essas práticas. As aproximações residem no fato de ambos terem o mesmo objetivo, ou seja, contribuir na produção de uma prática social, material e transformadora. O objetivo do professor

pesquisador deve ser o mesmo para ambas, isto é, a apreensão da realidade objetiva e o movimento pela necessidade em conhecer o mundo no qual o homem atua, entendendo que o ato de pesquisar é sempre produtivo, e, portanto, requer a apropriação da cultura humana guiada pelo entendimento de que o homem é sujeito sócio-histórico com potencial para transformar a realidade e ser por ela transformado.

O distanciamento em relação ao desenvolvimento dessas práticas tem caráter histórico e social, e tem ligação com as condições objetivas e subjetivas para a sua efetivação. Conforme pudemos observar, sobretudo, por meio do movimento professor pesquisador e através das pesquisas recentes, esse significado ainda precisa ser superado, pois eles estão vinculados aos interesses da sociedade capitalista, cujo significado de prática vem sendo marcado pelo movimento pragmático que valoriza as experiências e necessidades individuais dos homens e cuja finalidade está em desenvolver uma prática subordinada a satisfazer seus interesses. É preciso, então, que haja uma superação desses significados que, entendemos ser possível por meio da imersão da consciência do homem sobre essa realidade.

Esses significados nos indicam a necessidade de superação da lógica pragmática ainda presente nesses estudos, entre eles: o significado de prática, a superação da dicotomia teoria e prática e a necessidade de investimentos no campo da formação de professores pesquisadores comprometidos na investigação de uma realidade concreta, social e transformadora com vistas a formação humana, isto é, a *práxis* humana.

Contudo, se quisermos realizar a formação contínua de professores que os ajude a realizar seu trabalho investigativo objetivando o desenvolvimento humano, é preciso investir na superação de determinadas perspectivas formativas, isto é, investir em processos formativos que desvelem os aspectos políticos, econômicos, históricos e sociais determinantes da sociedade capitalista.

Desse modo, compreendemos que o professor pesquisador é sujeito sócio-histórico que mediado pela compreensão de que realidade é produzida historicamente, desenvolve um ensino capaz de proporcionar aos sujeitos o saber historicamente produzido que lhes permita não só se apropriar da cultura humana, mas transformar a realidade ao mesmo tempo em que se transforma.

Acreditamos que é possível ser um professor pesquisador e realizar pesquisa na escola, contudo, a nossa concepção de professor pesquisador está embasada em uma outra lógica, principalmente na ideia de que a educação é que leva os homens a se apropriarem do mundo, isto é, dos conteúdos que já foram elaborados pela humanidade. Logo, o papel do professor, sobretudo do professor pesquisador, é mediar os conhecimentos elaborados historicamente

pela sociedade para que os alunos se apropriem da cultura para se desenvolverem e para que ocorra o desenvolvimento da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

AFANASIEV, Viktor Grigorievich. **Fundamentos da Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRÉ, Marli. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: CLAVES, S.M. e TIBALLI, E.F. (orgs.) **Anais do VII Endipe**, vol. II, Goiânia, GO, 1994, p. 291-296

ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, São Paulo: Papiros, 2001. – (Série Prática Pedagógica).

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 38 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE/CP, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2020.

CARVALHO, Lays Cristine Soares de; BANDEIRA, Hilda Maria Martins. O trabalho de pesquisa na formação inicial: oportunidade ou obrigação? In: SOARES, Antonina Mendes Feitosa; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; CARVALHO, Wirla Risany Lima. **Prática e formação profissional: enfoques críticos**. São Paulo: Garcia Edizioni, 2019.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura. Educação, formação humana e processos educativos: caminhos da pesquisa em educação. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; ARAÚJO, Francisco Antônio Machado (orgs.). **Educação e formação humana: práticas de enfrentamento em tempos de crise**. Teresina: EDUFPI, 2020.

CARVALHO, Viviane Batista. As influências do pensamento de John Dewey no cenário educacional brasileiro. **Revista Redescições**. Revista on line do GT de Pragmatismo Ano 3, Número 1, 2011(Nova Série).

CONTRERAS, J. D. **La autonomia del professorado**. Madri: Morata, 1997.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: tempo Brasileiro, 1994.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo, 1959.

_____. **Experiência e educação**. São Paulo, 1971.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Luria)**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em <<http://www.cedes,unicamp.br>>

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação.** v. 21 n. 65 abr.-jun, 2016.

FERREIRA, Yara da Paixão. **Formação de professores-pesquisadores da EJA em uma escola da rede municipal de Camaçari-BA.** 2018. Dissertação (Mestrado), 189 páginas. Departamento de Educação do Campus I, Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Método Materialista Histórico como instrumento de análise da realidade.** In: TULESKI, S.; FRANCO, A.; CALVE, T. (Orgs.). *Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural: expressões da luta de classes no interior do capitalismo.* Paranaíba: EduFatecie, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6º ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KONSTANTINOV, F. V. **Fundamentos da Filosofia Marxista-Leninista.** 3 Ed. Tradução: João Alves Falcato. Moscovo: Novo Curso Editores, 1975.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal e Lógica dialética.** Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1983.

LEONTIEV, A.N. **O Desenvolvimento do Psiquismo.** 1 ed. São Paulo: Moraes, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais a profissão docente. São Paulo, Cortez, 2009.

LIMA, Ana Joza. et al. As contribuições de John Dewey: a experiência como fundamento da prática educativa. In: GONÇALVES, Ruth Maria de Paula. et al. **Teorias da educação e a formação de professores: marcos fundamentais da história do pensamento educacional.** Fortaleza: EdUECE, 2020.

LÜDKE, Menga. “Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores”. *Ande*, ano 12, n.19, 1993, p. 31-37.

_____. “A pesquisa e o professor da escola básica: Que pesquisa, que professor?”. In: CANDAU, V. M. F. (org.). **Ensinar e aprender: Sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 101-114.

_____. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola**. 2014. 324 f. Tese (Doutorando em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. Prática educativa e a reprodução da realidade humano-social. In: ADAD, Shara Jane Holanda; LIMA, Joana D’Arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. **Práticas educativas: múltiplas experiências em educação**. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, S. G. L; MILLER, S [org]. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos implicações pedagógicas**. 2. Ed. Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K ; ENGELS, F. **A ideologia alemã: teses sobre feuerbach**. São Paulo: centauro, 2002.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência Educação, Bauru, SP, v. 9, n.2, p. 191-210, 2003.

MORAES, Roque. Mergulhos Discursivos: análise textual discursiva entendida como processo integrado de aprender comunicar e interferir em discursos. In: **Análise textual discursiva**. 2 ed. Ver. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

NÓVOA, Antônio. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf. Acessado em: 28/10/2020

PAGNI, Pedro Ângelo. **Do Manifesto de 1932 à Construção de um Saber Pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira**. Ijuí: Ed. INIJUÍ, 2000. (Coleção Fronteiras da Educação).

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PASSOS, L. F. **A colaboração professor-pesquisador no processo de formação em serviço dos professores da escola básica**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, USP, 1997.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e serviço social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010

PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIO, Rosa Martins. **A importância da pesquisa para a formação continuada na prática pedagógica dos professores no Ensino Básico**. 2016. 187 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná - Curitiba, 2016.

PRODANOV, Cléber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 26ª ed. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas, Autores Associados, 2011.

SIMAS, Vanessa França. **A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: Campinas, 2018

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

_____. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1981.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**, 7ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2007.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. SP: Martins Fontes, 2001, p. 395-486.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva do professor: Ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

