

# A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO<sup>1</sup>

*Conferencista: Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox<sup>2</sup>*

## **Resumo:**

Esta conferência foi transformada em artigo para o periódico “Cadernos da FUCAMP”, a pedido do seu organizador, uma vez que na Fundação Carmelitana “Mário Palmério” em Monte Carmelo – MG, a instituição que edita, existe uma política de Formação de Professores voltada para a pesquisa em seus cursos de Graduação e Pós-Graduação.

**Palavras-chave:** Formação de professores, educação, pesquisa

## **Abstract:**

This conference was transformed into an article for the periodic "Notebooks of FUCAMP", at the request of its organizer, because at the publishing institution “Fundação Carmelitana Mário Palmério” in Monte Carmelo, state of Minas Gerais, there is a politics of Teachers’ Formation directed to research in its graduation and post-graduation courses.

**Key words:** Teachers’ Formation, education, research

## **Boa tarde a todos e todas.**

Agradeço aos organizadores e organizadoras do seminário a confiança em mim depositada para substituir o professor inicialmente convidado para participar desta mesa, destinada a debater a importância da pesquisa em educação juntamente com os professores da Educação Básica aqui presentes, assim como, em especial, com os professores da **Escola de Educação Básica da UFU**, dentro da qual desenvolvo, desde 1992, parte das minhas atividades de extensão e pesquisa universitárias junto à equipe de professores de Educação Física desta prestigiada e valiosa instituição.

---

<sup>1</sup> I Seminário de pesquisa do NEPEDE/ESEBA/UFU – Núcleo de pesquisa pedagógica da Escola de Educação Básica na Universidade Federal de Uberlândia, realizada em 09/08/2007.

<sup>2</sup> Doutor em Educação: Currículo; Docente do Curso de Graduação em Educação Física da FAEFI/UFU – Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia – MG; Docente do Curso de Mestrado do Programa de Educação da FACED/UFU Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – MG; Pró-reitor de Extensão, Culturas e Assuntos Estudantis da UFU – Universidade Federal de Uberlândia (2001-2008).

Para começar, gostaria de expor a primeira dúvida que “assaltou” minha consciência no momento em que propuseram abordar a importância da pesquisa em educação para um público formado, basicamente, por professores. Acontece que concluí, depois de pensar bastante, que falar sobre esse tema não é, definitivamente, uma coisa fácil de se fazer. Por esse motivo peço desculpas desde já pelo fato de que tomarei um bom tempo para ler e comentar o que escrevi de ontem para hoje, de forma mais ou menos organizada, esperando com isso contribuir para o debate que, espero, possamos fazer juntos num segundo momento.

Assim, lembrei-me inicialmente de que a tradição dos **processos de formação de professores**, desde a antiguidade, quase sempre foi orientada por dois aspectos: um **ideológico** e outro **estratégico** devido ao fato de que **a educação formal** sempre foi organizada por meio da projeção e implementação de **políticas públicas** com suas respectivas reformas e atualizações, preservando-se uma perversa **dicotomia** imposta pelas classes dominantes às classes subalternas.

Essa dicotomia, considerada “natural” para alguns pensadores, ocorreu, no meu entendimento, a partir do momento em que alguém, na antiguidade, percebeu que a **produção simbólica**, materializada por um pensador na forma **da escrita** (talvez um desses *teóricos* que se dedicava a observar e escrever sobre as coisas percebidas) poderia ser utilizada para explicar aos outros **como funcionam as coisas deste (e do outro) mundo**, e como se deve atuar nele(s) a partir da adoção de princípios, diretrizes e outras formas de regras socialmente estabelecidas e ditadas pelos diretamente interessados. Tudo, com a finalidade de se direcionar, objetivamente, a própria natureza humana para controlá-la e dominá-la.

Em outras palavras, o ato de se dedicar a pensar, pesquisar e escrever para os outros sobre como funcionam as coisas deste mundo (e do outro), independentemente de quem a isso possa interessar, contribuiu muito para **dicotomizar** não somente nossa “essência” como seres humanos numa **alma** (eterna) e num **corpo** (matéria finita, impura e imperfeita, origem de todos nossos desvios e pecados) que deveria ser “domado” pela alma, em busca da verdadeira humanidade (e do céu), mas, também, a **divisão do mundo** em duas formas de **trabalho humano**, quais sejam: uma, de natureza denominada **trabalho intelectual**, e outra, de natureza denominada **trabalho**

**manual** que seria, a partir de algum momento da vida humana, destinado, como castigo, aos escravos.

Embora a literatura reconheça a existência desta dicotomia no âmbito da educação, atualmente considera-se que o professor faz parte da categoria dos **intelectuais contemporâneos**, independentemente da posição e função que ele ocupa. Esta categoria pode ser dividida em duas grandes funções intelectuais:

1. a função de criação ou de produção cultural desempenhada junto a um núcleo de criadores, que podem ser cientistas, artistas, filósofos, autores, diretores de jornais e os próprios jornalistas;
2. a função de distribuição ou de divulgação cultural, assumida pelos “executores das diversas artes, a maioria dos professores e jornalistas” (Bodin, 1974 *apud* MELLOUKI, 2004)

Ainda que essa distinção do **professor como intelectual** possa vir a ser alvo de críticas, é sabido que sua função docente pode variar de uma sociedade e de uma cultura para outra, mas é relativamente fácil demonstrar, que **nem todos** os professores são somente divulgadores de cultura, de saberes e de ideologias e que, obviamente, **alguns deles** contribuem em seus laboratórios, centros de pesquisa, organizações sindicais e profissionais, nos organismos do Estado ou nas corporações escolares, para a produção de **saberes científicos** (MELLOUKI, 2004).

Entretanto, e apesar da leitura do professor Mellouki, acredito que o componente ideológico e estratégico utilizado na perspectiva da separação do trabalho intelectual e manual para formatar o campo da educação e do professor, tal como me referi inicialmente, foi e continua sendo bastante utilizado e aperfeiçoado até hoje para servir àqueles que exercem o poder dominante de controle econômico e social neste mundo, num tipo de **processo educacional** hegemonicamente moldado de forma intencional para tornar o **professor**, mais do que um **intelectual**, num mero **trabalhador manual**, limitado, basicamente, a utilizar sua racionalidade como mero **reprodutor**, seguidor (de preferência, à risca) de tudo aquilo que é destinado para fazer na prática, de acordo com

os interesses e as necessidades das classes dominantes de plantão, hoje denominadas “neoliberais”.

A finalidade disso, que considero nada maquiavélica e maniqueísta, mas bem **ideológica**, é que este profissional contribua junto com outros mecanismos de produção simbólica e de formação das consciências (**ou da alma**) das pessoas, para que estas continuem acreditando que as idéias e a proposta dessas classes **é a mais justa**. Isso, por mais que a realidade, **injusta**, demonstre permanentemente o contrário.

Mal considerado necessário para se manter, em essência, a forma vigente de vida e o adequado controle social do acesso das camadas subalternas à condição de classe social e politicamente privilegiada, esclarecida e com direito a direitos, capaz de se organizar para transformar essas mesmas condições de vida.

Como exemplo prático disso, gostaria de mostrar aqui, um dos resultados que encontramos durante nossas assessorias de formação continuada aqui mesmo em Uberlândia.

Durante o trabalho desenvolvido com professores das redes públicas de ensino entre 1996 e 1998, tornou-se consensual entre todos nós a idéia de admitir que, para além dos diversos sentidos/significados atribuídos na teoria à *palavra metodologia do ensino*, *esta tem significado, basicamente:*

o ato de identificar objetivos de ensino (geralmente pré-estabelecidos<sup>3</sup>), seguidos da busca de alguma proposta de projeto ou de aula previamente estruturada numa sucessão de operações/atividades para, em seguida, adequá-la e reproduzi-la na sala de aula. Isto, com a finalidade de alcançar o(s) objetivo(s) pretendido(s), independentemente da abordagem pedagógica que, na perspectiva do/a professor/a encontra-se subjacente a sua prática docente (MUÑOZ PALAFOX, 2004:36)

Infelizmente, essa atitude habitual de planejar e realizar o ensino, reproduzindo objetivos e estruturas predeterminadas de aula, além de continuar presente entre muitos

---

<sup>3</sup> Nesse trabalho, também percebemos que vários/as professores/as apresentam dificuldades práticas para traduzir as suas intenções de ação ou as práticas de ensino vivenciadas na escola, na forma de objetivos escritos (MUÑOZ PALAFOX, 2001).

professores, em detrimento da prática da pesquisa e do trabalho coletivo, **tem anulado, em grande parte, a sua capacidade de criação**, uma vez que esse potencial é cerceado pela pré-definição (quase permanente) dos rumos que apontam tais propostas de aulas, as quais podem ser encontradas, com certa facilidade, na literatura especializada.

Mas, vejamos melhor o que nos diz Paulo Freire, saudoso educador brasileiro, amado por uns e odiado por outros, principalmente por aqueles que defendem as idéias e interesses das classes dominantes e pelos professores que acreditam nelas e procuram esse mesmo tipo de idéias e interesses.

Para isso, peço sua atenção para as palavras **em negrito**, que serão mostradas a seguir, pois é delas que, entendo, poderemos retirar algumas questões sobre a prática da educação e, principalmente, sobre qual **seria a importância da pesquisa em educação para o professor** que trabalha numa escola pública na educação básica.

Paulo Freire diz, na sua Pedagogia do Oprimido, e também o dizem muitos outros livros produzidos a partir da sua experiência como **trabalhador intelectual**, que enquanto seres que somos, **de transformação e não de adaptação**, o processo educativo, tal como proposto pela classe dominante, não pode limitar-se a **transmitir** conhecimentos, fatos e dados memorizáveis e repetitivos, buscando-se, com isso, promover uma **acomodação ao mundo da obediência e do estabelecido**.

Denominada por Freire de **Educação Bancária**, um dos problemas desse tipo de proposta filosófico-pedagógica reside no fato de que o “educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita” (FREIRE, 1981:38).

Os educandos, na concepção da educação bancária, são vistos como seres de adaptação e ajustamento. Dessa forma, não desenvolveram em si a consciência crítica que poderia contribuir com sua inserção no mundo como sujeitos (FREIRE, 1970:60).

Anula-se, assim, paulatinamente, o poder criador do educando ao estimular-se a sua **dependência/subordinação e não a sua autonomia; sua ingenuidade e não a sua criticidade**.

Há de se acrescentar, também, que existe um sem número de educadores de boa vontade que apenas não sabem que se encontram a serviço da desumanização quando praticam a educação bancária. Estes educadores não percebem ou muitas vezes se negam a aceitar a idéia de que praticam a educação bancária, motivo pelo qual ignoram ou desconsideram que é nos próprios “depósitos” ofertados aos seus educandos que podem ser encontradas contradições sociais e, inclusive, **peçoais apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta.**

Contrariamente, ao tratar da Educação como **práxis libertadora**, Paulo Freire nos diz que uma educação orientada para as classes oprimidas, deveria implicar a adoção de estratégias de ensino e de convivência social pautadas na **problematização da realidade concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente**, os educandos e os professores atuem também criticamente sobre ela.

A educação é práxis, **reflexão e ação do homem sobre o mundo**, que defende, também, a ruptura, a mudança, a transformação social, contribuindo com **a conscientização do oprimido** na medida em que este **constrói dialeticamente a passagem de sua consciência ingênua para uma consciência crítica**. Passagem esta que, para Freire, somente poderá acontecer por meio da adoção e **práxis** de um intenso processo educativo de natureza **investigativa**:

Se uma comunidade sofre uma mudança econômica, por exemplo, a consciência se promove e se transforma em transitiva. Num primeiro momento esta consciência é ingênua, em grande parte mágica. Este passo é automático, mas o passo para a consciência crítica não é. Somente se dá com um processo educativo de conscientização. Este passo exige um trabalho de promoção e crítica. Se não se faz esse processo educativo só se intensifica o desenvolvimento industrial ou tecnológico e a consciência sofrerá um abalo e será uma consciência fanática. Este fanatismo é próprio do homem massificado (FREIRE, 1981:39).

Em contraposição ao conhecimento mágico e linear muito presente nas formas ingênuas de conhecer o mundo, **a educação libertadora deve promover a aquisição de conhecimento crítico, construindo dialeticamente a possibilidade de compreender a**

**realidade, desvelando situações e razões** que determinam a práxis social, cultural e econômica em determinados momentos históricos:

Cabe a homens e mulheres, além da função de **descobrir a si mesmo**, tomar consciência do que está a sua volta porque nessa interação consciência-mundo **passa da esfera espontânea da apreensão da realidade à dimensão crítica na qual a consciência não pode existir fora da prática do processo de ação-reflexão para transformar o mundo** (OSÓRIO. In CARBONELL, 2003:134).

Por outro lado, numa carta escrita aos professores em 1993 logo depois de ter sido Secretário de Educação da cidade de São Paulo, Freire expressou algumas das seguintes questões:

*O aprendizado do professor ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do professor ao ensinar se verifica a medida em que o professor, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a **repensar o pensado**, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. **Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo professor.***

*Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas **reconstruindo os caminhos de sua curiosidade** — razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade — o professor que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender.*

*...Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do professor. **Formação que se funda na análise crítica de sua prática.***

*...Estudar é **desocultar**, é **ganhar a compreensão mais exata do objeto**, é **perceber suas relações com outros objetos**. Implica que o estudioso sujeito do estudo se arrisque, se*

*aventure, sem o que não cria nem recria. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto.*

As palavras de Paulo Freire sintetizam, a meu ver, com muita clareza a idéia do que “deveria ser” um **bom professor**, as quais podem ser resumidas da seguinte forma:

Um bom professor deve desenvolver competências de tal forma que possa enfrentar a vida cotidiana:

- Consciente e criticamente politizado para contribuir com a formação/educação, também crítica, dos sujeitos;
- Comprometido com a constante transformação da sua consciência e da sociedade em todos os sentidos: ético-político, filosófico e econômico-cultural;
- Instrumentalmente competente, estimulando permanentemente a sua curiosidade e criatividade;
- Exercitando o seu “**espírito**” **investigativo** pautado pelo exercício da práxis, isto é da interação dialética entre a construção da realidade com bases teóricas e práticas, socialmente comprometida com um dado projeto de sociedade.

Tudo isso para enfrentar o **ato de educar** não mais como um ato de reprodução da cópia de conteúdos, atitudes, políticas e rotinas de vida baseadas na competição e na concorrência características do mundo do mercado, e sim como uma práxis que implica, necessariamente, o **cultivo intelectual da sua consciência** fazendo uso da razão para buscar um sentido relevante e significativo a sua existência.

Práxis que deveria ser cultivada na luta prática da vida cotidiana com a perspectiva de se conquistar o exercício da autonomia e da liberdade de pensamento visando, com isso, à compreensão da realidade de forma **intencional, refletida e sistemática**, em associação dialética com as concepções de mundo, indivíduo e sociedade subjacentes à construção da sua consciência por meio do exercício dinâmico da **dúvida**, da **pergunta**, do **constante questionamento crítico** e da própria **auto-crítica** pessoal assumida perante a sua própria realidade. Representações de mundo que, ao penetrar na sua

consciência, contribuem para formar a sua opinião, seu próprio ponto de vista e, fundamentalmente, as formas de agir, coerentes e incoerentes, racionais e irracionais, conscientes criticamente ou de forma acomodada, diante das condições materiais da sua existência.

Bom, independentemente de reconhecer a existência da Educação Bancária no nosso meio escolar, assim como de práticas coletivas que procuram romper com esse tipo de proposta de ensino-aprendizagem, gostaria de mencionar aqui um outro aspecto curioso e interessante: A literatura atual considera e **reconhece como intelectual** *todos aqueles que criam, distribuem e colocam em prática a cultura enquanto universo de símbolos que engloba a arte, a ciência e a religião* e isso inclui o professor.

Embora a posição que o professor ocupa no seu trabalho possa diferir conforme a natureza da função que exerce, a intelectualidade entende que esta pode ser de fato, **a de criador ou produtor cultural num espaço destinado a realização de pesquisa**, ou, por outro lado, a de um **especialista em distribuir ou divulgar a cultura assumida** tal como o fazem, também, os executores das diversas artes e inclusive os jornalistas ligados aos mais diferentes meios de comunicação.

O valor deste reconhecimento do professor na categoria de **intelectual** pode ser utilizado para demonstrar, de alguma forma, que nem todos os professores são somente divulgadores/reprodutores de cultura, de saberes e de ideologias. Isso, na medida em que

“**alguns deles** contribuem, individual ou coletivamente, em seu laboratório ou em seu centro de pesquisa, em sua organização sindical e profissional, nos organismos do Estado ou nas corporações escolares, para a produção de saberes científicos, a importação, a adaptação e a propagação de ideologias sociais e pedagógicas” (MELLOUKI, 2004:54).

Entretanto, e voltando-nos para nossa realidade social, especificamente aqui em Uberlândia, trabalhando desde 1993 com processos de formação continuada em serviço, foi possível descobrir e constatar junto com os professores que, infelizmente e apesar de serem considerados pela literatura “**intelectuais**”, na realidade a sua prática de ensino significa, basicamente (e com algumas exceções) que:

O ato de identificar objetivos de ensino (geralmente pré-estabelecidos<sup>4</sup>), seguido da busca de manuais e propostas de projetos e de estratégias de aulas previamente estruturados numa determinada sucessão de operações/atividades para, em seguida, buscar adequá-la e reproduzi-la na sala de aula. Tudo com a finalidade de se alcançar objetivos pretendidos, independentemente da abordagem pedagógica que, na perspectiva do professor, encontra-se subjacente a sua própria prática docente (MUÑOZ PALAFOX, 2004).

O problema disso é que esta definição, construída a partir da observação da realidade cotidiana dos professores, caracteriza para nós **não a lógica de um trabalho considerado propriamente intelectual** e sem **manual-técnico**, por ser, em essência, um ato rotineiro de reprodução, não somente de conteúdos pré-estabelecidos, mas de **procedimentos técnicos** característicos de um **trabalho manual** não muito diferente daquele que fazem os operários de uma fábrica, ou os pedreiros que constroem uma casa seguindo as orientações dos seus mestres, aqueles que detêm o poder do saber na perspectiva dicotomizada do trabalho intelectual e do trabalho manual.

Tudo isso, além de concordar com a idéia de que, **somente alguns**, tal como diz Mellouki, utilizam a *produção de saberes científicos*, além de realizar a função intelectual de *importar, adaptar e a propagar saberes recheados de ideologias sociais e pedagógicas*.

Bom, mudando de objeto de estudo, mas ainda dentro da temática que nos propomos debater, não poderia deixar de mencionar uma outra questão que considero profundamente relacionada com o nosso tema de reflexão.

Falar da importância da pesquisa para a educação implica, obrigatoriamente, a necessidade de analisar uma questão que foi, dentre outros autores, tratada por intelectuais como Antônio Gramsci e, particularmente, pelo professor e cientista social francês, Pierre Bourdieu.

---

<sup>4</sup> Nesse trabalho, também percebemos que vários/as professores/as apresentam dificuldades práticas para traduzir as suas intenções de ação ou as práticas de ensino vivenciadas na escola, na forma de objetivos escritos.

Trata-se do fato de que a ciência, para além da necessidade de se produzir pesquisa, é uma **prática social** como qualquer outra, dentro da qual se pode fazer **uso social** dela com diferentes interesses, altruístas, pessoais e/ou corporativos, tal como ocorre, por exemplo, na educação escolar, somente com a diferença de que, dada a sua importância atual para o mundo da globalização, este **campo científico** (tal como denominado por Pierre Bourdieu) conquistou uma importante autonomia e prestígio em relação a outras práticas sociais associadas ao mundo do trabalho.

O problema de tudo isso é que, na prática, este campo social adotou, **oficialmente**, uma forma de funcionamento baseada, basicamente, **na prática da competição** e da busca de **hegemonia** teórica e instrumental. superando, **todo tipo de concorrência intelectual** para se conquistar a “clientela” consumidora, tal como funciona (ou procura funcionar) o mercado capitalista.

Segundo os defensores desta lógica de funcionamento do mundo da ciência, esta é necessária para se garantir “**o progresso da razão**” e, em conseqüência, o **desenvolvimento econômico, social e cultural da humanidade**.

Nesse contexto, a prática social da ciência alcançou na modernidade uma boa autonomia e prestígio quando comparada, por exemplo, com a prática da educação, motivo pelo qual tornou-se, também, **objeto de desejo** e **palco de disputa** para se ganhar, objetivamente, **prestígio e status pessoal e profissional** junto à “clientela” consumidora do conhecimento produzido. Isso, independentemente de se pertencer a correntes de esquerda ou direita, ou simplesmente de se acreditar que a ciência pode ser neutra e não servir, necessariamente, a interesses de classe social.

A questão aqui é que esta dimensão da ciência como dimensão de trabalho humano foi descoberta, dentre outros personagens, pelos **professores já formados que trabalham nas escolas públicas de educação básica**, muitos dos quais, infelizmente, não estão procurando altruistamente contribuir com o “progresso da razão” ou com a “promoção do desenvolvimento econômico, social e cultural da educação e da humanidade” tal como, por um lado, defendem a classe burguesa e a sua doutrina liberal e, por outro, o criticam profundamente intelectuais do porte de Emile Rousseau.

Infelizmente, o que está sendo observado é que a finalidade dessa procura, com raríssimas exceções, está ocorrendo para, literalmente, se **fugir do campo de trabalho escolar** onde atualmente se recebem baixos salários (ainda que tenha quem afirme que os salários não são assim tão baixos..); falta infra-estrutura adequada; há excesso de alunos nas salas de aula, e onde, além de tudo isso, existe uma profunda desvalorização e desprestígio profissional, alegando-se, além da falta de vontade política dos governos para se melhorar a educação pública, uma boa falta de compromisso, competência e qualificação profissional para se educar estudantes nessas escolas.

A importância de anunciar e não de denunciar parte destas questões deve-se ao fato de querer aqui contribuir efetivamente com o debate sobre a importância da pesquisa em educação para o professor.

Primeiro, explicitando que, de acordo com parte da literatura já analisada neste campo, grande parte da produção de pesquisa vem sendo bastante utilizada pelo discurso oficial, principalmente aquela de caráter subjetivo-idealista, com a finalidade de atender interesses de controle social que se materializam durante a implementação de políticas e reformas educacionais neste país, os quais incluem uma contínua formatação e padronização de práticas pedagógicas, funções e conteúdos que devem ser ministrados pelos professores.

Segundo, por entender que a pesquisa também significa para mim, tal como foi possível analisar aqui de forma breve, aproveitando as palavras de Paulo Freire, um poderoso instrumento cognitivo capaz de ser utilizado para promover: ou a emancipação intelectual-crítica do professor em busca da construção da sua consciência crítica e dos seus próprios alunos **ou** o desenvolvimento individualista (ainda que este também possa adquirir um sentido crítico) de pessoas que buscam, em essência, prestígio e status pessoal no mundo da prática da pesquisa, tal como ocorre em outros campos acadêmicos “ensopados” pelo uso social da ciência.

Terceiro, por entender que este seminário está ocorrendo num local, a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA/UFU que representa, para mim em particular, um importante espaço de referência para o

desenvolvimento de **políticas educacionais e da construção de conhecimento socialmente referenciado para buscar a qualidade do ensino e da formação do professor**. Isso, pelo fato de que esta instituição conta, dentre outros aspectos, com uma forma de organização baseada num **Plano de Carreira** que garante Dedicção Exclusiva e Integral de 40 horas para os professores a qual deveria, no meu entendimento, servir como forte referência para concretizar, junto com a **autonomia político-pedagógica** da escola, não somente o sonho da **gestão democrática** compartilhada com a sociedade, mas, também, um tipo de ensino associado, efetivamente, à **prática da pesquisa educacional e ao ensino**, tal como defende, por exemplo, Pedro Demo, baseado na idéia de “educar pela pesquisa” nossos alunos.

Eu particularmente, entendo que tais práticas, sempre e quando não sejam moldadas ou estruturadas na lógica da competição e da concorrência, semelhante ao funcionamento do mercado, podem ser utilizadas como importantes referências práticas para contribuir com a elevação da auto-estima docente, a valorização da produção de conhecimento baseado no trabalho coletivo, assim como, fundamentalmente para reafirmar a conquista da autonomia da escola e dos professores frente aos governos de plantão, principalmente aqueles que sabidamente agem de forma autoritária e burocrática no exercício do poder público. Tudo isso, como estratégia para transformar a educação pública numa política de Estado, assim como promover a melhoria da qualidade do ensino, de preferência associada, indissociavelmente, à formação da consciência crítico-democrática dos professores e dos seus alunos baseados, porém, nas seguintes premissas científicas da construção de conhecimento:

- a) Colocando sempre em **dúvida** todo conhecimento estabelecido como regra ou dogma;
- b) Estimulando os atos **da pergunta e do exercício constante da crítica** da realidade em seus aspectos considerados objetivos e subjetivos, como forma de se buscar sempre de forma inacabada e solidária responder às incógnitas, aos mistérios e aos problemas das vidas natural e humana;
- c) Realizar individual e coletivamente, sempre que possível, o exercício da **auto-crítica** construtiva, como forma de avaliar para continuar avançando na vida cotidiana, ampliando a consciência crítica e aprimorando o exercício da prática

da gestão democrática, contrária a todo tipo de lógica mercantilista e individualista de sociedade.

Por esse e outros motivos, agora sim, finalizando, entendo que:

- a) À medida que a escola pública se torne capaz de conquistar, pela luta dos professores e da sociedade, o seu **regime integral de trabalho docente**;
- b) Que a formação docente consiga incorporar, de fato, a prática da pesquisa como instrumento fundamental para a emancipação intelectual e política do professor, associado à construção prioritariamente interdisciplinar de conhecimento para contribuir com a qualidade da educação e a transformação da consciência crítica dos estudantes fora da lógica imposta pelo mercado;
- c) Que a prática da pesquisa na escola **não seja utilizada**, tal como ocorre hegemonicamente no meio universitário, para promover, além do “progresso da razão”, uma “vontade” pessoal de se alcançar prestígio e status pessoal e profissional, tornando os colegas cientistas-concorrentes (termo cunhado por Pierre Bourdieu) e, portanto, disputando espaços e idéias de forma competitiva, mais do que buscando construir a vida coletiva e solidariamente.

Por tudo isso, se tais propostas vierem a se concretizar na realidade social, acredito sim, que a **prática da pesquisa em educação** poderá, de fato, tornar-se um instrumento útil e necessário para contribuir com a transformação das pessoas e tornar mais crítica, feliz, igualitária e justa nossa vida na escola e na sociedade como um todo.

Obrigado.

### **Referências:**

CARBONELL, J. (Org.). **Pedagogias do Século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. 10 ed. São Paulo: Olho D'Água, [199-?].

MELLOUKI, M'hammed and GAUTHIER, Clermont. The teacher and his mandate: mediator, heir, interpreter, critic. **Educ. Soc.**, v. 25, n. 87, May/Aug. 2004.

MUÑOZ PALAFOX, G. (Org.) **Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico - PCTP: A Experiência de Uberlândia**. Uberlândia: Edigraf/Casa do Livro, 2001.

\_\_\_\_\_. Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico da Educação Física – PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia. **Revista movimento**. V. 10, número 1 de janeiro - abril de 2004.

\_\_\_\_\_. Resiliência em Educação: desafios e possibilidades de sobrevivência do educador no século XXI. **Revista Educação em Ação: Formação de Professores para o Século XXI**. Patrocínio. v. 1, n. 1, jul./dez., 2004.