

## **FORMAR PROFESSORES/AS PESQUISADORES/AS: um movimento de reinvenção da escola**

### **PROFESORES/INVESTIGADORES/AS: la reinención de la escuela**

### **TEACHERS/RESEARCHERS: a movement of the reinvention of the school**

*Edith Maria Batista Ferreira<sup>1</sup>*

#### **Resumo**

A formação de professores/as tem sido objeto de preocupação e investigação de muitos autores. Inserindo-se nesse campo, este artigo é fruto das reflexões realizadas durante a pesquisa intitulada “FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS): movimentos de criação?” (FERREIRA, 2013), desenvolvida no Mestrado em Educação (UFMA). Tem como objetivo discutir acerca da formação de professores/as pela pesquisa como estratégia de reinvenção da escola. A pesquisa desenvolvida foi de natureza qualitativa, com enfoque na história oral (BOGDAN; BIKLEN, 1994), e teve como sujeitos nove integrantes do NUPECOM que participaram da experiência de formação pela pesquisa no período de 2003 a 2008, promovida pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís. Os estudos de Bourdieu (1998, 2007), Contreras (2002), Demo (2002, 2006), Ferreira (2013), Foucault (2008, 2010), Freire (1997), Garcia e Alves (2002), Giroux (1997), Gramsci (2001), entre outros, constituíram o ponto de partida para que pudéssemos problematizar as concepções de formação de professores/as, professor/a intelectual, reprodução cultural, táticas e professor/a pesquisador/a. Podemos inferir, a partir das pistas encontradas durante o estudo, que a formação do/a professor/a pesquisador/a recupera a autonomia intelectual e pedagógica usurpadas pela lógica capitalista impregnada nos processos educativos, conduzindo a práticas mais emancipadoras.

**Palavras-chave:** Formação de professores/as. Professor/a pesquisador/a. Reprodução cultural.

#### **Resumen**

Formación de tutores ha sido un tema de preocupación e investigación de muchos autores. Al entrar en este campo, este artículo es el resultado de reflexiones en la investigación titulada "formación de profesores: movimientos de la creación?" (FERREIRA, 2013), desarrollado en la maestría en educación (UFMA). Tiene como objetivo discutir la formación de tutores para la investigación como estrategia de reinención de la escuela. La investigación fue cualitativa en naturaleza, con énfasis en historia oral (BOGDAN; BIKLEN, 1994), y nueve miembros de los sujetos NUPECOM que participaron en la investigación formación experiencia en el período

---

<sup>1</sup>Professora Assistente do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestra em Educação pelo curso de Pós-Graduação da UFMA. E-mail: edithribeiro75@gmail.com. Endereço: Rua Bom Jesus, nº 38, Olho D'água, São Luís-MA.

2003-2008, promovido por la Secretaría Municipal de Educación de San Luis. Estudios de Bourdieu (1998, 2007), Contreras (2002), Demo (2002, 2006), Ferreira (2013), Foucault (2008, 2010), Freire (1997), García y Adams (2002), Giroux (1997), Gramsci (2001), entre otros, formaron el punto de partida para que pudiéramos discutir los conceptos de formación del profesorado, profesor intelectual, reproducción cultural, tácticas y profesor/investigador. Nosotros podemos inferir, de los indicios encontrados durante el estudio, la formación de la autonomía docente/investigador, el intelectual y pedagógica recupera secuestrado por lógica capitalista impregnada en los procesos educativos, hacia prácticas más emancipadoras.

**Palabras clave:** Formación docente. Profesor/investigador/el Cultural reproducción.

### **Abstract**

Training of tutors has been a subject of concern and investigation of many authors. By entering this field, this article is the result of reflections held during the research entitled "training of teachers: movements of creation?" (FERREIRA, 2013), developed in the master's degree in education (UFMA). Aims to discuss the training of tutors for research as a strategy for reinvention of the school. The research was qualitative in nature, with focus on oral history (BOGDAN; BIKLEN, 1994), and nine members of the NUPECOM subjects who participated in the research training experience in the period from 2003 to 2008, promoted by the Municipal Secretariat of Education of São Luís. Bourdieu studies (1998, 2007), Contreras (2002), Demo (2002, 2006), Ferreira (2013), Foucault (2008, 2010), Freire (1997), Garcia and Adams (2002), Giroux (1997), Gramsci (2001), among others, formed the starting point so that we could discuss the conceptions of teacher training, teacher/intellectual, cultural reproduction, tactics and teacher/researcher. We may infer, from the clues found during the study, the training of the teacher/researcher/the intellectual and pedagogical autonomy recovers hijacked by capitalist logic impregnated in educational processes, leading to more emancipatory practices.

**Keywords:** Teacher education. Professor/researcher/the. Cultural reproduction.

## **1 INICIANDO A CONVERSA**

Compreender o cenário político, econômico e social dos anos 1990 é fundamental para apreendermos os esquemas de pensamento (BOURDIEU, 2007) em que foi gestada a reforma da educação brasileira e os pressupostos que vêm orientando as políticas de formação de professores/as nas últimas décadas. Esse movimento nos permite estabelecer uma relação de estranhamento com a doxa (BOURDIEU, 2007) produzida pelos agentes socialmente reconhecidos como

legítimos (BM, CEPAL e UNESCO<sup>2</sup>) expressa nas diretrizes delineadas que pretendem construir um consenso sobre os rumos das reformas educacionais nos países da América Latina e Caribe.

Esse estranhamento contribui para que adotemos uma atitude de desconfiança diante da visão de realidade (doxa) elaborada pelo discurso dominante e reconhecida como legítima no campo educacional, sobretudo no que diz respeito à formação de professores/as.

É que a realidade apresentada como única e inquestionável esconde os movimentos de resistência aos ditames da reforma, silenciando as lutas dos/as profissionais da educação por uma democracia efetiva. Essa democracia efetiva, pauta reivindicatória dos sujeitos políticos e sociais comprometidos/as com um projeto contra hegemônico, deve, segundo Frigotto (2001), reconhecer a educação como um direito social individual e coletivo.

Começamos essa discussão com uma constatação: a educação é pauta de destaque nos discursos políticos. A pergunta que fica para todos nós é: Por que a educação tem sido tão enfatizada como caminho para a transformação social?

Encontramos essa resposta quando percebemos os investimentos financeiros e técnicos da UNESCO, do BM e de outros organismos multilaterais na educação, colocando-a como prioridade na agenda política dos países da América Latina e Caribe, a partir da década de 1990, e alterando o seu projeto político-pedagógico, seu modelo de gestão e o perfil profissional do/a professor/a. Isto porque é atribuída à educação a responsabilidade de “[...] contribuir para criar as condições educacionais de capacitação e incorporação do progresso científico-tecnológico que tornem possível a transformação da estrutura produtiva da América Latina” (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 197).

Os contornos para a nova política educacional apontam para a necessidade de redesenhar o modelo pedagógico para melhorar a educação, o que só seria possível com investimento na formação docente. Pode-se dizer que melhorar a qualidade da educação dependia da melhoria do recrutamento, da formação (inicial e contínua), da gestão, dos meios de ensino, do estatuto social e das condições de trabalho dos/as professores/as, “pois estes só poderão responder

---

<sup>2</sup>Banco Mundial (BM), Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

ao que deles/as se espera se possuem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requerida.” (DELORS, 2000, p.153).

O/A professor/a é compreendido/a como agente de mudança e a ele/a cabe “fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves da compreensão da verdadeira sociedade da informação.” (DELORS, 2000, p. 154).

Espera-se, portanto, que ele/a seja capaz de: enfrentar problemas e esclarecer os/as alunos/as sobre as questões sociais; encontrar equilíbrio entre tradição e modernidade, entre as experiências das crianças e os conteúdos curriculares; prolongar o processo educativo para fora da escola, estabelecendo relações entre a vida cotidiana e a escola; considerar os conhecimentos trazidos pelas crianças como ponto de partida para o ensino; repensar a relação professor/a e aluno/a, saindo da condição de transmissor/a de conhecimento e ajudando os/as alunos/as a encontrar, organizar e gerir o saber, além de demonstrar os valores fundamentais que devem orientar a vida; apresentar os conhecimentos ou as informações em forma de problemas a resolver, permitindo a comparação entre diferentes estratégias de solução; revestir a autoridade de um caráter paradoxal: afirmando o poder e legitimando o saber; desenvolver o senso crítico do aluno; ensinar pelo exemplo; encontrar estratégias para lidar com as dificuldades encontradas no ambiente familiar e social dos alunos; estreitar a relação entre a escola e a comunidade; e trabalhar em equipe.

Podemos perceber que as mudanças sinalizadas objetivavam a formação de um/a professor/a com habilidades e competências, capaz de implementar as reformas no processo de trabalho demandadas pelo novo nível de desenvolvimento do capital, de acordo com o receituário apresentado pela UNESCO, CEPAL e pelo BM em seus documentos e relatórios orientadores da reforma.

Partindo de uma análise crítica, observamos que os investimentos nesse campo implicaram o aligeiramento da formação, a proletarização dos/as professores/as, a centralidade da prática instrumental como o caminho para essa formação e a desvalorização da profissão docente.

As especificações e as qualificações técnicas exigidas à formação do/a professor/a, que é responsabilizado/a pelo sucesso (ou não) do processo educativo,

desviam a obrigação do Estado de promover as condições necessárias para o seu exercício profissional. A lógica empresarial preconiza novos perfis profissionais e novos modelos de formação amalgamados na polivalência e na flexibilidade (LAUANDE; CASTRO, 2014).

O trabalho docente é, pois, reduzido à sua dimensão técnica e à prática individual para facilitar a avaliação, mensuração e certificação, adaptando professores/as, escolas e seus processos formativos às transformações propostas pela reforma (FREITAS, 2002). Não há assim clivagens nesses dispositivos, mas continuidade de um modelo que tende a manter a reprodução cultural<sup>3</sup> em detrimento da produção do conhecimento na escola.

Na contramão desse pensamento, um projeto societário que se quer contra hegemônico precisa investir em uma educação que se alicerça em práticas emancipatórias que busquem romper com as formas de relações sociais capitalistas, como as que vimos a pouco; que se coloquem contra os esquemas reprodutivos de poder. Para tanto, essa educação deve estar endereçada à construção de uma sociedade mais plural, mais complexa, surpreendente e, sobretudo, mais solidária.

Para que a concepção crítica e consciente de mundo seja elaborada, é preciso a criação de uma nova camada de intelectuais, não mais centrada na eloquência, mas “[...] numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuador’ permanente [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 53, grifo do autor). Os intelectuais têm uma função contra-hegemônica; devem apontar os valores da burguesia vistos como naturais e inevitáveis, mas que expressam, sobretudo, os interesses políticos dessa classe.

Para dialogar com o pensamento gramsciano, convocamos Bourdieu (1998) por ele entender que os intelectuais têm um papel importante a desempenhar contra a imposição permanente, que produz a verdadeira crença, difundida e inculcada, de que não é possível se opor à visão neoliberal.

A atuação hoje do/a intelectual exige uma reflexão permanente, não só inventando respostas, mas inventando, sobretudo, “formas de inventar respostas, o

---

<sup>3</sup>Neste trabalho utilizamos o conceito reprodução cultural tomando como aporte teórico a sociologia de Bourdieu (2007) que investiga a contribuição que o sistema de ensino oferece à reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes, contribuindo assim para a reprodução da estrutura de distribuição do capital entre classes. Para ele, as sociedades dotadas de uma cultura erudita dispõem de instituições especialmente organizadas para transmitir, implícita ou explicitamente, formas de pensamentos. Para saber mais ler Bourdieu (2007).

que implica inventar formas de pensamento teórico e práticas de ação capazes de situar ao nível em que deve se dá o combate.” (BOURDIEU, 1998, p. 79).

Essa forma de conceber o/a intelectual e seu papel político e social tem ressonância na maneira como Foucault (2008), entende esse/a profissional. De acordo com o autor, o/a intelectual não é mais aquele/a que deve anunciar a verdade a todos, mas é, antes de tudo, aquele/a que luta contra o poder, fazendo-o aparecer e ferindo-o onde ele se faz invisível e traiçoeiro. Para tanto, ele/a precisa lançar mão da teoria, que é “um sistema regional desta luta” e “[...] é por natureza um contra poder” (FOUCAULT, 2008, p. 71).

Trabalhar com a significação de intelectual é necessário porque nos oferece uma base teórica para examinarmos a atividade docente como uma forma de trabalho intelectual (GIROUX, 1997), ajudando-nos a compreender o papel que os/as professores/as desempenham na produção, na legitimação e na contraposição de interesses políticos, econômicos e sociais variados, expressos nas pedagogias que são endossadas e utilizadas cotidianamente.

Nesse sentido, pensar os caminhos da formação de professores/as se faz urgente. Este artigo se propõe a discutir acerca da formação de professores/as pela pesquisa como estratégia de reinvenção da escola, a partir da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação intitulada “FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS): movimentos de criação?” (FERREIRA, 2013). A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa, com enfoque na história oral, e teve como sujeitos nove integrantes do NUPECOM<sup>4</sup> que participaram da experiência de formação pela pesquisa no período de 2003 a 2008, promovida pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís.

## **2 FORMAR PROFESSORES/AS PELA PESQUISA: tática<sup>5</sup> de burlar a ordem**

Temos buscado discutir que por trás de verdades que são produzidas e práticas que são vivenciadas há um arcabouço ideológico que as justificam e as

---

<sup>4</sup>O Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada (NUPECOM) foi um desdobramento do Projeto Sonhos do Futuro, integrando uma das linhas de ação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que visava à valorização, à capacitação e ao aperfeiçoamento de todos os profissionais da rede, sobretudo, da equipe docente. O projeto de formação continuada, Escola Sonhos do Futuro, atuou durante os anos de 2001 a 2004, conciliando a formação continuada dos profissionais da educação da Rede Municipal de São Luís com uma forma de pesquisa-intervenção na escola.

<sup>5</sup>Táticas são procedimentos ou estilos de ação caracterizados pelos modos de fazer, num jogo constante com os fatos para transformá-los, modificando a ordem estabelecida (CERTEAU, 1994).

sustentam. No caso específico do/a professor/a, não é raro escutarmos expressões do tipo: professor/a pesquisador/a, reflexão sobre a prática, autonomia do/a professor/a etc. E muitas vezes as repetimos, sem compreendê-las muito bem, em decorrência dos modismos e jargões que se formam no campo da educação. Muitos dos saberes que estão por trás dessas expressões, como diz Freire (1997), são saberes indispensáveis à prática docente de educadores/as críticos/as, progressistas, e também foram igualmente capturados pelo discurso neoliberal que, ao contrário do que se espera, conduzem a práticas conservadoras. Daí a necessidade de emprendermos um movimento de reflexão crítica sobre tais expressões. Neste artigo, em especial, empreenderemos esforços no intuito de compreender melhor o sentido de professor/a pesquisador/a.

É sabido que a ideia da pesquisa na preparação e no trabalho do/a professor/a não é recente nem linear. Foi marcada por movimentos que emergiram simultaneamente em diferentes partes do mundo com propostas que caminharam por múltiplas direções, mas que apresentavam consensos sobre a articulação entre teoria e prática na formação docente; valorização dos saberes da experiência e da reflexão crítica; no papel ativo do/a professor/a no seu processo de desenvolvimento profissional; e na defesa de espaços de reflexão coletiva na escola (ANDRÉ, 2001; DEMO, 2002).

O/A professor/a pesquisador/a, no entendimento de Garcia e Alves (2002) seria aquele/a professor/a inconformado/a com o fracasso escolar e, estando sensível e comprometido/a não se satisfaz com as explicações, pondo-se a observar seus/suas alunos/as sobre o que acontece em sala de aula para buscar outras explicações para a não-aprendizagem. Desse modo, ao buscar outras explicações, produz novas teorias explicativas e cria alternativas pedagógicas favoráveis para interferir no processo pedagógico.

Esse movimento está em sintonia com o modelo de formação pautado na racionalidade crítica, cuja defesa está na construção do conhecimento sobre o ensino pelo/a professor/a, por meio da reflexão crítica (CONTRERAS, 2002). Um dos meios para se alcançar este intento é pela formação do/a professor/a pesquisador/a. O/A professor/a que pesquisa produz conhecimento sobre o pensar e o fazer docentes, de modo que o desenvolvimento dessas atitudes e capacidades

permita-lhes reconstruir saberes, articular conhecimentos teóricos e práticos e produzir mudanças no trabalho docente.

Foi a partir dessa compreensão que nos dispusemos a problematizar a concepção de professor/a pesquisador/a do projeto de formação continuada de professores/as desenvolvida pelo Núcleo de Pesquisa escolar Compartilhada - NUPECOM frente ao desafio de burlar a reprodução cultural.

Interessava-nos trazer à tona as concepções que as professoras pesquisadoras tinham de pesquisa; como elas se percebiam e se formavam pesquisadoras, as dificuldades e as conquistas enfrentadas nesse processo, procurando entender como essa postura investigativa poderia se constituir um indício de resistência à reprodução cultural, portanto, uma tática.

Para tanto, procuramos encontrar pistas nas falas das professoras pesquisadoras e nos relatórios de pesquisa elaborados quando da conclusão da formação continuada do projeto Escola Sonhos do Futuro e do NUPECOM. Observamos, segundo as professoras pesquisadoras, que ler, estudar, estabelecer vínculos afetivos com a escola, inquirir, inferir, testar, inconformar-se, parecem ser ações importantes de um/a professor/a pesquisador/a. Buscando explorar melhor essa compreensão, questionamos as professoras sobre o que é ser professora pesquisadora e quais características marcam o perfil dessa profissional.

Segundo elas, o/a professor/a pesquisador/a é aquele/a que tem “humildade para saber que não sabe”, “é perguntador/a”, “é ousado/a e criativo/a”, “determinado/a e sonhador/a, porque acredita que tudo tem jeito”.

O perfil traçado sobre as professoras nos remeteu a Freire (1997) quando este diz que um dos saberes necessários à prática educativa é a pesquisa. Para ele não há ensino sem pesquisa. Articulada à pesquisa estão a indagação, a busca e a curiosidade, pertencentes à natureza da prática educativa. Sendo assim, não são meras qualidades do/a professor/a. Segundo esse educador, precisamos nos colocar pacientemente impacientes no mundo, o que nos impele a pesquisar, fazendo-nos sair da curiosidade ingênua (senso comum) para a curiosidade epistemológica (crítica).

Adverte-nos ainda que a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente; ela é progressivamente construída quando se desenvolve a

curiosidade crítica, insatisfeita e indócil. É esta a matriz do pensamento crítico que se torna fundante da produção de conhecimento (FREIRE, 1997).

Na tentativa de se inserirem nesse movimento de busca da curiosidade crítica, as professoras pesquisadoras apontaram o que foi necessário aprender para “resistir ao poder manhoso da ideologia” (FREIRE, 1997). Ao que nos parece, o/a professor/a, ao se colocar na posição de quem pergunta e não mais de quem apenas responde, inverte uma lógica que tem se consolidado ao longo dos tempos sobre o papel do/a professor/a como mero transmissor/a de conhecimentos. Essa nova lógica entende o/a professor/a como um/a aprendente, ser inacabado, o que nos fez pensar sobre o *lugar do não saber* (FOUCAULT, 2010), próprio do/a pesquisador/a. Ao confessar sua impotência diante das relações complexas das ideias e acontecimentos na escola, o/a pesquisador/a se coloca nesse *lugar do não saber*, que para ele “não é uma falta que o desencoraja, mas, antes, uma necessidade quase existencial que o impele a pensar e o incita a estabelecer uma relação criadora com a linguagem” (FOUCAULT, 2010, p.230).

A pesquisa assume aqui a finalidade de fazer com que o indivíduo faça e se coloque questões. Nesse sentido, a “[...] pesquisa pode se dar a partir de um questionamento, de uma pergunta, de uma ideia fixa, articuladora de um processo empírico-teórico de investigação”. (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 14-15).

Desta feita, ao se depararem com os desafios que se colocavam diante da prática cotidiana, as professoras pesquisadoras do NUPECOM se encontraram neste *lugar do não saber* e passavam a empreender um movimento de quem se interroga diante de seu fazer pedagógico. A reflexão *na e sobre a ação* (SHÖN, 2000), articulada ao processo de investigação dos condicionantes políticos, econômicos e sociais, que se apresentavam como naturais, passaram a ser objeto de investigação em seus projetos de intervenção.

Sendo assim, questionar, pesquisar, buscando subsídios teóricos que pudessem responder aos questionamentos, intervir, avaliar os resultados da ação conformam um ciclo que orienta o trabalho do/a professor/a pesquisador/a e o encaminha rumo a uma prática mais crítica.

Percebemos que, ao se disporem a pesquisar, essas professoras se lançam num movimento constante de busca, seja de aprofundamento teórico-

metodológico, seja de resgate de seu lugar no mundo ou ainda de elevação de sua autoestima tão abalada pela degradação do magistério.

Poderíamos dizer ainda que a busca constante do/a professor/a pesquisador/a por respostas às perguntas: O que eu faço? Qual o significado do que eu faço? Como poderei fazer as coisas de uma outra maneira?, como diz Smythapud Contreras(2002) leva à análise das estruturas sociais e de seus condicionantes ideológicos, o que demonstra um posicionamento crítico diante da prática educativa e o compromisso com uma ação transformadora.

### **3 PARA NÃO CONCLUIR**

Sabemos que é na prática pedagógica que surgem problemas que não podem ser tratados de forma instrumental, simplesmente pela escolha e aplicação de procedimentos e meios. Para tanto, é necessário investir na formação docente pela pesquisa que favoreça o desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica dos/as professores/as (CONTRERAS, 2002).

De partida, o/a professor/a precisa de instrumentos intelectuais para ser crítico diante da realidade que cerca a sua prática e a vida de seus/as alunos/as, o que vai acontecer quando este se apropriar das ferramentas conceituais pelo exercício da pesquisa. A teoria, nesse movimento, alcança um status de luta contra o poder (FOUCAULT, 2010) porque colabora para “[...] desfazer a aparência visível, observável, para surpreender a realidade por trás disso” (DEMO, 2006, p. 20), utilizando-se de quadros explicativos para captar o real.

Por esse motivo, é importante investir na formação do/a professor/a pesquisador/a que nasce da sua inquietude, do seu inconformismo com a realidade, que não é determinada, mas construída.

Educar, assumindo a postura de pesquisador/a, tem que ver com emancipação no exercício de nossa tarefa docente, porque trata de recuperar o espaço próprio, a autonomia intelectual e pedagógica usurpadas pela política neoliberal, recusando a condição de mero objeto. Essa postura atinge o poder (FOUCAULT, 2008), provocando novas relações entre os indivíduos, opondo-se à reprodução cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2002).

Entretanto, sabemos que não é consenso entre todos os teóricos que o/a professor/a pode (e deve) desenvolver-se como pesquisador/a. Alguns acreditam

que ensinar e pesquisar são ações distintas e, por isso mesmo, o/a professor/a não consegue conduzir pesquisas de bom nível porque lhe falta conhecimento, habilidade e disposição para tal. Num outro polo estariam aqueles que defendem a pesquisa como elemento essencial do trabalho docente e que os/as professores/as trabalham de forma tão rigorosa como o/a pesquisador/a acadêmico, levantando problemas e implementando estratégias para solucioná-las (SANTOS, 2001).

Nós nos colocamos no grupo daqueles/as que acreditam na segunda concepção, porque reconhecemos que a pesquisa na escola guarda características diferentes da pesquisa acadêmica, mas não é de menor valor. Ao contrário do que afirmam, não é uma pesquisa meramente utilitária, desenvolvida para resolver unicamente um problema específico da escola, como se esta não estivesse inserida em um espaço social mais amplo e, que, portanto, não sofresse influências dos condicionantes políticos, econômicos, culturais e sociais.

Desse modo, a formação de professores/as pela pesquisa se contrapõe aos modelos clássicos de formação continuada, cuja postura dos/as professores/as é de recepção aos conteúdos previamente estabelecidos. Ela permite experimentar a investigação, o diálogo entre teoria e prática, a construção e a reconstrução de saberes, a redistribuição do poder, rompendo os cânones da pesquisa tradicional, que legitimam os saberes dos/as professores/as universitários/as.

A insurgência de experiências de formação alicerçadas nesse paradigma demonstra que os/as professores/as podem: resistir aos ditames da lógica capitalista e inventar formas de intervenção, muito particulares, que são táticas de enfrentamento ao poder instituído; recuperar sua função intelectual uma vez que passam a inventar maneiras de recriar a escola, tornando-a um espaço de aprendizagem coletiva, comprometido com um projeto de sociedade mais emancipador.

Para não concluir, parafraseando Linhares (2004), compreendemos que a formação de professores/as pela pesquisa nos permite uma aproximação amorosa com a escola, fazendo-nos acreditar que a escola pública é possível, propondo alternativas viáveis que considerem a realidade escolar e permitam reinventá-la.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CEPAL; UNESCO. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação e produtividade com equidade. Brasília, DF: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. v. 1.

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

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa Esteban; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professora pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA, Edith Maria Batista. **Formação de professores(as)**: movimentos de criação? São Luís: EDUFMA, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**: estratégias, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 223-240.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.136-167, set. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia (Org.) **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. **Professora pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 97-117.

GIROUX, Henry A. **Professores como intelectuais**: rumo a uma aprendizagem crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 157-164.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2. p. 13-53.

LAUANDE, Maria de Fátima Ribeiro Franco; CASTRO, Alda Maria Duarte A. **A formação de professores no contexto da reforma da educação**. [2007]. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/285.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2014.

LINHARES, Célia et al. Os professores reinventam a escola em São Luís: o projeto escola sonhos do futuro. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC, 2004.

SANTOS, Lucíola L.C.P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2001. p. 11-26.

SHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed, 2000.