

Pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica

Postgraduate and its dialogues with the Basic Education

FLÁVIA WERLE*



RESUMO – Estudo analisando as possibilidades de, na área de Educação, processar-se uma interlocução com sentido de diálogo, compartilhamento e reciprocidade, entre a pós-graduação e a Educação Básica. Sugere cinco eixos de abordagem da temática: (a) quem são os envolvidos na interlocução, (b) os espaços e tempos para a sua ocorrência, (c) os recursos, instrumentos e meios de iniciar, desenvolver e sistematizar a interlocução, (d) as finalidades da interlocução, bem como (e) as conflitualidades que perpassam os campos em que os interlocutores se encontram. Estes eixos não se apresentam como subtítulos, mas perpassam todo o texto que, na primeira parte, decorre da análise de um documento redigido pelos próprios programas de pós-graduação em educação da região sul, qual seja a proposta do programa no item “articulação com a graduação” e, na segunda parte, reflete acerca de dois espaços privilegiados de interlocução com a Educação Básica, quais sejam a sala de aula e os grupos de pesquisa.

Palavras-chave – pós-graduação; articulação entre níveis de ensino; Educação Básica; pesquisa; ensino

ABSTRACT – Study analyzing the possibilities in the area of education, process is a dialogue with a sense of dialogue, sharing and reciprocity between the graduate and basic education. Suggests five points of the thematic approach: (a) who are involved in the dialogue, (b) the spaces and times for their occurrence, (c) the resources, tools and means to initiate, develop and systematize the dialogue, (d) the purposes of dialogue, and (e) conflictualities that run through the fields in which the interlocutors are. These axes are not presented as subtitles but permeate the entire text in the first part follows from the analysis of a document drafted by the Graduate Programs in Education, Southern Region, which is the Proposed Program in “conjunction with the graduation “and in the second part, reflects about two privileged space for dialogue with primary education, namely the classroom and research groups.

Keywords – graduate; articulation between levels of education; basic education; research; teaching

Ao que nos estamos referindo quando falamos em interlocução? *Interlocução* implica *conversa*ção entre duas ou mais pessoas, duas ou mais instituições, dois ou mais grupos. Este “dois ou mais” contém o diverso e o múltiplo. Este “dois ou mais” pode tornar-se muitos mais, com o que se transversalizam uma diversidade de interesses, *intensidades e direcionalidades* da interlocução, com isto se altera a condição de *ouvir e dialogar com os interlocutores*. *Frente a muitas pessoas e instituições*, são outras as exigências de pronunciar e comunicar. Mas podemos nos perguntar: o interlocutor é aquele que *fala com o outro* ou o que *fala pelo outro*, ou o que *fala em nome do outro*? É o que fala, mas

não interage, não sintoniza e não escuta o que o outro tem a dizer? Ou seja, torna-se um locutor, mas que é indiferente ao caráter *inter*, de troca, da interlocução. O espaço de interlocução é um espaço fluido, móvel, precisa ser construído. O espaço de interlocução implica capacidade de prática social e de interação, em processos que se expandem “no terreno da cultura, da formação da identidade e comunicação” (OZGA, 2000, p. 32). O espaço de interlocução é pedagógico no dialogar e compartilhar. Dependendo da posição, das pressões, do tempo, das urgências e dos objetivos, as demandas de interlocução se alteram. A interlocução está situada historicamente e é multifacetada.

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS, Brasil) e Professor titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (São Leopoldo, RS, Brasil). E-mail: <flaviaw@unisisinos.br>.

Artigo recebido em agosto 2012 e aprovado em setembro 2012.

Considerando a noção dialogante, de reciprocidade e de compartilhamento da interlocução e o tema tratado nesta pesquisa,¹ podemos aportar um conjunto de questões. Primeiro, estamos falando de interlocução diretamente com o professor, com as escolas, como as instituições e seus contextos, a interlocução com os sistemas, frente a demandas das secretarias de educação, dos conselhos municipais de educação, dos conselhos escolares, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)? Estas questões são importantes, pois problematizam *quem* são os que entram em interlocução.

Em segundo lugar, uma interlocução se faz com hora marcada? Palestras, eventos, painéis se constituem em interlocuções? A continuidade da interlocução é uma questão relevante? Estamos falando de uma interlocução que se faz em sala de aula, no desenvolvimento de seminários, de disciplinas? Uma interlocução que se faz no espaço da universidade ou nos prédios das escolas de Educação Básica (EB)? Ora, estamos numa época em que a delimitação espacial da escola concorre com as propostas de aprendizagem em qualquer lugar, a qualquer hora (DALE, 2008, p. 17). Neste caso de deslocamento de espaços, que características assume a interlocução? Falamos de uma interlocução duradoura, continuada, construída, retomada periodicamente? Sim, a dimensão de temporalidade e espacialidade também é pertinente na discussão da interlocução.

Falamos de uma interlocução pela pesquisa? Uma interlocução pela orientação e formação de novos pesquisadores? É uma interlocução pela disseminação da produção científica e que também se identifica nos relatórios e nos registros Coleta Capes? É uma interlocução apreendida e expressa por meio de indicadores, que depende da capacidade dos programas de pós-graduação de registrar, com clareza, precisão, concisão e coerência, o que cada professor realizou individualmente ou que interlocuções desenvolveu o coletivo, ou é uma interlocução que se manifesta predominantemente como processo? A interlocução com a EB restringe-se à pós-graduação da área da Educação ou estende-se a outras áreas do conhecimento? Sim, é importante refletir sobre os caminhos, os meios escolhidos para proceder à interlocução.

Nas indagações anteriores está a questão de quem é o(s) interlocutor(es), a questão do espaço e tempo em que ocorre a interlocução, bem como dos recursos, instrumentos e meios para iniciar, registrar, sistematizar e desenvolver a interlocução. Mas, principalmente, está presente a pergunta: interlocução para quê? Com que finalidades? Quais os propósitos e contribuições de uma interlocução entre Pós-Graduação (PG) e EB? E ainda, quais conflitualidades perpassam

internamente os campos em que os interlocutores se encontram?

A Educação Básica é complexa, diversificada. A respeito de *qual EB falamos?* De uma educação focada na faixa de *obrigatoriedade*? Esta tem sido, progressivamente, ampliada. Se na década de 1960 a obrigatoriedade escolar era de quatro anos, referente ao ensino primário, na de 1970 passa a ser de 8 anos e, hoje, abrange dos 4 aos 17 anos. Por outro lado, discutir EB é referir um âmbito composto por vários tipos de instituições educativas, as de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, e diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos. Sim, há um conjunto muito diversificado de grupos com os quais estabelecer interlocuções. Nesta cada vez mais ampla, complexa e diversificada EB, quem é o interlocutor? As políticas de EB? Os sindicatos e associações de docentes da EB? Os professores da EB? Mas quais, os contratados, os concursados, os professores que estão em processo de formação inicial ou buscando a segunda licenciatura? Ou aqueles que já estão em exercício, no meio de sua carreira profissional? Ou ainda são os professores das licenciaturas que formam professores para a EB? Ou será a escola de EB a interlocutora? Que instituição é esta, a que tem Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) maior em seu município, em seu estado. A que funciona em quantos turnos? Neste caso, a comunidade escolar é interlocutor? Os membros dos diferentes colegiados são interlocutores? Ou ainda serão os alunos da EB os interlocutores? A interlocução se estende para os que foram excluídos das escolas? Os jovens e adultos que procuram a EB? Ou se restringe aos que estão em cargos executivos nos sistemas de ensino? Mas em que instância, a municipal, a estadual ou a federal? Entretanto, em cada uma destas instâncias são tantas as segmentações, departamentos, diretorias, supervisões... Sim, falar em interlocução com a EB é referir uma complexidade muito grande de instituições, grupos, profissionais, instâncias, políticas e práticas. Ademais, não há como esquecer o ambiente competitivo, individualista e o fato de que “a chave-mestra da compreensão dos sistemas educativos reside no reconhecimento de sua relação com os problemas fundamentais do capitalismo” (DALE, 2008, p. 16).

E no lado da *pós-graduação*, quem é o interlocutor frente à EB? Os alunos da PG, os professores do corpo permanente dos programas, o coletivo do programa por meio de suas áreas de concentração, linhas de pesquisa, oferta curricular? A universidade com suas estruturas e burocracias, na inter-relação de atividades de pesquisa, ensino de graduação e pós-graduação? Ou o coletivo de programas da universidade numa proposta multidisciplinar?

A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL E A EDUCAÇÃO BÁSICA: ANALISANDO ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO E LINHAS DE PESQUISA

A problematização anterior indica a amplitude das questões envolvidas e, portanto, discutir a interlocução entre a PG e a EB implica fazer escolhas. Embora considerando que a interlocução se manifesta predominantemente como processo, como espaço móvel, fluido, em contínua construção e que implica capacidade de prática social dos envolvidos, que as conflitualidades internas aos campos em que os interlocutores se situam, limitam e repercutem no processo, que são inúmeros os interlocutores, optei por tratar a interlocução considerando – para os primeiros dois subtítulos deste artigo – a visão expressa pelos programas no relatório que apresentam à Capes. Trata-se de um relatório anual em que os programas descrevem suas atividades, processos de pesquisa, estrutura curricular, enfim, suas ações, registrado no Caderno Proposta do Programa, ano 2009, disponível no *site* da Capes. Delimito este material empírico para análise considerando os programas de pós-graduação em educação da região sul – Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul –, sejam eles organizados em programas com curso de mestrado e doutorado ou apenas com curso de mestrado.

Neste subtítulo enfoco a interlocução entre a PG e a EB questionando como ela se apresenta na formulação das linhas de pesquisa e das áreas de concentração dos programas em foco.

Para discutir as evidências de interlocução da PG com a EB no tocante às áreas de concentração dos programas, analisei inicialmente os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG). O I PNPG (1975-1979) (BRASIL, 1975a), especialmente o seu desdobramento para a área da Educação (BRASIL, 1975b), indicava que cada programa de pós-graduação tinha várias áreas de concentração (AC). Na região sul, em 1975, eram quatro programas. A UFPR tinha duas áreas de concentração: Metodologia do Ensino e Planejamento Educacional; a UFRGS organizava-se em três áreas, Planejamento Educacional, Psicologia Educacional e Ensino; a PUCRS tinha também três AC, quais sejam, Aconselhamento Psicopedagógico, Administração de Sistemas Educacionais e Métodos e Técnicas de Ensino e a UFSM uma apenas, Teoria e Prática do Currículo a Nível Médio. Por vezes estas AC resultavam da transposição da estrutura departamental da universidade para a PG. Os demais PNPG não enfatizavam as áreas de concentração.

Atualmente a Capes trabalha com nove grandes áreas, 76 áreas e 340 subáreas do conhecimento. A área de Educação está incluída na grande área de Ciências

Humanas e contém 33 subáreas. Por outro lado, computando os atuais programas de pós-graduação da área de Educação no país, encontramos que 84% deles referem “Educação” como AC e 16% apresentam uma designação menos geral como área de concentração. De qualquer forma, não é pela designação das áreas de concentração dos programas que se pode identificar a sua interlocução com a EB. Ressalto que trabalhei com a listagem de programas da Capes datada de 2009 (total 113 programas), a qual já incluía alguns mestrados profissionais, os quais tendem a ser mais específicos na indicação de suas AC.

Com o objetivo de compreender como as linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação em educação da região sul expressam a interlocução com a EB, procedi a um levantamento de todas as linhas de pesquisa, mediante o acesso à página *web* de cada programa. Esta análise não apontou casos de programas que evidenciem explicitação direta e clara entre LP e a EB.

Há programas com a proposta de um núcleo articulador entre as LP. Neste caso, o núcleo articulador possivelmente figure na perspectiva de AC. Há formulações de LP bastante abrangentes, indicando, por exemplo, que o foco é o campo da educação em articulação com outros três campos do conhecimento, tratando as questões em diferentes perspectivas e contextos. Quando as LP referem EB, esta não aparece como tema central, mas em geral associada à formação de professores e ao ensino superior. De forma geral, as linhas de pesquisa se descrevem de maneira ampla. Portanto, a evidência de diálogo da PG com a EB não fica demonstrada claramente nos programas a partir da descrição das linhas de pesquisa. A análise dos projetos de pesquisa, das dissertações e teses, e da produção dos docentes é que poderá apresentar tais evidências. Este trabalho de análise e demonstração do quanto nós dos programas de pós-graduação em educação procedemos a este diálogo está ainda por ser feito e demandará muito tempo e esforço, não sendo objeto do presente estudo.

A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL E A INTERLOCUÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA E A GRADUAÇÃO

Busquei ler² como os programas de pós-graduação em educação da região sul expressam seus vínculos com as licenciaturas e cursos de graduação, que seria uma das formas de proceder a esta interlocução. Da análise do material evidencia-se que os programas de pós-graduação têm compromisso de integração com a graduação e de atuação nas licenciaturas, o que é um registro a favor da interlocução. Por outro lado, junto com esta interlocução se desenvolve também a com a EB. Estamos frente a, no

mínimo, três segmentos de interlocutores: os cursos de graduação e licenciaturas, os programas de pós-graduação e a Educação Básica. Nestes diversos momentos de interlocução os professores dos programas não estão sozinhos, realizam esta ação juntamente com os pós-graduandos.

O que era desejo expresso em meados dos anos 1970, no I PNPG (1975-1979) – que os professores atuassem simultaneamente na graduação e na pós-graduação – está ocorrendo nos PPG educação da região sul. Ocorrendo na forma de docência, mas também mediante a participação nos colegiados das licenciaturas, em cargos de representação, na coordenação de cursos de graduação, de estágios e de prática de ensino em cursos de licenciatura. Ocorre também na orientação de trabalho de final de curso e na orientação de monografias de cursos de especialização. Pode-se dizer que há registro de ampla articulação pela via da docência em cursos de formação de professores, bem como mediante orientação de alunos de graduação (TCC) e de trabalhos de iniciação científica (IC). O estágio docência é, igualmente, uma forma importante de articulação PG dentro da universidade, com os cursos de graduação, e com as licenciaturas e a EB.

A atuação nas licenciaturas, por sua vez, enriquece e dialoga com a pesquisa nos programas e favorece a disseminação da pesquisa na graduação. Os programas vão além da citação nominal de disciplinas atendidas pelos docentes da pós-graduação em cada semestre letivo, o que fica evidente, por exemplo,³ no seguinte trecho expresso por um programa da região sul

Um olhar sobre a produção acadêmica do programa permite observar que muitos dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelos docentes ou pelos mestrands têm sua gênese no contexto do curso de graduação. Se por um lado esta presença na graduação induz e fornece temáticas de investigação para o programa, de outro favorece o entrelaçamento do ensino com a pesquisa no âmbito da graduação.

Os programas, entretanto, estão atentos não apenas às demandas internas à sua universidade, com o que dialogam com os sistemas de ensino, mas aos compromissos com a função de pesquisa e produção de conhecimentos que a pós-graduação precisa atender. Um deles assim se expressou:

Esses múltiplos compromissos institucionais acarretam uma grande diversidade de atividades desenvolvidas pelo docente-pesquisador, o que beneficia não apenas a instituição como um todo, mas também o próprio programa que ganha em integração política e acadêmica, propiciando maior inserção social nos setores e nos diferentes níveis nos quais atua. Entretanto, paradoxalmente,

tais encargos representam um tensionamento contínuo para esses docentes que, por vezes, têm que conciliar as atividades consideradas de grande relevância institucional e social [...] e a dedicação às atividades consideradas indicadores de qualificação da produção para o programa, no caso, a pesquisa científica.

Emerge aqui a conflitualidade e as diferentes pressões que perpassam o campo da PG no atendimento de demandas de produção científica, orientação, ensino e inserção nas múltiplas atividades das universidades, o que, sem dúvida, configura o campo de trabalho e disputas dos programas e as condições de interlocução com a EB.

Até aqui referi que muitos são os personagens da PG em interlocução com a EB, destacando os professores que atuam na PG e na graduação, os professores que atuam na graduação e os alunos da PG que atuam na modalidade de estagiários. Mas a interlocução precisa ter intencionalidade, promover comunicação, sintonia, diálogo com a EB. Para tanto, experiência em sala de aula e a vivência em escolas de EB são fundamentais para aqueles que atuam nas licenciaturas.

Gatti, Barreto, André (2011), discutindo políticas docentes em nível federal, destacam que o processo de formação de professores requer docentes comprometidos com a EB, capazes de desenvolver um trabalho articulado com questões do cotidiano da EB, para que se possa avançar em qualidade de ensino e aprendizagem de todos os alunos. Os cursos de formação de professores e os docentes que neles atuam precisam articular-se de forma a oferecer recursos para a profissionalização dos professores. Recursos que favoreçam a superação de um certo nível de desconexão entre universidade e escolas e o avanço para além da supervalorização do conhecimento acadêmico como fonte única de autoridade frente ao conhecimento sobre a escola, o ensino e a aprendizagem. Trata-se de uma “mudança epistemológica” que precisa ser discutida em todos os níveis de ensino e que exige esta interlocução de parte da universidade com a EB.

Criticando as estruturas de formação institucionalizadas no país, as autoras afirmam:

Reformulações e reorientações, complementações ou acréscimos não tocaram em seu aparato básico: a formação de cada especialidade profissional docente continua sendo feita em cursos separados, estanques, com base na divisão da ciência; cursos sem articulação entre si, sem uma base compartilhada e com clara separação interna entre formação em área disciplinar e formação pedagógica: dois universos que não se comunicam (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 95).

Vários programas da região sul, como que sensíveis e atentos a essas críticas, colaboram para alterar este quadro,

mediante diferentes estratégias, incluindo a assessoria prestada a projetos de reestruturação curricular das licenciaturas em suas universidades. Assim se pronuncia um programa da região sul:

Entende-se que, a constituição do programa qualifica as atividades da graduação. Os docentes participam ativamente de reuniões de colegiado e isto foi fundamental, por exemplo, nas reformulações curriculares recentemente ocorridas, quando integraram as comissões criadas para este fim, o que contribuiu para uma crescente valorização das atividades de pesquisa na graduação.

Esta é sim uma importante forma de interlocução da PG com a EB, não só a docência nas licenciaturas, mas o envolvimento com o aprimoramento curricular dos cursos, a pesquisa difundida na universidade e nos sistemas de ensino.

Outro relevante espaço de construção da identidade dos programas e de desenvolvimento da interlocução com a EB é a pesquisa realizada por alunos de IC, conforme registra um dos programas da região sul:

A integração com a graduação também ocorre em função dos projetos de pesquisa que os docentes do mestrado mantêm em nível de iniciação científica. Esse é um esforço levado a cabo por todos os professores do programa. E os projetos de iniciação científica desenvolvidos na graduação estão vinculados às linhas de pesquisa e aos projetos individuais que os docentes sustentam na pós-graduação. Esta prática foi se construindo pela convicção no processo de educação continuada e no sentido de uma lógica orgânica, quer dizer, articulada entre a formação do discente e os objetivos do programa.

Há casos de interlocução muito intensa e anterior à criação da pós-graduação estrito senso de uma universidade, como por exemplo: “o mestrado nasceu da inserção e da necessidade de ampliar/qualificar os processos de formação de professores da região”. Portanto, a criação e consolidação dos próprios programas, decorre, qualifica, aprofunda esta interlocução que vem sendo construída numa rica prática social local.

Aqui um parêntese importante para referir uma situação vivida por programas que estão iniciando sua trajetória. Em março de 2012 ocorreram em Brasília, na sede da Capes, reuniões de análise e acompanhamento dos programas de PG da área de Educação, com a presença dos coordenadores. Participei deste momento de compartilhamento e autoavaliação, especificamente na sala em que os programas nota 3 de todo o país estavam reunidos. Dentre os 50 programas da área neste nível de avaliação, muitos estavam na condição de recém-

criados, procedendo, no início do ano, à seleção de sua primeira turma de mestrado. O que chama a atenção nas apresentações é o quanto estes programas estão atentos e procurando se inserir nas possibilidades abertas por editais e propostas de políticas da Capes. Por outro lado, trazem muitas queixas de exclusão frente a editais abertos pelo CNPq, onde não tem conseguido obter apoios. O que destaca é que, entre os programas que se fizeram presentes, 31% têm projetos vinculados a observatórios, seja o de Educação, o de Educação Indígena ou de Educação do Campo e, por outro lado, 22% participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O que os “novos programas” estão demonstrando é uma intensa atividade de pesquisa e trabalho conjunto com a EB em diferentes formas e, portanto, uma abertura para as diretrizes do PNPG.

Um tema que deve ser objeto de dedicado estudo por parte do SNPG é a melhoria da qualidade da Educação Básica, notadamente do Ensino Médio. Propõe-se que o SNPG desenvolva estudos relativos à formação de professores, ao estabelecimento dos padrões mínimos de qualidade, à gestão das escolas e à adequação dos currículos tendo em vista as necessidades e os interesses dos adolescentes e jovens sujeitos da Educação Básica, notadamente do Ensino Médio. A CAPES, que cuida dos cursos de pós-graduação, recebeu novas atribuições com a criação das diretorias de Educação Básica e tem condições de comandar os esforços para consecução dessa tarefa. A interação mais definitiva com a educação básica é uma maneira de reforçar a aproximação do SNPG com os interesses da sociedade (PNPG, 2010, p. 21).

Por certo, a melhoria da qualidade da EB exige investimento na formação de professores, a retomada dos padrões mínimos de qualidade, e foco na gestão das escolas e na adequação dos currículos, mas, também, uma maior valorização social da profissão, melhores salários, bem como melhores condições de trabalho, infraestrutura das escolas e de carreira do magistério. Sem estas condições gerais que decorrem de fracas, desconexas e descontínuas políticas públicas, a interlocução pode reduzir-se a programas e projetos fragmentados ou a queixas, desalento e manifestações de desânimo para com a educação. Assim, interlocução não se constrói por imposição. Interlocução, por ser diálogo, compartilhamento e prática social, decorre especialmente da implicação dos envolvidos, os quais podem ser estimulados, mas respondem a partir de sua história, conhecimento, reflexividade e condições institucionais aos programas e projetos que fomentam a interlocução entre a PG e a EB. Ademais, há que acompanhar, avaliar, aprofundar a inter-relação entre os diferentes programas e projetos voltados para esta interlocução.

Um importante espaço de articulação da graduação, PG e EB são os grupos de pesquisa, por vezes organizados na forma de Centros de Formação e Orientação Pedagógica, como apresenta a descrição de um programa da região sul a seguir:

Espaço físico definido que fundamenta suas atividades... [para] a) proporcionar orientação pedagógica, educação continuada e formação docente; b) qualificar recursos humanos para a formação docente transdisciplinar; c) qualificar recursos humanos nas diversas áreas e níveis de atuação profissional; d) desenvolver ensino à distância; e) desenvolver projetos dos cursos de graduação e das linhas de pesquisa do programa. O centro funciona como um espaço que agrega programas de pesquisa e experimentação pedagógica, propostos e encaminhados por grupos de estudo e pesquisa da universidade.

Em minha leitura, os programas de pós-graduação em educação, em conjunto com outras forças da universidade, procedem a interlocuções com a Educação Básica. É constante, generalizada, universal a participação dos professores da PG em cursos de licenciatura, embora “o desafio dos docentes do PPGE é [seja] garantir que essa atuação na graduação esteja articulada às atividades de pesquisa e docência no mestrado”, conforme afirma um dos programas.

Há múltiplos compromissos institucionais atendidos pelos professores dos programas, além de ações de docência, participações em colegiados, coordenações de cursos, disciplinas, estágios. Em diferentes níveis elas são veículos de interlocução com a EB. Que espaço privilegiado de interlocução é a coordenação de estágios ou a coordenação das práticas de ensino nas licenciaturas!

Mais do que expressar a articulação entre a graduação e a PG, o espaço do Coleta Capes/proposta do programa evidencia a intensa integração, cooperação e interlocução que está ocorrendo nos programas e nas universidades. Mais do que separação entre ensino, pesquisa e extensão, identificam-se estruturas multidisciplinares e multifuncionais de integração e convivência, nas quais diferentes atores interagem (ensinam, pesquisam, aprendem) e múltiplas atividades são desenvolvidas. Há programas que expressam as diferentes formas de interlocução na universidade com os sistemas de ensino pela explanação coerente de seus projetos de pesquisa. Neles os objetos de estudo articulam pessoas e levam à superação de fronteiras entre graduação, PG, ensino, pesquisa, extensão, universidade e sistemas de ensino.

A análise aqui realizada destaca uma visão favorável, insinuando como possível e em processo a interlocução entre a Educação Básica e a pós-graduação. Sem dúvida, a forma que os programas se instituem e a imagem que

constroem de si mesmos ao preencherem o Coleta Capes, base empírica desta reflexão, é prenha de intencionalidade que procura corresponder aos processos de avaliação. Por outro lado, os processos de avaliação externa, com seus indicadores e quantificações, de alguma forma condicionam as práticas dos programas e pressionam pesquisadores e alunos em direção à intensificação do trabalho, à multiplicação da produção científica e a atividades computadas nas avaliações. Estas questões delineiam um cenário de conflitualidade e tensão, no qual os programas de pós-graduação se instituem, desenvolvem e consolidam, e também constroem sua identidade e suas linhas de pesquisa. Vale lembrar, ademais, com Freitas, Sordi, Malavasi e Freitas (2011, p. 9), que o processo de avaliação não é como um jogo inevitável de cartas marcadas, mas configura-se como um campo de forças aberto a contradições que necessitam ser enfrentadas. E acrescentam: “porém é preciso conhecê-lo para melhor lidar com ele, seja nos seus limites, seja nas suas possibilidades”.

SALA DE AULA E VÍNCULOS COM A PESQUISA: ESPAÇO PRIVILEGIADO DE INTERLOCUÇÃO

A interlocução com a Educação Básica se dá em *sala de aula*.⁴ Em salas de pós-graduação, como nas de graduação e em cursos de extensão, nos quais os docentes que também atuam na pós-graduação lecionam e os seus alunos realizam estágios. Na observação dos alunos, na escuta de suas histórias, dificuldades, espantos e de seus contextos. Contextos que são verbalizados, descritos, comunicados pelos próprios alunos, e que, ao se apresentarem frente a outras falas, possibilitam comparações, estranhamentos, teorizações. A interlocução com a EB se dá em sala de aula, onde os alunos que também são professores se reconhecem a si mesmos no debate com os outros, num processo de percepção de mútuas diferenças. Uma interlocução que é uma construção e uma observação, que não é passiva, que supõe a organização e reorganização de visões, de compreensões. Estes processos de organização e teorização ocorreram frente à temática da disciplina ou seminário, à bagagem de conhecimentos e experiências aportada pelo professor e pelos alunos, mas, especialmente, devido à atenção para os contextos, aqueles que são explicitados e os que não emergem facilmente, não se pronunciavam claramente na dinâmica da sala de aula.

Uma importante vertente de interlocução com a EB é, portanto, a sala de aula de cursos de licenciatura e de pós-graduação. Uma sala de aula que se relaciona com pesquisa, com produção científica, com diálogo e discussão desta produção. Uma pesquisa que principia e

continua *na e a partir* da sala de aula, que dialoga com fatos concretos e situados temporalmente, trazidos por alunos e professores dos cursos superiores, que dialoga com pessoas que são protagonistas em muitas escolas. Uma pesquisa que realiza traduções e *links* entre conceitos e situações empíricas. Sim, uma sala de aula em que o ensino se transmuda em pesquisa e favorece a construção de um objeto de estudo, num esforço de conhecimento, de organização e de questionamento. Construção que se dá no diálogo com a teoria, com as situações, com os atores e com os projetos que os mesmos possuem. Uma construção que não é uma descoberta de algo posto, mas, uma atividade que é docência e que também é ou encaminha e inspira para uma prática de pesquisa. Uma pesquisa e uma sala de aula que extrapolam o período letivo, e se expandem no espaço profissional, nas relações cotidianas.

Afirma-se, portanto, que a articulação da PG com a EB se faz de diferentes formas no contexto das salas de aula das universidades, algumas mais diretas e claramente articuladas à EB do que outras. Os professores dos programas e seus alunos baseiam e aportam sua experiência com a EB e com a pesquisa em sua dinâmica de interação e produção, nos seminários, disciplinas e demais atividades de formação. Igualmente, estes mesmos professores e pós-graduandos atuam em cursos de graduação e licenciaturas em ações de ensino que também alimentam a pesquisa. É um processo de circularidade no qual não é possível generalizar e delinear com clareza o que cada programa fala, onde os processos de pesquisa iniciam, onde a EB está presente, onde a teoria prevalece. É um processo dinâmico, pois dinâmicas são as instituições e as posições que estes atores ocupam nas instituições, ora são professores de EB, ora professores no ensino superior, ora mestrandos, graduandos, doutorandos.

Sim, a sala de aula contém possibilidades de pesquisa e inspira investigações na linha do que afirma Jenny Ozga (2000, p. 25):

A orientação ou predisposição para a investigação deverão servir para desenvolver a reflexividade sobre o trabalho em educação, ou seja, a transferência de práticas de investigação para o contexto escolar, de modo que a experimentação, o escrutínio de resultados, o trabalho em equipe, a avaliação e a procura de melhorias na resolução de problemas devem constituir um hábito e uma fonte natural para qualquer trabalho de índole pedagógica.

Sim, Jenny Ozga refere constantemente que o professor precisa ser um pesquisador em políticas educacionais. De fato, as políticas povoam nosso cotidiano, e em nossas práticas recontextualizamos as políticas educacionais. Para Ozga, as pesquisas em políticas educacionais devem

estar “disponíveis como recurso e como área de trabalho para professores de todos os setores, devido à capacidade de inspirar as suas próprias tomadas de decisão de cariz político e para encorajar avaliações essenciais e independentes das políticas governamentais” (OZGA, 2000, p. 26).

Ao tratar de políticas educacionais alguns alertas são pertinentes. Souza, em seu artigo *Estado do campo em políticas públicas no Brasil*, chama atenção para os problemas enfrentados pelas pesquisas em políticas públicas. Indica o escasso conhecimento e debate sobre o que os pesquisadores estão produzindo, a pulverização de estudos setoriais, e o quanto temas e metodologias se apresentam de forma difusa. Mas um alerta muito relevante é o que indica cuidados quanto à

proximidade da área com os órgãos governamentais, que tanto podem gerar trabalhos normativos e prescritivos, como a possibilidade de esses órgãos pautarem a nossa agenda de pesquisa. Esse problema existe não apenas em relação aos órgãos do governo, que financiam muitas de nossas pesquisas, mas também aos organismos multilaterais (SOUZA, 2003, p. 16).

Este alerta pode também ser formulado de outra maneira: “a comunidade científica busca também encontrar aliados que, eventualmente, subsidiarão as suas pesquisas; é, portanto, um grupo social que tem ‘algo a vender’, e que procura ‘compradores’” (FOUREZ, 1995, p. 98). Este trecho de Fourez é mais incisivo, utiliza uma expressão mais forte – venda e compra. Mas o fato é que precisamos de recursos para as pesquisas e para envolver e formar os que querem fazer pesquisas.

GRUPOS DE PESQUISA COMO ESPAÇO DE INTERLOCUÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

Se uma importante vertente de interlocução é a sala de aula, outra igualmente relevante é a *pesquisa*. Forster, em trabalho recente,⁵ descreve sua trajetória de pesquisa de uma década na interlocução com escolas públicas de Ensino Fundamental de diferentes municípios gaúchos. Destaca eixos de tensão identificados em suas práticas de pesquisa, focando relações entre teoria e prática, entre conhecimento e ação e entre formação universitária e formação profissional. Ao discutir estes tensionamentos, sistematiza:

Resgatar o teórico naquilo que ele tem de questionador e superador de práticas de senso comum, sem negar sua dinamicidade e complexidade [...] As lógicas da formação universitária e da formação profissional, nas suas especificidades e diferenças, puderam qualificar a educação e a formação docente. O grupo de pesquisa compreendeu que para profissionalizar

o ofício de ensinar, se faz necessário superar a visão da academia sobre a docência, ao trabalhar saberes desvinculados do campo de atuação, e a visão do senso comum presente na escola, que reduz os saberes da prática docente a uma circulação restrita e particular. Reconhecer a formação inicial como incompleta, até mesmo pela natureza humana de seres inconclusos que somos não serve, entretanto, para descuidos por parte das agências formadoras de professores com a qualidade de formação possível (FORSTER, 2012, p. 5).

Sim, teoria e prática, conhecimento e ação, formação e pesquisa constituem cenários e ingredientes da interlocução. A reflexão de Forster explica o que Silva Junior (2010) sintetiza:

Os contextos de trabalho é que se credenciam como ambientes de formação, pelo reconhecimento de seu valor formativo [...] há que haver, por parte dos sujeitos envolvidos, uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho (SILVA JUNIOR, 2010, p. 7).

Em minhas pesquisas, especialmente pela experiência de coordenar um projeto em rede, vinculado ao Observatório de Educação,⁶ tenho, em conjunto com os demais coordenadores dos subprojetos, identificado destaques e repercussões expressas pelos professores de Educação Básica que, mediante uma bolsa de estudos, participam como “professores pesquisadores” – esta designação é por eles muito valorizada. Relatam consequências desta participação em suas práticas, quais sejam: preparam melhor as reuniões pedagógicas, dialogam com mais conhecimento com os seus colegas, percebem um amadurecimento em si mesmos como profissionais, pois discutem com mais fundamentação e criticamente as questões de sua escola. Com sua participação no grupo recebem e acumulam informações e experiências com o que conseguem dar mais apoio na escola, o que traz um benefício de ampliação do conhecimento para toda a escola e acerca da própria escola. Participar de pesquisa é valorizado pelos professores, pois lhes possibilita construir uma nova visão acerca de seu ambiente de trabalho, sendo também uma oportunidade de atualização, um incentivo à leitura e uma forma de educação continuada (WERLE, 2011, p. 7).

Portanto, nesse projeto, temos uma equipe ampliada – docentes da universidade, do programa, mestrandos, doutorandos, graduandos e voluntários –, junto com estes professores pesquisadores (docentes de redes públicas de Educação Básica); para todos, a participação no grupo de pesquisa é considerada uma oportunidade altamente significativa para seu desenvolvimento profissional e

para a melhoria de suas práticas. Emocionalmente, uma professora de escola básica vinculada a um dos subprojetos assim se expressa:

O resgate pessoal, profissional e como cidadã [foi-me oportunizado] através da participação da bolsa de pesquisa do observatório... Estou com quase 27 anos de atuação na rede pública municipal, iniciando a carreira em uma escola “tributária” para onde me deslocava a pé fazendo três quilômetros para ir e a mesma distância de retorno, descendo e subindo morro, afundando o pé no barro quando chovia. [...] Por 16 anos dediquei-me, exclusivamente, à Escola Municipal de Ensino Fundamental [...], entre coordenação pedagógica e direção, correndo risco com traficantes e intimidada por policiais da mesma família, atendendo a escola nas madrugadas por assalto, entre tantas outras situações que marcaram, [incluindo] ter o tapete puxado por questionar e não ser da situação partidária. Ter *hoje esta oportunidade*, quando deixei de fazer mestrado pela dificuldade em conciliar o papel de mãe e realizar meu compromisso com a escola, é algo que não ocorrem palavras para traduzir o sentimento que explode no peito. Além disto, o incômodo e desconforto que sinto ao ver frequentemente a educação ser considerada de má qualidade, já quase de forma banal, e ver que o professor ainda não internalizou a necessidade de transformar sua prática [com o que ele próprio] excluiu-se do sistema, ao invés de incluir-se com postura arrojada, fazendo valer seu espaço.

Neste relato está presente um agradecimento e, principalmente, uma alta capacidade de prática social exercida há mais de 25 anos de trabalho. Há também um ensaio de teorização sobre a própria identidade profissional como docente de rede pública. Está igualmente presente uma descrição da história de desvalorização do professor e das dificuldades enfrentadas nas escolas, mas principalmente a persistência desta professora de rede pública do Rio Grande do Sul.

Nos grupos de pesquisa os professores são encorajados a falar, são ouvidos, fazem apelos pela qualificação da educação pública. A participação em grupos de pesquisa encoraja-os a desenvolverem uma abordagem crítica a respeito das políticas e de suas práticas, encoraja-os a pedirem mais da universidade, a lerem mais. Os grupos de pesquisa são um coletivo em interlocução com a Educação Básica.

Volto a Jenny Ozga e com ela afirmo:

As capacidades de os professores executarem ou colaborarem em investigações contribuem para a sua identidade profissional e aumentam o nível de interação com os alunos e com os seus pares no terreno da cultura e da identidade. É ainda estimulada a capacidade de desenvolverem a sua aptidão para a prática social (OZGA, 2000, p. 79).

Bernardete Gatti (2005), em texto discutindo o programa de intercâmbio para pesquisa, realizado ao longo da década de 1980, sob os auspícios de várias agências de financiamento, destaca a importância de formação de grupos de pesquisa não apenas em termos de produção, mas da formação de redes, de nucleação de pesquisadores, do impacto desse programa e seus desdobramentos nas diferentes instituições envolvidas. Assim inicia ela:

O pesquisador não trabalha sozinho, nem produz sozinho. A intercomunicação com pares, o trabalho em equipe, as redes de trocas de ideias e disseminação de propostas e achados de investigação, os grupos de referência temática, constituem hoje uma condição essencial à realização de investigações científicas e ao avanço dos conhecimentos. Para os pesquisadores mais experientes, esse diálogo permanente com grupos de referência temática torna-se fundamental para o avanço crítico e criterioso em teorizações, em metodologias, em inferências. Para os menos experientes, ou iniciantes, é fundamental para sua formação, pois não se aprende a pesquisar, não se desenvolvem habilidades de investigador apenas lendo manuais. Essa aprendizagem processa-se por interlocuções, interfaces, participações fecundas em grupos de trabalho, em redes que se criam, na vivência e convivência com pesquisadores mais maduros (GATTI, 2005, p. 124-128).

Os grupos de pesquisa são experiências de interlocução nos quais um grande desafio se apresenta. O desafio da sistematização e teorização de experiências, o do afastamento das ações diretamente realizadas nas escolas e sistemas de ensino para problematizar e desenvolver uma visão crítica a respeito das mesmas. O desafio de sistematizar relatos de prática, teorizando-os sem os congelar e sem deles retirar a riqueza do vivido.

Os grupos de pesquisa permitem que relações assimétricas se façam reversíveis, que a autoridade não seja atribuída apenas ao professor do programa, à teoria, à universidade, mas que se fundamente no diálogo e no compartilhamento. Um compartilhamento em que se ensina e se aprende no grupo, no qual se exercita a ajuda mútua e a busca de aprofundamento, de reflexão, sem cair no relativismo.

INTERLOCUÇÃO PARA QUÊ?

A estrutura da *pós-graduação é diversificada* e hoje temos programas de pós-graduação, cursos de mestrado, doutorado e mestrado profissional. A pós-graduação tem compromissos com a pesquisa e a produção científica. A interlocução corre o risco de ser feita apenas no âmbito do mundo acadêmico e entre os acadêmicos. De fato, é importante ampliar a interlocução entre os pesquisadores que estudam questões relativas à EB. É fundamental

debater achados, teorizar, sistematizar visões entre os que estão situados na área de Educação e os que estão localizados em diversas áreas do conhecimento.

Hoje, são nove grandes áreas de conhecimento, considerando a classificação da Capes: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas (Filosofia, Teologia, Sociologia, Antropologia, Arqueologia, História, Geografia, Psicologia, Educação, Ciência Política) Linguística, Letras e Artes, e Multidisciplinar. A que área compete a interlocução com a EB? Seguramente esta é uma interlocução em várias direções. Se nos reportarmos ao PNPG 2011-2020, há indicação sim da área da Educação, mas está clara a referência a Engenharias, Ciência Política e Administração para avançar na qualidade e superar os problemas da Educação Escolar Básica, especialmente o Ensino Médio. Ao instituir a Educação Básica como um assunto estratégico, este PNPG coloca-a como uma questão a ser enfrentada por uma equipe multidisciplinar, ampliando o debate para todos os cursos de pós-graduação (Brasil, 2010, p. 164).

Aqui situa-se uma questão importante a ser mais profundamente discutida.

Ao falar em interlocução, estamos *procurando soluções para problemas e crises da EB?* Estamos buscando uma abordagem na perspectiva da “educação baseada nas provas” EBP,⁷ almejando que as práticas e políticas educacionais estejam baseadas nas melhores provas científicas disponíveis (SAUSSEZ; LESSARD, 2009, p. 141)? Nessa linha, a proposta de interlocução se encaminha no sentido de que a pós-graduação produzisse evidências de pesquisa, que oferecesse um respaldo racional para a tomada de decisões de práticos e políticos, assegurando a eficácia de suas intervenções? A interlocução ocorreria por meio de produtos de pesquisa que fornecessem provas da eficácia de uma reforma, que indicassem as melhores práticas, o melhor caminho, a melhor prova possível e disponível no “mercado das pesquisas” a respeito de uma reforma ou prática a ser promovida? Esse talvez fosse o caminho da interlocução defendido entre os favoráveis à EBP e que a destacam como “ponte essencial entre três esferas – pesquisa, prática e política” (SAUSSEZ; LESSARD, 2009, p. 144). Esta proposta influenciaria também os temas de pesquisa que deveriam corresponder às preocupações, fornecendo “respostas pertinentes para as questões relativas ao que funciona regularmente com um bom desempenho” (SAUSSEZ; LESSARD, 2009, p. 146), com o que o foco das pesquisas seria a sua utilidade prática.

As respostas à indagação “interlocução para quê?” dependem do paradigma de referência do pesquisador, do docente, do professor, do aluno, do responsável pelas políticas públicas.

Pelo que apresentei, a interlocução é necessária para sustentar a pesquisa e o ensino, para um projeto reflexivo de desenvolvimento e de identidade profissional, para o desenvolvimento do sistema nacional de educação para a qualificação da EB à pós-graduação.

Meu argumento é de que *interlocução* é um elemento-chave na educação brasileira que não se restringe à PG em educação frente à EB. A universidade, em todas as suas áreas, é que se coloca em interlocução com a EB e com a sociedade. Uma interlocução que precisa ser diversificada, fortalecida, pois é no todo da universidade que se faz educação, e é nesta dimensão do múltiplo que a interlocução com a EB está para ser tecida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. **Plano Nacional de Pós-Graduação**. 2. ed. Brasília, DF: 1975a. 52 p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Programa de Pós-Graduação em Educação: linhas operacionais, 1975-1976**. Brasília, DF: 1975b. 71 p.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010. 2 v.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2005-2010**. Brasília: CAPES, 2005. 262 p.

DALE, Roger. Construir a Europa através de um espaço europeu de educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 11, p. 13-30, 2008.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Universidade e escola: situações formativas e aprendizagens mútuas, VII Congresso Ibero-americano de Docência Universitária, 7, Porto, PT: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 24 a 27 de junho de 2012.

FOUREZ, Gérard. **A construção social das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de, SORDI, Mara Regina Lemes de, MALAVASI, Márcia Maria Sigrist, FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: Unesco, 2011. 300 p.

GATTI, Bernardete Angelina, Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 124-181, set./dez. 2005.

OZGA, Jenny **Investigação sobre políticas educacionais**. Porto, PT: Porto Editora, 2000.

SAUSSEZ, Frédéric; LESSARD, Claude. A educação baseada na prova. De que se trata? Quais são suas implicações? In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dadila Andrade (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 141-160.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos**

formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia; relatório. Brasília, DF: Capes/Unesco, 2010. (Documento interno).

SOUZA, Celina. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Observatório de educação: análise de um espaço de formação. Seminário Observatórios, Metodologias e impactos nas políticas públicas. São Leopoldo, RS: Casa Leiria, 2011. 15 p.

NOTAS

¹ Este texto é uma versão da conferência de abertura da IX AnpedSul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul 2012. A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 29 de julho a 1º de agosto de 2012.

² Fiz uma leitura analítica do Caderno Proposta do Programa no item Integração com a Graduação considerando todos os programas da área de Educação da região sul, mediante consulta aos Cadernos de Indicadores 2009, disponível na página da Capes, indicada a seguir. Não cheguei a analisar outros aspectos que constam dos relatórios dos programas; foquei apenas nas AC, LP (conforme discutido no subtítulo anterior) e articulação com a graduação. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet?acao=pesquisaAno&ano=2009>>.

³ Preferi não citar nominalmente os programas de cujos relatórios extrai os trechos que cito na tentativa de destacar pontos comuns, expressões mais sintéticas e significativas no conjunto dos textos consultados, pelo fato desta análise buscar uma visão geral dos programas da região sul sobre a temática em análise.

⁴ O conteúdo deste e do seguinte subtítulo decorre de uma revisitação de minha prática como docente e pesquisadora no ensino superior e de observações e registros realizados ao longo de meu percurso profissional.

⁵ Trabalho intitulado *Universidade e escola: situações formativas e aprendizagens mútuas*, apresentado no VII Congresso Ibero-americano de Docência Universitária, realizado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 24 a 27 de junho de 2012.

⁶ O Edital 38/2010, como iniciativa do MEC, operacionalizada pela Capes e INEP, é um mecanismo de política pública que contempla dentre seus objetivos específicos o fortalecimento do diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional, bem como o incentivo à articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de Educação Básica. Para tanto, admite a formação de grupos de pesquisa com pós-graduandos, alunos de cursos de graduação e professores em efetivo exercício ou profissionais que exerçam a função de coordenador ou supervisor pedagógico na Rede Pública de Educação Básica (PEB). Um dos elementos mais inovadores e que se constitui num grande desafio, é a vinculação de PEB aos grupos de pesquisa. No caso do projeto que coordeno, no ano de 2011, estiveram vinculados 24 PEB atuando como pesquisadores bolsistas. São docentes, em sua maioria, de redes públicas municipais, mas também alguns professores da rede estadual. O desafio da inclusão em um projeto de pesquisa de professores em exercício na Educação Básica decorre de inúmeras questões, desde o tempo que estes professores podem dedicar ao estudo e às demandas do projeto, frente à carga horária exigida por suas escolas e vínculos de trabalho, até sua participação em eventos e reuniões do núcleo, além das do subprojeto a que se vinculam, bem como o nível de conhecimento e vivência de procedimentos de pesquisa que acumularam em sua trajetória escolar.

⁷ É importante referir a EBP pois outras áreas de conhecimento e ação estão adotando esta mesma estratégia de neutralidade, objetividade e racionalidade instrumental. Um exemplo é a MBP (medicina baseada na prova), focada na intensificação da transferência de resultados para a prática médica. Trata-se de saber como e se os práticos utilizam as provas produzidas pelas pesquisas. A MBP tem repercussões no campo da prática clínica e na formação médica, com ênfase na transferência de resultados da pesquisa para a prática (SAUSSEZ; LESSARD, 2009, p. 145). É importante esta discussão pois a interlocução da pós-graduação se faz em diferentes direções e com as demais áreas. Muitas vezes, os critérios, lógicas e metodologias de outras áreas se impõem por sobre os da educação.