

A RELAÇÃO ENTRE A PESQUISA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

THE RELATION BETWEEN THE RESEARCH OF POST GRADUATE (*STRICTU SENSU*) TEACHERS OF BASIC EDUCATION AND THE REAL CONDITIONS FOR TEACHING

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva¹

Resumo: Este estudo teve como objetivo analisar a prática de pesquisa do professor da educação básica, a análise apresentada recorta as categorias: tempo e infra-estrutura. Este recorte se justifica pela pesquisa empírica, cujos dados apontados pelos professores entrevistados indicam como condição básica para realização da atividade de pesquisa as categorias citadas. No referido trabalho adotou-se como método o Materialismo Histórico Dialético e como referencial teórica a produção de Gramsci (1995). A investigação toma como referência os professores com formação *stricto sensu* que atuam na rede pública municipal e estadual da educação básica de Goiânia, esta escolha se deve ao fato que estes professores vivenciaram a formação e a realização de uma pesquisa ao participarem de um programa de mestrado/doutorado. Como metodologia de pesquisa, utilizamos a triangulação de instrumentos, sendo eles: a proposição de questionários sendo que obtivemos 98 (noventa e oito) questionários respondidos, entrevistas na qual foram entrevistados 31 (trinta e um) professores da rede pública de educação básica de Goiânia e análise de documentos, tais como: plano de carreira e estatuto do magistério. As análises no levam a afirmar que os professores da educação básica desejam/podem realizar pesquisas, mas não tem condições materiais e estruturais para tal, é preciso considerar que juntamente com a discussão epistemológica e a formação para a pesquisa, reivindicar e criar políticas públicas que invistam nas condições de carreira, na infra-estrutura escolar e na própria prática de pesquisa como componente material do trabalho.

Palavras-chave: Políticas públicas. Pesquisa. Trabalho docente.

Abstract: This study aimed to analyze the practice of teacher research in basic education. This analysis focuses the categories of time and infrastructure. This is justified by empirical research, whose data pointed to by the interviewed teachers show both categories above mentioned as the basic condition for carrying out the research activity. This work adopted the Dialectical and Historical Materialism as a method and Gramsci's (1995) production as theoretical basis. This investigation takes post graduate teachers (*stricto sensu*) as reference. They work in municipal and state basic public education in Goiânia. This choice is due to the fact that those teachers

¹ Doutora em Educação pela UFG. Professora adjunta da Universidade de Brasília. E-mail: katiacurado@unb.br.

experienced a training and conduction of a research when they engaged in a master's and doctorate program. As a research methodology, we used the triangulation of instruments, namely: the proposition of questionnaires, from which we obtained ninety-eight of them answered; interview of thirty-one public school teachers of basic education from Goiânia; and the analysis of documents, such as: career path and education statute. The analyses lead us to claim that the basic education teachers want/can do research, but they don't have structural and material conditions. For that, one must consider that along with the epistemological discussion and training for research, it is necessary to claim and create public policies that invest in terms of career, school infrastructure and in the research practice itself as a material component of the work.

Keywords: Public policy. Research. Teaching.

Introdução

A análise da literatura no campo educacional mostra que os estudos que defendem a necessidade da investigação, pelo professor, de sua prática docente, o fazem, na maioria das vezes de forma descontextualizada e prescritiva, propondo que os docentes se transformem em pesquisadores de sua prática. Não se examina a trajetória de formação, da condição de trabalho e carreira ou mesmo dos recursos de infra-estrutura e financeiros necessários para que um professor de educação básica produza pesquisa, ou seja, pouco se discute políticas para viabilização da pesquisa na educação básica inseridas na discussão de políticas públicas de trabalho.

O fato pode ser notado na análise teórica dos trabalhos dos autores que mais discutem a temática: SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1993; TARDIF, 1991, dentre outros e também pelo movimento de pesquisa sobre a formação de professores, apresentado no GT 08 da ANPEd. Brzezinski e Garrido (2001a) analisaram os trabalhos apresentados no período de 1992 a 1998; foram setenta trabalhos que constituíram uma mostra da produção do GT, sistematizados nas seguintes categorias: Formação Inicial de Professores, 28 trabalhos (40%); Formação Continuada, 17 trabalhos (24%); Identidade e Profissionalização Docente, 11 trabalhos (16%); Práticas Pedagógicas, 10 trabalhos (14%); e Revisão da Literatura, 4 trabalhos (6%).

Sob a responsabilidade de Lima (2002), foi realizado um mapeamento das pesquisas apresentadas no GT no período 1999-2003, que somavam 55 trabalhos. A investigadora organizou os dados conforme os conteúdos de cada trabalho analisado, sistematizando os em descritores, apontados a seguir, com seu número absoluto e percentual correspondentes: Formação Inicial – 18 trabalhos (32,7%); Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente - 13 trabalhos (23,7%); Saberes Docentes e Aprendizagem Profissional -

10 trabalhos (18,2); Profissão Docente e Identidade Profissional - 4 trabalhos (7,3%); Profissionalização e Socialização 149 Docente – 02 trabalhos (2,6%); Formação de Professores – 02 trabalhos (2,6%); e Outros – 06 trabalhos (10,9%).

A trajetória do GT Formação de Professores, no período que abrange da 22ª à 29ª RA, é circunstanciada pela apresentação de 83 trabalhos. A análise que trata do período está em desenvolvimento, pela pesquisadora Brzezinski (2007). Portanto os números apresentados, até o momento, indicam apenas uma primeira aproximação da problemática: Identidade e Profissionalização Docente, com 28 trabalhos (34%); Trabalho Docente com 16 trabalhos (19%); Concepções de Docência e de Formação de Professores, com 15 trabalhos (18%); Formação Continuada, com 11 trabalhos (13%); Formação Inicial com 10 trabalhos (12%); Políticas de Formação de Profissionais da Educação, com 04 trabalhos (5%); Revisão de Literatura, apenas 01 trabalho (2%).

Com bases nessas informações, Brzezinski (2007) alerta sobre as lacunas que esses dados revelam quanto aos estudos sobre Políticas de Formação e a Profissionalização Docente, que cada vez ocupa menor espaço nas pesquisas, mostrando que se tem discutido a formação de professores, porém os enfoques encontram-se alijados no que se refere à compreensão das condições de trabalho, carreira e políticas voltadas ao apoio do trabalho docente e as possibilidades existentes para que ocorra a pesquisa no âmbito da educação básica.

Os aspectos levantados nos estudos sobre a profissão docente fazem-nos defrontar com condições objetivas e subjetivas, que estão presentes dialeticamente na atuação dos professores. Basso (2002, p. 2) entende que “as condições subjetivas são próprias do trabalho humano, pois este se constitui numa atividade consciente”. Tais condições subjetivas referem-se principalmente à formação do professor enquanto *ser* professor, que inclui a compreensão do significado da atividade construída ao longo de sua história, que influencia na sua atuação prática. Já as condições objetivas remetem-se às circunstâncias efetivas de realização do trabalho. A análise dessa relação pode permitir-nos compreender de modo mais sistemático a concretude do trabalho do professor. Compreender a materialidade do professor é entender como ele se constitui como pessoa e profissional, e mais, é poder pensar em políticas públicas que possam efetivar melhores condições e valorização do trabalho docente viabilizando uma atuação digna e de qualidade.

Nos estudos realizados em 2007 e 2008, que trata da pesquisa do professor da educação básica com formação *stricto sensu* na rede pública em Goiânia, as entrevistas com os professores apontaram elementos de grande confluência nas condições de trabalho e na

possibilidade da pesquisa na educação básica, desvendando um complexo processo histórico, alimentado e realimentado por determinações gerais e condições concretas do exercício cotidiano da prática escolar, entrelaçando histórias individuais e coletivas, revelando que se tratam de aspectos contraditórios mutuamente inclusivos de um mesmo processo, vez que "a totalidade sem contradições é vazia e inerte; as contradições fora da totalidade são formais e arbitrarias" (KOSIK, 1976, p. 51), o que não descarta a possibilidade metodológica de aprofundar o conhecimento de um ou outro aspecto, desde que não se perca de vista sua interconexão.

Nesse sentido escolhemos como recorte, duas categorias que surgiram do estudo do objeto e contribuem para a constituição da sua compreensão: o tempo e a infra-estrutura. Foi a partir dessas trilhas que se pretendeu o desvelamento possível da intrincada relação dos professores com a pesquisa e a necessidade de políticas públicas para efetivação do trabalho de pesquisa na educação básica.

1.1. Tempo: em que tempo pesquisar?

A questão do tempo foi uma subtemática que constou em todas as entrevistas e questionários respondidos²:

Tem a questão do tempo porque a gente anda muito sobrecarregada, cada vez mais, cada ano que passa a gente tem que estar cada vez mais em sala de aula. Eu acho que é o que pega, nós estamos muito na sala de aula e não tem tempo pra pensar outras coisas (Prof. 16, entrevista, 2007).

Os depoimentos sobre o tempo, ou melhor, a falta de tempo, expressam uma sobrecarga que está relacionada a um conjunto de elementos de naturezas diferentes, a atividades realizadas em espaços diferentes (diversas escolas, dentro e fora de sala de aula, diferentes salas de aula, deslocamentos), ao trabalho em mais de um turno, em consequência do salário. Está associado ainda à variabilidade do trabalho determinada pela gestão, pela política educacional, pela composição e tamanho das turmas, pela infra-estrutura material das escolas e pelo tempo. Nossos dados indicam que os professores trabalham mais de 40 horas semanais, computando as atividades extraclases. E sua atuação em mais de um turno.

Não tem tempo! Ele precisava receber por isso (falando da pesquisa); dar menos aulas pra ministrar aulas com mais qualidade; porque a maioria dos

² Foram pesquisados entre 2007 e 2008, professores da educação básica com formação *stricto sensu* na rede pública de Goiânia, houve 98 questionários e a realização de 31 entrevistas com professores.

professores trabalha com a carga horária de 40 a 60 horas; estão no Estado, Município e escolas particulares pra ter um salário razoável e isso não dá tempo pra pesquisa, tempo nenhum. Trabalho 50 horas aula, e nem consigo um salário tão bom. Por isso, a minha insatisfação com isso porque quando eu fazia mestrado eu passava cerca de 14 horas por dia na universidade; e ficava lá os três turnos e ia lá aos domingos; era dedicação exclusiva à pesquisa e eu sinto falta; cada dia que eu fico na sala de aula parece que eu estou morrendo um pouquinho. (Prof. 06, entrevista, 2007).

O relato do professor toma a universidade como referência de pesquisa e descreve um sentimento de impotência, desistência diante de uma realidade que retira todas as suas forças, é o trabalho se transformando em sobrevivência, em alienação: “o trabalho não faz parte de sua vida, é antes um sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro” (MARX, 197-, p. 63).

As denominadas horas-atividades ou *Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo* (HTPC)³ entendidas como horas de atividades individuais ou coletivas, são cumpridas nas escolas ou em ambientes de escolha dos professores, embora no Plano de Carreira e Estatuto do Magistério Público de Goiânia apareçam como horas que podem ser utilizadas para atividades de pesquisa. As demais tarefas do professor preenchem seu tempo avançam sobre o seu horário doméstico ou de lazer.

Porque acaba que é muito pouco. Esse tempo de falar hora-atividade é muito restrito, uma vez que a gente tem que dedicar ao diário de sala, atividades escolares como: trabalhos de alunos, atividades, provas..., então isso consome muito tempo. Então eu acho que poderia até ser um tempo maior, aí sim, daria pra tê-lo. Então eu acho que extrapola, a pesquisa que a gente faz extrapola essa hora-atividade. (Prof. 22, entrevista, 2007).

Tempo... No caso, fornecer dentro do quadro de horário da gente um espaço pra aquilo. Sala de aula o tempo inteiro não dá pra gente fazer mais nada na vida. (Prof 10, entrevista, 2007).

a outra questão que eu acho que é grande, no caso a gente que trabalha na rede municipal, eu tenho que preencher de cada aluno meu uma ficha dessa aqui, de desempenho. Todo professor tem que fazer uma ficha dessa aqui, individual. Eu tenho onze turmas, na média de trinta alunos por sala. Eu tenho que fazer uma ficha de cada aluno, quer dizer, eu até agora só fiz duas salas (Prof. 12, entrevista, 2007).

Dentre outros, essa carga horária de trabalho implica prejuízos também à saúde do professor segundo, provocando, segundo o relato dos docentes: mal-estar geral, falta de ar, pressão baixa, tonturas, cansaço, labirintite, esgotamento físico e mental, problemas nas

³ Ver texto de Sampaio e Marin (2003).

cordas vocais, *síndrome de burnout*, além de outros sintomas. Como é possível falar em mais atribuições para o professor? Como responsabilizá-lo por mudanças na sua prática, sem entendê-la de forma contextualizada? Antes é necessário desvelar essa realidade e enfrentá-la, apresentando não apenas propostas para a formação inicial de professores, mas aliadas as políticas de valorização do trabalho docente, inserindo a pesquisa em seu trabalho, e não apenas como mais uma função. A natureza das atividades exigidas pela pesquisa requer tempo:

Primeiro o tempo, pois sem ele a pesquisa não se realiza. Não generalizando, mas boa parte do professorado, dado as condições de baixos salários e o fato de terem que trabalhar os três períodos, não possuem tempo. É preciso que o professor tenha mais tempo para se dedicar à pesquisa. (Prof. 25, entrevista, 2007).

Tempo, tempo pra registrar, tempo pra estudar, tempo pra fazer curso, tempo pra estar ouvindo as outras pessoas, até que fazem pesquisa, pra poder estar ampliando essa capacidade de perceber diferente essa prática. Seria um tempo pra participar destas questões, principalmente de eventos, onde a gente realmente, tem a possibilidade de ouvir outras pessoas pensando diferente ou fazendo diferente aquilo que a gente está fazendo. Então poderia ser conciliado entre a atuação e participar desses eventos. É muito difícil, enquanto professor profissional da educação estar conseguindo liberação pra participar desses eventos é complicado isso. (Prof. 06, entrevista, 2007).

O tempo real é, portanto, uma dificuldade para a pesquisa. Teixeira (2003) aponta a questão do tempo como organizador emblemático do cotidiano do professor, constituindo-se em um dos fatores cruciais para a sua formação, pois determina o tipo da experiência que está sendo vivida e participa da construção da sua identidade profissional, dialogando com representações do tempo como *kronos* (o tempo racionalizado, linear, objetivo, exterior), que se refere a “sem tempo”. Aliás, nessa perspectiva de tempo os professores são vistos por eles mesmos e pela comunidade como um profissional atarefado, para não dizer tarefeiro. Há, ainda, o tempo *Kairós* (o tempo personificado, vivido, em construção). A autora ressalta que os professores não são passivos diante das representações de tempo e produtividade.

Sabemos da importância das percepções de tempo, mas aqui estamos nos referindo a uma condição material de trabalho, relacionada à questão da produtividade. A incorporação da reflexão e do tempo coletivo na organização do tempo escolar necessita ser efetiva, não transferindo para outros tempos as demais tarefas do professor, caso contrário, a sobrecarga continua e a ilusão ideológica também. Para realizar o processo de pesquisa na concepção

estrito-ciência e numa perspectiva crítica e dialética, capaz de transformar a realidade, o professor precisa trabalhar em tempo integral na escola, recebendo um salário que satisfaça plenamente suas necessidades básicas, de natureza material, cultural e espiritual.

1.2 Infra-estrutura material, física e ambiente educativo

A questão da infra-estrutura física foi uma subtemática bastante salientada pelos professores:

Às vezes ele não tem nenhum computador em casa, o que já facilita a pesquisa. As bibliotecas das escolas são muito restritas, enfim, é uma série de fatores... Por exemplo, nas nossas bibliotecas faltam muitos exemplares, muitos livros, são muito escassos. Então, acredito que ela poderia disponibilizar mais material de pesquisa também (Prof. 22, entrevista, 2007).

E material, também, não tem, a gente não conta com nada aqui na escola, a sala de informática não está funcionando; a gente não tem nem retro projetor na escola, assim, não tem material nenhum; tem horas que é o que você está vendo aí, não tem nem livro literário; então tem que estar sempre buscando fora, por conta própria. Então não tem material pra você estar acompanhando, não tem! (Prof. 16, entrevista, 2007).

Tanto nos depoimentos obtidos durante as entrevistas e conversas informais como nas visitas às escolas, pudemos perceber como é séria e problemática a questão do espaço físico e apoio material para a atividade docente. As escolas estaduais que têm uma boa estrutura, bom espaço físico, estão necessitando de reformas, encontram-se sucateadas. As escolas municipais que têm uma construção mais recente, apresentam problemas financeiros e de recursos materiais básicos, como não ter um telefone, a não ser o público que, para ser usado em qualquer emergência, como presenciei na escola, depende do cartão “doador” pela SME ou de alguém que possa ceder o seu. Essa é uma realidade em todas as escolas.

Em algumas unidades escolares (municipais e estaduais) existem laboratórios de informática, cuja prioridade é dos alunos em aula. O professor pode utilizá-los em horários não freqüentados pelos alunos. Faltam boas bibliotecas, algumas têm uma boa organização e muitos livros didáticos ou literários, porém, caso o professor necessite de algo mais, a biblioteca não pode atendê-lo. Não há, nas escolas visitadas (foram visitadas 63 escolas, sendo 54 municipais e 09 estaduais), espaços para encontros de possíveis “grupos de pesquisa”. Os professores alegam que, se querem fazer algum trabalho, tem de ser na sua casa com o seu próprio computador, tinta, impressora e demais materiais.

Queremos salientar, entretanto, que quando elegemos essa subtemática para nossa análise não foi pensando apenas no espaço físico ou nos materiais (computador, biblioteca, papel...) necessários para realizar uma pesquisa. Entendemos infra-estrutura também como “estrutura básica de uma organização, sistema” (AURÉLIO, 2000). Portanto englobamos questões como espaço físico, materiais, mas também as necessidades estruturais para a constituição da pesquisa na educação básica, apontadas pelos professores, dentre elas a formação de grupos de pesquisa, entendida como um movimento coletivo:

... precisa de ter um grupo que dê suporte pra essa pesquisa, que ele esteja inserido num grupo de pessoas ou na..., ou no meio acadêmico também, onde ele esteja vinculado a um grupo que já esteja pesquisando né, ou que esteja num campo acadêmico. ((Prof. 19, entrevista, 2007).

O olhar dos professores para a pesquisa vai além do praticismo; mas reivindicam uma política institucional de pesquisa, com linhas de financiamento e ações que ultrapassem os programas de governo e se constituam realmente em políticas públicas de apoio à pesquisa na educação básica. Não podemos pensar apenas em mudanças na formação de professores, mas também, e principalmente, nas condições de profissionalização dos trabalhos docentes, como anunciam os entrevistados:

Acho que incentivo da... Preocupação da Secretaria Municipal de Educação ou Estadual. Acho que falta essa preocupação com essa pesquisa. Se tem uma preocupação eu não conheço, porque quando você percebe, a Secretaria ou qualquer outro órgão interessado na pesquisa aparece e eu não vejo. As pesquisas elas aparecem dependendo da pessoa, é ela que corre atrás. Não tem assim um querer, uma necessidade, uma percepção da Secretaria. Pelo menos nessa gestão a gente não percebe que isso é a preocupação, que isso faz parte da preocupação da Secretaria de Educação não (Prof. 27, entrevista, 2007).

O governo precisa montar linha de financiamento com empresas filantrópicas, com as próprias instituições governamentais, dar mais subsídios para as empresas poderem atuar a nível da educação porque não existe. **Existe a nível de cultura, existe a nível de esporte, mas a nível de educação não tem. Então quer dizer, o individuo ganha subsídios pra ele poder estar financiando um jogador pra ele poder estar financiando um artista lá do triatlo, mas um educador não é subsidiado.** Então faltou muito isso daí e não vejo ninguém levantar essa bandeira. Eu acho que o nosso Sindicato que poderia ser um pouco mais ágil neste aspecto, só pensa em política, ele não pensa no professor (Prof. 29, entrevista, 2007). (grifo nosso).

Tomamos a posição de incluir diferentes elementos na subtemática da infra-estrutura, porque entendemos, a partir de Gramsci, que o caminho que permite a compreensão concreta

do desenvolvimento histórico de uma sociedade reside no estudo das relações entre estrutura e superestrutura: que “(...) deve ser situado com exatidão e resolvido para assim se chegar a uma justa análise das forças que atuam na história de um determinado período e à definição da relação entre elas.” (GRAMSCI, 1995, p. 63). Isso mostra que a mudança social não acontecerá em consequência da necessidade, ou seja, das contingências, mas deve ser construída nas relações sociais, pois estruturas e superestruturas formam uma unidade, um conjunto complexo, no qual o econômico está presente em ambas.

O conceito gramsciano de Bloco Histórico expressa uma unidade entre a estrutura socioeconômica e a superestrutura político-ideológica, associando o conceito de estrutura à história de um povo, de uma sociedade, chamando a atenção para o fato de que dela não apenas pode-se extrair as implicações econômicas, produtos do modo de produção a partir do qual essa sociedade se edificou, mas, principalmente, outras dimensões que refletem com maior riqueza a complexidade das relações humanas e sociais (COUTINHO, 1999, p.111).

Gramsci trabalha com a idéia de reflexividade, que tem um ponto de partida – a estrutura: “[...] o conjunto complexo - contraditório e discordante - das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção.” (1995, p. 52). Nesse sentido, a superestrutura e a estrutura constituem um bloco único, que deriva da última, e das relações sociais a maneira de um sujeito conceber o mundo, a idéia de reflexo remete à síntese que se pratica, e recebe a ação simultaneamente, formando consciência. Portanto, para haver revolução, tem de se organizarem forças materiais e a crença do povo, numa unidade teoria e prática, que é elevação moral e intelectual, formando uma concepção de mundo unitária.

A transitoriedade de um bloco histórico, isto é, a crise orgânica e sua superação, está relacionada com a desagregação da hegemonia da classe dirigente e o nascimento de um novo bloco histórico. Um bloco histórico só tem estabilidade enquanto a classe dominante é também dirigente. A supremacia assim criada sustenta-se pela força moral que cria. A coerção do aparato estatal faz o seu papel, que é complementado pelo convencimento, e os professores parecem convencidos da impossibilidade de mudarem as coisas. O convencimento age, em certo sentido, como coerção, à medida que, existindo consenso na sociedade, os que pensam diferentemente e portam-se conforme pensam e recebem reprimendas do seu próprio grupo social, dos membros da sua própria classe. O convencimento é tarefa da ideologia, a ideologia é tarefa dos intelectuais.

Para Gramsci (1995) a revolução pode e deve ser construída tomando como ponto de partida a relação dialética entre estrutura e superestrutura, observando a relação de força que

se constitui na organização da cultura, nos processos formativos e nas relações militares. Essa premissa não rompe com o econômico, mas remete à relação dialética: a reforma econômica não se separa da cultural, para romper com a lógica hegemônica, faz-se necessário construir uma vontade política e uma consciência. Uma classe obtém a hegemonia na medida em que sua cultura e seus valores tornam-se próprios de um conjunto de pessoas.

Considerações finais

As experiências concretas aqui relatadas apontam a realidade da resistência no trabalho docente, na direção da extração da face emancipatória da atividade educativa, inscrita na tensão permanente entre a formação do ser social “em-si” e “para-si”, ou seja, entre as finalidades particulares e os objetivos da genericidade humana (DUARTE, 2007). Demonstram que a produção de objetivações no trabalho pedagógico - salário, organização de tempo e espaço, etc. - evidenciam uma relação contraditória da prática pedagógica, dirigida à criação, à busca de soluções e alternativas, que desautoriza a absolutização da alienação no espaço de trabalho, não obstante os limites da estrutura social, que constitui o próprio terreno da escolha de alternativas, uma vez que "as estruturas sociais impõem limites à práxis humana sem, contudo, determinar os próprios agires." (MEDEIROS, 2004, p. 18)

Entretanto tais movimentos em direção a uma relação consciente com as escolhas possíveis, no arco de possibilidades e necessidades estabelecidas pela realidade, não se realizam sem conflitos com as determinações mais gerais da organização do trabalho e das finalidades postas para a instituição escolar. Essa tensão se estabelece entre as diretivas das políticas educacionais e o dinamismo interno da própria instituição escolar. Trata-se de um processo em curso que não permite fórmulas proféticas nem juízos definitivos. Os pilares de construção do necessário *bloco histórico* compreendido como um "novo equilíbrio de forças realmente existentes", que, além de negar, construa e afirme um novo sentido para a história humana (GRAMSCI, 1978, p. 43), só podem ser gerados no processo real, não pelo espontaneísmo ou mecanicismo, tampouco pelo voluntarismo. Eis a forma social e politicamente necessária que se enraiza nas práticas concretas de milhares de homens e mulheres anônimos e se afirma como potência histórica.

Referências

- AURÉLIO, Ferreira Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI escolar**: o minidicionário da Língua Portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.44, p. 19-32. 1998.
- BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período de 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 18, p. 82-100, set/out/nov/dez/. 2001a.
- BRZEZINSKI, Iria. GT 8: A pesquisa sobre formação de profissionais da educação em 25 Anos de história. **ANPEd**. Trabalho encomendado- GT 08. 2007.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed.. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- GRAMSCI A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GRAMSCI. **A concepção dialética da História**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.
- LIMA, Emilia Freitas de. Trajetória e Produção Científica do GT Formação de Professores - Trabalho encomendado. In: **25ª Reunião Anual da ANPED**, 2002.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Edições 70. 197-.
- MEDEIROS, J. L. **A Economia diante do horror econômico**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004 (tese de doutorado).
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira e MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: **Educação & Sociedade**. São Paulo: Cortez. v. 25, n. 89, pp.1203-1226, set/dez. 2004.
- SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Articulação teoria e prática na formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiás: UFG, 2001.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Maestros con formación stricto sensu en la rede pública de educación básica en Goiânia**: realidade, barreras e posibilidades de pesquisa. 2008. 292f. Tesis doctoral (Programa de Postgrado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad Federal de Goiás, Goiânia, 2008

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Inês A. Castro. Tempos enredados na condição docente: narrativas de professores e professoras. **Revista Pro-posições**, Campinas, v.14, n.1 (40), jan./abr. 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Texto recebido em 27/03/11.

Aprovado em 02/08/11.