

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia
Elizabeth Carolina Tenorio Ricardo Pereira

**O Professor Pesquisador nas Diretrizes Curriculares Nacionais
para Formação dos Professores de Línguas**

São Paulo/2015

Elizabete Carolina Tenório Ricardo Pereira

O Professor Pesquisador nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação dos Professores de Línguas

Monografia apresentada como exigência parcial à obtenção do título de especialista no curso de Pós-Graduação em Formação de Professores - Ênfase no Ensino Superior, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, sob orientação da Prof^a. Dra. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques.

São Paulo – 2015

P491p Pereira , Elizabete Carolina Tenorio Ricardo.

O Professor Pesquisador nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação dos Professores de Línguas / Elizabete Carolina Tenorio Ricardo Pereira. São Paulo: [s.n.], 2015.

91 f.: il.

Orientador: Prof. Dra. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques.

Monografia (Especialização Lato Sensu em Formação de Professores com Ênfase no Magistério Superior) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2015.

1. Professor-pesquisador 2. Pesquisa do professor 3. Diretrizes curriculares nacionais 4. Pesquisa 5. Teoria e prática I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Título

CDU 370.0

ELIZABETE CAROLINA TENORIO RICARDO PEREIRA

**O Professor Pesquisador nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação dos
Professores de Línguas**

Monografia apresentada como exigência parcial à obtenção do título de especialista no curso de Pós-Graduação em Formação de Professores - Ênfase no Ensino Superior, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

Data da aprovação: ___ / ___ / ___

Prof. Dra. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Prof. Dra. Marli Amélia Lucas Pereira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Prof. Dra. Alda Roberta Torres
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Eu gostaria de agradecer a minha orientadora, Prof^ª. Dra. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques, cujo profissionalismo e dedicação tornaram este trabalho possível.

Finalmente, eu agradeço a minha mãe que sempre se muniu de todas as suas forças para que eu pudesse estudar e ter acesso a educação de qualidade, de modo que, sem ela, nada disso seria possível. Agradeço sua paciência ao compreender minhas noites em claro e seu apoio.

Resumo

O presente estudo visa a compreender de que forma os documentos norteadores da formação inicial acadêmica do professor licenciado em Letras abordam a prática de pesquisa. As questões que norteiam o presente estudo são: "Os documentos norteadores da formação de professores de línguas fomentam a prática de pesquisa na formação docente? De que forma a pesquisa é abordada nesses documentos?". Com o objetivo de compreender como a atividade de pesquisa é abordada nos documentos norteadores, o presente estudo traz como foco principal a análise do conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais da graduação em Letras. Tal análise se dará com base no referencial de Bardin (2012) e Franco (2004), contudo, as reflexões tecidas ao longo do trabalho também contarão com o referencial de António Nóvoa (1992, 1999 e 2008), Selma Garrido Pimenta (1999, 2002, 2004 e 2010), Bernard Charlot (2008), Marli André (1987, 1985, 2006 e 2012), Maurice Tardif (2001 e 2002), José Carlos Libâneo (1994, 2009 e 2015) Kenneth Zeichner (1998 e 2008) e Menga Ludke (2001, 2003 e 2009). A análise de texto das diretrizes será precedida por um breve Estado da Arte e uma reflexão acerca do pertencimento e da identidade da profissão professor no capítulo "Profissão Professor: Uma reflexão acerca de Pertencimento e Identidade". No Estado da Arte, serão levantadas as pesquisas anteriores sobre os estudos sobre a pesquisa enquanto atividade do docente de educação básica no Brasil. O Estado da Arte revela que tais estudos são uma linha teórica recente no Brasil. Iniciadas no final dos anos 80 e início dos anos 90, essas pesquisas possuem eixos temáticos divididos em 4 categorias: 1 - Formação do professor pesquisador; 2 - História e levantamento bibliográfico sobre o professor pesquisador; 3 - Prática do professor pesquisador e ganhos da escola e sociedade e 4- Epistemologia do saber docente. Com o passar das décadas, os teóricos se direcionavam a eixos diferentes, sendo o eixo número 1 o mais popular na contemporaneidade. A problemática do professor pesquisador tem em seu cerne profundos questionamentos acerca da identidade e do saber docente, temáticas que exigem grande reflexão crítica de teóricos e profissionais da educação. O capítulo "Profissão Professor: Uma reflexão acerca de Pertencimento e Identidade" discorre sobre a identidade profissional docente, que está atrelada a importantes questões histórico-políticas. A análise de conteúdo revela que ambas as diretrizes apresentam o uso repetido de termos-chave que, em alguns casos, carecem de definição. Apesar de os documentos apresentarem em suas respectivas

introduções a unidade teoria e prática, a análise de cunho qualitativo demonstrou que há certa separação da teoria e da prática em detrimento da valorização da prática. O emprego do ensino por competências, apesar de menor do que em relação às diretrizes anteriores, corrobora com essa afirmação. Uma vez que a forma com que o texto traz as competências valoriza somente o conhecimento prático, fica visível que a formação de professores está passando por uma transição que visa a operar a educação básica como educação para fins mercadológicos. Essa transição traz consigo elementos afetam diretamente o processo educativo. Tais elementos são: o reducionismo do saber; a discriminação entre teoria e prática e, conseqüentemente, a desvalorização da pesquisa docente.

Palavras-chave: professor-pesquisador, pesquisa do professor, pesquisa, professor, diretrizes curriculares nacionais, formação, teoria, prática, saber.

Abstract

This study intends to comprehend how the documents, which guide the language teacher's formation, approach the research practice. Several authors have studied the research as a teaching activity. The research questions which guide this paper are; "Do the documents of Portuguese and foreign language teachers preparation promote the research practice in teacher's under-graduation? How do these documents approach the research practice? In order to understand how the research practice activity is approached in these guiding documents, this study brings as a main focus the content analysis of National Curriculum Guidelines for Initial Training and Continuing Education of Basic Education Teaching Professionals - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica - and the National Curriculum Guidelines for Letras under-graduation - Diretrizes Curriculares Nacionais da graduação em Letras. This analysis is underlined by the theoretical Bardin (2012) and Franco (2004), nevertheless the reflections made will also count on the basis of António Nóvoa (1992, 1999, and 2008), Pimenta (1999,2002,2004, and 2010), Charlot (2008), André (1987, 1985, 2006, and 2012), Tardif (2001 and 2002), Libâneo (1994, 2009, and 2015) Zeichner (1998 and 2008) e Ludke (2001, 2003, and 2009). The content analysis will be preceded by a State of Art and a reflection on the teachers' belonging and identity available on chapter "Teacher-Profession: A reflection on belonging and identity."The State of Art shows studies on research as an activity of basic education teachers in Brazil. The State of the Art shows that such studies are a recent theoretical background in Brazil. As these studies Started in the late 80s and early 90s, they approach themes divided into four categories: 1 - researcher teacher formation; 2 - History and literature on researcher teacher; 3 - researcher teacher practice and school and society gains 4- Epistemology of the teacher knowledge. Over the decades, theorists choose different backgrounds. The line number 1 is the most popular nowadays. The issue of researcher teacher has in its core deep questions about the identity and teaching knowledge, issues which require great critical reflection from theoretical and education professionals. The chapter "Teacher-Profession: A reflection on belonging and identity." is about the teacher's professional identity, which is linked to important historical and political issues. The gap between academic researchers and school reality deserve more focus between these subjects.. The content analysis demonstrates that both documents present a repetitive usage of key terms which appear without definition or concept. Although the documents contain in their

introductions the concept of unit between theory and practice, the qualitative nature of this analysis of semantic choices demonstrates discrimination of theory and practice on behalf of practical knowledge. The use of learning competences supports this statement. Once the text approaches shows more focus on the practical values, it is clear that teacher education is undergoing a transition that aims to operate basic education as education for marketing purposes. These transitions bring with them some elements which damage the educational process. Such elements are: the reductionism of knowledge; discrimination between theory and practice; and hence the devaluation of the teaching research.

Key-terms: teacher researcher, teacher's research, research, national curriculum guidelines, formation, theory, practice, knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 -	37
FIGURA 2 -	42
FIGURA 3 -	43
FIGURA 4 -	45
FIGURA 5 -	46
FIGURA 6 -	48
FIGURA 7 -	49

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	29
TABELA 2 -	72

SUMÁRIO

Resumo	06
Abstract	07
Introdução	12
Capítulo 1 - Estado da Arte sobre a Pesquisa do Professor no Brasil	21
1.1 As linhas teóricas	26
Capítulo 2 - Profissão Professor: Uma reflexão acerca de Pertencimento e Identidade ..	30
2.1 O saber docente e a pesquisa	39
Capítulo 3- As Diretrizes Curriculares Nacionais	41
3.1 Apresentação dos documentos	41
3.2 Análise de conteúdo dos documentos	50
3.2.1 O título	51
3.2.2 A formação docente e unidade teoria e prática em detrimento da pesquisa	57
3.2.3 Definições ausentes	65
3.2.4 As competências	70
Capítulo 4 - Considerações Finais	77
4.1 Elementos distantes	79
4.1.1 Teoria, prática e pesquisa	79
4.1.2- Professor x objeto de estudo e Professor x objeto de ensino.....	80
4.1.3 Professor x autonomia profissional	82
4.2 A formação do professor pesquisador	84
Referências Bibliográficas	87

Introdução

Diversos autores como Menga Ludke (2003, 2005, 2008), Libâneo (2009), Marli André (1985, 1987, 2006), Zeichner (1998) e Silva (1990) enfatizam a importância da prática de pesquisa quando exercida pelo professor de educação básica, uma vez que este pode pesquisar a própria prática e direcionar seu estudo a problemas oriundos da realidade escolar. No entanto, a produção de conhecimento, é sabido, está nas mãos dos mais privilegiados (DEMO, 2006), assim, a finalidade das pesquisas obedece a interesses muitas vezes alheios à rotina escolar. A nosso ver, a responsabilidade por tal problemática pode ser parcialmente atribuída à ausência de uma formação de ensino superior que ceda mais espaço para a prática de pesquisa, principalmente na formação pedagógica. Por tal motivo, me enveredo pela pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo. A pesquisa constituiu um meio pelo qual eu pude enriquecer minha formação e a preparação das minhas aulas. Em minha formação inicial na Universidade Cidade de São Paulo, ela também teve grande representatividade dado que meus professores ministravam suas aulas sempre enfatizando a importância da pesquisa enquanto instrumento de formação inicial e continuada. Desse modo, a pesquisa sempre foi uma constante em minha formação inicial e continuada. No ano de 2014 eu tive o prazer de participar do simpósio da instituição na qual atuo, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, vulgo CEETEPS. Desse modo, acredito no potencial da pesquisa do professor por experiência própria, ao ter tido a oportunidade de trocar descobertas com colegas da educação básica nesse Simpósio.

Compreendemos que o docente de educação básica deve ter uma formação que lhe proporcione domínio sobre a pesquisa acadêmica, para se tornar apto a pesquisar sua prática, seu objeto de ensino e, conseqüentemente, gerar novos conhecimentos pertinentes à educação básica.

O presente estudo concerne se debruçar sobre essa problemática com o objetivo de analisar e avaliar a forma com que o Parecer CNE/CP 2/2015, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, presentes no Parecer CNE/CES 492/2001 abordam a prática de pesquisa na formação inicial do professor.

O Parecer CNE/CP 2/2015 foi aprovado em 9 de junho de 2015. Devido ao fato de a presente análise ter sido iniciada no primeiro semestre de 2015, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda

licenciatura) e para formação continuada - documento posterior ao Parecer, não teve tanta ênfase na análise realizada.

Os documentos citados no parágrafo anterior trazem consigo novas abordagens na formação inicial docente e novas possibilidades para aqueles que lecionam sem formação pedagógica. Apesar de esses documentos terem grande representatividade como iniciativas de fomento a pesquisa, a educação brasileira conta os incentivos de alguns órgãos. Em 1951 foi criado o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq que posteriormente, no mesmo ano, fomentou o amparo à iniciação científica nos cursos de graduação, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que proporciona bolsas para diferentes graus de prática científica como mestrado e doutorado. Há também a contribuição das Fundações de Amparo à Pesquisa, existentes em alguns estados, que também incentivam a pesquisa científica na graduação. Posteriormente, a Reforma Universitária de 1968 (Art. 2º, da Lei n. 5.540, de 28/11/1968), que seria incorporada à Constituição de 1988, determinou que houvesse “indissociabilidade ensino-pesquisa” no ensino superior (MASSI e QUEIROZ, 2010¹). Contudo, com o surgimento da definição “centros universitários” no artigo 4º do decreto nº 2.207/97, o ensino superior privado vem perdendo as características de pesquisa e extensão. O artigo da Lei N o 9.394/96 incorpora essa perspectiva ao prever a possibilidade de a formação docente ocorrer em “universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996, pág. 22). Desse modo, as instituições de ensino superior privadas possuem amparo legal para não imperarem pelo ensino com pesquisa ou investirem na prática de pesquisa dos alunos, reduzindo sua prática formativa apenas às aulas. Ao atribuir apenas o ensino a essa nova estrutura universitária, percebe-se a constituição de um eufemismo das universidades de ensino (SAVIANI, 2010). Os alunos que desejam realizar a pesquisa têm a possibilidade de inserção em projetos de Iniciação Científica, que não são de acesso a todos e geralmente remuneram um aluno por grupo de pesquisa.

A necessidade de inserção de projetos de iniciação científica no ensino superior constitui uma evidência concreta do problema da pouca afinidade dos graduandos com a pesquisa científica. Os projetos de iniciação científica proporcionaram aos alunos um maior acesso aos métodos de pesquisa e à compreensão das disciplinas específicas colocando-as na prática científica. Diversos docentes em atuação realizam atividades e trabalhos em sua

¹MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. **Cad. Pesquisa [online]**. 2010, vol.40, n.139, pp. 173-197.

prática profissional dignos de gerarem um material adequado para a pesquisa, contudo, essas práticas passam despercebidas e sem a devida valorização da academia. Todavia, o contexto legal descrito anteriormente revela que muitos desses profissionais podem não ter tido acesso à prática científica em sua formação inicial, logo, é possível inferir que o amparo legal permite que a formação inicial limite a capacidade de pesquisa do futuro professor.

É certo que a Iniciação Científica constitui uma medida que proporcionou melhoras na relação entre graduandos e seu objeto de estudo, contudo, ela é direcionada a uma pequena parcela dos futuros licenciados, de modo que nem todos têm disponibilidade para participar do projeto que muitas vezes acontece fora do horário das aulas. Acreditamos que a carência de estreitamento entre os futuros professores e seu objeto de estudo por meio da pesquisa científica se mostra presente no currículo das disciplinas das licenciaturas. A iniciação a prática científica deveria ser um processo natural àqueles que cursam licenciaturas, uma vez que todas as disciplinas poderiam proporcionar a prática científica de forma autônoma e/ou interdisciplinar. Boa parte das licenciaturas proporciona um primeiro contato com a pesquisa científica por meio do Trabalho de Conclusão de Curso que muitas vezes é tido pelos futuros professores como mero item necessário para obtenção do diploma (LUDKE e CRUZ, 2005).

O plano de ação presente no Projeto de Desenvolvimento Institucional das Instituições de Ensino Superior se flexibiliza de acordo com o perfil da instituição. Partindo dessa premissa é possível verificar a importante função que as Diretrizes Curriculares Nacionais possuem. São elas que vão definir a formação do professor-pesquisador nas licenciaturas. Logo, na função de documento norteador dos projetos políticos pedagógicos das Instituições de Ensino Superior no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais possuem grande responsabilidade no que tange a uma possível intervenção na realidade descrita nos parágrafos anteriores.

Acreditamos que a prática de pesquisa científica pode constituir um meio pelo qual o docente mude a sua relação com o conhecimento, transitando em diferentes níveis de profundidade de seu objeto de estudo.

Defendemos aqui a perspectiva de que o conhecimento deve ser tomado pelo docente em toda a sua amplitude, seja como objeto de ensino ou como objeto de estudo. Possuir a consciência de que o conhecimento pode ser dividido nessas duas dimensões é de extrema importância, uma vez que saber transitar entre ambas as formas do conhecimento o levará a uma prática plena da docência e lhe proporcionará ferramentas adequadas à práxis.

Cortella (2006) descreve o conhecimento como um dos principais elementos integrantes da práxis educativa. Segundo o autor, a prática pedagógica deve se fundamentar em uma reflexão acerca do conhecimento adquirido pelo professor. A reflexão acerca do conhecimento e da própria prática é o momento em que o docente encontra a oportunidade de concretizar uma futura situação problema, na qual ele pode se aprofundar, dividindo seus ganhos com a comunidade acadêmico-científica.

A fala de Cortella, além de explicar um contexto que pode vir a propiciar a inserção do professor na pesquisa científica, também enfatiza a importância da reflexão acerca do desempenho do papel do docente. A reflexão integrante da práxis deve situar a reflexão como movimento que deve ocorrer na ação e sobre a ação, logo, há um caráter metalinguístico na atividade de reflexão sobre a prática, uma vez que ela demanda reflexão-na-ação e estamos colocando a necessidade de o docente refletir sobre a prática, o que caracteriza a reflexão sobre a reflexão. Esse efeito metalinguístico envolvendo a de reflexão sobre a práxis pedagógica nos leva a um movimento cíclico no qual a pesquisa científica e o objeto de estudo constituiriam a forma sistematização da prática docente.

Para que o excerto acima seja bem compreendido, a práxis deve ser bem definida. Uma importante definição que não pode ser esquecida é a dada por Vazquez² (1977) e Noronha³ (2005); os autores apontam que a práxis deve ser tida como atividade social direcionada a um objetivo, levando em consideração o sujeito.

O entrelaçamento feito dos pensamentos de Cortella e Schön, tomando em consideração o conceito de práxis de Vásquez e Noronha, pode servir de base para expressar a grande necessidade de que o docente reconheça a si mesmo como sujeito de sua práxis, como produtor de conhecimento que desempenha uma reflexão acerca de sua prática e seu objeto de estudo, que inclui tanto os conhecimentos específicos, quanto os pedagógicos.

Essa relação entre práxis e pesquisa científica por parte do professor-pesquisador se faz necessária porque, caso o docente não tenha voz para descrever seu contexto educacional, outros profissionais irão fazê-lo, de forma que muitos que não pertencem ao meio acadêmico produzirão materiais e teorias acerca da educação em meios de comunicação dirigidos às massas. Gilberto Dimenstein e Cláudio de Moura Castro são autores que contextualizam bem essa situação. Apesar de ambos possuírem uma grande bagagem cultural

² VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

³ NORONHA, O. M. **Práxis e Educação**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, n. 20, 2005. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/arquivos/File/PRAXISEEDUCACAO_UNISA.pdf>. Acesso em: 5 de junho de 2014

e formação teórica sobre os aspectos sócio-políticos do Brasil, eles não possuem formação em pedagogia e nunca desempenharam o papel de docente da educação básica, entretanto, publicam diversos artigos sobre educação e postura do professor. O educador precisa ganhar voz e fazer-se valer por meio da pesquisa científica.

Diversos autores, como Demo⁴ (1997), Nóvoa⁵ (2008), Imbernón⁶ (2000), Garcia⁷ (2009) e Ludke⁸ (2001), concordam ao expressar a necessidade de continuidade na formação do professor. Compreendemos que a pesquisa sobre a própria prática ou mesmo a pesquisa sobre os conhecimentos específicos de cada disciplina pode e deve ser desempenhada pela abordagem científica, porque tomar a pesquisa efetuada em instituições de educação básica como uma categoria à parte “poderia trazer consigo uma conotação restritiva e limitadora, com prejuízo para o próprio conceito de pesquisa e para sua função de construção do conhecimento sobre problemas que pedem solução” (LÜDKE, 2008, p. 39).

A educação brasileira carece de professores de educação básica que ampliem seus afazeres docentes e se dediquem à pesquisa científica, assim, a prática de estudo contínuo imperaria como fator atenuante de fomento à pesquisa docente. Contudo, imperar pelo professor pesquisador, possui seus riscos:

Um outro risco associado ao movimento em defesa do professor pesquisador é o de acentuar o processo de desvalorização da atividade docente, pois formar o professor pesquisador significa a busca de um status mais alto, já que a pesquisa tem muito mais prestígio que o ensino (ANDRÉ, 2010, p. 60)

Para uma formação continuada bem estruturada e produtiva, o professor deve contar com uma formação inicial consistente, na qual seu currículo aborde as disciplinas por meio do viés científico. Desse modo, a formação inicial constitui a base para do futuro docente para que este se torne um profissional autônomo, apto a prática de pesquisa. Em “A complexa relação entre o professor e a pesquisa”, Menga Lüdke (2008) revela que a maior parte dos professores que não possui pós-graduação e queixa-se da falta de preparo específico

⁴ DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Editores associados, 1997,2a Ed.

⁵ NÓVOA, António. **O regresso dos professores. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

⁶ IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

⁷ GARCIA, Carlos Marcelo. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. sísifo** – Revista das ciências da educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

⁸ LÜDKE, Menga. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. Educ. Soc. [online]. 2001, vol.22, n.74, pp. 77-96. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>>. Acesso em 28 de maio de 2014.

para a atividade de pesquisa. Desse modo, fica visível a necessidade de se repensar a abordagem de pesquisa na formação inicial dos professores de educação básica.

O estreitamento entre a prática docente e a pesquisa científica é produtivo no âmbito de que, com formação teórica defasada e, conseqüentemente, com pouca intimidade com o seu objeto de ensino, o docente tende a colocar-se em uma prática inconsciente de reprodução de conhecimentos prontos, muitas vezes levada pelo senso comum. De acordo com Boaventura de Souza Santos⁹:

O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objectivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência linguística. (SANTOS, 2009, p. 21)

O autor ainda acrescenta que a ciência, em uma perspectiva pós-moderna, “deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida”. Assim, fica explícita a contribuição que a pesquisa científica pode proporcionar à prática docente e vice-versa, uma vez que essa pesquisa se “traduza em sabedoria de vida” melhorando a atuação profissional docente e esta também leve problemas da vivência escolar à academia. Logo, este ganha autonomia e reconhecimento para poder propor alterações e, possivelmente, intervir em seu currículo. Apesar de constatados os diversos ganhos da profissão docente quando acrescida da prática de pesquisa, muitos professores universitários formadores de futuros docentes não a veem como formação importante para os futuros docentes (LÜDKE, 2008).

Lüdke (2008) acrescenta que há também a necessidade de aprofundamento nos estudos do docente em atuação para uma melhor prática pedagógica. Ao constatar a importância do incentivo a uma formação que proporcione aos futuros professores maiores condições para o desenvolvimento da atividade de pesquisa, foi possível verificar que a origem dessa problemática é oriunda de diversos fatores.

Diante do cenário, o presente estudo propõe uma análise que afere a polissemia dos diversos termos encontrados no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015) e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Letras (BRASIL, 2011) no que tange à formação do professor pesquisador. Tal trabalho constitui uma leitura que visa a

⁹ SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

respeitar a polissemia do texto, o qual será compreendido como algo que vai além de um conjunto de termos cujo significado seja literalmente único e pré-determinado (BERNARDES¹⁰, 2003; ORLANDI¹¹, 1996).

A questão central desta pesquisa é: Como as Diretrizes Curriculares de formação do professor de língua portuguesa e língua estrangeira abordam a prática de pesquisa como afazer docente? A análise tem por objetivo identificar a formação de professor pesquisador proposta pela ideologia dominante do Estado. Elaboradas pelo Ministério da Educação, todas as Diretrizes Curriculares Nacionais direcionadas à formação de professores projetam o futuro da educação brasileira. Elas trazem consigo os conceitos que passarão a nortear a educação básica como um todo. O modo como estes documentos abordam a pesquisa na formação de professores e na prática docente está estritamente relacionado a questões que englobam a autonomia do professor em sua prática profissional.

Para que a presente análise seja profícua, será considerada também a leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, aprovada em julho de 2015. A graduação em Letras é composta de um conjunto de ideários que visa a atender a uma demanda social. Sendo as Diretrizes Curriculares de licenciaturas documentos oriundos dessa Diretriz maior, há a necessidade de respeitar a sua complexidade por meio de uma leitura completa que considere o contexto histórico-cultural no qual ambos os documentos estão inseridos.

Esta pesquisa se iniciou no primeiro semestre de 2015, logo, foi necessário considerar o Parecer CNE/CP número 2/2015. Posteriormente, o Ministério da Educação tornou pública a Resolução número 2, de 1º de julho de 2015, na qual o documento passa a ser intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Não há grandes distinções entre o Parecer e a Resolução; toda a base legal manteve-se a mesma. A organização dos eixos de formação docente se deu de forma distinta, conforme será apresentado no capítulo “As Diretrizes Curriculares Nacionais - Apresentação dos documentos”, porém, seu conteúdo permaneceu o mesmo apesar da alteração na ordem.

Considerando a representatividade das Diretrizes, verifica-se a carência de uma vertente que direcione a formação do professor pesquisador. Os projetos políticos

¹⁰ BERNARDES, A. S. **Do texto pelas mãos do escritor ao texto nas mãos do leitor: pensando a leitura e a escrita na biblioteca.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 22, p. 77-88, jan./fev./mar./abr. 2003.

¹¹ ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** Petrópolis: Vozes, 1996.

pedagógicos das instituições de ensino superior serão elaborados conforme o perfil e os interesses da instituição, contudo, devem obedecer aos parâmetros apontados nas Diretrizes. Uma vez que esse plano será embasado nas especificações apontadas nas Diretrizes Curriculares, o presente estudo tratará abordar o documento de forma que as diferentes interpretações dos pontos que se referem ao tema desta pesquisa sejam devidamente exploradas e analisadas.

Para que a questão do professor pesquisador seja bem situada historicamente, o estudo se inicia com um Estado da Arte no qual será demonstrado o andamento das produções acadêmicas sobre a pesquisa como atividade desempenhada pelo docente de educação básica. Diversos autores serão apresentados, contudo, o levantamento revela o pioneirismo de Menga Ludke e Marli André, que são as primeiras autoras a trazer a atividade de pesquisa na educação básica feita por professores no Brasil. As autoras contam com o aporte teórico estrangeiro de Kenneth Zeichner e Donald Schön. O Estado da Arte proporciona uma perspectiva dos diferentes estudos realizados no Brasil sobre o professor pesquisador na educação básica. O capítulo também contribuiu revelando os eixos temáticos nos quais essa linha teórica se divide.

Compreender o professor como pesquisador remete às múltiplas atividades realizadas pelos profissionais da docência. Desse modo, após uma maior compreensão sobre como os teóricos brasileiros têm se preocupado com o desempenho da atividade de pesquisa do professor da educação básica, se faz necessária uma reflexão acerca do pertencimento e identidade desse professor em relação a sua profissão. Essa reflexão será apresentada no capítulo seguinte, denominado "Professor: Uma reflexão acerca de Pertencimento e Identidade". A reflexão se pautará no embasamento de Bernard Charlot, António Nóvoa, Ilma Passos Veiga, Maria Isabel da Cunha, José Carlos Libâneo, Marli André e Pierre Bourdieu. Por ser uma profissão atrelada a um importante eixo social - a educação - a docência vive inúmeras contradições atreladas às funções docentes. Estas contradições estão estritamente relacionadas à identidade e ao pertencimento do docente à sua profissão. Compreender melhor tal problemática é também compreender o contexto que circunscreve a possível formação do professor pesquisador.

O último capítulo constitui o objetivo principal do presente estudo: a análise do conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do professor de línguas para a pesquisa. Com o aporte de Maria Laura P. B. Franco e Laurence Bardin, a análise se inicia com um levantamento das informações essenciais dos documentos por meio da análise

documental. Esse levantamento gerou uma seleção de informações pertinentes que foram relidas e analisadas. A análise de conteúdo parte do princípio da polissemia das palavras e das mensagens, analisando diferentes possibilidades das escolhas semânticas presentes no documento. É possível encontrar no parecer CNE/CP nº: 2/2015 grande preocupação em projetar um futuro professor que se adéque às mudanças do novo contexto educacional. O texto utilizado também faz uso de uma linguagem subjetiva, ou seja, os termos trazem consigo diferentes possibilidades interpretativas que podem servir a diferentes objetivos. Em alguns momentos, essa linguagem aparece dotada de possíveis interpretações que transmitem um ideário oposto a uma prática docente emancipadora.

Capítulo 1 - Estado da Arte sobre a Pesquisa do Professor no Brasil

Este estado da arte traz os resultados de levantamentos da produção acadêmica (artigos em periódicos, livros e trabalhos publicados em Anais) sobre o professor pesquisador na Educação Básica feitos no banco de teses da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no portal Scielo, no portal Google Academics e em todos os anais de acesso público da ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. A pesquisa, realizada no 1º semestre de 2015, teve como palavras-chave os termos “professor pesquisador”, “professor pesquisador na educação básica” e “pesquisa do professor”. Durante o processo de levantamento de dados, verificou-se a existência de diversos trabalhos sobre o professor pesquisador em diversas fontes como blogs, trabalhos universitários feitos em cumprimento parcial a exigências de disciplinas como didática e web sites de cunho educativo. Contudo, tais produções não foram consideradas neste levantamento, por se tratares de publicações formais de editoras ou pesquisas não reconhecidas pela CAPES,

A seleção dos locais de busca constitui um item essencial para caracterizar o texto aqui proposto como estado da arte. Definido por Ferreira (2002, p.258) como “desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento”, o estado da arte constitui o resultado de um levantamento bibliográfico acerca de uma determinada temática situada espacial e temporalmente. Uma vez que a CAPES é um importante órgão que valida as Instituições de Ensino Superior no Brasil, ela foi consultada com o intuito de que se obtivesse de fonte confiável as produções resultantes de dissertações de mestrado e teses de doutoramento reconhecidas pelo Ministério da Educação. Os demais portais de busca acadêmica como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o portal Scielo, por exemplo, complementaram os resultados não obtidos no portal CAPES, porém validados pela mesma através do sistema Qualis. Tendo em conta que as fontes citadas são dotadas de sistemas de busca distintos, é possível afirmar que os resultados geraram um banco de dados completo com produções obtidas por meio de palavras chave acerca da temática pesquisada. Todos os arquivos públicos disponíveis em formato digital da ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, foram pesquisados e trouxeram grandes frutos a presente pesquisa, conforme o que será apresentado a seguir. Tais arquivos pertencem principalmente a ANPED Sul 2012 e ANPED Sudeste 2014. A ANPED traz a maior parte de seus artigos em formato digital, contudo, mesmo aqueles que não estão disponibilizados estão relacionados na programação do evento, que sempre é disponibilizada

ao público em web sites criados para os eventos. Desse modo, as programações divulgadas permitiram identificar a pesquisa do professor como eixo temático aparente.

O exame dos 118 artigos, teses, livros e dissertações se deu por meio da identificação das temáticas centrais feita através da leitura dos títulos e palavras-chave. Esse processo levou a seleção de diversos resumos e capítulos introdutórios (no caso dos livros) para leitura. A leitura desses elementos pré-textuais foi essencial para confirmação da temática central e da identificação de diferentes abordagens.

O levantamento realizado revela que a pesquisa, no seu âmbito da prática docente, começou a ser abordada no Brasil com mais intensidade na segunda metade da década de 80. Contudo, nesse período, a expressão professor-pesquisador era direcionada apenas a professores universitários de modo que a atividade de pesquisa não se relacionasse às atividades de professores da educação básica. Foi no princípio dos anos 90 que passam a surgir publicações acadêmicas abordando a pesquisa com parte integrante dos afazeres do professor de educação básica nos EUA. Os estudos norte-americanos, em sua maioria, tomam como ponto de partida o conceito de professor reflexivo do teórico Donald Schön. Dentre esses estudos, é preciso destacar a abordagem de Kenneth Zeichner, pois o ideário do autor teve grande repercussão no Brasil sendo muito bem apropriado por importantes teóricos brasileiros. O texto “Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico” (ZEICHNER, 1998), do autor, trouxe base a muitos dos estudos brasileiros que se debruçaram e se debruçam sobre a temática.

Apesar de as discussões iniciais sobre professor pesquisador serem de longínqua data (Gengnagel e Pasionato, 2012), os estudos acerca do tema “pesquisa na formação docente” constituem uma linha teórica muito recente, pois a abordagem da pesquisa como prática do professor de educação básica tem se iniciado somente nas últimas décadas entre as publicações acadêmicas no Brasil. O estado da arte demonstra que os teóricos têm apresentado diferentes concepções de pesquisa do professor, podendo esta ser tomada enquanto pesquisa acadêmica - como prega Marli André em "Pesquisa, formação e prática docente" (2006), ou como coloca Marília G. Miranda (2006), em “O Professor Pesquisador e Sua Pretensão de Resolver a Relação Entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores”.

Mesmo na década de 90, as publicações acadêmicas acerca da pesquisa como afazer docente ocorreram com maior foco na atuação docente, pois, segundo Carvalho (2002) e Pimenta (2004), os anos 80 e o princípio do século XXI foram marcados pelo aumento da temática “professor” em trabalhos acadêmicos. Como qualquer nova tendência que surge com

timidez, o levantamento realizado demonstrou que as produções acerca da temática nos anos 80 e 90 trazem uma soma ínfima de pesquisas quando comparada aos números da atualidade: foram apenas 9 pesquisas acerca do professor pesquisador na educação básica nos anos 80 e 90. Destas 9 pesquisas, Marli André, cuja obra pioneira será descrita mais adiante, contribuiu com 3 publicações; Otávio Maldaner publicou o livro “A pesquisa como perspectiva de formação continuada do professor de química” (1999) e o artigo “A formação continuada de professores: ensino-pesquisa na escola – professores de química produzem seu programa de ensino e se constituem pesquisadores” (1997); Ludke publicou “Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores” em 1993.

Dentro dessa tendência de estudos acerca da atuação docente e da pesquisa como atividade do professor de educação básica houve alguns trabalhos que merecem destaque: o de Marli André, que, em 1987, publica na revista Educação e Sociedade o artigo intitulado “A Pesquisa no cotidiano da escola e o repensar da didática”; de Teresinha Maria Nelli Silva que, em 1990, publica “A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador”; e, finalmente, Pedro Demo, que publica “Pesquisa: Princípio Científico e Educativo” em 1990. É evidente que enquanto Demo foca na temática do ensino com pesquisa, André dá maior destaque à didática e Teresinha direciona seu trabalho na questão da construção do currículo, desse modo, os autores constituem um importante marco inicial da corrente teórica no Brasil. Apesar de a pesquisa não constituir o foco principal dos trabalhos de Silva e André, ela é tomada como um afazer docente enquanto Demo foca na pesquisa e seus diferentes aspectos epistemológicos e práticos.

Silva (1990) descreve uma atividade ensino com pesquisa colocada em prática na educação básica, logo, a autora traz em seu trabalho maior direcionamento à pesquisa como prática docente. Demo (1990), por sua vez, também exemplifica sua tese com a descrição de uma experiência inicial do Instituto Superior de Educação do Pará (ISEP). O autor traz grande enfoque ao ensino com pesquisa, contudo, sua obra abrange diferentes abordagens acerca da pesquisa. Em sua publicação, o autor defende uma visão construtivista-piagetiana em que a pesquisa constitui parte essencial do trajeto educativo. A leitura de diferentes resumos de pesquisas selecionados e a verificação do seu referencial demonstram que Demo seria, junto de Schön, Ludke e André, um dos autores mais citados entre futuros pesquisadores que abordaram a pesquisa docente.

Com o passar dos anos, os estudos foram direcionando maior foco ao professor pesquisador na educação básica. Precisamente no início dos anos 90, Marli André (1995) traz

publicações mais direcionadas à temática, como na obra “Papel da Pesquisa na Articulação Entre Saber e Prática Docente”. Outra autora que também se enveredou pelo caminho da pesquisa como afazer docente foi Menga Ludke, cuja publicação “O Professor, seu Saber e sua Pesquisa”, feita em 2001 na revista *Educação & Sociedade*, revela a consolidação do tema como corrente temática de pesquisa. Seu texto revela a unidade entre André e Ludke ao descrever brevemente a caminhada das autoras e como ambas se apropriaram dos ideários de Schön:

Pelas janelas da reflexão escancaradas por Schön, entraram as idéias da pesquisa junto ao trabalho do professor e do próprio professor como pesquisador. Essas idéias, com raízes mais antigas, como já foi mencionado, também ganharam enorme espaço nas discussões acadêmicas sobre formação de professores e profissão docente. No Brasil, entre as vozes mais audíveis a esse respeito se acham as de Pedro Demo, pregando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e o caráter formador da atividade de pesquisa (Demo, 1991; 1994; 1996), as de Corinta Geraldi, estimulando o desenvolvimento da pesquisa-ação entre grupos de professores (Geraldi, 1996; 1998) e Marli André, inspirando a prática da pesquisa docente, por meio da colaboração entre pesquisadores da universidade e professores da rede pública (André, 1992; 1994; 1995; 1997; 1999). (LUDKE, 2001: 81)

Na citação acima, é possível ver outras abordagens da pesquisa tomadas por Demo e Geraldi. Ludke e André mencionam Demo em suas obras, o que permite inferir que o autor influenciou a produção das autoras. Por ter contribuído com Ludke e André, que constituem base de estudo sobre a pesquisa do professor, é importante frisar a importância de Pedro Demo como significativo autor nesse marco inicial da pesquisa como afazer docente.

Posteriormente, André e Ludke desenvolveram estudos juntas e lecionaram na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Atualmente, mesmo aposentada, André orienta dissertações de mestrado e teses de doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e Ludke se encontra na mesma situação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Ambas as autoras também se debruçaram na temática da pesquisa em educação, tendo uma vasta produção, sendo André mais direcionada à pesquisa como contribuição para com a didática e Ludke para com a avaliação. Enquanto docentes universitárias, André e Ludke viriam a orientar dissertações e teses que também abordariam a pesquisa como afazer docente.

Em relação à pesquisa na formação e na prática de docentes as autoras abordaram a temática de forma geral, ou seja, direcionando seus estudos e análise para docentes do ensino superior e educação básica, e por vezes as autoras direcionaram sua produção para

professores da educação básica com maior especificidade. André e Ludke detêm o maior número de produções teóricas sobre a temática no Brasil, servindo de referência básica para aqueles que posteriormente se direcionaram a esse foco de pesquisa. O referencial teórico das produções demonstra que os autores que optam por escrever sobre a pesquisa como afazer docente têm em Zeichner, Demo, Ludke e André a base de seu referencial teórico. Menga Ludke e Marli André somam um total de 28 publicações, 18 produções são da autoria de Ludke e 10 são de André. A maior parte das publicações das autoras foram produzidas no final dos anos 80, tendo como marco inicial o trabalho “A Pesquisa No Cotidiano da Escola e O Repensar da Didática” publicado por André em 1987, sendo que o livro “O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos professores” consiste em uma coletânea de artigos organizada por ambas as autoras. Os demais autores somam juntos um total de 74 publicações.

No ano de 2010, Marli André e Menga Ludke fizeram parte do grupo de pesquisas GT08 - Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Dois anos depois, o encontro da ANPED Sul teve no eixo de Formação de professores um notável número de trabalhos sobre o professor pesquisador. Desses trabalhos, muitos se direcionaram a educação básica. Houve um total de 12 publicações direcionadas à temática professor pesquisador na ANPED Sul. Alguns textos direcionavam-se a outras temáticas, abordando, contudo, a pesquisa, como o caso de Marília Marques Mira que delimitou sua pesquisa ao estágio supervisionado no texto “Práticas de ensino e de pesquisa no estágio supervisionado e a formação do pedagogo¹²”.

Entre os anos 2000 e o 1º semestre de 2015, o número de dissertações e teses sobre a pesquisa como atividade do docente na educação básica aumentou mais de dez vezes em relação aos anos 80 e 90. A maior parte das dissertações pertencia a cursos de Mestrado em Educação; poucas eram as que se direcionavam a mestrados específicos em outras áreas. Em relação às teses há um fato intrigante a ser colocado: poucas delas foram orientadas por teóricos que pesquisaram a temática. Luelí Nogueira Duarte e Silva (2011), por exemplo, obteve o título de doutora por meio da tese “Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática”, orientada pela Professora Doutora Marília Gouvea de Miranda, que não tem nenhuma publicação sobre a pesquisa na formação de professores, apesar de ter uma vasta obra centrada na educação e o espaço escolar. Francisco Antonio Moreira Rocha (2012) também construiu outro exemplo desta peculiaridade; sua tese “A Formação e a Permanência

¹² MIRA, Marília Marques. **Práticas de ensino e de pesquisa no estágio supervisionado e a formação do pedagogo**. Trabalho apresentado na ANPED no GT08, 2012, p. 1-15.

de Professores Mestres e Doutores nas escolas públicas estaduais de São Paulo: O programa bolsa mestrado/doutorado” foi orientada pela Professora Doutora Marília Graziela Feldmann, que, apesar de ter boa parte de sua obra direcionada à formação de professores, não tem publicações sobre a pesquisa ou a temática da pesquisa.

2.1 As Linhas teóricas

Durante o processo de levantamento de dados foram encontrados alguns textos que traziam sua temática de forma explícita em seu título, entretanto, muitos textos traziam títulos que continham o termo “pesquisa”, sem maior contextualização. Para compreensão da temática destes textos e verificação do seu pertencimento ao banco de dados, foi necessária a leitura do resumo e, muitas vezes, parte da introdução. Foram lidos integralmente os textos cujo conteúdo se mostrava pertinente à temática da presente pesquisa.

A compreensão da temática central dos textos permitiu o entendimento de diferentes abordagens pelas quais os textos discorriam. Por esse percurso, o material encontrado permitiu a discriminação de quatro eixos temáticos distintos em relação à atividade de pesquisa relacionada ao professor de educação básica: 1 - Formação do professor pesquisador; 2 - História e levantamento bibliográfico sobre o professor pesquisador; 3 - Prática do professor pesquisador e ganhos da escola e sociedade, e 4 - Epistemologia do saber docente.

O eixo 1 constitui produções que abordam a presença da prática de pesquisa na formação do professor. Os trabalhos questionam desde os documentos norteadores da formação inicial docente - seja a LDB ou as Diretrizes Curriculares de diferentes licenciaturas - até a formação continuada do professor pesquisador. A primeira obra desta linha pertence a Otávio Maldaner¹³ (1997). A tese de doutoramento “A formação continuada de professores: ensino-pesquisa na escola – professores de química produzem seu programa de ensino e se constituem pesquisadores de sua prática” constitui a primeira obra direcionada a formação continuada. Em 2001, Sérgio da Costa Borba¹⁴ publica “Multirreferencialidade na formação do professor-pesquisador: da conformidade à complexidade”, contudo, nenhuma das obras

¹³ MALDANER, Otávio Aloísio. **A formação continuada de professores: ensino-pesquisa na escola – professores de química produzem seu programa de ensino e se constituem pesquisadores de sua prática**. 1997. 420f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

¹⁴ BORBA, Sérgio da Costa. **Multirreferencialidade na formação do professor-pesquisador: da conformidade à complexidade**. Maceió: EdUFAL, 2001

traz foco à formação inicial, dado que Maldaner se direciona à formação continuada e Borba foca na multirreferencialidade. A formação inicial se tornou protagonista junto da prática em “O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores”, de Marli André¹⁵, em 2001.

A linha 2, História e levantamento bibliográfico sobre o professor pesquisador, abrange trabalhos que tenham como tema central o percurso histórico do professor pesquisador. A primeira obra a fazer um levantamento do que já havia sido produzido sobre a temática do professor pesquisador foi “Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate”, escrita de Adriana Dickel¹⁶ e publicada em 1998.

As produção sobre a linha 3, Prática do professor pesquisador e ganhos da escola e sociedade, é dotada de um cunho mais prático e menos epistemológico. Trata-se de pesquisas que mostram resultados da prática de pesquisa docente, seja esta sobre a própria prática docente ou trabalhos relacionados a temas ensinados, muitas vezes com apoio das instituições de ensino em que acontecem. O trabalho de Gabriela Reginato de Souza¹⁷ (2013) constitui exemplo deste tipo de trabalho. Em “Horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCS): espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes?”, a autora investiga como se dá a formação continuada e a produção de saberes docentes resultantes de pesquisa por meio das Horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs). A primeira obra sobre esse eixo é, também, a primeira obra sobre o professor pesquisador na educação básica, trata-se de “A Pesquisa No Cotidiano da Escola e O Repensar da Didática” de Marli André¹⁸ (1987).

Oposta à linha 3, a linha de pesquisa 4, Epistemologia do saber docente, constitui uma base mais relacionada à compreensão do saber com o qual o docente lida em seu trabalho. A maior parte dos autores parece seguir o ideário de Zeichner ao imperar pela pesquisa docente não se divergir da acadêmica. Os autores que escolhem este eixo questionam também o cunho prático do conhecimento produzido pelo professor, e o quanto a pesquisa contribui ou não para que esse conhecimento se reconstrua.

¹⁵ ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

¹⁶ DICKEL, Adriana. **Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate**. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario et al. *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado Aberto, 2001. p. 33-71.

¹⁷ SOUZA, Gabriela Reginato de. **Horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCS): espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes?**. Presidente Prudente: 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, 2013.

¹⁸ ANDRÉ, M. E.D.A. . **A Pesquisa No Cotidiano da Escola e O Repensar da Didática**. Educação e Sociedade, v. 9, n.27, p. 84-92, 1987.

Em todo o percurso do estudo sobre a pesquisa como afazer do docente de educação básica, as linhas teóricas mais “populares” foram a 1 - Formação do professor pesquisador e a 3 - Prática do professor pesquisador e ganhos da escola e sociedade.

Algumas obras possuíam características híbridas, ou seja, pertenciam a diferentes eixos temáticos. “Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores¹⁹” (LÜDKE, 1993), como o próprio título se auto-explica, contextualiza bem o caso ao abranger os eixos 1 e 2. Apesar de poucos frequentes, obras híbridas como a da autora possuíam diferentes desdobramentos.

A linha de pesquisa 1 - Formação do professor pesquisador já constitui um caminho mais presente nos anos 2000, contudo, isto parece se dever à presença da temática no GT08 - Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação do ANPED 2012. Nos anos 2000 foram publicadas 28 produções enquanto os anos 80 e 90 contam com um total de 4 em comparação às 30 publicações feitas nos anos 2010. A linha 2 - História e levantamento bibliográfico sobre o professor pesquisador aparece timidamente entre os trabalhos realizados, somando um total de 08 pesquisas que seguiram esse percurso até atualidade, sendo que não houve trabalhos publicados nos anos 80 e 90, 5 nos anos 2000 e 3 entre 2010 e 2015. O eixo temático 3 - Prática do professor pesquisador e ganhos da escola e sociedade compõe 4 publicações nos anos 80 e 90, 28 publicações nos anos 2000 e 14 nos anos 2010. É visível o equilíbrio no ritmo das produções teóricas de 2000 e 2010 já que na metade dos anos 2010 já se atingiu a metade da quantidade de publicações dos anos 2000. O eixo temático 4, Epistemologia do saber docente, mostrou um grande desnível, pois, enquanto nos anos 80, 90 e 2000 havia um total de 18 produções acadêmicas, os anos 2010 mostram apenas uma pesquisa. Tal dado pode ser concebido devido ao fato de a epistemologia do saber docente estar sendo pesquisada como uma temática à parte pelos teóricos da contemporaneidade. Desse modo, a pesquisa seria um subeixo temático da epistemologia do saber docente, que vem sendo amplamente estudada em seus diferentes aspectos, um dos teóricos que representa essa corrente é Maurice Tardif que investiga os diferentes saberes docentes.

A tabela abaixo sistematiza os números de pesquisas feitas por década e eixo temático de forma mais ilustrativa. As décadas de 80 e 90 estão na mesma coluna devido ao

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

fato de a quantidade de resultados dos anos 80 ser ínfima²⁰ e se referir ao final da década, mais especificamente a partir de 1987.

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos nas diferentes linhas de pesquisa por década

	Anos 80 e 90	Anos 2000	Anos 2010
Eixo 1 - Formação do professor pesquisador	4	28	30
Eixo 2 - História e levantamento bibliográfico sobre o professor pesquisador	-	5	3
Eixo 3 - Prática do professor pesquisador e ganhos da escola e sociedade	4	28	14
Eixo 4 - Epistemologia do saber docente	3	15	1

Fonte: elaborado pela autora

Os números presentes no parágrafo anterior revelam que há uma preocupação teórica crescente acerca da pesquisa como afazer do docente de educação básica. É possível identificar grande interesse no aspecto formativo do professor-pesquisador, pois a linha 1, por sua vez, mostrou grande aumento com o passar das décadas. Os pesquisadores têm mostrado grande preocupação com a formação do docente de educação básica em diferentes eixos temáticos de estudo, e tal interesse se mostrou visível também na temática da pesquisa. Tal interesse se iniciou nos anos 80 e 90 gerando grande associação entre professor-pesquisador e professor-reflexivo²¹, de modo que o professor pesquisador era objeto de estudos com abordagem histórica, formativa e epistemológica. Nos anos 2010, o cunho epistemológico de pesquisas sobre a docência ganhou certa autonomia, gerando pesquisas divorciadas da temática “pesquisa do professor”, mas pautadas em Nóvoa e Charlot, questionando cada vez mais a identidade da profissão docente como um todo.

²⁰ A única obra de que se tem registro nos anos 80, é “A Pesquisa No Cotidiano da Escola e O Repensar da Didática”, de Marli André, conforme o citado anteriormente, Contudo, há possibilidades mínimas de terem sido defendidas mais teses e/ou dissertações acerca da temática. Tal possibilidade é pequena porque não foram encontrados artigos em periódicos ou anais de eventos resultantes de dissertações e teses na década de 80.

²¹ “deve ficar claro que nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja verdadeira. A atividade de pesquisa implica em uma posição reflexiva, e a reflexão e a pesquisa devem envolver um componente crítico. O fato de participar de um trabalho de pesquisa pode permitir a uma pessoa sentir-se ligada a essa atividade, e declarar-se como tal. Por outro lado, Ludke afirma que “[...] a expressão „fazer pesquisa“ indica uma responsabilidade maior sobre essa atividade [...]” (2010, p. 35). Se for realizada com regularidade e autonomia, a pesquisa pode então conduzir um indivíduo ao status de pesquisador, com distinção e o reconhecimento correspondentes, sobretudo na academia.” (GEGNAGEL e PASINATO, 2012, p. 55)

Capítulo 2 - Profissão Professor: Uma reflexão acerca de Pertencimento e Identidade

O estado da arte no capítulo anterior revelou que a prática de pesquisa do docente de educação básica tem sido um tema recente entre as produções acadêmicas no Brasil. O levantamento realizado demonstra que há diferentes formas de pesquisa sendo empenhadas por professores: a pesquisa sobre a própria prática; a pesquisa sobre a disciplina que ensina; e o ensino com pesquisa, sendo este último a prática de pesquisa com fins exclusivamente educativos e não acadêmicos. Contudo, agregar a prática de pesquisa, em qualquer modalidade, entre as atividades docentes pode trazer também questões relacionadas à identidade docente. Segundo André, (2006) o status de professor pesquisador possui maior prestígio, e por isso o movimento de defesa do professor pesquisador pode gerar a desvalorização da atividade docente, considerada de menor importância. Há ainda autores contemporâneos como Gengnagel e Pasinato (2012) que veem no reforço do papel pesquisador do professor uma "forma camuflada de evitar o enfrentamento das reais dificuldades pelas quais passa a escola hoje". Assim sendo, acrescer o título de pesquisador ao professor de educação básica constitui um paradigma intrinsecamente ligado a questões de identidade e pertencimento que o docente tem em relação a sua profissão

Atualmente, os professores vivem uma situação paradoxal em relação ao reconhecimento de sua profissão: enquanto atores do processo educativo eles têm internalizado valores que, muitas vezes com o amparo de Paulo Freire (2001, p. 38), veem na educação uma “forma de intervenção no mundo”; contudo, há a constante negligência de condições de trabalho viáveis para a execução de um projeto pedagógico minimamente satisfatório (CHARLOT, 2008; NÓVOA, 1992 e 1999a).

Essas contradições vividas pelos docentes têm sido estudadas por diversos teóricos que, com o passar dos anos situam e atribuem a atual condição do docente a distintos fatores históricos. O presente capítulo propõe uma reflexão sobre a identidade da profissão docente pautada na articulação das produções de Bernard Charlot (2008), António Novoa (1999 e 2008), Selma Garrido Pimenta (1999), Selma Garrido Pimenta e Amanda C. T. L. Marques (2015), Maria Isabel de Almeida (2012) e Maria Isabel de Cunha (1998 e 2009).

Considerando que a formação inicial acadêmica é parte imprescindível para a construção da carreira docente, sabe-se que esta é objeto de interesses políticos que, situados historicamente, em geral se impõem à classe docente como ideologia dominante. Portanto, esta análise não tem por intenção apontar um ou mais responsáveis pelas mazelas que têm

ocorrido com os profissionais de educação. Uma vez que ainda há necessidade de aprofundamento acerca dos mecanismos operantes nessa problemática, fica inviável aos escopos desta monografia a execução de uma investigação interventiva. Todavia, é possível afirmar que um conjunto de reflexões bem tecidas sobre a formação e o pertencimento dos profissionais docentes pode contribuir com o apontamento de um caminho que venha, futuramente, gerar resultados positivos acerca de melhoras na profissão docente.

Um dos autores que se debruçou sobre as contradições vividas pelo professor é Bernard Charlot (2008). Em “Professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição”, o teórico questiona o papel da educação enquanto discrimina as antíteses vividas pelo professor na contemporaneidade. Dentre as contradições descritas pelo autor, podemos destacar ensino tradicional x construtivista, restaurar a autoridade x amar os alunos e “culpa” do aluno ou “culpa” do professor.

Ao concluir sua análise, Charlot (2008, p. 31) demonstra que o docente não “está” em contradição, mas “é” um profissional da contradição que deve fazer o possível para “manter um mínimo de coerência”.

A nosso ver, para que se atinja esse "mínimo de coerência", o docente carece de mais pertencimento acerca da própria profissão. Esse pertencimento está intrinsecamente relacionado ao lugar que a profissão docente ocupa entre as demais profissões, logo, ele está relacionado também ao lugar que o professor ocupa na sociedade. Por se tratar de uma profissão que possui uma relação intrínseca com o saber e com a formação cidadã, o lugar do docente na sociedade deve ser algo definido e conhecido. Apesar de as contradições citadas por Charlot constituírem parte integrante do profissional, o ato de manter "mínimo de coerência" parece demandar muito mais do que a postura ética e o senso de humor descritos como necessários pelo autor.

António Nóvoa (2000), por sua vez, também perpassa brevemente essas contradições em “Os professores e as histórias de sua vida”. De acordo com Nóvoa, em relação a métodos ou técnicas, há, ao mesmo tempo, resistência e sensibilidade à moda.

As leituras de Nóvoa e Charlot permitem concluir que a contradição se faz presente desde o âmbito prático até o âmbito epistemológico na vida do docente. A partir dessa afirmação, vê-se que o cunho prático dessa problemática constitui a base de ambos os conflitos, visto que, de acordo com a perspectiva dialética, a prática educativa precede a teoria e ambas se completam em uma relação que, segundo Vázquez (1977), constitui a práxis.

Para Nóvoa (1999), historicamente, a docência é uma profissão que nem sempre teve dificuldade de obter um lugar e um nível de importância fixos na sociedade. Diferente do advogado, médico e engenheiro, que sempre foram profissões com o mesmo nível de prestígio, o professor transitou entre diferentes graus de importância. A fala do autor está diretamente relacionada a diversos fatores históricos e políticos.

Há um exemplo que muito se adéqua a transição da docência entre diferentes níveis de importância na sociedade: a atual ausência da exigência de uma formação pedagógica específica para o Ensino Superior²². Apesar de o presente estudo se direcionar para presença da pesquisa na formação inicial do professor, esse exemplo possui sua pertinência uma vez que a formação universitária do docente está diretamente relacionada ao seu formador, no caso, o professor de ensino superior. Os editais de processos seletivos ou concursos públicos dessas áreas deixam claro a exigência regulamentada de uma formação na área específica de ensino, logo, um professor da graduação em Direito, por exemplo, deve ter formação na área acrescida de uma pós-graduação (e esta será mais valorizada quando for *strictu sensu*), também na área. Desse modo, a formação pedagógica é negligenciada pelas instituições, que possuem o devido amparo legal para tal. Nas palavras de Veiga sobre a seleção de professores universitários:

Com relação ao amparo legal para o processo de formação dos professores universitário, a LDB de nº. 9.394/96, em seu artigo 66, é bastante tímida. O docente universitário será *preparado* (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim. (VEIGA, 2006, p. 90, grifo da autora).

A ausência de formação para lidar com o ambiente educativo acarreta em um número baixíssimo de professores universitários que possuem formação para lidar com o processo de ensino-aprendizagem (Almeida, 2012). O que dizer então de um docente que leciona em uma licenciatura sem a devida formação pedagógica? No caso de um professor formador de professores, a necessidade de formação pedagógica se tona ainda mais eminente. Nas palavras de Marques e Pimenta (2015:153):

Todos os docentes que atuam nas licenciaturas são formadores de professores, o que significa dizer que todos, direta ou indiretamente, transmitem concepções não apenas sobre o conteúdo ensinado, mas também sobre um modo de ensinar aquele conteúdo. (MARQUES e PIMENTA, 2015, p.153)

²² Inclui-se aqui também o ensino médio integrado ao técnico, na modalidade de ensino médio que ressurgiu em 2013, devido ao decreto 5.154/04. Mesmo no ensino médio, há a possibilidade de que as instituições de ensino façam uso do amparo legal para que um professor de engenharia possa lecionar física.

A fala das autoras torna indiscutível a necessidade de uma formação pedagógica para os docentes, pois os valores formativos do futuro professor serão transmitidos por meio de diferentes ideários que penetrarão não só o conteúdo ensinado previsto no currículo prescrito, mas também o seu currículo oculto. Assim sendo, a ausência da obrigatoriedade da formação pedagógica para atuação docente constitui um fator político que causa a desvalorização profissional do professor e dos saberes necessários à docência, entendida como profissão. A nosso ver, essa desvalorização da profissão contribui com a intensificação da crise identitária do professor.

A exigência de formação pedagógica para docentes da educação básica é uma colocação recente e a oferta da formação pedagógica aparece “em caráter emergencial” na Resolução nº, 2 de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015).²³

Quando a formação pedagógica não é regulamentada, a docência abre espaço para que profissionais atuantes de outras áreas a pratiquem paralelamente às suas áreas de formação específica, logo, ela se torna, em alguns casos, uma fonte secundária de renda.

Um exemplo atual disso são as Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo, pertencentes à autarquia Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Nesta instituição, os cursos de formação técnica frequentemente possuem mais profissionais com graduação, ou bacharelado nas áreas de atuação, sem a formação pedagógica. Assim sendo, os professores do ensino técnico que ocorre no período noturno, em sua maioria, têm na docência uma fonte secundária de renda; muitos destes atuam em outras áreas (Fronzoni, 2013). Apesar de a autarquia ofertar um curso de formação pedagógica próprio²⁴, atualmente, essa formação não é obrigatória para a atuação. Esse fato constitui uma descaracterização da profissão docente, uma vez que esses profissionais terão maior dedicação com sua fonte primária de renda, sem ter necessidade de se preocupar em adquirir uma formação pedagógica adequada. A dissertação de Fronzoni (2013), que se direciona ao perfil profissional dos docentes de enfermagem no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, comprova que esses docentes que mantêm as duas ocupações o fazem com foco maior em sua principal fonte de renda, que não é o ensino.

²³ A temática do “caráter emergencial” da formação pedagógica dos professores será mais bem discorrida posteriormente, no capítulo “Análise de Conteúdo dos Documentos”

²⁴ Para mais informações, ver edital Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo da Educação Profissional de Nível Médio em: <http://www.etepb.com.br/arq_esquema1/abertura_de_inscricoes_2012.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2015.

Tanto as contradições citadas anteriormente, quanto a desvalorização da profissão docente geram questionamentos relacionados ao pertencimento do professor em sua profissão. Em suma, fica evidente que a relação que o docente tem para com sua profissão está estritamente relacionada com a construção da identidade do professor, que se faz no contexto social.

A identidade não é estática e imutável, ela se constrói a partir da significação social da profissão (Pimenta, 1999; Nóvoa, 1999), logo, tanto os aspectos político, cultural e histórico irão influenciar nesse processo de construção identitária. No livro “O bom professor e sua prática”, Cunha (1998) revela que o processo de construção da concepção de bom professor surge antes mesmo do ingresso na profissão, a partir do contato com os professores da educação básica. Desse modo, é possível inferir que a construção da identidade docente começa antes mesmo da formação acadêmica. É na sua inserção na escola que o futuro professor tem contato com elementos formativos que irão influenciar sua prática, assim, a identidade do professor começa na escola como aluno em um processo de seleção dos momentos que ele identifica como insatisfatórios e guarda em sua memória como um aprendizado de um exemplo a não ser seguido; enquanto as experiências bem sucedidas perduram em sua memória como modelos. Em sua formação docente, o futuro professor aprenderá a relacionar esses momentos com um processo de resignificação da sabedoria gerada pela experiência. Tal processo é imperativo para estimular a reflexão sobre os saberes prévios e, em alguns casos, a desconstrução dos mesmos.

O curso universitário é o momento em que o futuro professor terá contato com a realidade acadêmica; geralmente, é nele que o universitário vê a possibilidade da docência - no caso daqueles que ingressaram no curso com outros objetivos. É neste momento que o futuro profissional de educação entra em contato com a pesquisa científica, que fomenta a autonomia na reconstrução do saber. Poucas pessoas que fazem ensino superior pela primeira vez tiveram contato prévio com a pesquisa acadêmica; tal aprendizado contribui para a formação do professor pesquisador, que conseqüentemente, ao desempenhar a pesquisa acadêmica, será um professor autônomo em relação à pesquisa de sua prática e em relação à construção do saber. Desse modo, a formação pedagógica caracteriza a essência da formação do professor, que, por sua vez, quando complementada pela prática de pesquisa, delega a este autonomia para gerir seu trabalho de forma significativa ao processo ensino aprendizagem.

Tanto Nóvoa (2000) quanto Pimenta (1999) concordam que a autonomia constitui um fator essencial para a construção da identidade docente. Contudo, nas escolas, essa

autonomia vem sendo suprimida por práticas que, cada vez mais, tornam a função docente mecanizada e acessória. Pimenta (1999, pág. 18) afirma que “professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas”. A colocação da autora permite compreender o quanto a docência se distingue de uma atividade mecânica e administrativa, pois está atrelada a aspectos formativos que nada possuem de mecânicos, mas sim a um ensino imerso em conceitos que demandam a prática crítica reflexiva. Contudo, as instituições de educação básica cada vez mais delegam ao profissional uma carga maior de atividades administrativas que tomam o tempo do docente com afazeres que, apesar de ditos de cunho pedagógico, pouco têm a ver com o desempenho das atividades pedagógicas do professorado.

Dentre tantos afazeres, surge o questionamento: o que é a profissão professor? A docência não constitui uma profissão administrativa. Apesar de o profissional ter sua função gestora, o docente é um profissional que lida diretamente com o conhecimento e com a formação de pessoas, pessoas que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2004), devem estar aptas a exercer a cidadania. Em um momento em que até mesmo a definição da profissão professor não é algo bem delineado, com seus deveres sobrecarregados de atividades administrativas, fica compreensível a dificuldade em delinear a identidade docente.

Ao retomarmos ao início deste texto, no momento em que Charlot (2008, p. 31) afirmava que os docentes deveriam possuir "o mínimo de coerência", notamos que tanto essa coerência entre os diversos paradoxos vividos pelo professorado, quanto a intersecção entre o "eu professor" e o "eu pessoal" de Nóvoa (1992 e 2000) se tornam impraticáveis quando temos uma legislação falha - descrita anteriormente por Veiga (2006) - que descaracteriza a profissão docente deixando de lado a formação pedagógica para o exercer de sua função. Tais condições deformam a profissão docente quando imergem o profissional em tarefas administrativas que pouco se relacionam com o ato pedagógico, deixando pouco ou nenhum espaço para que o professor se dedique a sua formação e à preparação de suas aulas; deturpa a profissão no sentido de torná-la acessória, de torná-la um complemento à renda.

Diversos autores como Pimenta (1999), Cunha (1998) e Nóvoa (2000) imperam pelo desempenho da unidade da classe e das autonomias social e política por parte do professorado. Nas palavras de Nóvoa (2000, p.17): "O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho.". Pimenta (1999, p.31) traz a expressão "papel social da

docência" e Cunha (1998, p.171) utiliza os termos "professor consciente das questões sociais". Apesar de os apontamentos dos autores serem coerentes em relação à necessidade de poder de intervenção social e política delegado ao professorado, a análise feita demonstra que a criação de um estatuto próprio, que imperasse pela autonomia docente não seria suficiente se esses professores, integrantes desse estatuto não obtivessem a devida preparação para exercer essa autonomia de forma consciente. Por isso, o caminho apontado por Cunha (1998) e Pimenta (1999) parece ser um pouco mais direcionado ao cerne dessa problemática, dado que as autoras delegam explicitamente aos programas de formação de professores a responsabilidade de uma formação direcionada ao compromisso político. Ambas as autoras concordam com Contreras (2002, p. 71) ao relacionar a autonomia docente diretamente a uma estrutura maior do que o aspecto formativo do professor. Segundo o autor, a autonomia profissional está ligada à natureza educativa do trabalho do docente. Logo, estando a natureza educativa situada em um todo maior, a perspectiva dialética permite inferir que a autonomia do profissional docente está diretamente relacionada a fatores histórico-políticos externos que podem restringi-la.

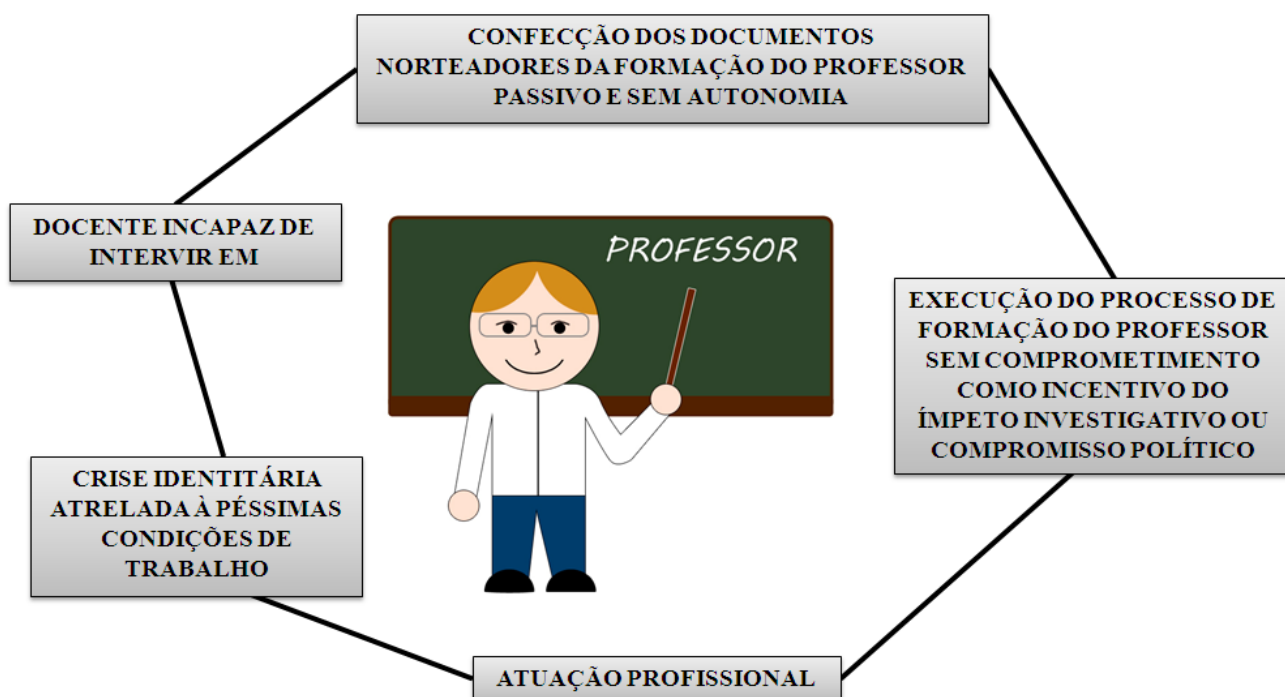
No entanto, a existência de tal preparação na formação pedagógica presente nas licenciaturas demanda muitas reflexões e estudos acerca dessas práticas e dos documentos que as norteiam. Uma vez que os projetos políticos pedagógicos das Instituições de Ensino Superior são formulados conforme diretrizes legais que delimitam a formação mínima do futuro professor, a docência carece também de mais estudos acerca desses documentos norteadores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais das licenciaturas e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução CNE/CP n.2, de 1 de julho de 2015) precedidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parecer CNE/CP n.1, de 9 de junho de 2015) constituem alguns desses documentos que devem ser mais estudados e pensados para a formação de uma prática de ensino que impere por uma formação social e política autônoma. A formulação destes documentos concretiza o pensamento da ideologia política dominante, mencionada no início desta unidade, sujeitando o futuro professor a uma formação imposta pelas necessidades políticas do Estado.

A análise aqui tecida permite dizer que o professor contemporâneo vive preso em um interminável ciclo vicioso que tem desdobramentos que impactam diretamente na educação básica ofertada nas escolas públicas. Desse modo, discriminar esses desdobramentos seria um grande desvio da temática aqui proposta.

Esse ciclo pode ser dividido em 4 elementos estruturantes que, por seu caráter dialético, não têm um lugar fixo de término ou início. Uma das etapas desse ciclo é a elaboração dos documentos norteadores da formação em licenciaturas, que indicam o perfil do futuro profissional docente. Tais documentos carregam em si a formação imposta pela ideologia dominante. Conseqüentemente há as defasagens formativas, que constituem a segunda etapa do ciclo, que gera a constituição de um profissional que não possui a devida formação autônoma e crítica em relação à própria profissão. A terceira etapa acontece na atuação profissional, quando, ao ingressar na profissão, o docente se depara com diversos fatores, tais como más condições de trabalho, falta de reconhecimento da formação pedagógica, etc. Por conseguinte, esses fatores contribuem para que surja a quarta etapa: a crise identitária. Desse modo, temos o processo de constituição de um profissional incapaz de criar ou integrar ativamente um estatuto de sua classe que contribua com melhores condições de trabalho e mais reconhecimento da classe. O ciclo vicioso ao redor da formação do professor pode ser simplificado por meio do infográfico disponível abaixo.

Figura 1



Fonte: elaborado pela autora

É preciso enfatizar que definir a ilustração acima como um ciclo vicioso constitui uma quebra com a perspectiva da linearidade, pois não há a imposição de uma sequência necessária. A ordem dos acontecimentos pode não ser a indicada uma vez que há variáveis e ações que podem interferir nas diferentes ações que compõe a formação e atuação docente. Desse modo, a reflexão crítica e ação são essenciais para que aconteça uma ruptura deste processo.

Para que ocorra uma possível intervenção nos elementos danosos à formação e prática profissional do professor, se faz necessária uma reflexão crítica acerca das diretrizes que delimitam a educação;- por reflexão crítica, compreendemos a superação do processo de "tecnicização da reflexão" descrito por Selma Garrido Pimenta (2002) em "Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito". Segundo a autora, um dos fatores que agravam esse processo reflexivo é o despreparo das universidades para a formação de professores, pois a transição pela qual as instituições formadoras têm passado tem trazido consigo a definição de novas identidades docentes que tomam o professor por tutor e monitor de aprendizagem. A fala da autora é oportuna no sentido expressar a dimensão da importância dos documentos analisados na manutenção do ciclo vicioso ilustrado acima, uma vez que eles estruturam as licenciaturas e a formação continuada de professores.

Dado que tais documentos definem tanto a formação do professor de educação básica quanto a estrutura curricular da educação de nível superior, a possível ruptura desse ciclo seria uma intervenção na confecção dos documentos norteadores da formação de professores. Para tal, seria necessária uma melhor compreensão e mais estudos acerca dos textos e dos conceitos-chave abordados nas Diretrizes, Pareceres e Resoluções norteadores da educação básica. Por projetarem o futuro da educação, todo docente deve ter plena consciência do ideário político que permeia estes documentos de modo que assimile a forma com que os mesmos influenciarão na sua prática profissional. O docente deve ter consciência da forma com que sua formação é constituída, de forma que possa autorizar-se a prática de pesquisa emancipadora.

A análise a ser proposta no capítulo seguinte, "As Diretrizes Curriculares Nacionais", visa a proporcionar ao leitor uma maior compreensão destes arquivos no sentido de verificar de que forma eles abordam a prática de pesquisa do professor de educação básica.

2.1 O saber docente e a pesquisa

Na seção anterior ficou explícito que há diversos elementos integrantes do ciclo vicioso no qual o docente se vê preso. Dentre estes elementos, o saber docente possui um papel importante, assim sendo, ele faz parte do cerne da problemática do professor pesquisador. Desse modo, cabe questionar: o que dizer da relação do conhecimento do docente e a pesquisa? O documento “Apresentação do Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação”, de Borges e Tardif (2001), traz uma breve perspectiva sobre a evolução das tendências dos estudos sobre o saber docente que auxiliam a melhor compreensão destes questionamentos.

Segundo os autores, por ser uma temática diretamente relacionada ao processo ensino-aprendizagem, os estudos sobre o saber docente vêm sendo abordados nos campos da didática e currículo. Dentro destes eixos, a temática saber docente tem sido estudada sob diferentes enfoques metodológicos.

Em sua produção, Borges e Tardif (2001) colocam um conceito muito pertinente. Trata-se do conceito “saberes da ação”. Os autores afirmam que tais saberes possuem um percurso mais lento enquanto temas de pesquisa no Brasil. Conforme o levantamento bibliográfico realizado pelos autores, tal lentidão se deve a “problemas crônicos como a separação entre teoria e prática” (2001, p.19).

Conforme as afirmações do texto anterior, a problemática da separação entre teoria e prática parece ser o cerne da questão da desvalorização do saber docente e conseqüentemente, da relação que o docente mantém com a pesquisa. A docência muitas vezes está inserida no saber de cunho prático, distante da academia, logo, há certo despreparo dos professores para lidar com a pesquisa. Esse despreparo para exercer a prática de pesquisa foi constatado por Lüdke que em “A complexa relação entre o professor e a pesquisa” (2008), em seu levantamento, a autora vê nos depoimentos de professores sem pós-graduação, declarações de profissionais que se julgam pouco preparados para lidar com a pesquisa.

Nos anos 80 e 90, os EUA vivem um movimento de profissionalização do ensino: o saber docente deve ser validado pela pesquisa universitária. Segundo Borges e Tardif (2001), o Brasil vive um prolongamento desse movimento. Contudo, a universidade, na posição de instituição que valida os conhecimentos docentes, pouco tem feito para aproximar-se da realidade das escolas de uma forma colaborativa e/ou unificada. Assim, temos um contexto de formação docente que não valoriza a experiência docente, que, por sua vez, se vê distanciada dos possíveis ganhos que possam ser adquiridos pela pesquisa acadêmica.

Menga Ludke, em “O professor, seu saber e sua pesquisa” traz o conceito *reflective practitioner* - profissional reflexivo, de Donald Schön. Apesar de o referido autor inicialmente não direcionar seu estudo ao professor, sua abordagem permitiu tal apropriação. Ludke (2001) e Pimenta (2002) concordam que o conceito de profissional reflexivo foi empregado como um modismo no Brasil, isto é, sem a devida apropriação crítica. Para Ludke (2002), o processo de reflexão deve ser parte inerente ao desempenho do bom professor enquanto Pimenta (1999b) infere que tal reflexão deve estar ligada às questões internas à sala de aula e aos saberes externos, que incluam o reconhecimento e o pertencimento de sua classe profissional na sociedade.

Ampliando a importância do saber docente, situando-o em valores que habitam espaços que vão além da sala de aula, Pimenta (1999b) e Tardif (2002) defendem que o saber docente deve ser não só acerca da sua própria matéria, pois o professor deve dominar também seu programa e os saberes pedagógicos que são necessários à prática docente.

O entrelaçar das perspectivas de Pimenta, Ludke e Tardif permite concluir que a reflexão docente nada é sem o saber, saber este que deve estar pautado na teoria e na prática em unidade, assim; a docência deve ser concebida como atividade profissional de alto nível (TARDIF, LESSARD E GAUTHIER, 2001). Na posição de profissional de alto nível, o professor reflexivo deve ter recursos para produzir saberes de forma independente ou colaborativamente com Instituições de Ensino Superior.

Todavia, para que o professor possa assumir uma posição crítico-reflexiva é indispensável, dentre outros fatores, que a academia impere pela valorização dos conhecimentos prático e teórico, em unidade, sem hierarquizações.

Capítulo 3 - As Diretrizes Curriculares Nacionais

3.1 Apresentação dos documentos

Com o objetivo de compreender como o Ministério da Educação aborda e fomenta a formação do professor pesquisador por meio dos documentos norteadores elaborados pelo Conselho Nacional de Educação, o estudo aqui proposto se debruçará sobre três importantes documentos norteadores da formação docente: as Diretrizes Curriculares Nacionais de Letras (BRASIL, 2001), Parecer CNE/CES 492/2001 de 9 de julho de 2001; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil, 2015), Parecer CNE/CP n. 02/2015; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015.

Como a presente pesquisa se iniciou no primeiro semestre de 2015 e como o Parecer CNE/CP n. 02/2015 constitui um documento mais detalhado, sua análise terá maior ênfase em relação à Resolução CNE/CP n. 02/2015. É preciso frisar que houve poucas alterações em relação a ambos os documentos; uma vez que o Parecer foi aprovado, seu conteúdo teve a parte legal extraída para a Resolução, com poucas alterações organizacionais que em nada interferem no conteúdo das informações.

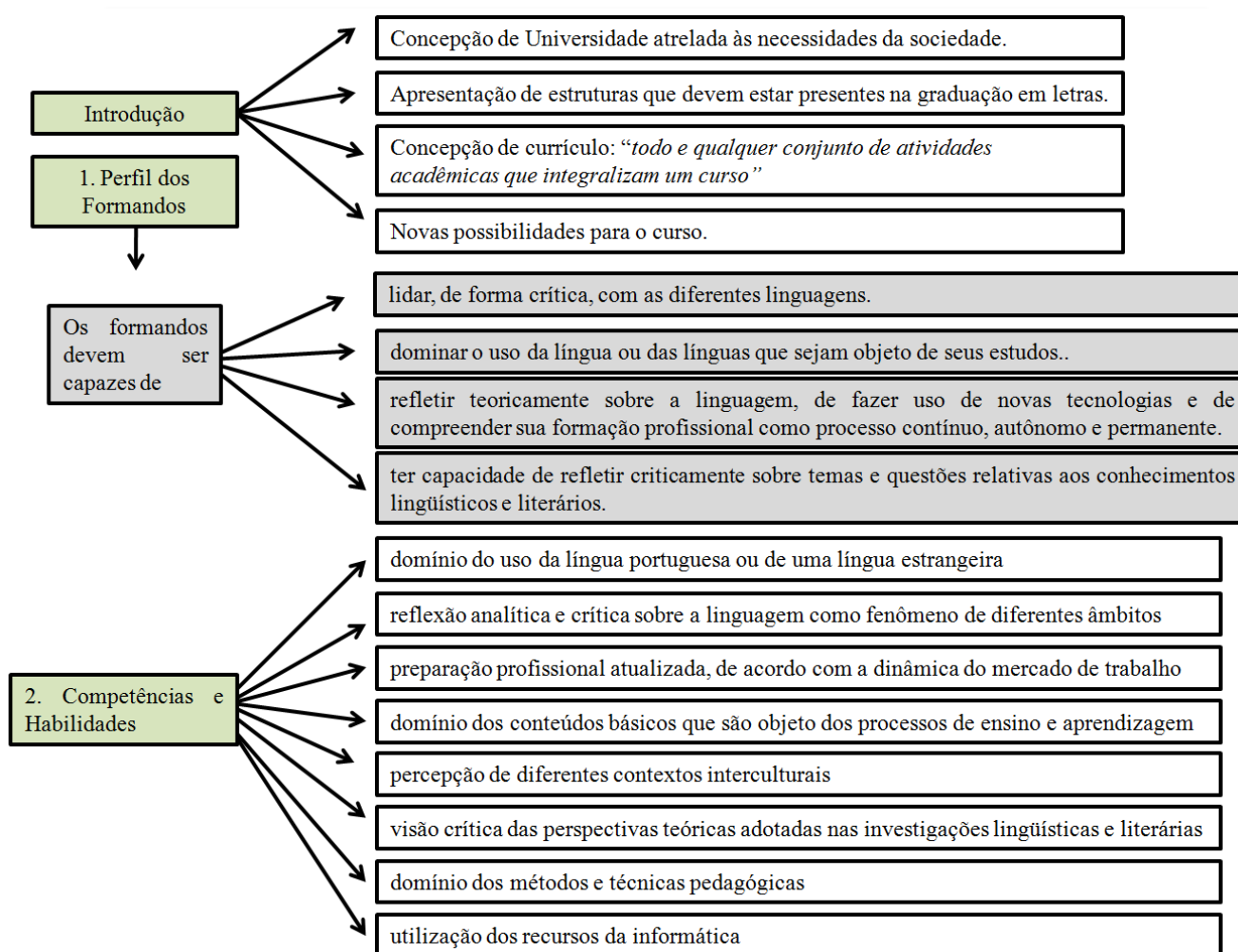
As Diretrizes Curriculares Nacionais de Letras, aprovadas em abril de 2001, delimitam as principais características dos cursos de nível superior. As Diretrizes referentes ao curso de Letras estão dispostas em um documento que abrange também as diretrizes dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, que são cursos pertencentes às ciências humanas.

As diretrizes constituem um conjunto de parâmetros norteadores para que as instituições de ensino superior formulem seu projeto pedagógico, uma vez que o documento é um dos instrumentos utilizados pelo Sistema de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) para elaboração do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e para outros instrumentos nacionais de avaliação institucional.

A organização das Diretrizes Curriculares da graduação em Letras, tal qual as demais diretrizes, se dá da seguinte forma: 1. Perfil dos Formandos; 1. Competências e

Habilidades; 3. Conteúdos Curriculares; 4. Estruturação do Curso e 5. Avaliação do Curso. Todos os itens são precedidos de uma introdução que explana a estrutura do curso e sua função social. O esquema abaixo simplifica a organização estrutural dos primeiros tópicos das Diretrizes e traz, de forma resumida, seus principais apontamentos:

Figura 2 - Organização das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (inclui-se bacharel e licenciatura)



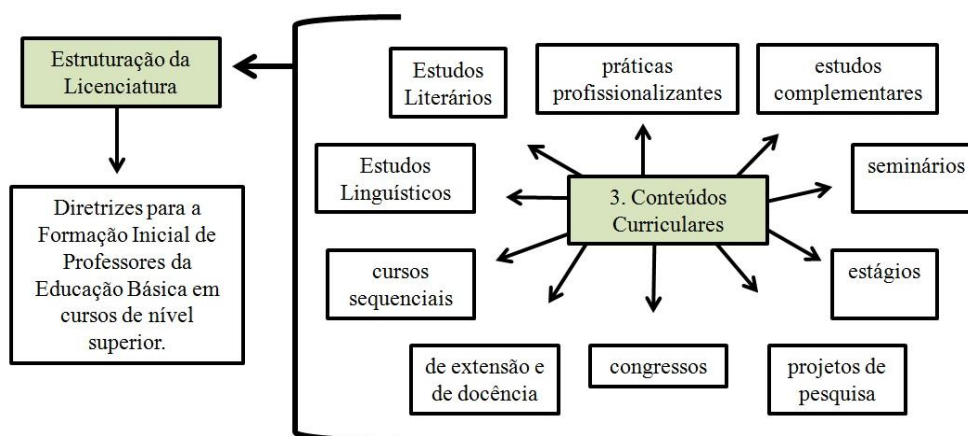
Fonte: elaborado pela autora

Como o documento Diretrizes Curriculares da graduação em Letras se refere a ambos os tipos de graduação - bacharelado e licenciatura - ao explicar a organização dos conteúdos do curso, seu texto informa ao leitor o fato de a licenciatura ser norteadas por um documento de maior amplitude: Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior. Desse modo, o intertexto utilizado deixa

explícita a sua relação direta com o outro documento, que também foi publicado em 2001. A publicação das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Resolução 1/ 2002) ocorreu 14 anos antes da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parecer 2/ 2015). Devido ao grande espaço de tempo entre a publicação dos dois documentos, é possível inferir que ambos podem não estar em consonância.

O mapa abaixo ilustra a organização dos conteúdos na graduação em Letras e o direcionamento das licenciaturas:

Figura 3 - Estruturação das Licenciaturas em Letras Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras

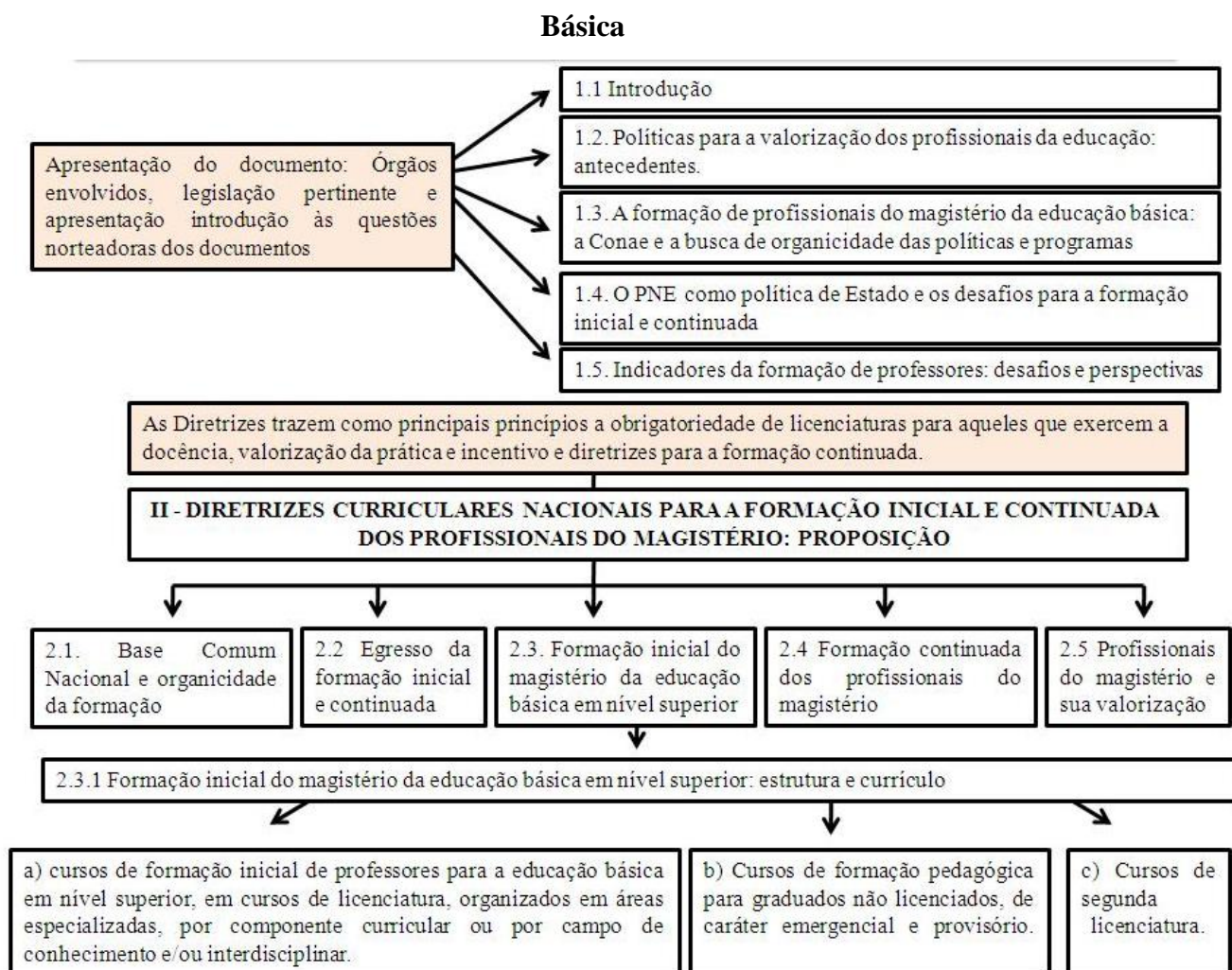


Fonte: elaborado pela autora

Homologadas em 9 de junho de 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica ampliam as diretrizes de seu antecessor para a formação continuada do docente. Elaboradas à luz do PNE 2014, as Diretrizes constituem uma proposta de adequação da formação do professor que se debruça sobre a formação inicial, pautada na profissionalização docente, e na formação continuada, que deve ocorrer tanto nas instituições em que o profissional atua como em outras instituições. São abordados também metas do governo federal para a carreira docente, visando à valorização da carreira e exigência de formação pedagógica para os professores que não a possuem. Este capítulo propõe uma análise que discorrerá sobre como a pesquisa está inserida nesse processo, assim como outros elementos relacionados à prática de pesquisa.

O Parecer CNE/CP n. 02 de 2015 está organizado em dois grandes eixos; os tópicos introdutórios e a proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. A parte introdutória é constituída dos seguintes tópicos: 1.1 Introdução; 1.2. Políticas para a valorização dos profissionais da educação: antecedentes; 1.3. A formação de profissionais do magistério da educação básica: a Conae e a busca de organicidade das políticas e programas; 1.4. O PNE como política de Estado e os desafios para a formação inicial e continuada e, finalmente; 1.5. Indicadores da formação de professores: desafios e perspectivas. A proposição das Diretrizes de Formação Docente é constituída de 5 subtópicos: 2.1. Base Comum Nacional e organicidade da formação; 2.2 Egresso da formação inicial e continuada; 2.3. Formação inicial do magistério da educação básica em nível superior; 2.4 Formação continuada dos profissionais do magistério e 2.5 Profissionais do magistério e sua valorização. O subtópico 2.3 se ramifica no subtópico 2.3.1 Formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo, que é dividido em três partes: a) cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar; b) Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório e c) Cursos de segunda licenciatura. O esquema abaixo ilustra a organização do documento:

Figura 4 - Organização do Parecer 2/2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação



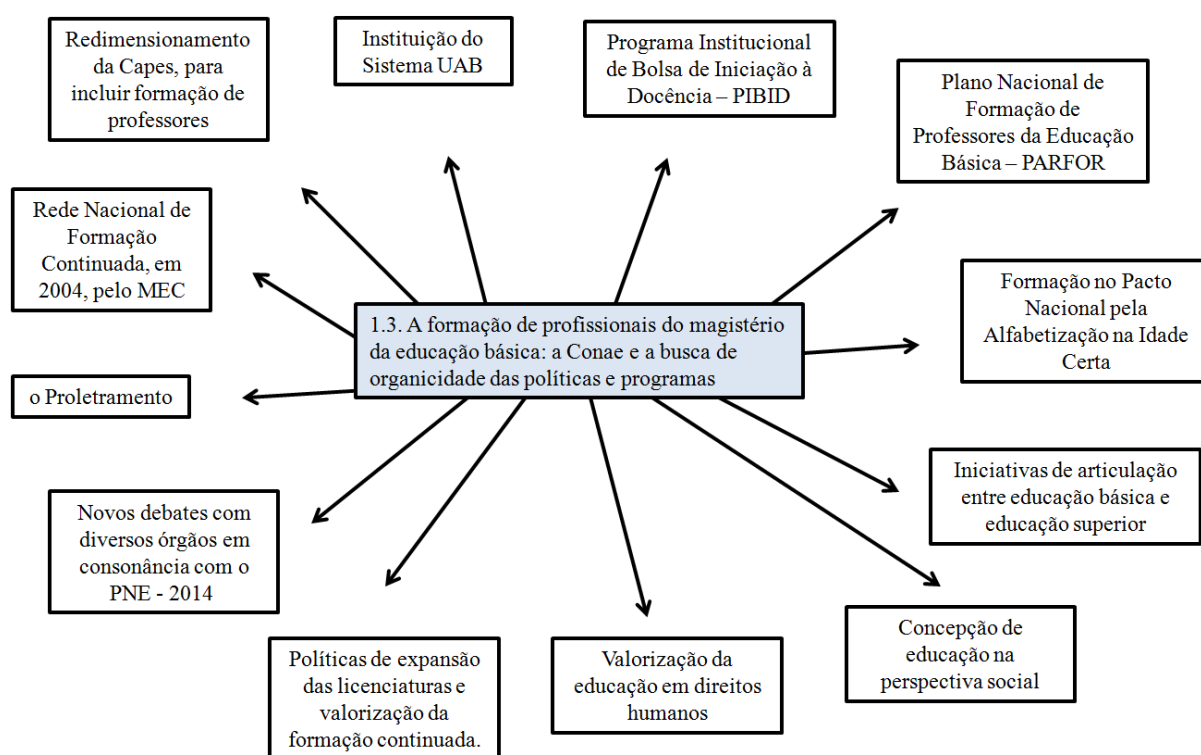
Fonte: elaborado pela autora

É importante frisar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica estão pautadas essencialmente na profissionalização do professor e na obrigatoriedade de licenciaturas para todos que estiverem atuando na docência, de forma que seus princípios estão em consonância com o PNE 2014, cujas metas e objetivos são citados no documento. A questão da profissionalização do professor aparece de forma perene como formação continuada e formação pedagógica nos diferentes tópicos da resolução e do parecer. Para professores não licenciados, contudo, as medidas sugeridas, conforme será visto ainda neste capítulo, pouco agregam a formação docente dado que não há proposição de maiores investimentos na

formação continuada e a formação para não licenciados constitui uma carga horária deficiente.

O mapa abaixo ilustra sucintamente a abordagem do subtópico 1.3 sobre as políticas e os programas elaborados pela Conferência Nacional de Educação:

Figura 5 - Organização do Parecer 2/2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica - Item 1.3

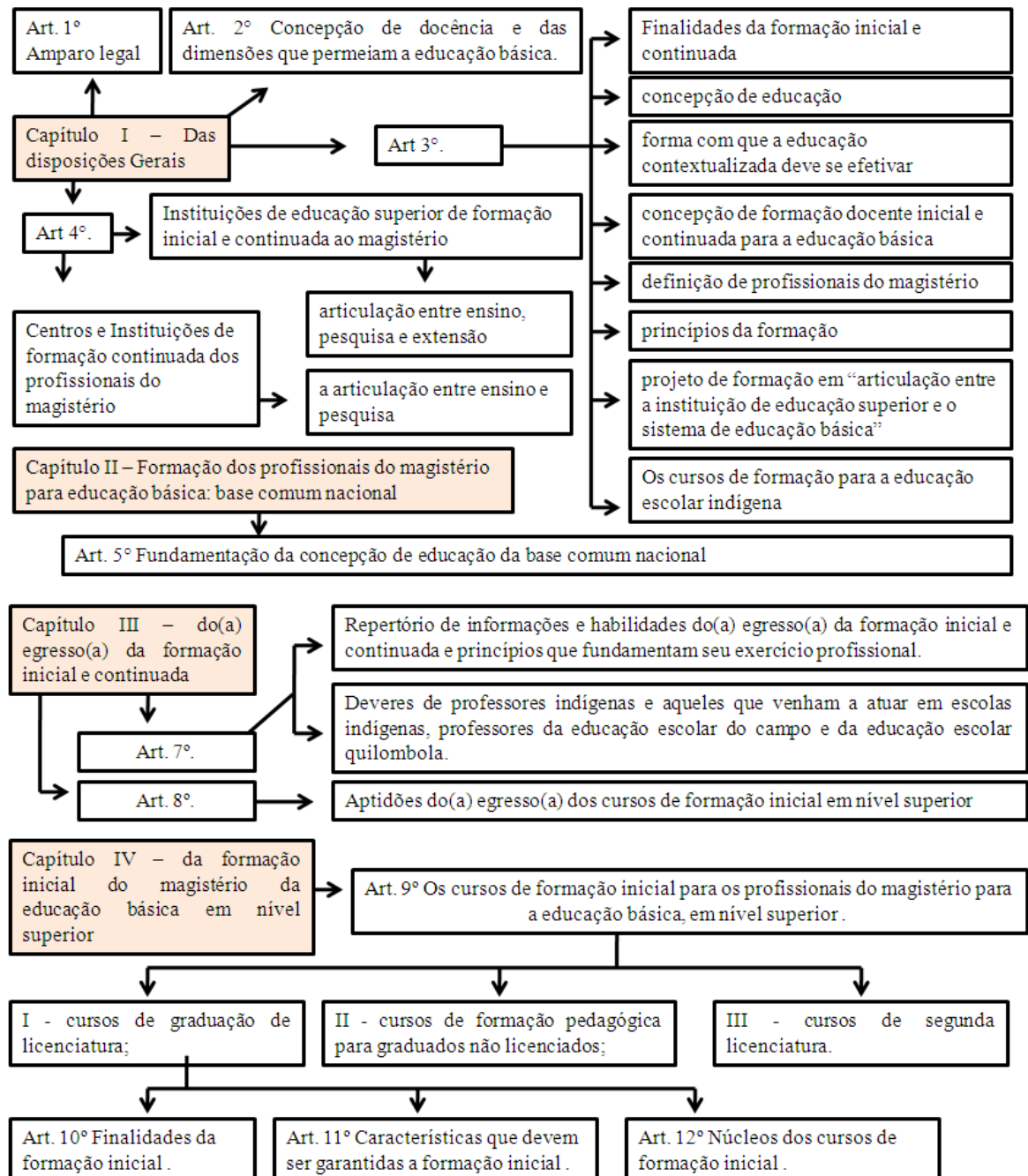


Fonte: elaborado pela autora

O Conselho Nacional de Educação, responsável pela homologação do documento, é presidido por José Fernandes de Lima, que tem experiência com a docência no Ensino Superior e atuou na reitoria de Instituições de Ensino Superior Públicas. Os demais membros do Conselho pertencem a áreas distintas dentre as quais podemos destacar filosofia, linguística, pedagogia, arquitetura e psicologia. Em pesquisa de currículos realizada na plataforma Lattes, verificamos que nenhum dos membros possui experiência com docência em educação básica na rede pública, exceto Jose Eustaquio Romão, o único membro que atuou como docente de educação básica em colégios particulares.

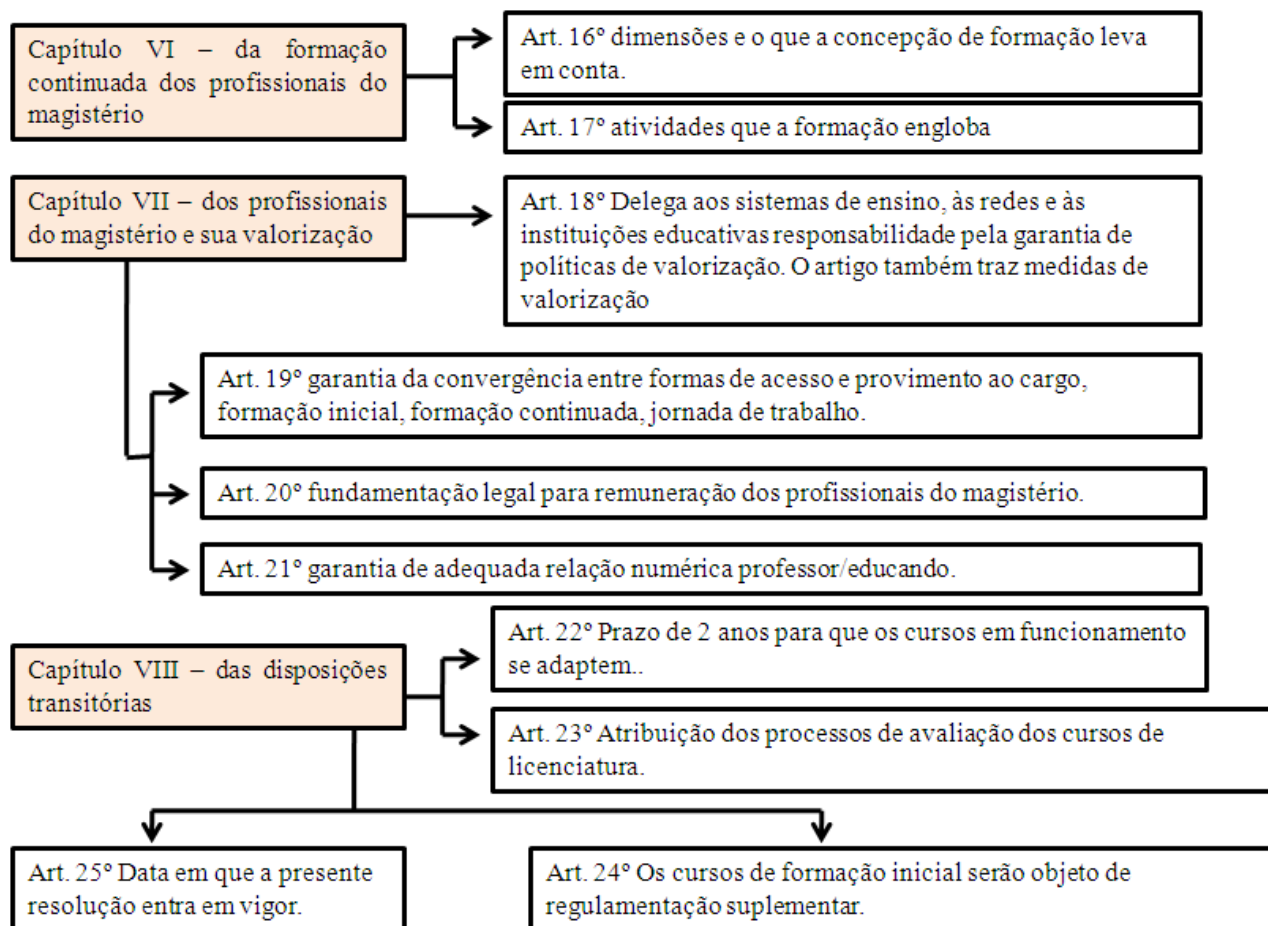
A Resolução número 2, de 1º de julho de 2015, intitulada “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” traz os mesmos princípios do seu respectivo Parecer. Talvez por se tratar de um documento mais sucinto, de 16 páginas, enquanto o parecer possui 61 páginas; a Resolução apresenta os mesmos princípios gerais do parecer organizados de forma distinta:

Figura 6 - Organização da Resolução 2/2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada - do capítulo I ao IV



Fonte: elaborado pela autora

Figura 7 - Organização da Resolução 2/2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada - do capítulo V ao VIII



Fonte: elaborado pela autora

Conforme o esquema acima demonstra, apesar na alteração do título, a Resolução em pouco se distingue do Parecer, apresentando os mesmos itens em uma sistematização diferente. Dado que o parecer constitui uma opinião técnica do Conselho Nacional de Educação, ele é mais rico em informações acerca das concepções abordadas na Resolução.

3.2 Análise de conteúdo dos documentos

A análise aqui proposta se dará por meio das orientações de Laurence Bardin (2004), em “Análise de Conteúdo”, e Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (2012), em “Análise de Conteúdo”. A análise de conteúdo se constitui por “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2004, p. 38). A obra de Franco está em consonância com Bardin; Franco faz uso das palavras da autora ao definir a análise de conteúdo. Franco ainda acrescenta que

torna-se indispensável considerar que a relação que vincula a emissão das mensagens (que podem ser uma palavra, um texto um enunciado ou até mesmo um discurso) está necessariamente articulada às condições contextuais de seus produtores. (FRANCO, 2012, pág. 21)

Desse modo, esta análise transpõe uma interpretação de dados baseada no rigor científico positivista, cujas principais características constituem a quantificação de ocorrências, a objetividade e a neutralidade (FRANCO, 2012). Para tal transposição, o presente trabalho opta por uma compreensão do discurso como um conjunto de escolhas que constituem o texto. Tais escolhas, que estão atreladas a elementos exteriores ao texto, se refletem na seleção semântica presente no documento.

Foram seguidos três fases diferentes de análise dos dados propostos por Bardin (2004): 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Por se tratar da análise do conteúdo de dois documentos complexos, fez-se necessária a análise documental na leitura prévia dos documentos durante as fases 1 e 2. Tal análise constitui a transposição do conteúdo de um documento em um formato diferente do original, a fim de tornar a sua leitura mais breve, facilitando sua consulta (BARDIN, 2004). Tais processos foram imperativos para o levantamento das questões relacionadas ao fomento do professor pesquisador nos documentos. O levantamento destas questões é tomado por Bardin (2004) como categorização. A categorização constitui uma seleção em cuja classificação de elementos se dá segundo critérios previamente definidos, no caso desta análise optamos pelo critério semântico, que acontecerá por categorias temáticas conforme será descrito posteriormente. Apesar de Bardin (2004) afirmar que a categorização é um processo estruturalista, concordamos com Franco (2012, pág. 64) ao tomar a categorização como caminho guiado pela “competência, sensibilidade e intuição” do pesquisador, logo, o

presente estudo tomou-a como processo de seleção. Os resultados da análise documental foram vistos no início do capítulo em formato de esquemas e mapas que simplificaram a estrutura organizacional dos documentos. Foram identificadas as seguintes questões pertinentes a serem trabalhadas: o título, que era diferente no documento anterior; a formação docente e unidade teoria e prática em detrimento da pesquisa; as definições ausentes de palavras-chave; pesquisa e práxis; e, finalmente, as competências. As questões acerca da unidade teoria e prática em detrimento da pesquisa e a pesquisa e a práxis foram previamente levantadas como categorias de análise, pois “categorias criadas a priori e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador” (FRANCO, 2012, pág. 64). Desse modo, essas questões são pertinentes a abordagem da pesquisa enquanto demais categorias - que não são menos importantes do que as categorias identificadas a priori - foram identificadas a partir do conteúdo que emergiu do discurso presente nos documentos (FRANCO, 2012).

3.2.1 O título

A qualquer leitor, seja ele despreparado ou não, ocorre um primeiro estranhamento ao se deparar com o recente parecer delimitador da formação de professores da educação básica: o título.

O recente Parecer 2/2015 é intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica”, enquanto seu antecessor era intitulado “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”.

A Resolução 2/2015 traz em sua abertura o título “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Apesar de o título presente na descrição da Resolução não trazer a expressão “profissionais do magistério” em seu título, institui no artigo 1º (BRASIL, 2015, p. 02), as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica”. A nomenclatura do Parecer 2/2015 volta a aparecer novamente no Artigo 2º da Resolução, contudo, tal repetição de informações é esperada, dado que a Resolução constitui um extrato da legislação do Parecer, que foi aprovada em 9 de junho de 2015. Apesar de tal justificativa encaixar-se a esse contexto de forma plausível, em

nenhum momento o título presente na abertura da Resolução se repete no corpo do texto, o que traz questionamentos acerca da distinção de títulos entre o Parecer e a Resolução.

Em ambos os documentos a expressão “profissionais do magistério” é frequente. A substituição do termo "professores" por “profissionais do magistério” traz três possibilidades: a de haver maior amplitude de profissionais a quem o documento se dirige; a de uma troca que visa a levar ao docente um olhar que o relacione com outros profissionais que pertencem a um determinado setor de trabalho; e o uso do termo “profissionais” visando à profissionalização do professor.

A primeira possibilidade aparece explícita no documento no seguinte trecho:

Considerando a legislação vigente, bem como alterações efetivas no âmbito dos sistemas educacionais, com ênfase para a complexificação do *papel dos profissionais do magistério* da educação básica, advoga-se que *a formação inicial capacite esse profissional para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica*, o que vai requerer que essa formação em nível superior, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, possibilite acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins. (BRASIL, 2015, p. 28, grifo meu)

Conforme mostra a parte grifada, a expressão "profissionais do magistério" engloba profissionais que exercem a docência e a gestão pedagógica, sendo a formação pedagógica exigência mínima para esses profissionais. A conjunção "e" empregada entre os termos "docência" e "gestão pedagógica" caracteriza a adição de afazeres ao docente, dado que ambas constituem atribuições do “profissional”, termo colocado utilizado no singular. Contudo, o documento não informa se esta adição constitui o caso de um docente que passa a assumir um cargo de coordenação - para o qual seria pré-requisito o profissional ter exercido a docência - ou ambos os afazeres estariam ligados a uma única atividade profissional, no caso o professor teria a ampliação de seus afazeres administrativos documentada nestas diretrizes. A segunda possibilidade se mostra mais palpável ao considerarmos o trecho "complexificação do papel dos profissionais do magistério da educação básica" atrelado à atividade de "gestão pedagógica". É visível que essa colocação representa a mudança das atividades profissionais que passaram a ser responsabilidade docente, a docência deixa de ser sua única prática o que faz com que deixemos de chamar esse profissional de "docente". A expressão "gestão pedagógica" possui ampla significação, o que permitiria inferir que, dentre as atividades agregadas nessa "complexificação", poderiam estar a pesquisa e a extensão, contudo, a análise que se seguirá no restante do capítulo demonstrará o contrário.

O item 1.3 "Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: A Conae e a busca de Organicidade das políticas e programas" permite a desconstrução da possibilidade de a expressão "profissionais do magistério" ao se referir a outros profissionais que exercem outras atividades que não os professores. O texto propõe descrever as diferentes iniciativas do Conselho Nacional de Educação para a formação dos profissionais de educação.

No parecer 2/2015, dentre as 12 políticas e programas proporcionados pelo Conae (rever Figura 5 na página 37), 6 não estão ligadas exclusivamente a professores. Uma leitura quantitativa permite inferir que, temos um item que descreve políticas e programas direcionados a "profissionais do magistério" no qual metade das iniciativas é direcionada aos demais profissionais que não exercem a docência. Os seis programas e políticas relacionados diretamente à docência são: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR; Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Políticas de expansão das licenciaturas e valorização da formação continuada; o Proletramento; Rede Nacional de Formação Continuada.

As iniciativas não direcionadas exclusivamente aos professores são: instituição do Sistema UAB; articulação entre educação básica e educação superior; Concepção de educação na perspectiva social; Valorização da educação em direitos humanos; e, finalmente, Novos debates com diversos órgãos em consonância com o PNE - 2014. Essas iniciativas são de ampla abrangência em relação aos profissionais envolvidos, o que não estabelece relação direta com profissionais específicos da gestão pedagógica.

Deixando o viés quantitativo e partindo para uma análise qualitativa desses três programas, verificamos que dos 6 programas e políticas, apenas um se dirige à formação de gestores pedagógicos: o sistema UAB, que prioriza a formação EAD (ensino a distância) de diferentes profissionais da educação, englobando dirigentes e gestores. Logo, há ausência de programas de formação para os profissionais "gestão educacional". As iniciativas direcionadas a docentes estão todas com foco na preparação docente para diferentes fins, dos quais podemos destacar a expansão de oferta das licenciaturas e a preparação do professor para a alfabetização.

O fato de a maior parte das políticas e programas de formação estarem dirigidas aos docentes pode indicar que o documento coloca o professor no cerne da problemática de preparação dos profissionais do magistério. Ao citar António Nóvoa, o item 1.3 das Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica traz a passagem:

A formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão (ou projecto) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores. (NÓVOA, 1992a, p. 10-11)

Todavia, a existência de apenas uma iniciativa de formação para os demais profissionais representa uma preocupação ínfima com sua função, de modo que o documento dirige suas propostas mais objetivas à formação docente.

O item 1.5 do Parecer 2/2015, intitulado "Indicadores da formação de professores: desafios e perspectivas", traz a expressão "profissionais do magistério" no seguinte contexto:

(...) faz-se necessário consolidar políticas e normas nacionais fundamentais para garantir a formação inicial em cursos de licenciatura dos profissionais do magistério da educação básica, bem como a formação continuada. (BRASIL, 2015:13)

O trecho transcrito acima permite uma compreensão ambígua do que vem a ser "profissionais do magistério". O título "Indicadores da formação de professores: desafios e perspectivas" se direciona a professores, contudo, o trecho acima mostra que podemos compreender que tal expressão se direciona as demais categorias profissionais tais como gestores, coordenadores etc.; estes, por sua vez, passam a ter obrigatoriedade de licenciatura segundo o documento. Ao considerarmos o título "Indicadores da formação de professores: desafios e perspectivas", vemos que "profissionais do magistério" se refere aos professores.

A Resolução também traz uma definição semelhante à do Parecer para a expressão "profissionais do magistério": "Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas como definido no artigo 3º, § 4º, desta Resolução" (BRASIL, 2015:15). Porém, nos cabe salientar as informações contidas nos artigos 3º e 4º presentes no Parecer e na Resolução 2/2015:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar

quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p. 03)

(...)

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). (BRASIL, 2015, p. 05)

Ao direcionar a formação de profissionais do magistério à “preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas” o documento explicita que os profissionais do magistério são os profissionais que exercem a docência, que aparece como “funções de magistério”, dado que o magistério é a atividade de professorado (ENCICLOPÉDIA BARSA, 1979). Desse modo, a Resolução 02/2015, deixa claro que a expressão “profissionais do magistério” se refere aos professores.

A Resolução demonstra reconhecer os profissionais do magistério como subgrupo dos profissionais da educação: “A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada”. Desse modo, o documento demonstra imperar pela formação de ambos os profissionais, contudo, traz a expressão “profissionais da educação” em vez de “docentes” ou “professores”.

Tanto o Parecer 2/2015 quanto a Resolução 2/2015 estão em consonância ao atribuir ao profissional do magistério “demais atividades pedagógicas”. Há atividades que são indubitavelmente pertencentes às atribuições do docente. Autores como Libâneo (2009) e Veiga (1995) salientam sempre a importância da atuação docente na elaboração dos documentos que estão diretamente relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, como o plano de ensino e o projeto político-pedagógico. Entretanto, o trecho “ênfase para a complexificação do papel dos profissionais do magistério”, presente no Parecer 2/2015, não define as atividades relacionadas a esta complexificação, o que pode acarretar na atribuição de atividades administrativas ao professor.

A segunda hipótese toma o termo “profissional do magistério” como tendência consequente da profissionalização. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de

Letras (2011) estão fortemente pautadas na formação por competências, desse modo, há um direcionamento para uma formação de professores de línguas pautada no ensino por competências. Apesar de o conceito de profissionalização não estar necessariamente atrelado ao viés mercadológico, se considerarmos o emprego do termo competências, vemos sua inserção na formação docente se deu pautada no tecnicismo nas últimas décadas. Atreladas a um viés econômico, as competências “contribuem para melhorar a produtividade e a competitividade nos mercados,” (SACRISTÁN ET AL, 2001, p. 29). A temática do ensino por competências será mais bem abordada posteriormente no último tópico deste capítulo.

Contudo, as competências tiveram seu foco reduzido no Parecer e nas Diretrizes n. 2/2015, o que permite desconstruir a profissionalização ligada ao tecnicismo.

Tomando em conta a terceira hipótese, o acréscimo do termo “profissional” pode revelar a preocupação do Ministério da Educação com a questão da profissionalização do docente, o que significa a formação pedagógica daqueles que exercem a docência sem licenciatura. Esta tendência à profissionalização do professor se demonstra forte no Plano de Desenvolvimento Nacional em Educação 2014, pois o documento traz o termo trabalho e seus derivados sempre relacionados a questões do “mundo do trabalho” e “adultos trabalhadores” (BRASIL, 2014). O PNE traz previsões que estão em consonância com o Artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases cujo 4º parágrafo impõe que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 2000, p.18). Pois, segundo o documento, passará a ser obrigatória a licenciatura para docentes em atuação. Para aqueles que possuem graduação será ofertada a licenciatura cuja oferta será “em caráter emergencial”, o que constitui uma medida de caráter paliativo.

Essa transição deixa um questionamento em aberto: seria essa formação continuada uma forma atualizar o profissional e atuação ou seria ela uma forma de preencher lacunas deixadas pela formação inicial? Com o aumento da carga horária mínima das licenciaturas para 3.200 horas, com duração equivalente a cerca de 4 anos, as novas Diretrizes demonstram que o Ministério da Educação reconhece a defasagem da carga horária mínima anterior, de 2800 horas. É preciso lembrar que ambas incluíam 400 horas de estágio e 200 horas de atividades acadêmicas diversificadas, que ficam a critério do Projeto Político Pedagógico da Instituição. Neste caso, a inclusão da formação continuada nas novas Diretrizes pode constituir uma medida paliativa para aqueles que já concluíram a licenciatura em instituições cujo currículo se adequava à carga horária antiga.

3.2.2 A formação docente e unidade teoria e prática em detrimento da pesquisa

No início das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, o documento reconhece o empobrecimento na formação inicial dos professores:

É importante situar que a priorização dos bacharelados, nas diversas áreas, contribuiu para a redução de espaço dos cursos de licenciatura e, em muitos casos, para o conseqüente empobrecimento da formação de professores, agravado, ainda, pelo fato de grande parte das IES formadoras – faculdades e centros universitários – pautar sua atuação no âmbito do ensino, secundarizando a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2015, p. 06)

O trecho acima revela que o Ministério da Educação reconhece o enfraquecimento na formação de professores dado que houve a secundarização não só da licenciatura em detrimento do bacharelado, mas também das práticas de pesquisa extensão nas instituições formadoras. Ao acrescentarmos essa fala ao fato de o documento trazer foco à formação continuada, vê-se que essa formação representa uma medida cujo objetivo principal é complementar uma formação inicial deficiente.

A negligência das atividades de pesquisa e extensão constitui uma grande consequência oriunda da formação inicial deficiente, pois a formação docente representa um item importantíssimo integrante da problemática do professor pesquisador. Nela o docente deve desenvolver ou ampliar seu olhar investigativo para estar apto a aprofundar seu conhecimento acerca do tópico a ser trabalhado em sala de aula, fomentar a pesquisa por parte dos alunos e construir situações didáticas que possibilitem a aprendizagem. Desse modo, há diversas formas pelas quais a pesquisa pode contribuir com a prática docente.

Para Libâneo (2009), tanto a formação quanto a atuação docentes devem ter a pesquisa como um instrumento integrante:

Verifica-se, pois, que a pesquisa não é meramente um complemento da formação universitária, mas atividade de produção e avaliação de conhecimentos que perpassa o ensino. Numa aula são trabalhados conhecimentos que foram produto de pesquisa, os conhecimentos trazidos provocam outros problemas e suscitam novas descobertas. Portanto, a pesquisa dá suporte ao ensino, embora seja, também, imprescindível para a iniciação científica. (LIBÂNEO, 2009, p. 29)

As primeiras Diretrizes se dirigiam apenas à formação inicial de professores, enquanto os documentos atuais (o Parecer e a Resolução 2/2015) trazem também a formação continuada. Esta mudança, acrescida do termo “profissionais” nas diretrizes mais recentes, indica maior atenção à formação do profissional professor. Essa mudança coloca formação

inicial e continuada em um só documento, o que demonstra que o Ministério da Educação reconhece que as licenciaturas não formam profissionais prontos.

É de extrema importância que a formação do professor permita a ele reconhecer a si mesmo como um produtor de conhecimento, que possa sempre utilizar sua prática para, através das técnicas de pesquisa acrescidas do devido suporte teórico, futuramente, revisar de teorias já existentes ou agregar novos saberes à academia. Uma educação que projete uma intervenção na sociedade que a circunscreve deve vivenciar a teoria e a prática em uma relação de integração.

Se teoria não muda o mundo, só pode contribuir para transformá-lo. Ou seja, a condição de possibilidade – necessária, embora não suficiente – para transitar conscientemente da teoria prática e, portanto, para que a primeira (teoria) cumpra uma função prática, é que seja propriamente uma atividade teórica, na qual os ingredientes cognoscitivos e teológicos sejam intimamente, mutuamente considerados. (VASQUEZ *apud* PIMENTA, p. 91, 2010)

Tanto a formação continuada como a prática de pesquisa contribuem imensamente para o trabalho docente no sentido de proporcionar ao profissional oportunidades diferentes de produzir novos conhecimentos a partir de sua prática profissional. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015, p. 53), vulgo Parecer 2/2015; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015, p. 13), Resolução 2/2015, instituem no Art. 16 a possibilidade de grupos de estudo e as demais atividades que envolvessem saberes e valores.

Ambos os documentos abordam a formação continuada dando-lhe a devida importância, diferentemente do que foi empregado nas diretrizes anteriores. Os documentos explicitam o caráter coletivo da formação continuada e a relacionam com atividades diversificadas como a criação de grupos de estudo, cursos de pós-graduação, etc. Contudo, o documento não traz conexão aparente entre os grupos de estudo e a possibilidade de desenvolvimento de pesquisa por parte dos professores. Desse modo, os documentos deixam de explicitar de forma clara e objetiva a relação entre os grupos de estudo e a pesquisa.

Compreendemos que a prática de pesquisa também constitui uma modalidade de formação continuada que, quando bem empregada e integrada à prática docente atrelada aos saberes pedagógicos, pode modificar a forma com que o docente se porta perante seu objeto

de ensino. Este processo deve fluir por meio da unidade entre teoria e prática; consequentemente, sua prática se enriquecerá diante do conhecimento acadêmico-científico que contribuirá com uma possível transformação dialética de seu objeto de ensino.

Ao citar as atividades que a formação continuada envolve, as atuais Diretrizes de Formação de Professores - o Parecer e a Resolução 2/2015 - colocaram primeiramente atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica ligados à Instituições de Ensino Superior. A maior parte dos itens seguintes é constituída de atividades/cursos majoritariamente externos à escola. Proporcionalmente, fica visível que o professor tem mais oportunidades de manter sua formação continuada em instituições de Ensino Superior externas à escola, quando tais atividades de formação poderiam ser incentivadas na própria instituição em que o docente atua profissionalmente.

É evidente que formações dentro da modalidade pós-graduação devem ocorrer integralmente ou parcialmente nas Instituições de Ensino Superior. Todavia, as demais atividades que compõem a formação continuada docente, tais como os cursos de aperfeiçoamento, atividades complementares e grupos de estudo, teriam muito a ganhar se fossem praticadas integralmente ou parcialmente nas escolas²⁵.

O trecho “atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas” presente no Parecer 2/2015 (BRASIL, 2015, p.35) e na Resolução 2/2015 (BRASIL, 2015, p.14) traz a possibilidade de atividades que podem constituir a formação continuada do professor na própria instituição em que o mesmo atua. Todavia, o documento não cita meios para que tal prática possa ocorrer. Também não há nenhuma previsão de investimentos em atividades como “projetos, inovações pedagógicas, entre outros”, uma vez que o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério) mantém o mesmo valor estipulado no artigo 22 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e o PNE 2014 prevê como percentuais mínimos de investimentos em educação valores que obedecem ao artigo 69 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

O terceiro parágrafo do artigo 18 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica prevê um terço da carga docente para “atividades de desenvolvimento profissional”, porém, é de notório conhecimento que diversas instituições públicas de educação básica carecem da falta de docentes, o que leva muitos profissionais a redobram sua carga horária em sala de aula para

²⁵ É evidente que o fato de a atividade acontecer em uma instituição de educação básica não exime a participação e/ou integração de uma instituição de ensino superior, o que tornaria a formação continuada mais enriquecedora.

atender às demandas da escola. Ademais, é sabido que as escolas, do ponto de vista administrativo, estão saturadas de afazeres dos quais sequer dão conta de cumprir.

Conforme já citado em capítulos anteriores com embasamento em Lucas (1992); Pimenta (1999b); Tardif, Lessard e Gauthier (2001); e Zeichner e Pereira (2005) o presente estudo defende a tese da união entre teoria e prática como um dos diversos requisitos para a prática de pesquisa docente. “Há muito o que aprender das teorias geradas na universidade, mas esse discurso externo deve ser de alguma forma integrado a um processo de pesquisa que é desenvolvido a partir da prática.” (ZEICHNER e PEREIRA, 2005, pág. 66).

Em consonância com os autores, as Diretrizes Curriculares Nacionais da graduação em Letras explicitam a necessidade da natureza “teórico-prática” (pág. 30) do currículo. A junção de dois conceitos distintos é aparente devido ao uso o hífen entre os adjetivos “teórica” e “prática” (ENCICLOPÉDIA BARSÁ, 1979). Tal integração, todavia, não é sugerida em relação aos conhecimentos, que aparecem na expressão “conhecimentos teóricos e práticos” (pág. 33) em que os termos são separados pela conjunção aditiva “e”.

Por duas vezes o Parecer 2/2015 traz a unidade teoria e prática como princípio que norteia a base comum nacional para a formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2015, páginas 22 e 41). Este princípio contribui para que os professores imperem por uma prática pautada no pensar e no refletir, de modo que ela possa gerar novas teorias (LUCAS, 1992; VÁZQUEZ, 1977). Uma vez estabelecido esse movimento no qual a prática principia uma teoria, estando ambas em relação dialética, surge a práxis (VÁZQUEZ, 1977).

No entanto, após elucidar a importância da presença da prática no estágio supervisionado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica citam o Parecer CNE/CP nº 28/2001^a

Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar.

A prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. Com isto se pode ver nas políticas educacionais e na normatização das leis uma concepção de governo ou de Estado em ação. Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares tal como está definida no Art. 1º da LDB. Professores são ligados a entidades de representação profissional cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente. (BRASIL, 2015, pág.31, grifo meu)

Tanto a presença do termo “correlação”, quanto o uso da preposição “entre” relacionados aos termos teoria e prática contradizem o princípio de unidade. O termo “correlação”, cujo significado é “relação mútua”, traz um significado que permite abertura para a existência de espaço entre a teoria e a prática, pois, para que haja relação é preciso que haja dois ou mais itens separáveis. Tal definição contribui para o distanciamento da prática e da teoria, dado que se compreende por unidade a qualidade do que é uno, ou seja, único, em abertura/separação.

Apesar de o uso do termo “correlação” indicar um caráter discriminatório de teoria e prática, o fato de significar "relação mútua" coloca ambos no mesmo patamar hierárquico, tendo em conta que o adjetivo “mútua” indica a reciprocidade de ambos na relação.

Já a preposição entre, presente em "movimento contínuo entre saber e fazer", expõe com clareza a existência de um espaço que separa teoria e prática. O aprofundamento de sua conotação revela que a questão da separação entre teoria e prática ainda está por ser superada, contudo, é visível a evolução no sentido de que, ao promover uma relação mútua, o documento eleva o valor da prática de modo a igualá-la à teoria.

O documento explicita a presença da prática enquanto componente curricular do estágio supervisionado. No trecho “A prática, (...) *pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas*” (BRASIL, 2015, p.31, grifo meu) o fragmento grifado evidencia que o documento traz maior valorização da prática, contudo de forma divorciada da teoria, pois se faz de extrema importância que o estágio constitua uma oportunidade para a compreensão de ambas em integração. A ideia de possibilidade transmitida pelo verbo “pode” deixa de tornar a prática mandatória nos estágios uma vez que há abertura para que tal relação não ocorra. Isso permite que a lacuna existente entre teoria e prática aumente dado que o texto não traz o estágio como oportunidade de unidade entre ambas. Dessa forma, as instituições de ensino superior possuem amparo legal para permanecerem com a prática de estágio constituída de meras observações de aula, sem nenhuma finalidade acadêmica.

Essa perspectiva contradiz aquilo pelo que tantos autores como Zabala (1998), Almeida (2012) e Cunha (1992) imperam. De acordo com os teóricos, a prática não deve ser divorciada do conhecimento teórico. Por se tratar de um documento direcionado à formação dos futuros profissionais, a concepção de unidade teoria e prática deveria se fazer presente de modo que houvesse obrigatoriedade de envolvimento da prática com os órgãos que a cercam,

visando à formação de um profissional completo, consciente de sua classe profissional, de seus deveres e de sua formação teórica.

Zeichner e Diniz-Pereira (2005) defendem a pesquisa do professor sobre a própria prática. O autor faz uso da pesquisa de Weiner para defender a pesquisa-ação do professor “voltada tanto para a compensação pessoal quanto para a reconstrução social” (2005, p.76). Segundo o autor, a pesquisa-ação, quando bem apropriada e conceituada, deve contribuir com o aumento da voz do docente no sentido de permitir a este intervir na justiça social, política e econômica do planeta.

A obra dos autores sugere uma possível integração entre a formação inicial do docente em formação e a formação continuada do profissional que está em atuação por meio da pesquisa. Dado que é mandatória a presença do futuro professor na aula do professor em atuação por no mínimo 400 horas, por que não poderiam estes agir em integração? Posto que as novas Diretrizes trazem ênfase na formação continuada, precisam os estágios estar atrelados necessariamente apenas a formação inicial? O olhar do outro, no caso do futuro professor em formação inicial tem muito a contribuir com o professor que pesquisa a própria prática. A atividade de estágio também pode ser enriquecida com tal possibilidade, dado que a atividade de observação passa a ter uma finalidade acadêmica.

É certo que os documentos norteadores das formações inicial e continuada deixam abertura para que as instituições de ensino superior criem projetos de integração com as escolas. Contudo, tais projetos e iniciativas seriam mais frequentes se houvesse obrigatoriedade da prática de pesquisa acadêmica no estágio, pois o formando teria um momento oportuno para vivenciar a unidade teoria e prática.

Partindo para uma abordagem distinta em “Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação”, Libâneo (2009) afirma que a prática de pesquisa associada ao ensino baseado em problemas permite ao professor intervir nos processos mentais do aluno. Preocupado com o processo de interiorização que acontece durante a aprendizagem, o autor defende um planejamento didático que inclua ações que propiciem ao aluno ser ativo na sua “atividade mental”.

Ao dar grande importância ao planejamento e à adequação do conteúdo, a fala de Libâneo reforça a importância da formação pedagógica docente. Ao dedicar um capítulo de seu texto à elaboração do plano de ensino, o autor explicita a necessidade de que o docente tenha uma boa formação pedagógica para que a atividade de pesquisa associada ao ensino possa ser realizada de maneira efetiva e eficiente.

Apesar de o ideário de Libâneo estar atrelado aos aspectos didáticos e metodológicos da pesquisa com foco nos ganhos discentes, enquanto Zeichner direciona-se ao movimento da pesquisa-ação com foco na atividade docente, o pensamento de ambos os autores permite afirmar que a iniciação da prática científica é essencial para formação docente uma vez que ela contribui com uma prática que proporciona ganhos ao corpo discente e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. Tal relação pode se pautar em práticas como o ensino baseado em problemas defendido por Libâneo ou na pesquisa-ação descrita por Zeichner. Há ainda teóricos que seguem a vertente da pesquisa como um “princípio educativo”, de Pedro Demo (1997). Para além da pesquisa como apoio à formação do professor o autor coloca a pesquisa na posição de estratégia de ensino.

Atualmente, no Brasil, as Instituições de Ensino Superior públicas têm imperado pela pesquisa através do modelo humboldtiano²⁶, baseado no ensino com pesquisa. Contudo, tal modelo, apesar de formar pesquisadoras nas mais diversas áreas, em muito se distancia dos saberes necessários à realidade da docência. Muitas vezes, as pesquisas realizadas são dotadas de teorias que pouco dialogam com a realidade escolar. Nas palavras de Marli André:

Não é incomum ouvir supervisores, diretores de escola, coordenadores pedagógicos dizerem que as pesquisas não refletem a realidade das escolas, são muito sofisticadas, não oferecem respostas aos problemas da prática e são, portanto, pouco úteis. Do lado dos pesquisadores, há também muitas reclamações, seja pela dificuldade de conseguirem acesso às escolas, seja pelas pressões que sofrem, quando estão coletando dados, para dar receitas ou para dar sugestões sobre como solucionar problemas imediatos do cotidiano escolar, seja pelo pouco interesse das escolas na devolução dos resultados das pesquisas. (ANDRÉ, 2006, p.63)

A fala da autora revela a existência de uma enorme lacuna entre a pesquisa acadêmica e as necessidades da escola. Compreendendo o cunho prático das necessidades da escola e a proximidade dos centros acadêmicos com a teoria, fica evidente que a problemática aqui tratada se constitui do distanciamento entre teoria e prática. A superação dessa lacuna deve acontecer apenas por meio da valorização da prática em unidade com teoria, pois, a junção de

²⁶ Segundo Elton, escritos de Humbolt, em 1810, acerca da futura Universidade de Berlim, defendiam que “as universidades devem propor a docência como se colocassem problemas ainda não resolvidos e, portanto, como um modo de investigação” (ELTON, 2008, p. 148). Desse modo, a ensino humboldtiano prega a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Contudo, a pesquisa realizada por Cunha em “Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária” constatou que, em duas universidades sendo uma pública e uma privada, a pesquisa aconteceria por meio de diferentes métodos por iniciativas particulares dos professores, sem um maior apoio no âmbito institucional.

ambas tem tido sua importância negligenciada nas Instituições de Ensino Superior e de Educação Básica.

A perspectiva de Bourdieu (2004) presente em "Os usos sociais das ciências" permite uma maior compreensão dos mecanismos que operam na desvalorização da prática e na sua separação da teoria. Segundo o autor, o campo científico é um mundo social dotado de suas imposições que seguem uma lógica interna de seu meio. Sendo o campo científico dotado de uma posição alta dentre os demais campos, seus mecanismos ajustam-se para a manutenção de tal situação hierárquica. Essa manutenção se concentrará na autonomia do campo, pois quanto mais autonomia este tiver, melhor. Nas palavras do autor (2004, p.22, grifo do autor): "Uma das manifestações mais visíveis de autonomia é a capacidade de *refratar*, retraduzindo sob uma forma específica as pressões ou as demandas externas". Enquanto o campo acadêmico tiver a teoria no mais alto patamar, ele terá flexibilidade para refratar os conhecimentos gerados pela prática das mais diversas formas que lhe forem convenientes. Desse modo, interessa ao campo acadêmico que o conhecimento prático esteja sempre subordinado a ele uma vez que ele poderá sempre sobrepor-se a esse conhecimento e retraduzi-lo, quando lhe for necessário.

Logo, a análise de Bourdieu permite inferir que as afirmações feitas por Marli André anteriormente sobre a distância entre a escola e a academia refletem esses mecanismos de manutenção da autonomia em operação. Quando a escola não vê utilidade na devolutiva das pesquisas que, segundo André (2006), não refletem sua realidade, o conhecimento prático está passando pelo processo de refração causado pela academia que, por sua vez, o mantém perto para o processo de refração, contudo, delega a este um grau de importância ínfimo. A escola, em resposta, não terá razões para se deixar permear por pesquisas que em nada contribuirão com seu funcionamento.

Ao responder aos questionamentos de Rousseau em "Um discurso sobre as ciências", Boaventura de Souza Santos diz que a ciência positivista não contribuirá para a redução do fosso existente entre teoria e prática. Na fala "diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática" (2009, p.2) o autor infere que o caminho traçado pela ciência até o presente momento inviabiliza maiores proximidades entre o saber e o fazer. Desse modo, as Instituições de Ensino Superior, na posição de produtoras do saber acadêmico, pouco fazem para expandir os canais de comunicação com as escolas. A escola por sua vez, atrelada à prática docente, deixa de contribuir com a produção acadêmica por ter seus saberes práticos,

muitas vezes, negligenciados e desvalorizados pelas instituições de ensino superior. A redução do fosso entre teoria e prática mencionado por Santos, constitui um importante passo para o estreitamento das relações entre escolas e Instituições de Ensino Superior.

André (2006) e Huberman (1999) afirmam que há a possibilidade de ganhos conceituais tanto dos pesquisadores ditos “acadêmicos” como das escolas caso ambos trabalhem em unidade. No texto “Pesquisa, formação e prática docente” (2006), André concorda com Zeichner (1998) ao afirmar que a pesquisa docente não deve ser tomada como distinta da pesquisa acadêmica, pois escola e academia podem funcionar bem em combinação.

Tal combinação seria exequível em uma realidade acadêmica que, conforme a fala de Lucas (1992) em “Unidade Teoria e Prática na Formação de Professores”, valorizasse prática e teoria colocando ambas, em unidade, em um mesmo patamar de importância. Segundo o autor, novas possibilidades teóricas podem surgir do uso da “prática pensada” que o autor defende como unidade entre teoria e prática. Compreendemos que, para que os professores sejam capazes de produzir essas novas possibilidades teóricas, sua formação deve ser estruturada para tal, pautada na unidade entre teoria e prática em detrimento da pesquisa.

3.2.3 Definições ausentes

Por se tratarem de documentos de grande importância para a educação, seja ela no nível básico ou superior, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parecer 2/2015) devem trazer seus principais conceitos muito bem definidos para proporcionar aos leitores uma compreensão profícua do que é esperado na formação de professores. Por se tratar de um texto que contém o extrato das informações presentes em seu respectivo parecer, não será considerada a leitura da Resolução 2/2015.

Nesse âmbito, os discursos utilizados em ambos os documentos deixam a desejar no sentido de que algumas palavras-chave são utilizadas em aberto, dado que não há definições objetivas segundo uma fundamentação teórica consistente.

Um dos termos que surgiu com pouca contextualização no PNE 2014 e aparece constantemente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica é o termo “profissionalização”, que está na primeira página:

A Comissão, ao situar os estudos e debates desenvolvidos pelas comissões anteriores, aprofundou os estudos e as discussões sobre as normas gerais e as

práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como sobre a situação dos profissionais do magistério *face às questões de profissionalização, com destaque para a formação inicial e continuada*, e definiu como horizonte propositivo de sua atuação a discussão e a proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. (BRASIL, 2015, p. 01, grifo meu)

No trecho inicial lido acima, as formações inicial e continuada são tomadas como destaques das questões de profissionalização. Isso demonstra que, segundo o documento, ambas constituem ramificações da profissionalização. Posteriormente, o documento segue colocando as licenciaturas como instrumentos de habilitação para que aqueles que atuam no magistério:

(...) delimitar o sentido da *profissionalização de todos* (as) aqueles (as) que atuam na educação, assumem centralidade os termos “profissionais da educação” e, no seu bojo, os *profissionais do magistério, entendidos*, no referido documento, como *os(as) docentes que atuam diretamente no ensino e devem ser licenciados para tal, como condição para ingresso na carreira profissional* (...). (BRASIL, 2015, p. 07, grifo meu)

Nesse caso, fica evidente que a profissionalização constitui a licenciatura para os profissionais do magistério (os docentes). Na primeira citação do documento, vê-se a formação inicial e continuada como ramificações da profissionalização, enquanto na segunda temos a licenciatura como caráter regulador da profissionalização para aqueles que exercem docência sem a devida formação pedagógica. Ainda na mesma página, o documento traz o Parecer do Conae 2010, ao inferir que a questão da profissionalização abrange a formação e a valorização docentes.

Desse modo, pode-se compreender a questão da profissionalização como formação continuada para os professores em atuação e formação inicial tanto para o futuro docente, ou seja, aquele que faz a primeira licenciatura, e uma modalidade de formação pedagógica em caráter emergencial, que consiste na habilitação dos docentes atuantes não licenciados.

Ao discorrer sobre a importância da formação de professores, o texto traz uma explanação de Antonio Nóvoa, que possui vasta obra sobre formação de professores. Apesar da pertinência no uso do referencial do autor, o texto não o utiliza para conceituar e/ou explicar a formação continuada especificamente. O texto traz o referencial do autor para enfatizar a importância da formação docente.

Em “Formação de Professores e Profissão Docente”, por exemplo, Nóvoa faz referência à década de 90, em que a Europa vivia a tendência da formação contínua de

professores, visando a preparar os professores para o acréscimo de tarefas administrativas.

Segundo Nóvoa:

A forma como o Estado tem encarado esta questão é paradigmática da vontade de substituir uma visão burocrática-centralista por uma função de regulação-avaliação, que prolongue (e legitime) o seu controlo sobre a profissão docente. A formação contínua tende a articular-se em primeira linha com os objectivos do sistema, nomeadamente com o desenvolvimento da reforma. É uma visão inaceitável, uma vez que não concebe a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas. (1997, p. 12)

O contexto trazido pelo autor em muito se assemelha ao atual contexto educacional vivido no Brasil. Uma evidência disso é a meta 16 do PNE 2014; conforme o disposto abaixo, o texto deixa em aberto quais seriam as possíveis “necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2015, p. 12)

Assim, em “considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”, vê-se a possibilidade de o professor servir a tarefas não especificadas em um contexto em que se aumentam cada vez mais a quantidade de afazeres administrativos do docente. Há um cenário que viabiliza a existência de tarefas relacionadas a projetos não emancipadores, que sirvam a interesses mercantis. Segundo o dicionário Aurélio Buarque de Holanda, o termo "sistema" pode significar modo de organização e/ou modo de governo, de administração. Desse modo, a definição do termo sistema não remete ao processo ensino-aprendizagem, mas às questões administrativas que são cobradas com mais intensidade nas instituições de educação básica. Uma vez que a expressão “sistemas de ensino” engloba muito mais do que os afazeres pedagógicos da escola, é possível inferir que essa formação continuada sirva a demandas do Estado. Portanto, a pergunta correta a ser colocada deixa de ser “o que é profissionalização?” e passa a ser “profissionalizar para quê?”. É notório que as licenciaturas e a formação continuada contribuem com a construção de um melhor profissional da educação, contudo, durante sua formação, esse profissional estará se ajustando a um novo perfil de aluno e a novas questões sócio-culturais que surgiram nos últimos anos ou a novas demandas administrativas exigidas do “sistema” ao qual deve se submeter?

Uma expressão que corrobora com a hipótese de burocratização do trabalho do professor é “respeito ao protagonismo do professor”, utilizada no documento como item a ser

levado em conta na concepção de desenvolvimento profissional do professor. Compreendendo que um termo carrega em si diferentes possibilidades semânticas devido à sua polissemia, uma expressão com mais palavras carrega em si uma riqueza ainda maior de possibilidades em seu significado. Um olhar desatento pode levar à compreensão de que a formação irá respeitar a autonomia docente durante o processo ensino aprendizagem, porém, o uso do termo “protagonismo” coloca o professor como eixo central do processo ensino aprendizagem. Isto significa que o professor se torna o único responsável por um processo que possui os outros agentes envolvidos (inclusive o Estado). Tal concepção de centralização do processo educativo no docente vai contra o ideário de importantes autores como Pimenta, Almeida e Nóvoa²⁷, autores cujos referenciais foram citados nas Diretrizes.

O termo "autonomia", por sua vez, aparece poucas vezes em ambos os documentos, sendo relacionado à universidade na expressão "autonomia universitária" e, nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Letras, ao estudante de licenciatura na expressão "autonomia do aluno". A expressão é direcionada ao futuro professor nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica apenas uma vez. O termo aparece entre as dinâmicas pedagógicas que compõem o quarto item dos quesitos esperados do egresso de uma formação pedagógica de um profissional do magistério, no seguinte fragmento "o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia" (BRASIL, 2015, p. 25).

Como o próprio título diz, as Diretrizes Nacionais para os cursos de Letras possuem grande amplitude de modalidades de graduação a abordar. Por não ser direcionado somente à Licenciatura, por poucas vezes o documento traz expressões como "futuro professor" ou "atuação docente". Para tal, o Parecer pede ao leitor que se dirija às Diretrizes de Formação de Professores. Contudo, o documento traz o termo “práxis” como articulação entre teoria e prática. De acordo com a enciclopédia Barsa (1979), o verbo “articular” é proveniente da anatomia humana, mais especificamente do termo “articulação”: trata-se de uma zona de união no esqueleto humano que permite ao corpo realizar diferentes

²⁷ Nas referências bibliográficas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica as seguintes obras aparecem: NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em janeiro de 2014. PIMENTA, S.G.; ALMEIDA, M.I. (Orgs.). **Estágios Supervisionados na Formação Docente**. 1a. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014. PIMENTA, S.G.; LIBÂNEO, J.C. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 68, p. 239-277, 2000.

movimentos. Ao afirmar que a práxis se constitui da teoria se articular com a prática, o texto deixa de fomentar uma integração mais completa entre as duas vertentes. Neste caso, o verbo “integrar” cumpriria esse papel de forma plena enquanto o termo “articular” transmite a ideia de que o professor transitará entre a pesquisa e a docência, sendo que o espaço da união entre ambas não é especificado.

O termo “articulação” aparece bem empregado na expressão “articulação entre formação inicial e continuada” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, pág. 08). Uma vez que uma das principais proposições do Parecer é a obrigatoriedade das licenciaturas para a atuação na docência, o ingresso na carreira docente constitui um limite entre a formação inicial e a continuada. Esta perspectiva permite o uso do termo “articular” entre as duas formações, que não necessariamente se integram.

A pesquisa, que constitui o foco principal da presente análise, deixou de ser definida em ambos os documentos. Nenhum dos documentos traz seu conceito ou caracteriza a pesquisa do professor. Os documentos sequer especificam se esta seria distinta ou não da praticada pelo pesquisador acadêmico. A Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Ensino Superior, documento que antecede as atuais Diretrizes de Formação de Professores, traz uma discriminação dos tipos de pesquisa:

Por essas razões, *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. (BRASIL, 2000, p. 45, grifo meu)

A discriminação entre a pesquisa desenvolvida no âmbito do trabalho docente e a pesquisa acadêmica ou científica mostra que ocorre um claro equívoco acerca da concepção do conhecimento produzido na escola. De acordo com Santos (2009), Zeichner (1998) e André (2006) é preciso que a produção acadêmica esteja próxima da prática e não restrita somente àqueles que pertencem ao meio acadêmico, logo, tanto a academia quanto as escolas ganhariam com a valorização dos saberes práticos.

O termo “pesquisa” é utilizado poucas vezes em ambos os documentos, contudo, segundo o aporte teórico de Franco (2012), a frequência de ocorrência de um determinado termo não deve exprimir o tratamento de um conteúdo a ser analisado, logo, a análise aqui apresentada se direcionará aos termos e conteúdos relacionados à pesquisa do professor

tomando em conta o contexto no qual tais termos e conteúdos estão inseridos. A presente análise parte do pressuposto que, apesar de uma definição e/ou conceito não estar aparente, o documento pode se referir àquela ideia de formas distintas que não demandem o uso da palavra-chave, que no caso é “pesquisa” (BARDIN, 2004; FRANCO, 2012). Devido ao fato de a pesquisa também constituir uma modalidade de formação continuada, e esta ter ganhado certo foco nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, tomaremos como ponto de análise a formação continuada.

Conforme o exposto anteriormente na seção “A formação docente e unidade teoria e prática em detrimento da pesquisa”, o Parecer 2/2015 e sua respectiva Resolução trazem como possibilidade de formação continuada mais próxima da pesquisa a prática de grupos de estudo. Contudo, o documento não cita a produção de novos saberes por meio da produção científica nesses grupos de estudo, ou sequer viabiliza novos investimentos para tal prática.

3.2.4 As competências

Diversos autores debateram quanto ao emprego do conceito competência na educação brasileira. A presente análise segue a linha de teóricos como Kuenzer (2001), que afirmam que a pedagogia das competências foi introduzida na educação escolar quando sua prática sequer foi pensada ao ser imputada na educação profissional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Letras e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica não apresentam uma conceituação consistente do termo competência. Em ambos os documentos o termo aparece relacionado ao currículo e à avaliação. Segundo os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999, p. 61), a competência constitui a “capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho”. Segundo Zabala e Arnau:

A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder ao problema aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. (2010, p. 11)

Mesmo sendo a primeira definição dirigida aos professores e a segunda aos discentes, não há grandes distinções entre as compreensões de competência. Em ambas os conhecimentos visam a uma resposta, o que compreende um conhecimento estritamente prático, relacionado ao fazer. Dessa forma, o saber epistemológico e abstrato²⁸ passa a não exigir uma competência; contudo, na definição de Zabala e Arnau, há o aspecto “conceitual”, o que traz uma sutil sugestão de saber teórico.

Na análise prévia das Diretrizes Curriculares Nacionais da graduação em Letras (p. 30) foram colocados como competências os substantivos “domínio”, “reflexão”, “percepção”, “utilização”, e “preparação”. Aparentemente, o vocabulário utilizado pelo documento parece valorizar tanto o cunho reflexivo quanto o prático do profissional, entretanto, as escolhas demonstram uma distinção clara entre o saber teórico e o saber prático. Essa distinção é aparente na forma com que os verbos que constituem as competências se ligam aos conhecimentos discriminados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras. A organização da forma com que o documento organiza as competências e a identificação do saber envolvido nos substantivos utilizados permitem a montagem da seguinte tabela:

²⁸ Por saber epistemológico e abstrato compreende-se o saber que engloba a natureza de origem de diferentes conhecimentos que, por serem abstratos, não estão relacionados a uma razão prática específica. Tal definição se pauta na definição de Sarmiento para a “epistemologia como atividade emergente da própria atividade científica” (2009, p. 09), se compreendemos o docente como profissional capaz de exercer a produção científica, ele deve ser capaz de “concretizar, analisando e reflectindo sobre a sua própria actividade científica, explicitando as suas regras de funcionamento, o seu modo próprio de conhecer.” (SARMENTO, 2009, p. 09).

Tabela 2 - Organização das competências nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras

Saber	Competências	
reflexivo / teórico	Reflexão analítica	sobre a linguagem como fenômeno de diferentes âmbitos
	Visão crítica	das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias
prático	Percepção	de diferentes contextos interculturais
	Domínio	do uso da língua portuguesa dos conteúdos básicos dos métodos e técnicas pedagógicas
	Utilização	dos recursos da informática

Fonte: elaborada pela autora

Uma análise qualitativa permite compreender que os verbos estão inseridos de uma forma que pouco integra ou relaciona teoria e prática. Dessa forma, é visível que as competências presentes nas duas primeiras linhas estão relacionadas ao saber reflexivo/teórico enquanto as competências relacionadas nas três últimas linhas estão relacionadas ao saber prático. A tabela ilustra a forma com que as competências “constituem modalidade de governo político das práticas de ensino, desqualificando as dimensões formativas dos saberes constituídos” (ALMEIDA, 2009, p. 97). Tal discriminação de saberes revela que as competências constituem parte da problemática da unidade teoria e prática, o que interfere diretamente na pesquisa que será realizada pelo futuro professor de línguas em formação inicial.

Em relação ao ensino por competências na educação básica, Almeida (2009) acrescenta que as competências podem se tornar o único resultado final da atividade educativa, de modo que o conhecimento traduzido na forma dos saberes escolares seja esquecido. Se tal problemática se mostra latente no emprego do ensino por competências na educação básica, quiçá na formação de professores?

A fala da autora remete à gravidade da forma com que o conceito competências é empregado nas Diretrizes Nacionais de Letras. A tabela acima revela limitações que restringem a atuação docente ao operacionismo, de modo que a formação de um profissional crítico reflexivo se faz ausente.

Um exemplo que contextualiza bem a forma com que as competências restringem uma formação reflexiva é a competência de “utilização dos recursos da informática”. O documento não relaciona a utilização dos recursos de informática a nenhuma outra competência, o que significa que tal habilidade deve ser pautada apenas de forma prática.

Autores como Araújo (1991) discordariam de tal abordagem, uma vez que há a necessidade de questionar-se quanto ao uso dos recursos tecnológicos. Em “Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino”²⁹, o autor propõe que a educação pode passar a servir tais recursos informatizados quando o processo deveria ser inverso, pois os recursos tecnológicos é que devem servir aos propósitos educativos, logo, há grande necessidade de estudo e reflexão crítica sobre a temática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2015, p.32) fazem referência ao Parecer CNE/CES nº 15/2005 ao inferir que o currículo é composto por conhecimentos, competências e habilidades “adquiridos nas diversas atividades formativas”. A classificação dos itens “habilidades”, “competências” e “conhecimentos” revela a distinção das “competências” dos “conhecimentos”, de modo que as competências estão mais atreladas à dimensão técnica.

Salvo o fato de o documento abordar as competências de forma distinta dos conhecimentos, elas aparecem com menor frequência no Parecer 2/2015 e na sua respectiva Resolução. No artigo 2º da Resolução 2/2015, as concepções de docência trazem valores menos tecnicistas ao envolverem “conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação” (BRASIL, 2015, p. 03).

Apesar de a ocorrência do termo “competência” ser menos frequente no Parecer e na Resolução 2/2015, o Parecer 2/2015 ainda traz o respaldo dos documentos anteriores - Parecer CNE/CP nº 9/2001 e Parecer CNE/CES nº 15/2005 - nas poucas vezes em que menciona o ensino por competências.

Em uma destas vezes, o documento traz o seguinte trecho do Parecer CNE/CES nº 15/2005: “O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter

²⁹ ARAÚJO, José Carlos Souza. **Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino**. In: VEIGA, Ilma Passos (org.). *Técnicas de ensino por quê não?* Campinas, SP: Papirus, 1991, p.11-35.

teórico ou prático” (BRASIL, 2015, p.32). A citação utilizada demonstra de forma concisa que as competências envolvem atividades formativas que discriminam o caráter teórico do prático, o que está de acordo com a forma com que a tabela elaborada acerca das competências do egresso do curso de Letras demonstrou anteriormente.

Ao discorrer sobre o projeto de formação de professores, o Parecer 2/2015 traz o seguinte trecho do Parecer CNE/CP nº 9/2001: “exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variado [sic], diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício de diferentes competências a serem desenvolvidas” (BRASIL, 2001, p. 25)”. A “atuação diferenciada” atrelada às “diferentes competências” desenvolvidas pelo professor indicam uma intrínseca relação entre as competências e os novos afazeres administrativos a serem delegados ao docente.

O texto do Parecer 2/2015 traz de forma sutil as reminiscências da forma com que a educação brasileira se apropriou do ensino por competências nos documentos anteriores, pois o Parecer mais recente faz uso do respaldo do Parecer CNE/CP nº 9/2001 e do Parecer CNE/CES nº 15/2005.

O fato de os trechos citados demonstrarem o uso do ensino por competências empregado com a finalidade preparar o docente para assumir novas “necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2015, p. 12), demonstra com sutileza o viés mercadológico de ensino superior resultante de uma reforma sofrida nos anos 90. Em “O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova”, Lima, Neves e Azevedo (2008) explanam as mudanças na universidade brasileira e europeia nos anos 90. O artigo revela que há poucas distinções entre as mudanças na estrutura do ensino superior brasileiro ocorridas no Brasil em relação às mudanças propostas pelo Tratado de Bolonha no contexto europeu. Em ambas as reformas, há grande foco na concorrência mercadológica e corporativista, contudo, o Tratado de Bolonha traz de forma explícita seu viés positivista enquanto o ensino superior brasileiro apresentou uma transição desordenada que não resultou de um debate mais amplo envolvendo os diferentes setores da sociedade.

Essa visão de ensino que atende a necessidades mercadológica aparece de forma sutil no ensino por competências, contudo, sua visibilidade é na estruturação dos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório; nesses cursos a carga horária mínima, destinada a formações de mesma área da formação inicial do professor, é de 1000 horas, sendo que dessa carga horária, pelo menos 300 horas

devem ser dedicadas ao estágio curricular supervisionado. É preciso frisar que a Resolução e o Parecer 2/2015 não trazem maiores diretrizes sobre a prática de estágio, que poderia constituir uma oportunidade de integração entre teoria e prática em prol da pesquisa acadêmica.

No que tange à educação básica, a supervalorização do saber de cunho prático perpetuada pelo ensino por competências causa perdas no saber docente. Hannah Arendt traz uma visão acerca da supervalorização do saber fazer que, apesar de situada em uma temporalidade distante da realidade aqui descrita, se aproxima da formação aqui proposta:

Considera-se pouco importante que o professor domine a sua disciplina porque se pretende compelir o professor ao exercício de uma atividade de constante aprendizagem para que, como se diz, não transmita um «saber morto» mas, ao contrário, demonstre constantemente como se adquire esse saber. A intenção confessada não é a de ensinar um saber mas a de inculcar um saber-fazer. O resultado é uma espécie de transformação das instituições de ensino geral em institutos profissionais. Tais institutos tiveram grande sucesso quando se tratava de aprender a conduzir uma viatura, coser à máquina ou mais importante ainda para «a arte de viver» — comportar-se bem em sociedade ou ser popular, mas revelaram-se incapazes de levar as crianças a adquirir conhecimentos requeridos por um normal programa de estudos. (ARENDR, 2009, p. 07)

No contexto brasileiro, as competências constituem uma forma demagógica de propor intervenções mercadológicas na educação que esvaziaram o saber docente, afastando o futuro profissional da práxis. A sutileza com que o conceito de competências adentrou na educação como um todo é visível no fato de seu ingresso ter se iniciado no ensino técnico e profissionalizante. Uma vez que instituições como o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, por exemplo, fazem uso do embasamento de Philippe Perrenoud - sociólogo suíço - em seus documentos norteadores, fica evidente a influência européia no processo de transição na educação brasileira.

Uma compreensão conjunta das produções de Kuenzer (2001), Almeida (2009), Sacristán (2011), Lima, Neves e Azevedo (2008) atrelada à análise aqui realizada permite afirmar que a atual proposta de formação de professores reflete um contexto ao qual pertence todo ensino superior brasileiro. Nos anos 90, houve transições - dentre as quais há destaque para a inserção do conceito competências - que tornaram o ensino superior brasileiro mais direcionado ao mercado; na atualidade, ambas as diretrizes de formação de professores analisadas sugerem que a transição persiste, mas de modo a ajustar e estabelecer esse viés mercadológico de forma mais gradual e sutil. De modo bastante objetivo, a tabela resultante da análise documental das competências do profissional graduado em letras revela que a

formação está se direcionando a um reducionismo positivista, no qual haverá supervalorização da prática em detrimento da teoria, de modo que tal prática constitua uma competência.

Como as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras não estão em consonância com o Parecer e a Resolução 2/2015, é evidente a necessidade de novas Diretrizes para os graduados em Letras. Contudo, a análise do Parecer e da Resolução permitem prever novas Diretrizes para os Cursos de Letras com uma abordagem mais sutil - mas não reduzida - do ensino por competências, de modo que o documento se adéque aos documentos norteadores mais atuais.

4.0 - Considerações Finais

A temática “pesquisa do docente de educação básica” tem sido um foco em ascensão nas pesquisas acadêmicas no Brasil apesar de ter começado a ser abordada no país apenas nas últimas décadas. O eixo temático acerca da formação do professor pesquisador tem ganhado mais foco na atualidade, uma vez que a formação do professor também teve interesse crescente dentre as pesquisas acadêmicas nas últimas décadas (CARVALHO, 2002).

A princípio, as pesquisas eram feitas à luz dos ideários de Donald Schön (2000), que traz o conceito de profissional reflexivo direcionado ao professor, Kenneth Zeichner (1998), que impera pelo reconhecimento da cientificidade da pesquisa do professor, e Pedro Demo (1997), que discorre acerca da pesquisa em diferentes âmbitos. Atualmente, o Brasil já possui autores próprios que constituem essa linha de pesquisa, dentre esses autores destacam-se Marli André e Menga Ludke. A princípio, com base nos autores anteriormente mencionados, as autoras se debruçavam sobre a pesquisa com foco em sua prática e em como ela afetava a instituição em que acontecia. Na atualidade, há maior foco no aspecto formativo do professor pesquisador. Essa mudança revela que foi preciso cerca de duas décadas, dos anos 80 aos anos 2000, para que os teóricos constatassem os ganhos do ensino básico por meio da prática de pesquisa exercida pelo professor, pois antes desse período havia maior direcionamento à prática de pesquisa no ensino superior. Após os anos 2000, fez-se necessário pensar na formação do professor pesquisador.

A maior parte dos trabalhos trazia “professor reflexivo” e “professor pesquisador” como conceitos-chave. Tanto o conceito de professor reflexivo quanto o conceito professor pesquisador acarretam formas com as quais o docente se relaciona com o saber, logo, esses conceitos concentram em si temáticas importantes a serem definidas e estudadas. Contudo, segundo Pimenta (2002) o conceito de professor reflexivo é empregado de forma vazia, dado que o contexto educacional no qual é empregado não é explanado ou considerado. Essa situação é também aplicável no conceito professor-pesquisador, visto que a maior parte das oportunidades de desenvolvimento de pesquisa do professor em atuação está na formação continuada, em instituições alheias à realidade escolar vivida por esse professor que vê poucas oportunidades de pesquisar o próprio contexto educacional.

Tais conceitos, entretanto, não foram utilizados nos documentos norteadores da formação de professores. Tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais de Letras quanto o

Parecer (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica) e a Resolução (Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada) 2/2015 abordaram a necessidade de reflexão por parte do professor, mas de forma passageira e sem adentrá-la na prática ou relacioná-la à construção de uma identidade profissional. Do mesmo modo foi abordada a pesquisa: com definições e conceituações ausentes, ela foi empregada como uma das atividades do licenciando em Letras, sendo poucas vezes relacionada como atividade a ser desempenhada durante a atuação profissional.

A análise documental realizada sobre a abordagem da pesquisa nas Diretrizes de formação dos professores de línguas revelou a inadequação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras em relação aos documentos norteadores mais recentes - o Parecer 2/2015 e a Resolução 2/2015. Desse modo, é imperativo que o Conselho Nacional de Educação elabore um documento mais atualizado para a formação em Letras, que dialogue com os documentos mais recentes de formação de professores.

A análise demonstrou que o ensino superior direcionado à formação de professores tem passado pelas mesmas transições que sofre o ensino superior como um todo. Da mesma forma que a Europa, o Brasil direciona a sua formação superior para as demandas mercadológicas. Isso é evidente tanto na forma com que a Resolução 2/2015 traz a formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial, quanto na abordagem do termo competências por meio do respaldo nos documentos anteriores.

A análise também revelou que os três documentos demonstraram um grande distanciamento entre elementos cuja interação se faz imperativa para que o processo ensino aprendizagem ocorra de forma efetiva. Tais elementos são: teoria - prática; professor - objeto de ensino; professor - objeto de estudo; e professor – autonomia profissional. Esses distanciamentos interferem diretamente na atuação profissional do futuro professor, cuja prática fica restrita à transmissão de saberes prontos e imutáveis. Passemos, então, à análise deles.

4.1 Elementos distantes

4.1.1 - Teoria, prática e pesquisa

A análise da linguagem utilizada nas Diretrizes revelou que ambos os documentos imperam pela separação entre a teoria e a prática. Autores como Ludke (2009, 2001), André (1995, 2006) e Pimenta (1999a, 1999b, 2004) concordam que há um abismo entre a realidade escolar e as pesquisas acadêmicas. Se realizada pelo docente em atuação, a pesquisa estará inserida na realidade na qual esse docente atua.

A formação inicial é o momento em que o futuro professor deve aprender a produzir o conhecimento científico, ao trazer consigo a unidade teoria e prática, de modo que tanto a academia quanto a escola possam usufruir dos conhecimentos produzidos. A produção de conhecimento na universidade deve ser estendida à atuação profissional docente daqueles cuja prática é inseparável do conhecimento.

A separação entre a teoria e prática acarreta a supervalorização de uma em detrimento da outra. A análise das Diretrizes Curriculares acrescida do aporte de autores como Almeida (2009), Kuenzer (2001) e Sacristán (2011) revelou que, enquanto o ensino tradicional impera pela supervalorização da teoria, o ensino por competências traz consigo um viés de valorização exclusiva da dimensão prática. O fato de o currículo baseado no ensino por competência servir a um fazer que esteja sempre relacionado a uma determinada finalidade profissional constitui uma perspectiva mercadológica de ensino. O conceito de unidade se faz necessário de modo que teoria e prática se relacionem de forma dialética, pois o docente deve ser capaz de enxergar uma na outra e vice-versa. Essa relação permite ao docente ser capaz de compreender seu objeto de estudo no máximo de sua complexidade e exercer a práxis educativa.

Como consequência dessa separação na atualidade, a academia deixa de absorver perguntas de pesquisa que emergem da prática em instituições de educação básica, nas quais diversos acontecimentos extraordinários relacionados ao processo ensino-aprendizagem são ignorados. Com a ausência de pesquisa nas instituições de educação básica, são ignorados também novos trabalhos que poderiam ser de alguma valia nessas instituições.

Outra consequência do distanciamento entre teoria e prática é o reducionismo resultante da supervalorização da prática. Ao considerar apenas o saber que tenha finalidades

práticas, os futuros professores estão se eximindo de uma formação completa, dotada da compreensão do todo que circunscreve os mecanismos de funcionamento do mercado de trabalho. Assim sendo, esse docente tenderá a reproduzir essa prática. Como a própria educação básica vive um processo de transição para o ensino por competências, suas diretrizes receberão abertamente esses profissionais adaptados a esse modo de ensino direcionado à preparação para o mercado, cuja base cede pouco ou nenhum espaço para a formação cidadã ou a formação da prática reflexiva que vai além da profissão. Tal contexto, cria um ambiente impróprio para a formação de um professor capaz de realizar a pesquisa acadêmica.

4.1.2 - Professor x objeto de estudo e Professor x objeto de ensino

Todo objeto de ensino pode ser tomado como objeto de estudo, contudo, nem todo objeto de estudo ocupará a posição de objeto de ensino uma vez que haverá saberes inerentes apenas à formação docente. Estes são os saberes profissionais, que, por sua vez, constituem conhecimentos científicos oriundos da preparação acadêmica, e não são compartilhados com os alunos (TARDIF, 2002). Eles estão relacionados a métodos e didática envolvidos no processo ensino aprendizagem, portanto os saberes profissionais constituem o objeto de estudo pertencentes à formação inicial e continuada do professor.

O Parecer 2/2015 (BRASIL, 2015) infere que o saber acadêmico deve ser articulado à pesquisa e à extensão, contudo, o documento não traz essa possibilidade como mandatória no estágio curricular supervisionado ou nas orientações para a formação continuada. As poucas possibilidades de pesquisa na formação continuada do professor aparecem nas pós-graduações strictu sensu, de modo que as demais possibilidades de formação continuada também não trazem conexão com a pesquisa autônoma do professor como meio pelo qual o saber acadêmico possa adentrar a instituição de educação básica.

A maneira com que o docente lida com seu saber profissional pode ser transformada por meio da pesquisa. Acrescer os saberes da formação profissional dos saberes experienciais pode gerar novos conhecimentos de grande interesse tanto da comunidade científica, quanto da comunidade escolar. Por conseguinte, a preparação das aulas será afetada

de forma positiva, pois novas abordagens, metodologias ou organizações didáticas podem ser inseridas.

Os saberes curriculares, por sua vez, abrangem os objetos de ensino do docente (TARDIF, 2002). Assim sendo, eles também podem se tornar objetos de estudo de modo que o docente amplie seu conhecimento acerca de determinados conhecimentos, estando apto a intervir tanto no currículo da instituição em que atua como no currículo nacional de educação básica.

Os saberes curriculares também aparecem no Parecer 2/2015:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015 p. 33).

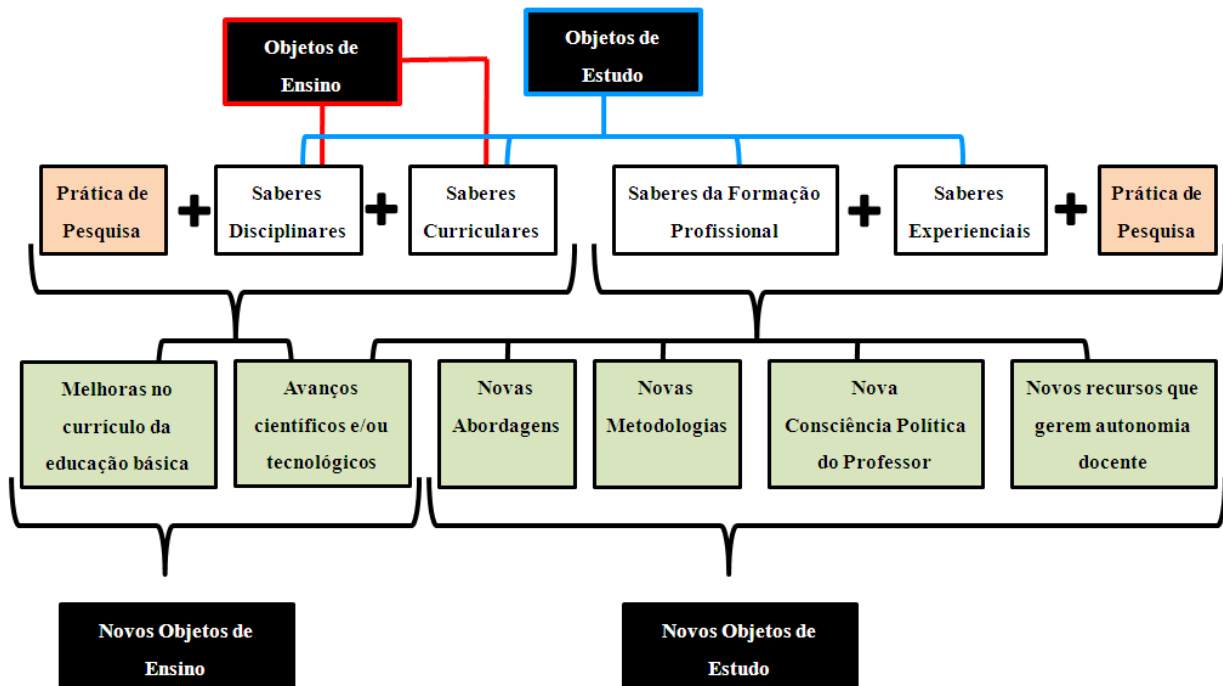
Na forma de “conteúdos específicos”, os saberes curriculares têm sua devida importância no documento, de forma que sua aprendizagem ocorra por meio da abordagem diferenciada pautada na metodologia do aprender para ensinar.

É imperativo que a formação docente seja estruturada por meio da relação desses diferentes saberes. Os documentos norteadores da formação de professores reconhecem a existência de distintos saberes relacionados à docência (BRASIL, 2015), no entanto, eles não são relacionados à pesquisa, dado que a própria pesquisa teve pouco foco em ambos os documentos.

A relação dos saberes discriminados por Tardif (2002) em “Saberes docentes e formação profissional” constitui uma importante contribuição para com a formação docente. O autor discrimina os diferentes saberes oriundos da formação e prática docentes.

A leitura da obra de Tardif acrescida da prática de pesquisa que inclui os objetos de ensino e estudo do professor, leva à seguinte sistematização:

Figura 6 - Sistematização da relação da pesquisa com os saberes de Tardif (2002) e os objetos de ensino e estudo do professor



Fonte: elaboração da autora

O esquema acima ilustra as possíveis contribuições que o saber docente atrelado à prática de pesquisa pode proporcionar ao professor e à comunidade acadêmica. Apesar de o Parecer e a Resolução 2/2015 explanarem os saberes docentes, os documentos deixam de relacionar esses saberes a prática de pesquisa, o que poderia gerar de novos conhecimentos por parte do docente. Compreendemos que, para que o professor seja formado para exercer a pesquisa acadêmica, os documentos norteadores devem delimitar de forma clara não só a formação para a pesquisa, mas também os diferentes saberes docentes. O futuro professor deve ser consciente das diferentes formas de conhecimento representadas no esquema, pois assim será capaz de articular seus saberes para distintas finalidades de pesquisa.

4.1.3 Professor x autonomia profissional

O fosso existente entre os elementos anteriormente explanados (teoria x prática e professor x objeto de estudo) nos documentos norteadores da formação docente acarreta a ausência de orientações relacionadas à prática de pesquisa do professor de educação básica.

A pesquisa docente munida da unidade teoria e prática, quando inserida em um processo idealizado, planejado e executado pelo professor, delega ao docente responsabilidades ligadas à autonomia profissional. Lüdke concorda que “a expressão ‘fazer pesquisa’ indica uma responsabilidade maior sobre essa atividade que, se for realizada com regularidade e autonomia, pode então conduzir um indivíduo ao *status* de pesquisador” (2008, p. 35, grifo da autora). A autonomia de pesquisa também pode ser direcionada à consciência de identidade profissional, que deve tornar o professor capaz de refletir criticamente sobre a própria identidade profissional e buscar os direitos de sua classe (PIMENTA, 1999a). Assim sendo, o professor deve ter uma formação que prepare para adquirir novos conhecimentos, visando a melhoras no processo ensino-aprendizagem e na própria carreira. É possível que a produção científica torne o professor capaz de lidar com as diferentes contradições às quais é exposto em seu dia-a-dia, distanciando-o da atividade de mera reprodução de conhecimentos prontos e previamente estabelecidos.

Em um sentido mais amplo, Contreras (2002) vê a autonomia como equilíbrio das necessidades e condições do trabalho docente. Conforme o capítulo “Profissão Professor: Uma reflexão acerca de Pertencimento e Identidade” explanou, ainda há inúmeras questões relativas às condições de trabalho do professor a serem repensadas. Contudo, a pesquisa constitui uma prática que adentra o âmbito das necessidades docentes, pois, enquanto profissional que lida com o conhecimento, o docente se vê constantemente realizando levantamentos de dados e lidando com a prática de pesquisa - que mesmo distante dos padrões científicos pode ser tida, *a priori*, como pesquisa em uma definição geral.

Sendo a democracia essencial para que o profissional exerça uma prática autônoma (CONTRERAS, 2002) e sendo os documentos norteadores da formação de professores imperativos para uma formação emancipadora do professor pesquisador, podemos concluir que a problemática da ausência da formação de professores pesquisadores constitui uma das consequências de problemáticas maiores. Estas questões estão diretamente relacionadas à autonomia profissional, uma vez que o docente encontra-se cercado de tarefas administrativas ou forçado a trabalhar em diferentes turnos e instituições, resta-lhe pouco tempo para exercer a pesquisa acadêmica. Desse modo, o docente não encontra tempo para pesquisar a própria prática e ganhar o “status de pesquisador” (LÜDKE, 2008, p.35) que lhe delegaria maior voz perante a academia. A formação do professor pesquisador constitui uma prática capaz de intervir no “processo de emancipação” descrito por Contreras: “pode o

professor construir e reconstruir sua atuação autônoma, aquela que reflete sua compreensão da situação e suas possibilidades de defender nela suas convicções profissionais” (2002, p. 199). Acreditamos que, ao ter maior visibilidade e reconhecimento perante a academia, o docente terá maiores possibilidades de defender suas convicções profissionais. Assim, uma formação inicial que impere pelo egresso do professor pesquisador contribui com a concepção de um profissional dotado de maiores condições de intervir em seu processo de emancipação.

4.2 - A formação do professor pesquisador

Na posição de profissional da contradição, o professor deve ter uma formação adequada que não o prepare apenas para a dimensão técnica da prática do processo ensino-aprendizagem. O acesso ao conhecimento de sua área e aos conhecimentos pedagógicos acrescidos da prática de pesquisa, feita com “regularidade e autonomia” (LÜDKE, 2008, p. 35), podem afastar os professores do reducionismo, o que, por conseguinte, supera ensino baseado na mera reprodução de conhecimentos prontos.

No presente momento, a educação brasileira vive uma transição na qual a hiper valorização da teoria está cedendo lugar à hiper valorização da prática. Esta transição é visível nos documentos delimitadores da formação de professores cuja abordagem de ensino por competências reflete a valorização do saber prático em detrimento do saber teórico. Estes saberes aparecem de forma discriminada, de modo que o conceito de “unidade teoria-prática” pelo qual os documentos dizem imperar em suas introduções se faz ausente, apesar de haver certo avanço no uso da expressão “articulação entre teoria e prática”. Essa tendência afeta a pesquisa do professor de educação básica de forma negativa, de modo que a academia, pautada prioritariamente no saber teórico, terá maior resistência em reconhecer a pesquisa docente o que gera o aumento da lacuna entre as instituições de ensino superior e as instituições de educação básica (ANDRÉ, 2006).

A análise de conteúdo realizada revelou que, no Brasil, a linguagem utilizada nos documentos é pouco objetiva e permite abertura para interpretações que revelam perspectivas negativas para a educação brasileira como um todo. Os verbos relacionados nas competências do professor nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Letras revelam a sutileza pela qual a hiper valorização da prática é empregada. A falta de objetividade leva a crer que a

sobreposição da prática aparece nas entrelinhas do ensino por competências, cujo embasamento maior se pauta nas diretrizes anteriores, pertencentes a um contexto em que o ensino por competências se propagou com auxílio das obras de Perrenoud (1999).

A proposta de formação continuada e a formação pedagógica de caráter emergencial para professores não licenciados também constituem formações que atrelam a prática de pesquisa somente a pós-graduação *strictu sensu*, de modo que a pesquisa autônoma do professor de educação básica se torna inexequível devido a pouca carga horária e ausência de maiores investimentos.

Desse modo, é possível concluir a nova proposta de formação docente constitui, nas palavras de Morin (2002), um “mito oculto sob a etiqueta da ciência ou da razão”. Sendo o Estado o aparelho ideológico dominante, ele traz essa “etiqueta” de formação pedagógica visando, na realidade, a uma preparação direcionada à especialização. Esta especialização traz consigo o esvaziamento da percepção do global e do essencial (MORIN, 2002), uma vez que os cursos de caráter emergencial possuem carga horária ínfima que não têm espaço para a preparação pedagógica, quiçá para a pesquisa. Portanto, o profissional inserido nessa realidade não terá acesso ao todo que circunscreve o mundo do seu trabalho, perdendo o acesso à cidadania. Um professor inserido nessa formação tenderá a reproduzir tal prática, criando um círculo vicioso fortalecido pela ausência da unidade teoria-prática, pela falta de uma relação produtiva com seus objetos de ensino e estudo e, conseqüentemente, pelo despreparo para que esse profissional exerça a autonomia de pesquisa.

No que tange a problemática da formação do professor pesquisador proposta no presente estudo, verificamos que a abordagem da atividade de pesquisa é direcionada ao professor em formação de modo deficiente, pois nenhum dos documentos analisados define a pesquisa a ser realizada pelo professor como acadêmica ou modalidade à parte. Considerando os documentos de formação de professores de extrema importância para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das Instituições de Ensino Superior, a ausência da abordagem da pesquisa em si, nos fez enveredar por caminhos que poderiam contribuir com a compreensão da abordagem do professor pesquisador nos documentos; entretanto, esses caminhos demonstraram que não há um ambiente propício para a formação de profissional do magistério reflexivo apto a realizar a pesquisa e produzir novos conhecimentos acadêmicos. Dentre esses caminhos, devemos destacar a ausência de uma formação pautada na integração teoria-prática no estágio supervisionado, dado que a atual legislação mantém a possibilidade

de o estágio manter-se como uma mera atividade de observação de aula sem fins específicos. Outro item a ser destacado é a proposta de formação em caráter emergencial, que traz uma carga horária defasada na qual a atividade de pesquisa será impraticável. Em um contexto em que o docente poderia representar a própria classe em meio as produções acadêmicas identificamos que a ideologia dominante do Estado, representada nos documentos analisados, traz poucos incentivos para a formação do professor pesquisador. Assim, o conteúdo do Parecer e da Resolução 2/2015 nos levou a detectar a total ausência de espaço para a iniciação da prática científica do futuro professor no Parecer 2/2015 e em sua respectiva Resolução.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, M. I. Por que a formação pedagógica dos professores do Ensino Superior? In: _____. **Formação do professor do Ensino Superior - desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 59-109.
- ALMEIDA, M. I. **Professores e competência: Revelando a qualidade do trabalho docente**. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Educação e competências. São Paulo: Summus, 2009, p.77-122.
- ANDRÉ, M. E.D.A. A Pesquisa No Cotidiano da Escola e O Repensar da Didática. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 9, n.27, p. 84-92, 1987.
- ANDRÉ, M. E.D.A. O Papel da Pesquisa Na Articulação Entre Saber e Prática Docente. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 35-41, 1995.
- ANDRÉ, M. E.D.A. Pesquisa, formação e prática docente. In. ANDRÉ, M.. (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006, p.55-69.
- ARAÚJO, J. C. S.. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos (org.). **Técnicas de ensino por quê não?** Campinas, SP: Papirus, 1991, p.11-35.
- ARENDT, H. A crise na educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BERNARDES, A. S. Do texto pelas mãos do escritor ao texto nas mãos do leitor: pensando a leitura e a escrita na biblioteca. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 77-88, jan./fev./mar./abr. 2003.
- BORBA, S. da C.. **Multirreferencialidade na formação do professor-pesquisador: da conformidade à complexidade**. Maceió: EDUFAL, 2001.
- BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação do Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. **Educ. Soc.**, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 11-26, abr. 2001.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

BRASIL, MEC/SEF. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, 1999.

BRASIL, MEC. (2002). Conselho Nacional de Educação Institui as DCN para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Resolução CNE/CP nº. 01/2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2015.

BRASIL, MEC. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares Nacionais para os Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Parecer CNE/CES 492/2001** - Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2001, Seção 1e, p. 50.

BRASIL, MEC. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Parecer NE/CP9/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de janeiro de 2002, seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação inicial de Professores da Educação Básica, em Nível Superior**. Brasília, 2000.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23/07/2004. **Regulamenta a Lei nº 9.394**, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 01 de jun. de 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 01 de jun. de 2015.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Parecer CNE/CP n. 02/2015**, de 9 de junho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República

Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>>. Acesso em 01 de jun. de 2015.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. O Conselho Nacional de Educação Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20 de jul. de 2015.

BRASIL. MEC. **Resolução nº N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em 01 de jun. de 2015.

CARVALHO, J. M. Os espaços/tempos da pesquisa sobre o professor. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.28, n.2, p. 69-86, jul./dez. 2002.

CHARLOT, B.. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: **Revista da FAEEBA - Educação da Contemporaneidade**, Salvador, v.17. n.30, p. 17-31. jul/dez 2008.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLOGIA. **Plataforma Lattes**. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em 28 de agosto de 2015.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, M. S.. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, M. I.. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.5, n.9, p.103-116, agosto 2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/07.pdf>. Acesso em 01 de jun. de 2015.

CUNHA, M. I.. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1998.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na Docência Universitária. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Garrido, Selma (orgs). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora USP, 2009. P. 211-235 24p.

DEMO, P.. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Editores associados, 1997, 2a Ed.

DEMO, P.. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DICKEL, A.. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario et al. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado Aberto, 2001, p. 33-71.

ENCICLOPÉDIA BARSA, Vol. 11, Encyclopaedia Britannica Editores Ltda, Rio de Janeiro, 1979.

FERREIRA, N. . de A.. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, Ago, 2002.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber livro editora, 2012.

FREIRE, P.. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FROZONI, R. C.. **Identidade profissional e perfil dos professores dos cursos de educação profissional**. 2013. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Enfermagem Psiquiátrica, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-26092013-153020/pt-br.php>>. Acesso em 01 de junho de 2015.

GARCIA, C. M.. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo: Revista das ciências da educação**, Lisboa, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GENGNAGEL, C. L.; PASINATO, D. .Professor pesquisador: perspectivas e desafios. **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 3, p. 53-61, 2012.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora. 1999.

IMBERNÓN, F.. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, A. Z. et al. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNIO, J. C. **Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Pró-Reitoria de Graduação, out/2009.

LIBÂNIO, J. C.. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, L., C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M.. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n, 1, p. 7-36, mar. 2008, p. 7-37.

LUCAS, J. G.. Unidade teoria-prática: construção dos saberes, fazeres e pensares. In: _____. **A teoria na formação do educador: análise dos "Grupos de Formação Permanente" de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: PUC, 1992.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B.. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, Vitória, v. 35, n. 125, 2005, p. 81-109.

LÜDKE, M.. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

LÜDKE, M.. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. **Ande**, São Paulo, v. 12, n.19, p. 31-37, 1993.

LÜDKE, M.. **O professor e a pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 2003.

LÜDKE, M.. O Professor, seu Saber e sua Pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, ano 12, nº 74, Abril/2001.

MALDANER, O.. **A formação continuada de professores: ensino-pesquisa na escola – professores de química produzem seu programa de ensino e se constituem pesquisadores de sua prática**. 1997. 420f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

MALDANER, O. A. A Pesquisa como perspectiva de formação continuada de professores de química. **Química Nova**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 289-292, 1999.

MARQUES, A. C. T. L.; PIMENTA, S. G.. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. **Metalinguagens** [online], São Paulo, 2015, n. 03, p. 135-156. Disponível em: <<http://metalinguagens.spo.ifsp.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Amanda-Cristina-Teagno-Lopes-MARQUES-e-Selma-Garrido-PIMENTA.pdf>>. Acesso em 15 de setembro de 2015.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L.. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**. vol.40, n.139, p. 173-197, 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/192>>. Acesso em 3 de maio de 2015.

MIRA, M. M.. Práticas de Ensino e de Pesquisa no Estágio Supervisionado e a Formação do Pedagogo. In: IX Anped Sul, 2012, Caxias do Sul. **Anais do IX Anped Sul**. Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/06_00_51_2023-7157-1-PB.pdf>. Acesso em 3 de maio de 2015.

MIRANDA, M. G. O Professor Pesquisador e Sua Pretensão de Resolver a Relação Entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores. In: **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 5. ed, 2006, p.129-143.

MORIN, E.. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo, Brasília DF: Cortez / UNESCO, 2002.

NORONHA, O. M. Práxis e Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 20, 2005. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/arquivos/File/PRAXISEEDUCACAO_UNISA.pdf>. Acesso em: 5 de jun. de 2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: António Nóvoa (coordenação). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a, p.13-33.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: __. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora. 1999.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992b.

ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, & GHEDIN, (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-150.

PIMENTA, S. G.; LISITA, V. M. S. de S. .Pesquisa sobre professores e sua formação: uma análise de pesquisas desenvolvidas no programa de pós-graduação da FEUSP de 1990 a 1998. **Educar em Revista**, Curitiba, n.24, p. 87-109, 2004.

PIMENTA, S. G.. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: __. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999a, p. 15-34.

PIMENTA, S. G.. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999b.

PIMENTA, S. G.. **O estágio na formação de Professores: Unidade teoria e prática?** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; LISITA, V. M. S. de S. Pesquisa sobre professores e sua formação: uma análise de pesquisas desenvolvidas no programa de pós-graduação da FEUSP de 1990 a 1998. **Educar em Revista**, Curitiba, n.24, p. 87-109, 2004.

Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo da Educação Profissional de Nível Médio em:

<http://www.etepb.com.br/arq_esquema1/abertura_de_inscricoes_2012.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2015.

ROCHA, F. A. M. R.. **A Formação e a Permanência de Professores Mestres e Doutores nas Escolas Públicas Estaduais de São Paulo: O Programa "Bolsa Mestrado/Doutorado"**. 149 f. 2012. (Tese de Doutorado) - Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação: Currículo, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

SACRISTAN, J. G. et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre. Artmed, 2011.

SANTOS, B. de S.. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SARMENTO, E.. **Epistemologia e metodologia, notas sobre a Cooperação para o Desenvolvimento**. Lisboa, CEsa, 2009.

SAVIANI, D.. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Revista Poíesis Pedagógica**, Goiânia, v. 8, n.2, 2010, p. 4-17.

SHÖN, D. A. **Educando o professor reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, L. N. D. E. **Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática**. Goiás: 2011. Tese (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.

SILVA, T. M. N.. **A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador**. São Paulo: EPU, 1990.

SOUZA, G. R.. **Horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCS): espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes?**. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

TARDIF, M, LESSARD, C. e GAUTHIER, C. (eds.). **Formação dos professores e contextos sociais**. Portugal: Rés Editor, 2001, p. 283.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A.. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

VEIGA, I. P. A.. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. IN: **Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ZABALA, A.. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

ZABALA, A.; ARNAU, L.. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (orgs). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ZEICHNER, K.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, Vitória, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ ago. 2005.