

A formação do pesquisador oriundo de mestrado e doutorado profissional e a interação universidade-escola

RESUMO

Atribuindo especial atenção à origem e desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em seu primeiro decênio, este artigo tem como objetivo dar continuidade a uma discussão vigente nas comunidades de pesquisadores que atuam em programas de pós-graduação em mestrado e doutorado profissionais em ensino de Ciências e Matemática, no escopo formativo de quadros docentes, cujo foco se volta à educação básica. Defende-se a relação universidade-escola como possibilidade concreta de criação de condições para o enfrentamento da semiformação na educação básica. Estrutura-se o manuscrito pela ênfase à origem da pós-graduação profissional no Brasil e a busca da profissionalização docente, em perspectiva de compromisso e responsabilização do sujeito professor pós-graduando de tal modalidade *stricto sensu*. A discussão avança para três posicionamentos articulados: a necessária e constante denúncia de perspectivas tecnicistas na formação de pós-graduandos oriundos dos mestrados e doutorados profissionalizantes, à luz da Teoria Crítica da Sociedade; a análise sobre a elaboração e construção de um produto educacional que assuma um papel crucial na interlocução formativa em perspectiva comunicativa ou dialógica, sob a égide permanente do princípio da discussão; implícito nos dois anteriores. Enfoca-se, por fim, sobre a reconstrução, na práxis da pesquisa e da formação de professores, das condições de possibilidade de se desafiar permanentemente reduções efetivadas com o avanço da modernidade, advogando-se pelo fortalecimento de redes de grupos de pesquisa. Na sequência do texto articula-se a perspectiva de uma investigação em desenvolvimento no doutorado profissional do PPGFCET, em contexto de formação inicial de professores, como expressão necessária para a ampliação das interações na interface universidade-escola pela via do estágio obrigatório, sob preocupação direcionada ao produto educacional. Diante das discussões, rememoramos a importância da formação do pesquisador oriundo de mestrado e doutorado profissional para a defesa da soberania da escola contra o senso comum e a semiformação. Para isso, reforçamos que empenho conjunto no desenvolvimento da cultura acadêmica no interior dos cursos de formação de professores e nos cursos de Mestrados e Doutorados Profissionais (MDP) demanda o fortalecimento da interação universidade-escola. Nesse sentido, a enculturação dos sujeitos do MDP deve se dar por meio do cultivo de profunda experiência dialógica para e pelos envolvidos, bem como em conceber o PE como elemento interlocutor formativo.

PALAVRAS-CHAVE: Mestrado e doutorado profissionais. Semiformação, Formação. Grupo de pesquisa. Produto educacional.

Lizete Maria Orquiza de Carvalho
lemaorc@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8866-3751
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Baurão, São Paulo, Brasil.

João Amadeus Pereira Alves
joaoalves@utfpr.edu.br
orcid.org/0000-0002-1850-0260
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, Paraná, Brasil.

Dayane Rejane Andrade Maia
dramaia@uepg.br
orcid.org/0000-0002-3588-0576
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil.

INTRODUÇÃO

Em alusão aos 10 anos da aprovação e início das atividades do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), este artigo objetiva apresentar reflexão em perspectiva de continuidade de discussão com a comunidade de programas de pós-graduação em mestrado e doutorado profissionais, especialmente em ensino de Ciências e Matemática, no escopo formativo de quadros docentes, cujo foco se volta à educação básica. Esta missão não pode ser ignorada por formadores de professores e estudantes de tal modalidade *stricto sensu*, em compreensão ao estatuto epistemológico que vem sendo definido nos mestrados e doutorados profissionais (MDP). Nosso Programa nasceu em contexto econômico favorável, tempo de potência de iniciativas que iluminavam perspectivas promissoras para a formação inicial e continuada de professores neste país.

Na década anterior à origem do PPGFCET, havíamos passado por importante reforma dos cursos de formação inicial de professores no Brasil, decorrentes de proposições que constam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.396 de 20 de dezembro de 1996. Tal reforma contemplou a necessidade de haver no mínimo 400 horas tanto do estágio curricular obrigatório quanto de prática como componente curricular para a integralização de créditos do licenciando. Nesse contexto, em 2011 nasceu o PPGFCET, voltado a uma nova perspectiva de formação continuada: a de profissionais trabalhadores na e para a educação básica. Se, por um lado, professores de escolas públicas do Paraná, que lecionavam há 15 anos ou mais, tinham encontrado no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-PR) a esperança de continuidade formativa em interface da escola com a universidade, pois o PDE caracterizava-se em aperfeiçoamento somente via tal interface, por outro, naquela mesma época jovens professores, egressos das licenciaturas novas ou reformadas, mostravam ter tido vivências enfáticas de persistência formativa pela intensificação da prática em campo profissional - a escola - via participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹. Não bastante, é preciso dizer que, nessa via do PIBID, a relação do professor bolsista da Escola - o supervisor do PIBID - com a UTFPR passou a se intensificar, levando-o a considerar a perspectiva de continuidade de formação no PPGFCET, em nível *stricto sensu*. Então, nesses primeiros tempos, o PPGFCET estabelecia-se em associação livre, habermasiana, de comunicação com a Escola, via Licenciaturas, PDE-PR e PIBID, etc. Somavam-se àquele período de esperança na educação as perspectivas de intensificação da relação universidade-escola fortalecida e aprofundada por projetos desenvolvidos por meio do Programa Observatório da Educação (Obeduc)². Aflorava à época, o Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro, com base no Censo Escolar 2007, por compilação do INEP.

Cabe dizer que em 2011 os três autores deste artigo não estavam no PPGFCET, mas, pertenciam à relação universidade-escola, pois estavam envolvidos respectivamente com: i) o Programa Obeduc, estágios obrigatórios e orientação de mestrados e doutorandos no escopo da formação de professores na Universidade Estadual Paulista (Unesp); ii) o Obeduc, orientação de estágios, orientação de professores do PDE-PR e coordenação do PIBID na Universidade

Estadual de Ponta Grossa (UEPG); iii) aulas de Física e Matemáticas nas Escolas de educação básica e supervisionando estagiários.

Os cruzamentos profissionais de quem escreve este artigo, referidos logo acima, entre eles e com o PPGFCET, decorrem do mesmo foco: a formação inicial e a perspectiva de atuação profissional do licenciado e a formação continuada deste recém-egresso, mas, sobretudo, a formação continuada dos professores tidos como experientes, que já atuam nas escolas há alguns anos e que enxergam nesse programa o espaço-tempo para construção de novas relações identitárias com suas atuações profissionais. Dentro do PPGFCET, o que fortalece a relação de todos esses novos sujeitos – pós-graduandos que são profissionais da educação – é a investigação sobre as próprias práticas profissionais e/ou em comunidades de aprendizagem profissional viabilizadas pela pesquisa aplicada em e para contexto educativo. Defende-se, então, neste artigo, e nas nossas vozes de autores, que orientações, proposições e/ou ações dentro do PPGFCET sejam alimentadas pela Teoria Crítica da Sociedade, de modo que a relação universidade-escola se funde como possibilidade concreta de criação de condições para a superação da semiformação na educação básica, em direção da emancipação e de luta política (ADORNO, 1996).

Assim, estrutura-se o manuscrito pela ênfase na origem da pós-graduação profissional no Brasil e na busca da profissionalização docente, em perspectiva de compromisso e responsabilização do sujeito professor pós-graduando da modalidade *stricto sensu*. O desenvolvimento do texto avança para três posicionamentos articulados: a necessária e constante superação de perspectivas tecnicistas na formação do mestre e/ou do doutor profissional, à luz da Teoria Crítica da Sociedade; a discussão em defesa de que a elaboração e construção do Produto Educacional (PE) deva ser capaz de gerar interlocução formativa em perspectiva comunicativa ou dialógica, como a égide permanente do princípio da discussão; implícito nos dois anteriores, enfoca-se, por fim, sobre a reconstrução, na práxis da pesquisa e da formação de professores, das condições de possibilidade de se desafiar permanentemente reduções efetivadas com o avanço da modernidade, advogando-se pelo fortalecimento de redes de grupos de pesquisa. Na sequência articula-se a sobre uma perspectiva de uma pesquisa em desenvolvimento no doutorado profissional do PPGFCET em contexto de formação inicial de professores, como expressão necessária para o fortalecimento da interface universidade-escola pelo viés do estágio obrigatório, sob preocupação direcionada ao PE.

No que segue, apresentam-se elementos da experiência acadêmica da primeira autora, caracterizada por longos anos na atuação em mestrado e doutorado acadêmico, com o objetivo de evidenciar o seu grande interesse e disposição em participar como colaboradora no PPGFCET. De fato, sua pesquisa e suas orientações foram, na sua maior parte, sobre a temática da formação de professores em serviço. Em particular, valoriza-se sua experiência pregressa, durante cerca de 20 anos (ORQUIZA-DE-CARVALHO, 2005), constituída pelo esforço de construir e ampliar redes de grupos de pesquisa na interface universidade-escola. Por meio de projetos de pesquisa financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), entre 2002 e 2005, e da Capes, por intermédio do Programa Obeduc, entre 2011 e 2015, aprimorou-se uma interação universidade-escola baseada na pesquisa e formação de professores,

que foi desde o início compreendida como investigação-ação (GRABAUSKA; BASTOS, 2001). Desde o ano de 2000, tal interação propunha-se à articulação das vontades de todos os envolvidos, por meio da realização de projetos comuns aos dois segmentos, baseada em consistente e continuado investimento no desenvolvimento de suas competências comunicativas e discursivas, bem como por um esforço deliberado de se produzir convergência entre as ações individuais e o agir comum. A isso Habermas (1996) chama de “coordenação de ações”, o que significa que cada participante age, de forma cooperativa, no sentido de adequar seus planejamentos particulares, sendo motivado tanto pelos próprios interesses em realizar os planos próprios quanto pela rica oportunidade de trocas permitidas pela “interligação radial dos tópicos e ações dos espaços e do tempo histórico”, característica do compartilhamento de uma mesma situação (HABERMAS, 1996, p. 109).

Desse modo, dois construtos teórico-práticos têm sido desenvolvidos de forma coletiva e permanente nos últimos 20 anos, um denominado Pequeno Grupo de Pesquisa (PGP) e outro conhecido como Grande Grupo de Pesquisa (GGP):

Situado na escola, o PGP é o lugar de constante problematização da prática educacional, o que se dá a partir *de dentro* das instituições de educação básica. Por outro lado, o GGP é o lugar de encontro dos PGP e, por isso, de contínuo questionamento do trabalho de sustentação das interações concretas entre eles, o que se dá a partir *de fora* das instituições de educação básica e superior (ORQUIZA-DE-CARVALHO; GONÇALVES; CHAPANI, 2021, p. 2).

Os PGPs são compostos pelos professores da escola, mas nunca somente por estes. De fato, esses grupos de pesquisa distinguem-se pela diversidade de agentes educacionais, os quais interagem em bases regulares na escola. Dessa forma, podem envolver graduandos, pós-graduandos e variados tipos de pesquisadores em educação científica e matemática. Essa ampla participação acaba por incluir na discussão pessoas com diferentes idades, culturas, etnias, gêneros, posições socioeconômicas, anseios e capacidades, o que, sem dúvida alguma, constitui as condições de acesso dos professores e alunos a um vasto leque de ideias e ao seu exame crítico (APPLE; BEANE, 1997).

Do ponto de vista de sua agenda, pode-se prever três tipos de realizações internas aos PGPs. No que se refere ao âmbito epistemológico, ocupam-se dos objetos, temas e de problemáticas concretas da vida na escola e na universidade. Nesse sentido, discutem temas teóricos pertinentes aos seus projetos comuns, tais como currículo, formação em serviço, teorias educacionais, etc. No âmbito social, sempre por meio de coordenações de ações, enfrentam demandas profissionais, tais como a preparação e desenvolvimento de aulas e restrições a suas autonomias, enquanto indivíduos e enquanto grupo, tendo em vista heteronomias produzidas pelas imposições dos sistemas educacionais, atuam como lideranças em reuniões escolares agendadas pelas esferas de gestão, tais como de planejamentos semestrais e outros tipos de trabalho coletivos. Além disso, organizam-se para apresentações dos seus fazeres e pensares, nas reuniões do GGP. Por fim, no âmbito individual, desenvolvem competências argumentativas atreladas à busca por autonomia profissional, principalmente por meio de um projeto individual, recorrentemente apresentado nas instâncias do PGP e do GGP. Assim, as ações individuais de investigação sobre temas práticos da vida escolar e

universitária contêm também em si a possibilidade de elucidação da autocompreensão pelos futuros professores e pelos formadores de professores.

Enquanto instância de reunião de todos os PGPs, o GGP é o lugar de debate sobre os trabalhos dos PGPs e de seus participantes, bem como sobre as possibilidades de ação coletiva e sua compreensão teórica, no plano mais geral da rede de interações PGP-GGP. Para exemplificar, conforme Orquiza-de-Carvalho Gonçalves e Chapani (2021), as proposições para o projeto Obeduc decorreram de discussão e teorização, realizadas no âmbito do GGP, sobre o projeto realizado em década anterior, no âmbito do Programa Melhoria do Ensino público da FAPESP. É importante também notar que o GGP ocupa uma parte dos trabalhos realizados no grupo de pesquisa Educação Continuada de Professores e Avaliação Formativa, ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da Unesp.

No que se refere à relação do PGP com a escola, sua responsabilidade é a de se constituir como um polo sociocultural, que consiga fazer frente à unilateralidade vigente do polo da gestão, o que se dá por meio de: propostas de discussões gerais na escola; realização de eventos científicos entre professores e entre professores e universidade e/ou com os alunos; desenvolvimento de projetos de formação em serviço para os próprios colegas, entre outros. No que se refere à sua relação com a universidade, sua responsabilidade é a de buscar refletir e atuar em prol da autonomia da escola como um todo, compreendendo-se enquanto escola e, ao mesmo tempo, distinguindo em relação à academia; enfim, efetivamente desafiando o famoso consenso na literatura de que a escola é meramente pensada pela universidade.

O RESGATE DA PRÁTICA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM ENSINO

A formação continuada de professores em serviço no Brasil tem origens variadas, que decorrem de contextos e temporalidades distintas. Estes têm sido influenciados por fatores políticos, sociais, econômicos, de mudanças curriculares, geográficos, culturais, etc. Eles são determinantes na construção de visão sobre a necessidade de formar melhor os professores em serviço no país e carregam elementos de origens diversas: da oscilação entre possibilidade e escassez de recursos; das condições em que atuam os professores do Brasil (BRASIL, 2009); das reformas impostas na educação básica, a exemplo da mais recente decorrente da introdução de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e de mudanças, ainda que sejam consideradas lentas, que ocorrem no campo de atuação profissional do professor, a exemplo da influência tecnológica.

Ao revisitar parte da história educacional brasileira, podemos compreender as características que evidenciam a formação continuada em serviço no Brasil, com especial atrelamento a questões demandadas da e pela formação inicial, em cursos de graduação. As influências estrangeiras sobre a formação de quadros em nível acadêmico de pós-graduação no Brasil denotam bases mais evidentes dos anos 1930 em diante, quando educadores e intelectuais brasileiros, tais como Anísio Teixeira, Fernando Bastos de Ávila, Fernando Ribeiro do Val, João Lyra Filho, João Paulo dos Reis Velloso, Newton Sucupira, Roque Spencer, Maciel de Barros e Valnir Chagas empreenderam intensas articulações internacionais com o propósito de

melhorar a qualificação profissional em alto nível para o país. Isso incluía a perspectiva de formação de professores formadores (ALVES, 2020).

Essas interações dos brasileiros citados com intelectuais americanos e europeus incluíam missões para conhecer propostas formativas que estavam sendo desenvolvidas no exterior em diferentes áreas do conhecimento, dentre as quais a educação. Nesta área, importava naquele momento entender e incorporar estudos sobre diferentes questões, como teorias de aprendizagem, concepções teórico-metodológicas, inovações curriculares, dentre outras que estavam em pleno desenvolvimento nos países visitados durante as missões acadêmicas, bem como modelos para sistematizar a incorporação para a formação de novos quadros profissionais para atuação nas faculdades e institutos de educação. Foi época de encontrar fértil material instrucional, proposições teóricas e práticas em renomadas instituições, especialmente norte-americanas, como a saliente Teachers College, congregada pela Universidade de Columbia, onde Anísio Teixeira havia estabelecido relações importantes em seu curso de mestrado, inclusive como aluno de John Dewey, e em escolas europeias, como as normais francesas. Movimentos como esses implicaram em reformas no ensino superior ainda embrionário e em algumas microrregiões do Brasil, em especial capitais de estados.

No que concerne ao que hoje concebemos como programas de pós-graduação, sobretudo os profissionais, o século passado demarcou sob influência do exterior, conforme ressalta Alves (2020), a introdução de sistêmica formação de quadros de nível superior no Brasil, tanto em cursos de graduação, pela introdução da universidade no país e em segundo momento pela criação das faculdades e institutos de educação, quanto em nível de pós-graduação *stricto sensu*, por meio da institucionalização sistematizada de cursos de mestrado e doutorado à luz de modelos estrangeiros. Nas décadas de 1960 e 1970, somente uma parcela muito pequena de professores investia na formação *stricto sensu* (a próprias expensas ou com bolsas de estudo nacionais ou internacionais, a exemplo do fomento oriundo de Programas estrangeiros como o Fulbright (entre Estados Unidos e outras nações), por pelo menos duas razões óbvias complementares: a disponibilidade limitada de vagas, com poucos programas de formação, e a localização destes, sediados exclusivamente em algumas cidades do Brasil, como São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre (NARDI, 2005).

Com a expansão da pós-graduação no Brasil e sua interiorização iniciada e verificada nos anos 1990, como expressam muito bem os professores Roberto Nardi e Marco Antonio Moreira, em diversas ocasiões e obras, esforços singulares dos proponentes de programas de pós-graduação foram empregados para a criação de condições e reestruturações que permitissem que mais professores (atuantes em escolas da educação básica, pequenas faculdades ou em instituições de ensino superior de regiões mais afastadas dos grandes “centros de formação continuada”) passassem a cursar mestrado ou doutorado em concomitância à atividade em suas salas de aula. Isso induziu, sobremaneira, a criação de programas de pós-graduação profissional no Brasil no ano de 1998 (NARDI, 2005). Reforçava-se nesse momento, por amparo institucionalizado da Capes e das universidades e institutos de pesquisas proponentes de pós-graduação *stricto sensu*, uma perspectiva prática que hoje se denomina “formação continuada de

professores em serviço” em nível *stricto sensu* - objeto das reflexões presentes em grande medidas incorporadas artigo, mas sobre o contexto atual.

Cabe fazer referência a aspectos que demonstram certa precarização da profissionalização docente (CONTRERAS, 2002), quando, no afã dos professores em forjar sua formação e amparados pela singularidade narrada acima, a maior parte dessas pessoas passa a incorporar a condição e possibilidade de continuidade formativa em nível *stricto sensu*, desde que concilie pós-graduação e atuação profissional com 30 ou até 40 horas de trabalho semanal, sem bolsa. Isso leva, tanto coordenadores e docentes dos programas a concentrarem as atividades de aulas e orientações em dias específicos da semana, inclusive no período noturno e, às vezes, aos sábados. Isso mostra a existência explícita de interferência global na vida profissional dos participantes dos cursos de mestrado e doutorado, no interior dos programas e nas escolas e faculdades onde alguns deles atuam. Em tese, isso permite por parte dos estudantes o cumprimento de componentes curriculares com menor impacto às suas atividades profissionais, em termos de carga-horária, pois para manterem qualidade em sua profissão carecem sacrificar outros elementos da sua “vida privada”, como férias, um período do dia que não deveriam estar em atividade e até mesmo o descanso aos finais de semana. Isso ocorre com a maioria dos estudantes de pós-graduação, especialmente profissionais cujo compromisso e responsabilização são incorporados desde cedo na profissão, talvez até mesmo antes de iniciar nela. A esse respeito, encontramos sustentação em Lopes e Borges (2015, p. 504):

[...] nós somos responsáveis pela formação que produzimos. Limitados, discursivamente subjetivados, inseridos em relações de poder assimétricas, mas ainda assim responsáveis. Este é nosso fazer, nosso contexto, se assim preferirem, nosso espaço de aposta na formação docente que seja capaz de quem sabe, produzir outras significações do mundo mais abertas, mais solidárias, mais dispostas a trabalhar por (criar) algum sentido de justiça social, liberdade e democracia.

As autoras defendem que tal comprometimento e responsabilidade estão associados a um “debate político constante sobre o que se entende como mudança e significação do mundo” (LOPES; BORGES, 2015, p. 486), e isso é fundado em uma tese utópica não abandonada: “o projeto de mudar o mundo”. Por certo, essa mudança precede de uma formação necessária, mas que, por sua vez, se configura como um “projeto impossível”. Impossível porque não é fixo, é uma busca contínua, sempre inacabada, pois é preciso “mudar o mundo, formar o cidadão emancipado, capaz de atuar socialmente contra a exclusão social, em defesa da liberdade e da justiça social, formado nos conhecimentos que garantiriam tal projeto.” (LOPES; BORGES, 2015, p. 495).

Foi nessa perspectiva, de atuar sobre um projeto sempre impossível, que o PPGFCET nasceu. Inicialmente o programa tinha como interessados ou foco/público-alvo a formação de professores em serviço atuantes majoritariamente nos ensinos Fundamental II, em Ciências, e Médio, em Biologia, Física e Química, especialmente os que trabalham em escola pública da macrorregião de Curitiba, capital do estado do Paraná. Concomitantemente, profissionais do ramo editorial viram nesse Programa a perspectiva de investir no projeto de mudar seus mundos. Agregava-se, desde então, licenciados que trabalham com a editoração de conteúdo, iconografia, etc. nas subáreas citadas.

Juntos, aproximaram-se do programa os pedagogos, que ensinam Ciências no Ensino Fundamental I, e alguns matemáticos também vieram (e isso levou o programa à incorporação gradativa de doutores em educação Matemática, que hoje são seis). A evolução do programa levou a responder favoravelmente às avaliações da Capes, o que o chancelou em 2017 a ousar mais: a busca pela implantação de um curso de doutorado profissional (DP).

O advento do curso de Doutorado Profissional foi resultado da aprovação de projeto de curso novo, submetido à Capes em 2017, com aval favorável oficializado na 183ª reunião do seu Conselho Técnico e Científico, em março de 2019, como o 4º curso aceito da área de ensino. A fundação do DP do PPGFCET perante à comunidade educacional mais ampla se deu em 5 de agosto do mesmo ano e trouxe-nos, desde sua elaboração, o compromisso e responsabilização de pensar também em um outro tipo de participante: o estudante e “professor formador de professores”, tratando de modo particular neste artigo. A esse respeito, Alves (2020) defende que o doutorado profissional se apresenta como pertencente a uma nova fronteira. Assim, qual é o compromisso e responsabilidade esperados dos estudantes deste Programa Profissional, especialmente do futuro doutor?

Como nova fronteira, a pesquisa de natureza profissional em Ensino, Educação ou outra necessita ser impactada pelas “redes” do campo profissional. Estabeleço aqui como pressuposto que os títulos de Mestre e de Doutor não podem ser concebidos a esmo, pela facilitação e vulgarização. No caso do ensino de Ciências e Matemática, a Universidade “precisa ir à Escola” para entendê-la (ALVES, 2020, p. 13-14).

Compromisso e responsabilidade de mudança e significação do mundo assentam-se no perfil do egresso esperado do PPGFCET, conforme o projeto de curso novo que tivemos aprovado na Capes. A perspectiva que se propõe nesse novo curso, como uma nova fronteira, objetiva a formação do professor e pesquisador que detenha embasamento teórico condizente para levantar problemáticas escolares reais e trabalhar na sua solução.

PRODUTO EDUCACIONAL: UM ESBOÇO TEÓRICO A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA

A inspiração para esta parte do texto consiste em apontar potencialidades para os mestrados e doutorados profissionalizantes (MDP) tendo em vista uma possível mudança de paradigma em que se assenta a formação de professores e, conseqüentemente, de formadores e pesquisadores, que desse conta das críticas feitas por Ostermann e Rezende (2015) e Rezende e Ostermann (2015). Segundo as pesquisadoras, a modalidade profissional dos mestrados e doutorados tem refletido e reforçado a tradição tecnicista que prevalece na área de ensino. Se, por um lado, essas críticas continuam importantes pelo seu caráter de alerta com relação à situação de opressão que se acentua em tempos de capitalismo avançado, por outro, Rizzatti et al. (2020) lembram-nos que não necessariamente os MDP têm que se manter atrelados ao paradigma da racionalidade técnica.

Aqui anunciamos o primeiro posicionamento que compõe este esboço teórico: é fundamental levantarmos a questão da mudança paradigmática, conforme apresentado no parágrafo anterior. Assim sendo, nos seus traços mais gerais, o paradigma alternativo do qual falamos, neste artigo, é o da Teoria Crítica da

Sociedade ou, simplesmente, Teoria Crítica. Esta “não se limita a descrever o funcionamento da sociedade, mas pretende compreendê-la à luz a de uma emancipação ao mesmo tempo possível e bloqueada pela lógica própria da organização social vigente” (NOBRE, 2003, p. 8). Assim, na perspectiva teórico crítica, que considera como “efetivamente possível uma sociedade de mulheres e homens livres e iguais”, a própria pretensão de “descrição” das relações sociais exclui do mundo “as possibilidades melhores inscritas na realidade social” (NOBRE, 2003, p. 8). Buscando conferir a situacionalidade a essa concepção, a aplicamos ao campo da pesquisa brasileira sobre formação de professores. Nesse universo, Ghedin (2002) questiona-nos sobre os entendimentos dos processos reflexivos na formação de professores:

Pressupõe-se que o potencial de reflexão ajudará a construir tradições emancipatórias implícitas nos valores de nossa sociedade. O que está em dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem a consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade ou justiça; ou se poderiam estar ao serviço da justificação de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social (GHEDIN, 2002, p. 137).

Similarmente, a nossa pesquisa e prática de formação de professores comunga um conceito amplo de formação escolar, em que o pedagógico não pode ser compreendido de modo desvinculado do extra pedagógico (ADORNO, 1996). Conseqüentemente, no campo da formação de professores, os processos formativos precisam se efetivar mediante a consideração da totalidade da realidade, em suas dimensões culturais, históricas e políticas, exigindo que sejam buscadas “formas de conhecimento, habilidades e relações sociais que promovam as condições para a emancipação social e, portanto, a auto emancipação” (GIROUX, 1997, p. 146). Para este autor, a dialética entre a reflexão e a ação ganha um lugar privilegiado em que:

[...] a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta. Neste caso, o conhecimento e o poder estão inextricavelmente ligados à preposição de que optar pela vida, reconhecer a necessidade de aperfeiçoar seu caráter democrático e qualitativo para todas as pessoas, significa compreender as precondições necessárias para lutar-se por ela (GIROUX, 1997, p. 163).

Em vista disso, há de se reconhecer a imprescindibilidade do âmbito utópico da vida em sociedade, que abrange os sentidos de justiça social (aspecto moral) e do bem viver (aspecto ético). Neste enquadramento, Skovsmose (1994) evoca o conceito de democracia, enumerando princípios que o subjazem: o da justiça, o da ética e o da participação popular. Segundo ele, este conceito define-se pelas garantias de distribuição justa tanto de poder entre instituições (condição formal) quanto de bens e serviços (condição material). Além disso, compõem essa definição as garantias de igualdade de oportunidades e obrigações (condição ética) e de atuação em discussões e avaliações públicas por todos os cidadãos (condição de participação).

Aqui marcamos o nosso segundo posicionamento teórico: delimitamos o campo teórico-crítico no sentido de colocar em primeiro plano a consciência sobre a luta

por condições que garantam a democracia. Nesse sentido, elegemos a perspectiva comunicativa ou dialógica, que é tomada conforme a necessidade que sentimos de nos localizarmos diante do debate sobre o MDP. Dessa forma, Habermas (1990) evoca o conceito de soberania popular, alegando que ela só pode ser legitimada à luz da participação pública, por meio do princípio da discussão. Segundo esse autor, a soberania popular é um exercício que consiste em atribuir direitos humanos básicos a todos os sujeitos por meio de procedimentos institucionais mediante o princípio na discussão.

Nessa linha de raciocínio, é importante observar que, para Rizzatti et al. (2020, p. 2), os produtos educacionais (PE) não precisam ser vistos como “receitas prescritivas capazes de serem acriticamente reproduzidas por outros docentes”, sugerindo um deslocamento no seu entendimento para um contexto crítico-comunicativo na interface universidade-escola: “a função de um PE desenvolvido em determinado contexto sócio-histórico é servir de produto interlocutor à professores e professoras que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país” (p. 2). Em outras palavras, interessa-nos manter no centro da discussão a preocupação com as consequências de o PE ser compreendido como um “produto interlocutor”, ou seja, sob a égide permanente do princípio da discussão.

Segundo Habermas (1990), o princípio da discussão refere-se à possibilidade de desenvolvimento de competências comunicativas de todos os cidadãos, as quais se baseiam em uma atitude conscientemente voltada para o entendimento mútuo entre os falantes, chamada também de comunicativa – ficando aqui, então, pressuposta no contexto em que se insere um PE interlocutor. Essa discussão necessita dar conta, simultaneamente, de quatro preocupações distintas (HABERMAS, 1996, p. 12): busca de todos participantes pela elucidação sobre o “algo no mundo” que se oferece para a conversa (aspecto epistemológico/gnosiológico); cada um assumir que tem de “fazer-se a si próprio entender” (aspecto subjetivo); cada um assumir que tem de enunciar de forma inteligível as frases proferidas (aspecto linguístico); e todos devem buscar o atingimento do objetivo de compreensão conjunta dos vários aspectos da realidade que se lhes apresenta (aspecto social).

Nessa perspectiva, o PE projeta-se para um lugar preponderante, como o “algo no mundo” em torno do qual se estabelece o possível diálogo entre escola e universidade, a irradiar-se a partir das interações ocorridas nas bases das duas instituições. Disso advém que o PE precisa manter consciência sobre a localidade da escola, incluindo seus objetos e seus temas de possível debate. Na perspectiva freiriana (FREIRE, 1987), não há diálogo senão sobre e a partir do mundo concreto e na condição de que, nele, homens e mulheres não se alheiam da experiência existencial, buscando juntos dizer e indagar sobre a realidade entendida como estando em constante transformação. Tanto na pedagogia de Paulo Freire como na filosofia de Jürgen Habermas, identificamos teorias sofisticadas sobre a interpenetração entre processos epistêmicos/gnosiológicos e comunicativos, os quais se revelam necessárias para fazer frente, respectivamente, à ideologia da opressão, baseada na absolutização da ignorância (FREIRE, 1987), e à consciência tecnocrática, marcada por um núcleo ideológico que elimina a diferença entre práxis e técnica (HABERMAS, 2014). Dessa forma, a mudança paradigmática a que nos propomos tem como consequência a responsabilidade de evitar que reflexão sobre o PE se aparte dos processos de formação em que se insere, tanto no que

concerne ao contexto de produção dele (durante as pesquisas de mestrado e doutorado) como no que diz respeito à sua apropriação pela escola (durante e depois do tempo do professor no MDP).

A esse respeito, para Rizzatti et al. (2020, p. 2):

Professores e professoras podem reusar (liberdade de usar), revisar (adaptar, modificar, traduzir), remixar (combinar dois ou mais materiais), redistribuir (compartilhar) e reter (ter a própria cópia) os diferentes produtos gerados nos MP de modo crítico, adaptando-os às necessidades de suas diferentes turmas de alunos e devolvendo à sociedade novos PE num continuum.

Essa afirmação vem ao encontro da necessidade de assunção de uma concepção crítica sobre formação de professores. Para Contreras (2002, p. 234), é somente no contexto da práxis escolar, ou, nas palavras do autor, “no seio da própria realidade profissional”, que os professores podem se constituir como profissionais, e isso em um processo que não se aparta do compromisso com sua formação como pessoa e do reconhecimento de si em relação a outras pessoas e setores do âmbito profissional.

Nesse sentido, de uma autonomia não compreendida como mera liberdade individual, mas como individuação comprometida com a socialização, Apple e Beane (1997), levantando-se pelas “escolas democráticas”, defendem que são os próprios professores no interior das escolas que devem poder definir e realizar consensos e oportunidades favorecedoras das políticas e transformações sociais. Dessa forma, os professores estariam preparados para apoiar os jovens na sua busca de “ampliar a visão e a expressão das próprias ideias” e para, ao mesmo tempo, “não silenciar as vozes dos marginalizados em relação à cultura dominante” (APPLE; BEANE, 1997, p. 33). Da mesma forma, para Freire (2020, p. 42):

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

Nesse mesmo esforço de compreender a formação dos professores de modo conjugado com a educação dos alunos nas escolas, advogamos também pelo construto de “professores intelectuais transformadores”. Para Giroux (1997, p. 163), como educadores sociais em uma realidade entendida sempre em “transformação”, os professores precisam se apropriar de uma “linguagem da crítica e da possibilidade” que os levem, por um lado, a “se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas” e, por outro, a criar as condições que permitam aos estudantes “a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável”.

No sentido da abrangência a que nos conclamam as perspectivas críticas, é preciso clarear um pouco mais o nosso entendimento sobre a educação dos alunos do ponto de vista crítico-comunicativo. Com vista a isso, vemos a necessidade de partir da descrição que Longhi (2005) faz da escola. Nela, este autor distingue dois tipos de práticas sociais: aquelas que se concretizam como “mundo da vida”, ou seja, em que se zela pelo reconhecimento público da legitimidade de normas e

valores e em que predomina a fala para o entendimento mútuo (agir comunicativo); e aquelas que se concretizam como “sistema”, ou seja, em que o êxito e a eficácia se medem em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho, em que a articulação com as demais pessoas se dá por meio da competição e manipulação, e em que predomina o agir estratégico-instrumental. A despeito disso, para ele, não há dúvida de que a escola se diferencia das demais instituições, não pelo seu caráter burocrático, mas pela sua responsabilidade de educar indivíduos e grupos para que um maior nível de racionalidade crítica possa existir na sociedade. Assim,

a escola, quando seu objetivo é a formação, ou seja, quando está orientada pelo agir comunicativo, pode proporcionar as condições necessárias à realização de práticas educativas nas quais a ação do aluno é orientada pelas normas intersubjetivamente reconhecidas como válidas (LONGHI, 2005, p. 99).

Comungando o viés habermasiano, Longhi (2005) está particularmente interessado em definir tipos de ação de professores nas escolas de educação básica. Neste enquadramento, define a “ação educativa”, que se orienta por meio da reconstrução do sentido de educação, o que se dá por meio da práxis educativa e da formação de professor. Segundo ele, a ação educativa tem como balizamento principal orientar-se concomitantemente pelo agir comunicativo e pelo agir estratégico-instrumental presentes na escola, com a ressalva rigorosa de este último se subordinar ao primeiro. A ação educativa é, portanto, produtora tanto de ações orientadas pela racionalidade estratégico-instrumental – visando a futuros adultos com capacidade de atuação crítica perante os sistemas –, quanto de ações orientadas pela racionalidade comunicativa – visando a futuros adultos (i) capazes de realizar apropriação hermenêutica e transmissão cultural (esfera cultural), e, ao mesmo tempo, (ii) capazes de realizar intencionalmente integração de redes de interação e, assim, gerar fortalecimento das instituições (esfera social) (HABERMAS, 1996).

Por fim, afirmamos um terceiro posicionamento, já implícito nos dois anteriores: o de reconstruir, na práxis da pesquisa e da formação de professores, as condições de possibilidade de se desafiar permanentemente reduções efetivadas com o avanço da modernidade, tais como entre práxis e técnica, entre moralidade e eticidade, e entre justiça e solidariedade. Trata-se, então, de um esforço para iluminar mais ainda o caráter teórico-prático das interações possíveis na interface universidade-escola, o que tem como consequência a busca de ampliação da consciência sobre o papel crucial dos grupos de pesquisa nessa questão. No nosso entender, este seria um cuidado essencial para resguardar o caráter interlocutor dos PE, revelando assim o lugar privilegiado do MDP na luta pela democracia em nosso país.

Na leitura de Habermas (2014), a partir do último quartel do século XIX, dois processos distintos determinam os destinos da cultura e das instituições (como ordenações normativas solidificadas) contemporâneas. Por um lado, o processo econômico passou cada vez mais a ser regularizado pela intervenção estatal e, por outro lado, ocorreu aumento crescente da disponibilidade de tecnologia, a qual então passou a condicionar externamente a nossa existência no cotidiano. Em decorrência desses processos, a cultura e as instituições foram cada vez mais se diferenciado e se apartando uma da outra, ao ponto de chegarmos aos nossos dias

reconhecendo nitidamente duas faces distintas da escola e da universidade: uma, preocupada exclusivamente com a transmissão cultural e, outra, representando o Estado resumido no seu caráter burocrático (resolução administrativa de tarefas técnicas); ambas as faces, eliminam grande parte dos conteúdos e das questões da vida prática, da qual não se separam as questões éticas. Isso tudo significou a desvalorização do princípio da discussão e, conseqüentemente, a despolitização da esfera de conversações públicas, ou simplesmente, “esfera pública”. Nesse cenário, cabe a nós a sua repolitização.

Nesse sentido, e embora ainda se possa encontrar na literatura muito pouca reflexão agregada, há que se notar o valor que a comunidade acadêmica tem dado aos grupos de pesquisa na universidade, que são instituídos por meio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que os define como:

um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou, eventualmente, duas lideranças: cujo fundamento organizador dessa hierarquia é a experiência, o destaque e a liderança no terreno científico e tecnológico; no qual existe envolvimento profissional e permanente com a atividades de pesquisa; cujo trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa que subordinam-se ao grupo (e não ao contrário); e que em algum grau, compartilha instalações e equipamentos (BRASIL, 2021, s/n).

Cientes do caráter normativo desta definição (isto é, que encarna um “dever ser” almejado pelos pesquisadores brasileiros), identificamos nela uma reverberação com um ponto fundamental apontado no parágrafo que antecedeu à citação: o de uma necessária reconexão, na sociedade vigente, dos aspectos cultural e institucional. Isso se dá, no texto citado, pela valorização de atividades ligadas ao conhecimento e à experiência de pesquisa compartilhada entre participantes com menos e mais maturidade, bem como pela subordinação ao grupo das linhas de pesquisa. Estes aspectos, para nós, pressupõem o princípio da discussão.

De fato, o princípio da discussão é o ponto de partida, neste artigo, também para a nossa proposta de teorizar sobre os grupos de pesquisa, que concebemos como “redes de interação social em constante ampliação”. Para Habermas (1996, p. 144), a relação entre indivíduo e sociedade somente se dá por meio do agir comunicativo. Isso implica, segundo ele, que toda a ação instrumental é parasitária do agir comunicativo: ela somente existe na condição de que uma vez tenha havido, naquele contexto, interações para o entendimento mútuo entre seres humanos. Em suma, o agir comunicativo é o lugar da criação da vida social e de sua transformação, ao passo que, o agir instrumental, em que os agentes se afetam com o propósito de conseguir algo de interesse privado e geralmente não revelado, é o lugar da integração e fortalecimento do sistema.

Consideremos primeiramente o aspecto da relação sujeito e cultura, da qual emerge o conceito de formação, e isso de dois modos: conforme foi tratado por Theodor Adorno, que enfatiza a questão da formação do sujeito (*Bildung*), trazendo inclusive um elemento fundamental sobre ela, como veremos mais adiante; e conforme foi tratado por Habermas, que se preocupa também com a indissociabilidade entre formação do sujeito e a transmissão cultural, de modo a poder, num passo mais avançado, colocar em relação a questão do sujeito-cultura e a questão sujeito-sociedade, ou, em outras palavras, tratar da indissociabilidade entre a formação do sujeito e formação de redes de interação social (ou ainda, no

nosso caso, da formação concomitante dos pesquisadores e dos grupos de pesquisa).

Para ambos os filósofos, para que haja formação do sujeito, é necessário haver “apropriação hermenêutica e o posterior desenvolvimento do conhecimento cultural” (HABERMAS, 1996, p. 144) ou, em outras palavras, “apreensão subjetiva da cultura” (ADORNO, 1996). Ambos nos ajudam a compreender a cultura como um processo em movimento, ligado à vida que está sendo vivida em cada instante. Por seu lado, Adorno define cultura como “o perene protesto do particular frente à generalidade, na medida em que esta se mantém irreconciliada com o particular” (ADORNO, 1966, citado por Zuin et al, 2001, p. 59). Para Habermas (1996, p.144), por sua vez, “toda a tradição cultural é simultaneamente um processo de educação (*Bildung*) para os sujeitos capazes de discurso e ação que são formados no seu seio, da mesma forma que estes, por seu turno mantém a cultura viva”.

Como foi anunciado acima, em se tratando da tentativa de teorizar sobre os grupos de pesquisa tomando o ponto de vista da cultura, é imprescindível introduzir o conceito de semiformação (*Halbbildung*), de Adorno, na medida em que este, ao se colocar em contraposição ao conceito de formação do sujeito (*Bildung*), torna-se um instrumento poderoso para a denúncia de que o sujeito permanece vivo por trás da reificação; tal denúncia tem como objetivo propiciar a “experiência” necessária aos indivíduos para que possam se tornar “participantes” de fato. Na perspectiva de Adorno,

a construção de um ego sadio e de uma sociedade mais justa depende do estranhamento da subjetividade em relação ao mundo fenomênico e da sua conseqüente objetivação e reapropriação, fornecendo as bases estruturais da cultura (ZUIN; PUCCI; RAMOS DE OLIVEIRA., 2001, p. 59).

Assim, a semiformação refere-se a uma falsa consciência, uma “consciência” que se constitui nos moldes da indústria cultural, isto é, como assujeitamento ao que a ela se é dado por uma “sociedade cópia”, constituída como “determinação total da vida em todas as suas dimensões pela formação social capitalista” (MAAR, 2005, p. 460). De fato, para Adorno, a indústria cultural “duplica na consciência dos homens o que existe” (MAAR, 2005, p. 460). Tudo se passa como se simplesmente essa cópia da sociedade real se nos fosse disponibilizada “em estrita continuidade de sua vigência” (MAAR, 2005, p. 461).

Por outro lado, Maar (2005, p. 466) defende que não basta “revelar o sujeito por trás da reificação”, ou seja, não basta identificar a condição de objetivação da sociedade capitalista ou mesmo se reconhecer pessoalmente como semiformado. É preciso ir para além, adentrando a práxis cotidiana e dela “se afastando”, para que se possa decifrar, em cada novo momento vivido, a determinação ali presente. Na perspectiva comunicativa-dialógica, são as redes de interação nas bases da sociedade que podem permitir tal afastamento dos sujeitos para que consigam se perceber e perceber a sociedade criticamente, de modo que a “consciência” ganhe maiores chances de ir passo a passo se constituindo como consciência liberta de seu assujeitamento.

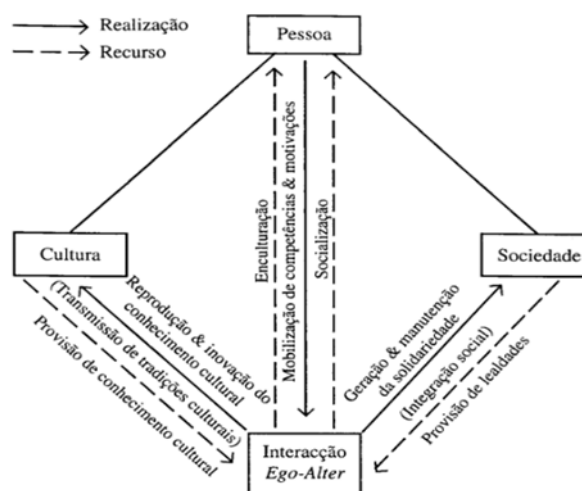
Dessa forma, o zelo pelo agir comunicativo pode permitir a consciência como ser social de cada indivíduo. Podemos fazer uma segunda denúncia de que, na modernidade, a relação sujeito-cultura permanece ofuscando a relação sujeito-sociedade, o que é explicado por Habermas (2014) pelas condições decorrentes do

avanço do capitalismo a partir do último quartel do século XIX, conforme discorreremos mais acima. Esta segunda relação dá-se entre a pessoa e as redes de interação de grupos, ou seja, para Habermas (1996, p. 144), sem “a coordenação de sujeitos comunicativamente atuantes”, não há “redes de interação de grupos mais ou menos integrados, ou mais ou menos unidos” e vice-versa. Para ele,

Todos os processos de integração social de contextos de acção são simultaneamente um processo de socialização para os sujeitos capazes de discursos e acção formados neste processo e que, por sua parte, e em igual medida, renovam e estabilizam a sociedade como totalidade das relações interpessoais legitimamente ordenadas (HABERMAS, 1996, p. 144).

Por fim, como também já anunciamos, uma terceira relação é colocada pelo autor no plano mais abrangente de todos: a relação do par cultura-sociedade com o indivíduo. Nesse caso, o nosso substrato corpóreo é investido de cultura e de sociedade, tornando-se uma estrutura simbólica: a pessoa. Na contrapartida, sem a formação de pessoas, no sentido de desenvolvimento de competência para atuar comunicativamente, não há constituição de cultura e sociedade. Enfim, a tríade pessoa, cultura e sociedade, como sintetizado na figura 1 a seguir.

Figura 1 – Entrelaçamento das estruturas de personalidade com a cultura e a sociedade



Fonte: Habermas (1996, p. 145).

A INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA NO ÂMBITO DO DOUTORADO PROFISSIONAL: UMA QUESTÃO DO PROFESSOR FORMADOR

No Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), a Meta 16 propõe que 50% dos professores da educação básica tenham sua formação continuada em nível de pós-graduação e a garantia de formação continuada a todos os professores em suas áreas de atuação. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2020 (BRASIL, 2021), houve um crescimento de 8,8% de professores com pós-graduação e de 6,6% de professores com formação continuada, no comparativo entre os anos de 2016 e 2020. Esse crescimento revela que, mesmo diante de implicações como salário, carreira, falta de autonomia, descontinuidade e descompasso das políticas educacionais, os professores têm buscado sua formação continuada via programas de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. A busca pela formação na pós-

graduação, pode estar atrelada à insatisfação com programas de formação continuada aligeirados, baseados na atualização dos conhecimentos, aperfeiçoamento e treinamento, bem como pelo aumento de programas de MDP, os quais objetivam a formação acadêmica e profissional do professor, a partir de demandas sociais e profissionais, aproximando a realidade acadêmica da educacional.

Diante do exposto, é que defendemos, no decorrer deste artigo, programas de MDP que aspirem a formação do professor centrado na interação universidade-escola. Segundo Alves (2020), é essencial que nos cursos de MDP sejam constituídas por redes que “integrem Escola e Universidade nos seus grupos de estudos e de pesquisas, de modo a atrair, sem armadilhas, egressos que estão na Escola para fortalecer as redes entre professores engajados na pesquisa aplicada nos dois contextos” (p. 14). Dessa forma, a pesquisa não é entendida como um fim em si mesma, mas incorporada como possibilidade de intervenção nos processos educativos que estão diretamente relacionados ao campo de atuação do professor.

Considerando esse cenário de intensa interlocução entre ensino, pesquisa e extensão, buscamos aqui expor uma pesquisa que vem sendo desenvolvida no contexto do PPGFCET e que está atrelada ao escopo da relação universidade-escola e ao combate à semiformação (CANCI, 2017; MORETTO; SILVA 2019). Com isso, objetivamos enfatizar a contribuição da proposta do PPGFCET para a formação do docente formador de professores, bem como do desenvolvimento de um PE elaborado a partir da parceria entre professores das escolas (professores supervisores), estagiários (licenciandos) e professor da universidade (professor coordenador).

A pesquisa em tela está inserida no contexto da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Física I, do curso de licenciatura em Física da UEPG. Ela tem como objetivo analisar a construção e vivência de um processo de investigação-ação articulado aos pressupostos da relação entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), a partir das proposições do Pensamento Latino-Americano em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PLACTS) para a formação do professor como intelectual transformador.

A construção e vivência durante o processo de pesquisa se projeta ocorrer por meio da investigação-ação. Esta contribuirá para que todos os envolvidos venham a problematizar a relação entre educação e sociedade. Segundo Segat e Grabauska (2001), apoiados nos fundamentos de Carr e Kemmis (1988), os 5 (cinco) requisitos que a investigação-ação educacional deve reunir para ser considerada uma ciência educativa crítica são:

O primeiro destaque que fazemos referente à investigação-ação é que ela favorece o enfoque dialético sobre as práticas, enquanto despreza o enfoque positivista, pois tem seu foco central nas práticas educativas e no entendimento das mesmas pelos participantes do processo. [...] Como segundo requisito para uma ciência educativa social, é fundamental que sejam utilizadas as categorias interpretativas dos professores sendo de suma importância que se perceba o auto-entendimento dos professores. [...] O terceiro requisito exige que se propicie aos participantes meios para que estes percebam como seus auto-entendimentos estão distorcidos por influências e condições ideológicas mais amplas. [...] como quarto requisito identificar, apontar e expor as contradições entre as ações e os valores

educacionais e institucionais [...] identificando as contradições entre as práticas educacionais e os discursos das instituições e dos professores, além de despertar o real sentido dessas contradições entre a comunidade auto-crítica de professores investigadores. [...] Finalmente, o quinto e último requisito diz respeito às questões teórico/práticas, no sentido de mostrar que uma comunidade auto-crítica de investigadores é uma forma de organização social essencialmente ligada à prática (SEGAT; GRABUSKA, 2001, p. 25-27).

De acordo com nosso referente teórico mais amplo, entendemos que, nesta pesquisa, deve haver uma aproximação entre a concepção de pesquisa e o aporte teórico como um todo. De fato, defendemos que, como concepção de pesquisa, a investigação-ação conduz os envolvidos a um processo formativo que valoriza a postura investigativa, a aproximação entre as instituições de formação e a escola, bem como a construção de comunidades de aprendizagem (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012), ou seja, valoriza a formação em oposição à semiformação, conforme foi enfatizado na seção anterior deste artigo, pois segundo Canci (2017), a semiformação não se refere à ausência de formação, mas à hostilidade em relação a essa. A autora ressalta que a semiformação nos coloca num processo de submissão “aos comandos dos produtos semiculturais, apoiados pela falsa democratização da produção simbólica. Portanto, a transformação em mercadoria da cultura e formação” (CANCI, 2017, p. 73).

De acordo com Moretto e Silva (2019), a instituição escolar deveria ser o lugar de formação crítica e emancipatória dos sujeitos, ao invés da mera ação para os interesses restritos do mercado. Apoiados em Theodor Adorno, esses autores explicitam que o conceito de semiformação se refere à “desarticulação das condições subjetivas que possibilitam a emancipação do sujeito” (MORETTO; SILVA, 2019, p. 160). Em contrapartida, para Canci (2017, p. 74) a formação do sujeito se refere a “um equipar-se para orientar-se no mundo em uma relação dialética que é impensável sem adaptações, mas que ao mesmo tempo impõe-se equipar o indivíduo de modo tal que mantenha suas qualidades pessoais, ou seja, formar para a adaptação e resistência”.

Na perspectiva freireana, que considera a dialética entre educador e educando, o docente formador precisa compreender e respeitar a realidade escolar em que atuam os professores supervisores e os futuros professores que irão formar, o que implica “ultrapassar os muros da universidade” de modo a propiciar um permanente diálogo com a escola, na busca pela coerência entre o discurso e a prática. De acordo com Freire (2001, p. 22) “não vale um discurso bem articulado, em que se defende o direito de ser diferente e ter uma prática negadora desse direito”. Essa condição ética e essencialmente democrática implica o movimento de ação e reflexão vinculados a uma prática social orientada por objetivos e finalidades, cuja ação educativa e os processos pedagógicos se relacionem com uma sólida formação científica aliada à formação social e cultural dos futuros professores. Tendo em vista uma formação comprometida com a justiça social e a ética, é que buscamos sustentação e interconexões entre a pedagogia de Paulo Freire a filosofia de Juergen Habermas para fundamentar o processo desenvolvido na construção e vivência da proposta de estágio curricular supervisionado.

Nesse sentido, a reflexão ao longo do processo de estágio supervisionado é fundamental para a produção de conhecimentos, desde que ela esteja atrelada a uma busca por ruptura com o senso comum, possibilitando o desenvolvimento de um pensamento crítico e transformador. O diálogo e/ou comunicação a partir da

racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012a; 2012b) conduz à argumentação e reflexão das situações-problemas com o intuito de superar, de forma coletiva, colaborativa e de concordância de convicção racional os conhecimentos subjetivos em busca de consenso unilateral para o entendimento do conhecimento proposicional. Isso evidencia que a racionalidade comunicativa nega a coerção e abre espaços de comunicação e coordenação de estratégias de ação.

Para isso, é indispensável a vivência, no curso de formação de professores, de um processo de pesquisa, pois defendemos que somente a investigação possibilita um salto analítico sobre as compreensões em torno do processo de ensinar e aprender, bem como das estruturas sociais e políticas que permeiam a escola. A relação entre ensino, pesquisa e extensão se torna essencial para esse processo de formação, em que o conhecimento dos fundamentos teóricos gera subsídios para entender e transformar a prática educativa de todos os envolvidos no âmbito formativo. Essa relação permite aos envolvidos conhecer criticamente a realidade escolar ao compartilhar e problematizar as diversas experiências, bem como entender que o processo educativo não pode ser reduzido à aplicação de técnicas e de um currículo padronizado.

Diante dessa concepção de formação nasce a proposição da pesquisa anunciada nesta seção do artigo. O PE será elaborado concomitantemente com o desenvolvimento da pesquisa e considerando a definição apresentada por Rizzatti et al. (2020, p. 4),

O PE deve ser elaborado com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo (BESSEMER; TREFFINGER, 1981). Deve apresentar, em sua descrição, as especificações técnicas, ser compartilhável, registrado em plataforma, apresentar aderência às linhas e aos projetos de pesquisa do PPG, apresentar potencial de replicabilidade por terceiros, além de ter sido desenvolvido e aplicado para fins de avaliação, prioritariamente, com o público-alvo a que se destina.

O PE em questão refere-se ao desenvolvimento de uma plataforma digital que buscará conectar escola e universidade por meio de intensas trocas, aprendizados, produções conjuntas, constituindo-se, assim, uma esfera pública que se organiza por meio de associações livres (HABERMAS, 1989). Segundo Orquiza-de-Carvalho e Chapani (2012, p. 28):

Nestas associações, pessoas privadas, fazendo uso público da razão, debatem, em condições de liberdade e igualdade, temas de interesse comum, produzindo uma opinião pública capaz de orientar suas ações bem como de informar e criticar os direcionamentos sistêmicos. Múltiplas associações livres, assentadas no mundo da vida, interconectam-se em forma de redes discursivas que se configuram em esferas públicas ampliadas, capazes de se relacionar com os meios decisórios institucionalmente estabelecidos, guiando-os quanto aos valores.

O desenvolvimento dessa plataforma objetivará a disseminação de conhecimento e diálogo sobre CTSA/PLACTS no ensino de Ciências/Física por meio da prospecção, socialização e discussão de questões sociocientíficas locais e/ou globais; da divulgação de animação, filmes, experimentos, simulações; da publicação de planejamentos, sequências didáticas, materiais didáticos, bem como de congressos, seminários e palestras na área. As informações e conhecimentos que

alimentarão tal plataforma serão frutos do trabalho colaborativo entre a universidade e a escola. Devido a esse caráter interativo almejado é que esse PE deverá se estabelecer como um produto interlocutor. Interlocução essa que poderá abranger outros professores e cursos de licenciaturas da UEPG. Um dos fatores que poderá demarcar um grande potencial desse PE se refere ao trabalho colaborativo entre professor supervisor, que recebe os estudantes na Escola para em suas turmas realizar o estágio, estes e o professor formador que ministra a disciplina de estágio na universidade.

Entendemos que é na interação comunicativa ou dialógica entre professores supervisores, estagiários e professores formadores, conjuntamente pensando e orientando o processo formativo, a partir da troca de conhecimentos científicos, científicos-educacionais e das experiências advindas da prática educativa, que a formação inicial e continuada de professores ganhará mais autenticidade. De acordo com Freire (1987; 2001), somos seres sociais, históricos e capazes de nos reconhecer e superar os limites de nossa condicionalidade em relação ao sistema e à cultura do silêncio. Dessa forma,

o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 1987, p. 44).

Trata-se de considerar o trabalho em grupo como forma de desenvolver a capacidade de reflexão e de conscientização. Como salienta Canci (2017, p. 78), o processo formativo precisa transcender o âmbito do desenvolvimento profissional no sentido do compromisso “sobre que tipo de sujeitos queremos formar e para que sociedade o formaremos”.

SÍNTESE

Com especial atenção à encomenda deste artigo, voltada à comemoração dos primeiros 10 anos de vida do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica, da UTFPR, buscamos mostrar que é interesse nosso, enquanto autores do manuscrito e, também, desse programa, empenhar continuamente esforços para a superação da semiformação na educação básica, o que implica em nunca perdermos de vista nosso trabalho na formação de professores. Então, neste artigo propomos refletir em perspectiva de uma continuidade à discussão com a comunidade envolvida com programas de pós-graduação que sustentam os cursos de MDP, especialmente em ensino de Ciências e Matemática, quanto à formação de quadros que trabalham na educação básica ou que seu trabalho implica nela. Procuramos defender ao longo do texto a indispensável e indissociável relação universidade-escola para os programas de pós-graduação em prol da formação do pesquisador oriundo de mestrado e doutorado profissional.

A ênfase que procuramos sustentar foi a de que as discussões sobre a formação de quadros profissionais no Brasil remontam aos meados do século passado, marcada no Parecer Sucupira de 1965, ainda com influências de três décadas anteriores.

Intentou-se recuperar, como em Alves (2020), a ideia de revisar a memória para não esquecermos que na formação desse novo pesquisador, oriundo de mestrado e doutorado profissional, será necessário intensificar a defesa da soberania da escola contra o senso comum e a semiformação, associados. Isso implica dizer que o trabalho conjunto na cultura acadêmica no interior dos cursos de MDP demandam constante exame com atenção e minúcia em favor das investidas objetivas e subjetivas de encastelamento da universidade. Nesse sentido, a reflexão que propomos andou também em defesa de três posicionamentos articulados, quanto à necessária e constante superação de perspectivas tecnicistas na formação do mestre e/ou do doutor profissional, com amparo da Teoria Crítica da Sociedade, especialmente com a contribuição habermasiana. Isto levou à necessidade de dar enfoque discursivo às questões associadas à elaboração e construção do produto educacional, dotando este de elemento interlocutor formativo sob perspectiva comunicativa ou dialógica, o que acentuou a necessidade de ancoragem em Freire. Tais posicionamentos desencadearam a ideia de reconstrução, na práxis da pesquisa e da formação de professores, escrutinado o processo formativo em combate às reduções objetivas do avanço da modernidade.

Com a proposição da pesquisa de doutorado exposta, enfatizamos a relevância das investigações e dos PE desenvolvidos no interior do PPGFCET para o compromisso de intensificar a interação universidade-escola, com o intuito de romper com o distanciamento físico e, essencialmente, o distanciamento subjetivo entre essas instituições. Enquanto o primeiro se refere à estrutura física e administrativa, o segundo se refere ao entendimento de que o processo de formação do professor é desconexo da realidade da escola, ou seja, os modelos de formação inicial não são adequados às demandas da escola. Sendo assim, torna-se necessário que os cursos de MDP se engajem em processos de pesquisas que legitimem a articulação teoria-prática em prol de uma educação comprometida com aspectos científicos, tecnológicos, sociais, culturais e políticos. Nesse contexto, enfatizamos a formação de grupos de pesquisa que agreguem professores universitários, professores das escolas de educação básica, estudantes de graduação e pós-graduação para que o diálogo e a comunicação entre os envolvidos nesse coletivo fortaleça a interação universidade.

O DP, mas também o MP, podem ser entendidos como partes de uma “nova fronteira” proposta por Alves (2020). Os traços novos não podem ser vistos se os observadores não tentarem remontar a história. Neste artigo, o olhar para essa nova fronteira demanda reparar de forma atenta para a formação do pesquisador oriundo de mestrado e doutorado profissional, que exige do estudante de doutorado ainda mais intenso processo de enculturação, não mais à luz da vida na universidade somente, mas também na relação imprescindível dessa com a escola.

No entanto, é fundamental considerar que a ocupação dessa nova fronteira leva o sujeito a empreender participação e coerente produção para atender as demandas curriculares próprias da Área de Ensino, junto à Capes. Afinal, é opção consciente desta, feita por quem? Por todos nós e/ou por nossa influência – docentes, estudantes e em nome das instituições envolvidas que representamos, inclusive a escola quando se trata da área de ensino. Parece trivial pensar que a expressão “A Capes somos nós” possa soar apenas como um *slogan*, mas é inegável que há muita resistência entre os pares e em nome das instituições a que representam em

conhecer a cultura na qual estão imersos e somos influentes nela. No caso da área de ensino, esse conhecimento deveria e deve se efetivar pela comunicação e diálogo com os pares e sobre o papel das instituições nessa emaranhada cultura, pois, no caso da “nova fronteira”, a enculturação dos sujeitos do MP ou DP demanda de entrada e reelaboração dos projetos de pesquisa com respeito à educação básica nas singularidades de ambos – o próprio projeto e a educação básica – com forte embasamento educacional, científico e tecnológico que considere a contemporaneidade. Tal imersão, desde que se faça radical nas teorias e na interface da escola com a universidade, dará ao PE sua necessária grandeza. Esta interface, por sua vez, decorrerá de análise de dados com fundamentos teórico-metodológicos fortes. A avaliação do trabalho nesse processo que valoriza a escola e a universidade precisará ocorrer com ambas, especialmente pela permanente participação do estudante em seminários, grupos de estudos e pesquisas na instituição proponente e, também, objetivada no interior da escola. Frisa-se, pois, a ideia de perseguição à formação impossível por meio do compromisso e responsabilização.

The education of researchers from professional master's and doctoral degree programs and the university-school interaction

ABSTRACT

By paying special attention to the origin and development of the Graduate Program in Scientific, Educational and Technological Training (PPGFCET), at Federal University of Technology – Paraná, in its first decade of existence, this article aims at continuing an ongoing discussion, concerning to formative process of teacher staff, that has occurred inside the community of researcher in Professional Masters and Doctoral Programs of Science and Mathematics Teaching, whose focus in on basic education. The university-school relationship is defended as a concrete possibility to create conditions for facing semi-formation (*Halbbildung*) in basic education. The manuscript is structured by emphasizing the origin of professional postgraduate studies in Brazil and the search for teacher professionalization, bearing in mind the commitment and accountability of the *stricto sensu* programs. The discussion moves towards three articulated positions: the necessary and constant unmasking of technical perspectives in the education of graduate students from professional master's and doctorate degrees, in the light of the Critical Theory of Society; the analysis on the elaboration and construction of an educational product that assumes a crucial role in the formative dialogue in a communicative or dialogic perspective, under the permanent aegis of the discussion principle; and, finally, the reconstruction, in the research and teacher education *praxis*, of the conditions of possibility of permanently challenging reductions effected with the advance of modernity, by advocating for a strengthening of research groups networks. Following the text, the perspective of a research under development in the PPGFCET's professional doctorate is articulated, in the context of the undergraduate teacher education, as a necessary expression of the interactions enlargement in the school-university interface through the mandatory internship, under concern directed at the educational product (EP). In light of the discussions, we recall the importance of educating the professional researcher to defend the sovereignty of the school against common sense and semi-formation. For this, we reinforce that the joint commitment to the academic culture development within the teacher education undergraduate courses and in Professional Masters and Doctorates (PMD) demands a special attention to the school-university interaction. In this sense, the MDP subject enculturation must be come through the cultivation of a dialogical experience for and by those involved, as well as in conceiving the EP as a formative interlocutor element.

KEY WORDS: Professional master's and doctorate. Semi-formation. Formation. Research group. Educacional product.

NOTAS

1 O PIBID foi instituído pelo Ministério da Educação, via portaria nº 38, em 12 de dezembro de 2007, em parceria com a Capes.

2 O Obeduc foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 8 de junho de 2006, em conjunção de gestão da Capes e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. Trad. Newton Ramos de Oliveira com colaboração de Bruno Pucci e Cláudia Moura Abreu. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XVII, n. 56, dez. 1996.

ALVES, J. A. P. Origem, dilemas e caminhos para a formação continuada de professores em nível stricto sensu profissional e uma nova fronteira. **Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática**, v. 4, n. 1, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ridema/article/view/31153>. Acesso em: 25 jul. 2021.

APPLE, M.; BEANE, J. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico**. Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. Ministério da ciência, tecnologia e inovação. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)**. Brasília, 2021.

CANCI, Z. O. Sobre a contemporaneidade do fenômeno da semiformação: uma análise a partir do ensaio 'A Filosofia e os Professores'. **Revista de Educação, Ciência e Cultura - RECC**, Canoas, v. 22, n. 2, p. 71-82, jul. 2017.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica dela enseñanza: investigación acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 68 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Cortez, 1987.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

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

HABERMAS, J. Soberania popular como procedimento: um conceito normativo de espaço público. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 26, p. 100-113, 1990.

HABERMAS, J. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 1996.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo 1: racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução: Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo 2: sobre a crítica da razão funcionalista**. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

LONGHI, A.J. **A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas: uma abordagem reflexiva**. 2005. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em:
<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252928> Acesso em: 02 ago. 2021.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação Docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 257, p. 486-507. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1590/198053143065> Acesso em: 20 jul. 2021.

MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 4, n. 82, 2005.

MELLO, R. R. de; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. **Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

MORETTO, M.; SILVA, A. P. A semiformação como forma dominante da consciência contemporânea: reflexões sobre a importância da educação. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 3, n. 1, p. 155-169, jan./jun., 2019.

NARDI, R. **A Área de Ensino de Ciências no Brasil: fatores que determinaram sua constituição e suas características segundo pesquisadores brasileiros**. 2005. 166 f. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2005.

ORQUIZA-DE-CARVALHO, L. M. **A Educação de professores como formação cultural: a constituição de um espaço de formação na interface entre a universidade e a escola**. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Ilha Solteira, 2005.

ORQUIZA-DE-CARVALHO, L. M.; GONÇALVES, L. V.; CHAPANI, D. T. Sequências didáticas de caráter sociocientífico como espaço de pesquisa, formação e ensino na interface escola-universidade. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, e21022, p. 1-17, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SmBHTqvbQgcxpwJqpx9PQmC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2021.

ORQUIZA-DE-CARVALHO, L. M.; CHAPANI, D. T. A formação docente no âmbito das esferas públicas democráticas. In: ORQUIZA DE CARVALHO, L.M.O.; CARVALHO, W.L.P. (Orgs.) **Formação de professores e questões Sociocientíficas no Ensino de Ciências**. São Paulo: Escrituras, 2012.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Os mestrados profissionais em ensino das ciências da natureza no Brasil. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. I-III, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132015000300001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 ago. 2021.

REZENDE, F.; OSTERMANN, F. O protagonismo controverso dos mestrados profissionais em ensino de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 543-558, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132015000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 ago. 2021.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G.; SILVA, M. A. B. V. da; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SEGAT, T. C.; GRABAUSKA, C. J. Para além de uma única teoria – o caminho é a construção conjunta de uma teoria da educação. In: MION, R. A.; SAITO, C. H. **Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores**. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

Recebido: 02 ago. 2021

Aprovado: 22 set. 2021

DOI: 10.3895/actio.v6n3.14592

Como citar:

CARVALHO, L. M. O. de; ALVES, J. A. P.; MAIA, D. R. A. A formação do pesquisador oriundo de mestrado e doutorado profissional e a interação universidade-escola. **ACTIO**, Curitiba, v. 6, n. 3, p. 1-25, set./dez. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>>. Acesso em: XXX

Correspondência:

Lizete Maria Orquiza de Carvalho,
Faculdade de Ciências – campus de Bauru. Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01,
Vargem Limpa, Bauru, São Paulo, Brasil.

Direito autorial: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

