

ENTRE DESAFIOS E DESIGUALDADES: A COMPLEXA JORNADA DO PROFESSOR E PESQUISADOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

BETWEEN CHALLENGES AND INEQUALITIES: THE COMPLEX JOURNEY OF
TEACHER AND RESEARCHER IN EDUCATION

Elaine Conte

Universidade La Salle, Canoas, RS, Brasil
Doutora em Educação. E-mail: elaineconte@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-0204-0757>

Raquel Amélia dos Santos

Universidade La Salle, Canoas, RS, Brasil
Mestra em Educação. E-mail: raquelameliasantos@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4686-0367>

Ane Patricia Viana José de Mira

Universidade La Salle, Canoas, RS, Brasil
Doutora em Educação. E-mail: ane.mira23@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8175-8213>

Deivid de Souza Soares

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil
Mestre em Educação. E-mail: deividdesouza@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0003-0434-3425>

Submissão: 08-01-2024

Aceite: 05-04-2024

RESUMO: Este artigo mergulha nas complexidades da formação e do trabalho pedagógico, explorando a subalternização histórica dos professores da educação básica no Brasil. Ao abordar os desafios enfrentados por professores e pesquisadores no Brasil que atuam na educação básica, com base nas ideias de Florestan Fernandes, torna-se essencial contemplar a complexidade das interações sociais, econômicas e políticas que permeiam o sistema educacional do país. Buscando responder à pergunta central sobre as dificuldades de ser professor e pesquisador nesse contexto, a pesquisa teórica e exploratória adota uma abordagem hermenêutica para desvendar as dimensões culturais e fronteiras que delineiam



essa experiência atualmente. Tendo a curiosidade epistemológica como guia, o estudo revela os desafios intrínsecos ao trabalho docente, destacando as entrelinhas dos processos formativos e enfatizando a pesquisa como princípio científico e educativo. Ao examinar os impasses enfrentados por professores e pesquisadores, especialmente no estudo das desigualdades sociais, concluímos que persistem desafios irreconciliáveis, incluindo desigualdade estrutural, a necessidade urgente de uma formação política sólida para os professores e condições de trabalho precárias. Estes fatores mobilizam os profissionais da educação para (re)existir à marginalização persistente dos professores ao longo da história da educação no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho do professor. Educação básica. Pesquisador. Formação permanente.

ABSTRACT: This article delves into the complexities of training and pedagogical work, exploring the historical subalternization of basic education teachers in Brazil. Addressing the challenges faced by teachers and researchers in Brazil who work in basic education, based on the ideas of Florestan Fernandes, it is essential to contemplate the complexity of social interactions, policies that permeate the educational system of the country. Seeking to answer the central question about the difficulties of being a teacher and researcher in this context, the research theoretical and exploratory adopts a hermeneutic approach to unravel the cultural dimensions and boundaries that currently delineate this experience. With epistemological curiosity as a guide, the study reveals the challenges intrinsic to the teaching work, highlighting the lines of the formative processes and emphasizing research as a scientific and educational principle. In examining the impasses faced by teachers and researchers, especially in the study of social inequalities, we conclude that irreconcilable challenges persist, including structural inequality, the urgent need for sound political training for teachers and precarious working conditions. These factors mobilize education professionals to (re)exist to the persistent marginalization of teachers throughout the history of education in Brazil.

KEYWORDS: Teacher's work. Basic education. Researcher. Continuing education.

Introdução

A experiência de ser professor e pesquisador no Brasil é permeada por diversas aporias, refletindo desafios e contradições inerentes ao sistema educacional e ao ambiente acadêmico. A pesquisa muitas vezes não é devidamente valorizada na educação básica, onde os professores estão frequentemente sobrecarregados com tarefas administrativas e de ensino, lidam com condições de trabalho precárias, incluindo baixos salários, falta de infraestrutura nas instituições e carga horária extenuante, deixando pouco espaço e tempo para a pesquisa. Florestan Fernandes (2019) abordou questões estruturais da sociedade brasileira, incluindo a educação, destacando como as condições socioeconômicas impactam o acesso à educação e a oportunidades formativas para os profissionais da área. Ao analisar sua obra, podemos identificar elementos e interfaces da formação de professores-pesquisadores que persistem como desafios em situações contemporâneas. O trabalho persegue a seguinte interrogação: Quais as dificuldades de ser professor e pesquisador no Brasil atuando na educação básica?

Com esta preocupação, conseguimos encontrar e fazer aproximações também com os estudos de Locatelli (2021). No cenário atual da pós-graduação em educação no Brasil, surgem discussões relevantes acerca do processo de formação de novos pesquisadores. Estas abordam diversos aspectos, incluindo a possível perda de aprofundamento teórico, a aceleração no processo de formação, a qualidade dos trabalhos e a competitividade intensificada em relação à produtividade. Há relatos que defendem um modelo pedagógico para a formação de pesquisadores em educação e ensino, destacando o desenvolvimento da escrita acadêmica e da leitura crítica a fim de minimizar o produtivismo acadêmico enfrentado pelos pós-graduandos (Klüber, 2016).

No Brasil, os cursos de pós-graduação, especialmente de mestrado e doutorado, foram organizados para estudantes com disponibilidade para se dedicarem apenas aos estudos, frequentarem aulas nos períodos diurnos no contexto de trabalho, participarem de grupos de pesquisa, eventos relativos à área de investigação, sendo, na maioria dos casos, inviáveis para professores¹ que trabalham em dois e até três turnos escolares (Locatelli, 2021). Geralmente, ingressam nos cursos de pós-graduação *lato sensu* que são ofertados na modalidade a distância ou semipresencial com módulos nos finais de semana e/ou no período de férias escolares.

Para Gatti (2001, p. 110), “desde sua origem, mestrados e doutorados foram destinados a uma elite” intelectual, visando a formação de pesquisadores de alto calibre. O modo como se organizam, o discurso, o conservadorismo de suas práticas traduz um caráter elitista nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Tais cursos, “concebem-se os cursos de mestrado e doutorado para uma elite pensante, para a formação dos pesquisadores por excelência e, por isso, sua expansão é tratada como devendo ser contida e sua avaliação centralizada para melhor controle”. (Gatti, 2001, p. 110).

É importante levar em consideração que há um tímido e lento processo de democratização da educação brasileira em todas as etapas e níveis, que alcança uma baixíssima porcentagem de professores que trabalham nos anos iniciais da educação básica. Lembrando que os programas de incentivo à continuidade de estudos em nível de mestrado e doutorado são limitados e, às vezes, interrompidos pela falta de políticas públicas abrangentes voltadas para a formação de professores da educação básica.

Para refletir sobre esses e outros aspectos, a atitude hermenêutica na pesquisa educacional está intrinsecamente ligada aos textos e contextos, tendo por base uma metodologia socrática, dialógica e questionadora da realidade para o exercício constante de buscar tensionamentos e contradições discursivas que ajudariam para revitalizar e conectar a linguagem pedagógica à construção da identidade profissional, trazendo re-existências ao horizonte educativo (Sidi; Conte, 2017). Aprofundamos nosso entendimento, identificamos contradições e exploramos novas perspectivas para compreender a realidade e solucionar problemas por meio do diálogo e confronto de argumentos com os outros.

Por essa razão, a hermenêutica redefine a interdependência linguística, reconhecendo a voz do outro e implicando uma reconstrução aberta à interpretação contextualizada. Em outras palavras, a abordagem prioriza os discursos dos sujeitos, dos quais emergem novos significados

¹ Locatelli (2021, p. 9) salienta que o Relatório do segundo ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação 2018 aponta “que são os cursos de especialização que estão ao alcance dos professores. A pós-graduação *stricto sensu*, que apresenta uma significativa estruturação, regulamentação e controle institucional, tem ficado distante da realidade dos professores da educação básica”.

expressivos para a apropriação nos estudos históricos. Dessa forma, o discurso hermenêutico é considerado uma condição essencial para a reflexão sobre a realidade, permitindo que os preconceitos sejam reavaliados e reconstruídos nos contextos de atuação, tornando-se um intérprete inteligente da história. Este enfoque revela-se como um dos elementos indispensáveis ao processo científico e pedagógico, pois estimula a disposição crítica e o enfrentamento, promovendo a abertura ao diálogo com as diferenças e os diversos mundos (Sidi; Conte, 2017).

Este artigo apresenta um breve panorama sobre o processo de subalternização do professor da educação básica, discutindo como esse profissional foi sendo marginalizado ao longo da história da educação no Brasil. Para tanto, a revisão bibliográfica nos ajuda a “conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa”. (Köche, 2011, p. 122).

Além disso, é uma forma de acessar a produção científica, teórica e prática que se desenvolve na tentativa de explicar uma problemática investigativa, a partir do conhecimento disponível em livros ou obras publicadas no campo (Köche, 2011). Assim, é possível estabelecer conexões entre conhecimentos consolidados sobre o tema e as dimensões históricas, culturais e sociais numa conjugação entre passado e presente da condição de ser professor pesquisador, tendo em conta aspectos epistemológicos.

O tema que nos ocupamos aqui, ser professor e pesquisador no Brasil, vem sendo objeto de múltiplos questionamentos, mapeamentos e discussões que envolvem as interfaces da produção sobre políticas e gestão da educação no Brasil, especialmente no campo da formação política de professores da educação básica (Conte; Trevisan; Santos, 2023). Alguns estudos o colocam sob a mira de uma crítica às práticas elitizadas que desconsideram o cotidiano de ser um professor de educação básica, as condições funcionais de trabalho no sistema educacional brasileiro (Santos, 2000). Outros indicam uma incompreensão do campo por (des)continuidades de políticas governamentais e pela invasão de uma postura ideologizada nas instituições que acaba afastando o professor de seu papel social enquanto intelectual transformador das relações interpessoais no campo da cultura democrática (Conte; Trevisan; Santos, 2023).

Vale lembrar que a democratização da educação superior no Brasil é um processo em construção. A universidade brasileira, em muitos casos, mantém modelos organizacionais que reforçam desigualdades de acesso e permanência do estudante trabalhador nos Programas de Pós-Graduação (PPG) em Educação, nos cursos de mestrado e doutorado. Além disso, conserva uma distância objetiva em relação ao professor(a) da educação básica da escola pública, principalmente, ao alfabetizador que trabalha no chão da escola.

O propósito geral do artigo é apresentar algumas considerações sobre a formação política e o trabalho do professor na tradição cultural brasileira, dando visibilidade às ofertas para a continuidade de estudos na pós-graduação. Em seguida, daremos visibilidade à necessidade de formar profissionais que compreendam a relevância da pesquisa como princípio científico e educativo para o trabalho educativo, especialmente nas instituições escolares. Finalmente, apresentamos as possíveis contribuições do artigo que põe em questão as condições de trabalho subalternizadas dos professores da educação básica ao longo da história da educação no Brasil. Ao discutir os impasses atuais enfrentados por professores e pesquisadores no Brasil, com base na obra de Florestan Fernandes (2019), é crucial considerar a complexidade das relações sociais,

econômicas e políticas que permeiam o sistema educacional brasileiro, a fim de oferecer uma visão panorâmica das aporias no campo e indicando caminhos durante a investigação.

A educação é um amplo campo de estudos e produção de conhecimentos

As leis estaduais e municipais relativas ao professor e seu processo formativo variam em todo o país. Todavia, as políticas de criação e regulamentação de Programas de Pós-Graduação (PPG) no Brasil são estabelecidas nacionalmente, por meio de normas, regulamentos e portarias dos órgãos de fomento à pesquisa e à educação superior, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e acompanhados por relatórios oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão responsável por avaliações e estatísticas educacionais no Brasil. Além disso,

As fronteiras entre especialização e mestrado profissional são tênues e ambíguas na maioria dos países. A exigência de titulação para atuar como docente nesse nível de ensino é distinta, e muitos professores estão vulneráveis à precarização do trabalho, indicando problemáticas e desafios comuns para o avanço da pós-graduação na região como um todo. (Gomes; Elizalde, 2014, p. 757-758).

Em muitos casos, esses dispositivos legais não preveem um tipo de licença ou adaptação de carga horária para quem atua na educação básica que permita que o professor se afaste da função que exerce, para fins de estudos. Às vezes, é facultado ao professor(a) solicitar uma licença interesse pessoal não remunerada com duração máxima de dois anos, podendo ser concedida ou não, pelo bem do serviço público. Portanto, são poucas as possibilidades e oportunidades formativas que permitem conciliar trabalho pedagógico e pesquisa. Afinal, “são muitos os impasses e as urgências do cenário educativo contemporâneo, mas o tratamento dado ao professor na atualidade é relegado à categoria de proletariado, limitado ao trabalho da economia de mercado, cada vez mais *commoditizado*” (Antunes, 2018; Conte; Trevisan; Santos, 2023, p. 50; grifo nosso).

Frequentemente, criam-se espaços de ingresso apenas para grupos de pesquisa regulados por temáticas específicas, tais como, pós-estruturalistas, estudos culturais, tecnologias avançadas, que nem sempre tocam os contextos escolares e as necessidades sentidas no cotidiano. No entanto, é criticando a indolência da razão desarticulada dos diálogos com os professores da educação básica, que estimulamos o pensamento crítico, utópico, conferindo importância às experiências vitais que são construídas no âmbito emancipatório da ciência, do direito e das políticas culturais contemporâneas (Conte; Trevisan; Santos, 2023, Santos, 2000). Sem isso, fica decretada a falência das vozes pulsantes da criatividade humana e de outras propostas de pensamento alternativo/ contra-hegemônico, que brotam das demandas da própria comunidade escolar e dos professores. Tais vozes são seguidamente neutralizadas porque submetidas às armadilhas das tecnologias automatizadas do conhecimento – regulação domesticada pelo capital, que distorce a realidade para instituir a exclusividade do mercado.

Os professores da educação básica das redes públicas de ensino cumprem, na sua maioria, a carga horária de 40 e até 60 horas de trabalho semanais. Portanto, os que querem estudar, frequentemente, optam, pelos cursos de especializações que ofertam disciplinas no

período noturno, aos sábados, durante as férias de trabalho, nas modalidades a distância ou semipresenciais, geralmente em instituições privadas. Locatelli (2021, p. 17) aponta que faltam “condições de efetiva realização, no sentido de que seja acessível e justo diante da realidade dos professores da educação básica no país”. Os programas de pós-graduação *stricto sensu*, via de regra, ofertam disciplinas a serem cursadas nos turnos matutino e vespertino, especialmente, nas universidades públicas. Nestes casos, as possibilidades de um(a) professor(a) da educação básica, que cumpre carga horária de 40 horas semanais de trabalho realizar o curso de mestrado, de doutorado ou ingressar no ambiente da pesquisa acadêmica são reduzidas. Desde 1996, em decorrência da Lei Darcy Ribeiro que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se discute a qualidade dos cursos de pós-graduação e se caberia a estes programas suprir deficiências dos cursos de graduação que estariam articulados aos trabalhos de ensino, estímulos da pesquisa e extensão com a educação básica.

Considerando a importância da educação continuada para os professores da educação básica, não são raros os casos de estudantes de PPG enfrentarem um período de dois anos para concluir os créditos de mestrado e doutorado. Isso se deve à logística dos horários, que são realizados durante as manhãs e tardes, enquanto um professor de educação básica costuma trabalhar em duas escolas. Nesse contexto, não é possível ausentar-se para dedicar-se aos estudos e tampouco contar com a prerrogativa de licença remunerada. A exigência de conciliar trabalho em sala de aula com os rigores dos programas de pós-graduação pode ser um desafio significativo para os professores, especialmente aqueles que atuam em escolas públicas com condições de trabalho adversas. A indisponibilidade de tempo, localização geográfica e recursos financeiros, bem como as políticas governamentais permanecem insuficientemente para incentivar e apoiar os professores na busca por qualificação acadêmica, com bolsas de estudo, licenças remuneradas e programas de formação continuada.

Lüdke e Cruz (2005, p. 95), ao investigarem aspectos que aproximam a universidade e educação básica, indicam por relatos de professores entrevistados que “[...] nenhum órgão oficial destinado ao desenvolvimento da pesquisa libera verbas para a pesquisa na escola básica”. Além disso, afirmam que são muitos os limites enfrentados pelo professor que atua em colégios de aplicação, ligados a universidades públicas, assegurando, assim, as condições da prática de pesquisa entre os professores.

A falta de recursos específicos, de tempo do professor, a inadequação das estruturas e a ausência de órgãos de fomento são as principais dificuldades apontadas. Como informam vários entrevistados, num contexto em que faltam professores em sala de aula e os orçamentos quase não sustentam o pagamento dos professores que têm unicamente a missão de ensinar, fica difícil pensar a viabilidade da pesquisa na escola de educação básica, sem o aporte de recursos específicos para tal finalidade. (Lüdke; Cruz, 2005, p. 95).

Essa realidade apresentada pelas autoras diz respeito a uma pesquisa realizada em escolas de administração federal, ligadas a universidades federais, cujas condições de trabalho, planos de carreira, possibilidades de formação em serviço têm regras e estágios mais avançados que outras administrações públicas. Vale ressaltar que as condições restritas de trabalho e formação são ainda mais precárias para os professores que atuam em escolas das redes administrativas municipais e estaduais.

Um meio importante para um professor assumir o caminho da pesquisa seria ingressando em cursos de pós-graduação *stricto sensu* com a possibilidade de bolsas de estudo, que, embora não alcance todos os aspectos relativos ao processo formativo e de pesquisa, constitui um importante estímulo. Para Locatelli (2021, p. 13), “esse estímulo à oferta de bolsas não tem nenhuma previsão sobre a dimensão da política”. Portanto, a imprevisibilidade política equivale à instabilidade dos programas *stricto sensu* e, no mais dos casos, a continuidade nos estudos fica a cargo de iniciativa pessoal de cada professor. O estado age de forma genérica e, nem sempre garante condições de efetiva realização de estudos, contando com a indefinição ausência de planos estaduais e estratégias para sua realização. Assim, para Locatelli (2021, p. 17), “há uma clara evidência de que na realidade dos professores da educação básica, o horizonte possível é o da pós-graduação *lato sensu*”.

Nos últimos anos, algumas mudanças e procedimentos de avaliação, especialmente da produção científica, começaram a ser criados para justificar que uma pós-graduação bem-sucedida precisa implicar a melhoria do nível da graduação. Mas, “em tempos de crise, a jornada do professor brasileiro da educação básica à pós-graduação é exaustiva e desvalorizada, exigindo ações imediatistas, rápidas e desconectadas de projetos conjuntos” (Conte; Trevisan; Santos, 2023, p. 38).

A universidade foi pensada “para ser frequentada tranquilamente”, como indica Eco (2007, p. 23). Foi idealizada para o jovem estudante que pode dedicar seu tempo integralmente aos estudos e, neste sentido, cursos de pós-graduação, em grande parte, são inviáveis para professores que trabalham na educação básica. Em contexto social, cultural e educacional diferente do Brasil, Eco (2007) acusa a incompatibilidade entre a cultura acadêmica na Itália e o estudante pobre e trabalhador, que não tinha todo o tempo disponível, mas, mesmo assim, ingressou na universidade.

Houve tempo em que a universidade era uma universidade de elite. A ela só tinham acesso os filhos dos diplomados. Salvo raras exceções, quem estudava tinha todo o tempo à sua disposição. A universidade era concebida para ser frequentada tranquilamente, reservando um certo tempo para o estudo e outro para os são divertimentos goliardescos ou para atividade em organismos representativos. As lições eram conferências prestigiosas; depois, os estudantes mais interessados retiravam-se com os professores e assistentes em longos seminários de dez ou quinze pessoas no máximo. (Eco, 2007, p. 23).

A esse estudante, Eco (2007) dedicou importantes orientações sobre como produzir de uma tese, exigida naquele país como um trabalho final de curso de graduação. Dando prosseguimento, o autor demonstra uma importante característica da cultura acadêmica pontuando, que “até há pouco tempo, no mundo inteiro, investigar era privilégio dos estudantes ricos. Também não se pode dizer que hoje em dia a simples existência de bolsas de estudo, bolsas de viagem e subsídios para estadias em universidades estrangeiras resolva a questão a contento de todos” (Eco, 2007, p. 30). A universidade e o cenário dos PPG em educação privilegiam estudantes cuja estrutura econômica familiar permitem-lhes condições para se dedicarem exclusivamente à pesquisa e estudos acadêmicos. Ao mesmo tempo, Eco (2007) reconhece que as questões sociais, históricas e culturais relacionadas à seletividade elitista leva a um certo *apartheid* implícito na idealização da universidade no mundo acadêmico e da pesquisa.

Há semelhanças entre a universidade brasileira e a universidade Italiana descrita por Eco (2007). As duas são conservadoras, elitistas, oferecem poucas oportunidades, precárias condições

de permanência e de continuidade de estudos para o estudante trabalhador, algo naturalizado pela sociedade. Essa inabilidade institucionalizada de incluir esse estudante atinge o professor(a) da educação básica que cumpre dois ou três turnos de trabalho, mas deseja estudar. Também faltam políticas públicas consistentes que contemplem esse professor e mobilizem a universidade nesse sentido.

O lento processo de democratização da educação superior no Brasil implica, em grande medida, na manutenção de modelos organizacionais que legitimam o espectro elitista que se apropriou da universidade, da pesquisa e detém os modos de produção de conhecimento neste país. A história da educação formal no Brasil tem um percurso marcado por um certo *apartheid* detectável em todos os níveis educacionais de um país colonizado.

O trabalho do professor também sofre mutilações pela quantidade de aulas e tarefas administrativas que se acumulam, tornando quase inviável um tempo qualificado para as atividades da vida democrática, de pesquisa, de leituras sobre políticas e gestão educacional, em termos de formação política permanente. (Conte; Trevisan; Santos, 2023, p. 41).

No caso da formação do professor(a) da educação básica em todo o Brasil, especialmente dos anos iniciais do ensino fundamental, essa lentidão no processo de democratização da educação formal é perceptível por meio dos dados disponíveis, no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que apresenta, entre outros, a diretriz da “valorização dos(as) profissionais da educação” (Brasil, 2015, p. 12). A pesquisa realizada com base nesta diretriz de abrangência desde a formação inicial de graduação à pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, orienta-se pela pergunta relativa aos professores de todo o país: “Qual a proporção de professores da educação básica com formação em nível de pós-graduação lato sensu ou stricto sensu?”. (Brasil, 2015, p. 276). A resposta à essa questão projeta-se a partir da meta 16 proposta no PNE que consiste em:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (Brasil, 2015, p. 275).

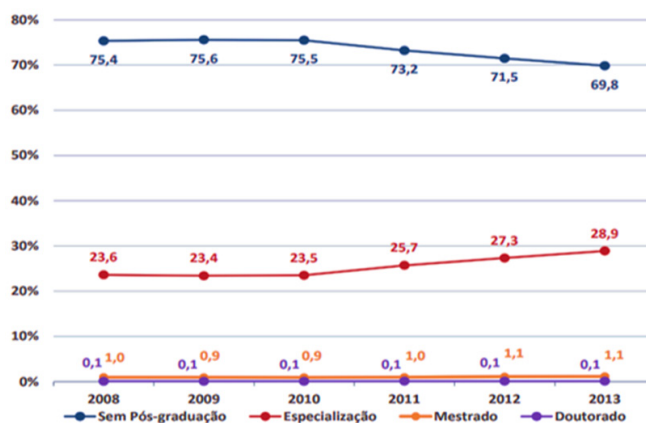
Aqui é importante ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 61, inciso II define profissionais da educação como “trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional” (Brasil, 2018, p. 40). Importa, também, apontar os parâmetros utilizados no PNE 2014-2024, para responder à questão acerca do percentual de professores da educação básica com formação em pós-graduação lato sensu ou stricto sensu considerando todas as regiões do Brasil e dependências administrativas federal, estadual, municipal e privada (BRASIL, 2015).

Esse dado apontado pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) demonstra que apenas o percentual de 28,9% dos professores da educação básica em todo país possuía, naquele período, a titulação de pós-graduação em nível de especialização, 1,1% com titulação em nível de mestrado e 0,1% com titulação em nível de doutorado em todo o Brasil no período de 2008 a 2013. (Brasil, 2015, p. 278-280).

Houve um avanço no índice de formação do professor em cursos de especialização, porém, apresenta baixíssimo percentual de professores titulados nos cursos de mestrado e

doutorado. O percentual permanece quase o mesmo em todo o período pesquisado de 2008 a 2013, conforme o relatório do Censo da Educação Básica, elaborado pela Diretoria de Estudos Educacionais (Direde), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que é apresentado no gráfico 1 em percentuais.

Gráfico 1 – Percentual de professores da educação básica com pós-graduação (2008-2013)

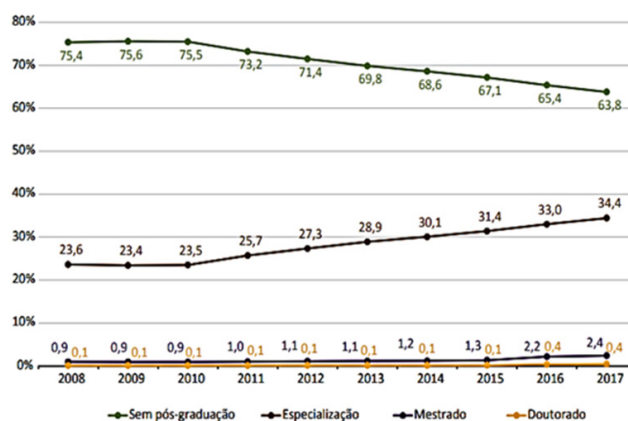


Fonte: Brasil (2015, p. 281).

O percentual de professores que concluíram a graduação tem uma pequena elevação e queda ao final do ano de 2013; o percentual de professores com titulação de pós-graduação lato sensu sobe de 23,6% a 28,9% ao final do período. Já o percentual de professores com titulação de pós-graduação no curso de mestrado mantém certa constância de 1,0% e o percentual de professores com titulação de doutorado permanece em 0,1% até o final do período pesquisado.

O Censo Escolar da Educação Básica aponta que entre 2016 e 2020, o percentual de professores(as) da educação básica apresentou “um aumento de 34,6% para 43,4% no número de professores com pós-graduação” (Brasil, 2022, p. 47). Porém, o estudo não discrimina se é lato sensu ou stricto sensu. O relatório do segundo ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação – 2018 indicam algumas pequenas mudanças na porcentagem de professores que concluíram cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*), significativa elevação nos percentuais de professores com mestrado e a manutenção do baixo número de doutorados.

Gráfico 2 - Percentual de professores da educação básica com pós-graduação (2008-2017)



Fonte: Brasil (2018a, p. 271).

Para discutir o percurso formativo de ser professor pesquisador no Brasil, é necessária a busca por elementos históricos e culturais que representam os modos de constituição da educação formal brasileira e, principalmente, como ela foi forjada e assimilada, tanto pela sociedade como pelo próprio sujeito da educação. Frente a tudo isso, e para fortalecer nossa argumentação sobre as dificuldades que o professor da educação básica enfrenta para estudar e engajar-se no mundo da pesquisa, realizamos um levantamento dos horários mais comuns das disciplinas ofertadas pelos PPG em Educação, a respeito de universidades comunitárias gaúchas, dentre elas, a Universidade La Salle (UNILASALLE), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), e das universidades públicas - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal de Pelotas (UFPel), disponibilizadas em páginas online dos programas nos dois últimos anos (2022 e 2023).

De modo geral, as ofertas das disciplinas nestes dois anos, conforme os três formatos de disciplinas (presencial, híbrida, mista), indicam que os horários predominantes são nos turnos da manhã e tarde, com menos opções à noite (com exceção da UNILASALLE) e poucas ofertas aos sábados. Em todos os PPG mapeados, as disciplinas obrigatórias são ofertadas nos períodos diurnos (manhã e tarde). As disciplinas obrigatórias e seminários que compõem a oferta curricular dos PPG em Educação são abertos para qualquer estudante, no entanto, os horários representam justamente a limitação e uma forma de exclusão para os professores que atuam na educação básica. Abaixo compartilhamos o quadro 1, com os dados coletados em sites ou por contato via *e-mail*² com as secretarias dos PPG.

Quadro 1 – Horários das disciplinas dos PPG em Educação

PPG	Manhã	Tarde	Vespertino	Noite	Sábado
PUCRS	7	15	4	10	
UFPel	13	14	5	3	2
UFRGS	19	37	4	15	3
UFSM	5	2		3	
UNILASALLE	6	10	5	26	4

Fonte: Elaboração pelos autores. Horários das disciplinas de mestrado e doutorado não informados ficaram fora do quadro³.

É nesse complexo quadro permeado por aspectos da tradição cultural brasileira que o professor das “primeiras letras”, nomeado assim por Fernandes (2019, p. 61), vem se constituindo no Brasil. São quatro aspectos que fundamentam o eixo da discussão que abordamos a seguir: a tradição cultural brasileira, a hierarquização da sociedade brasileira, a domesticação do intelectual brasileiro e a subalternização do professor.

2 Cabe notar que os PPG da UNISINOS e ULBRA informam no site o período da semana/dia em que as disciplinas serão ministradas, mas não disponibilizam um quadro de horários. Entramos em contato por e-mail e obtivemos a resposta de que as disciplinas são ofertadas, de segunda a quarta-feira, das 14h. às 16h. e no período vespertino (17h. às 19h.), pela UNISINOS. A secretaria da ULBRA informou que os horários regulares correspondem às quintas e sextas-feiras, das 9h. às 12h. e das 14h. às 17h., e na modalidade modular são disciplinas intensivas, ofertadas nos mesmos horários supracitados.

3 O *site* do PPG em Educação da UFSM só disponibiliza o quadro de horários das disciplinas ofertadas no segundo semestre de 2023, mas é possível fazer uma projeção - 7 cadeiras ofertadas manhã e tarde e 3 à noite.

A tradição cultural brasileira

Conforme Fernandes (2019, p. 61), para entender a “formação política e trabalho do professor” no Brasil é preciso conhecer alguns aspectos essenciais da história do país. O primeiro deles diz respeito ao que denomina de tradição cultural brasileira e os limites que tem representado para o professor e seu horizonte cultural. Tal limitação no horizonte cultural é apontada pelo autor como um processo que pretendeu a continuidade da organização social inaugurada no período colonial, permanecendo o comando nas mãos da aristocracia senhorial que,

Posteriormente, tratou o Brasil como a antiga Coroa: fechou os horizontes. De modo que a grande tradição cultural brasileira é de um elitismo cultural fechado, cerrado, numa sociedade na qual se cultivou, sempre, o conhecimento, o livro e até a filosofia da ilustração. (Fernandes, 2019, p. 63).

A sociedade brasileira, afeiçoou-se aos modos colonialistas de manter qualquer tipo de riqueza nas mãos de uma pequena parcela da população, condenando-a à subserviência, tanto em termos de força de trabalho braçal, quanto de trabalho intelectual. Assim, marcadamente autoritária, acostumada ao mandonismo, a elite brasileira mantém, tradicionalmente o controle dessas riquezas. A limitação no horizonte cultural do professor pode ser pensada a partir da ideia de que a educação custa caro demais aos cofres públicos. Esse discurso tem sido usado por parte da sociedade brasileira para justificar a resistência crônica que nutre contra a democratização da educação formal em todos os níveis. Repetem como se fosse um tipo de mantra o legado que receberam e bradam: “Somos um país pobre e não devemos investir nas universidades”, como mostra Fernandes (2010, p. 142).

Contraditoriamente, consideram a educação é cara demais, não para os seus filhos, mas para os pobres, negros, indígenas, mulheres e outros grupos vulneráveis da população. Geralmente esse discurso vem acompanhado da ideia de reduzir o percurso desses sujeitos jovens na educação formal e introduzi-los precocemente no mundo trabalho técnico, com ênfase na precarização de seus direitos e, propondo até transformá-los em empreendedores de si. Esse discurso transferido e quase sempre baseado num modo de pensar o país, na perspectiva das classes dominantes, dá pistas de como parte da sociedade brasileira concebe a educação formal. Isso implica em uma crise permanente que se arrasta desde os primórdios da história do Brasil, trazendo consequências negativas ao processo de democratização da escola pública desde a educação básica até os níveis mais elevados de ensino formal, como os cursos de graduação e de pós-graduação. No bojo desse discurso excludente estão os ataques ao trabalho do professor da escola pública, dos seus processos formativos e de profissionalização.

Pensar a educação formal como um todo, passa, necessariamente, pela trilha histórica apontada pelo sociólogo Fernandes (2019, p. 63), como a “tradição cultural brasileira” que representa uma “limitação do horizonte cultural do professor”. Nessa direção, Fernandes (2019, p. 61) afirma que “o professor foi objetificado e ainda o é na sociedade brasileira”. Isso se deu num processo histórico de “[...] brutalização cultural, que se faz desde o passado mais longínquo, e que chegou e ainda chega a ser tenebrosa com relação a professores, por exemplo, que se dedicam ao ensino de crianças – as célebres professoras primárias”. (Fernandes, 2019, p. 61). Aos professores de primeiras letras foi entregue a função de transmissor cultural, enquanto o

intelectual, de alguma maneira, era domesticado pela elite brasileira. Fernandes (2019, p. 64) aponta que no contexto histórico de construção da educação brasileira,

[...] o intelectual era, por assim dizer, domesticado, quer fosse de origem nobre ou de origem plebeia, automaticamente se qualificava como um componente da elite e, quando isso não ocorria, como sucedeu com os professores de primeiras letras, ele era um elemento de mediação, na cadeia interminável de dominação política e cultural.

Esta brutalização, subalterniza a profissão, ignora a complexidade dos processos de ensino e naturaliza o descaso dos governos quanto às condições de trabalho do professor da educação básica, especialmente, nos anos iniciais do ensino fundamental. Há vários fios e meadas que compõem o tecido da tradição cultural brasileira. Um deles é o traço escravocrata que, em grande medida, persiste na organização da sociedade brasileira, na brutalidade das desigualdades sociais, econômicas e educacionais que atingem milhões de pessoas no país.

Em *A revolução burguesa no Brasil*, Fernandes (2006) descreve aspectos do trânsito da sociedade colonial à sociedade nacional brasileira no período pós-independência, apontando aspectos que integravam o modelo de sociedade civil inaugurada ainda no período colonial.

[Essa sociedade estava dedicada à] defesa da propriedade, da escravidão e de outros componentes tradicionais do status quo ante, e mais empenhada na apropriação dos meios de organização do poder que então se criaram, que com as questões concernentes aos requisitos ideias de integração da sociedade nacional. (Fernandes, 2006, p. 65).

Assim, a tradição cultural brasileira traduz o caráter elitista e exclusivista, em que foram forjadas as relações econômicas, sociais e educacionais no país. Sobre isso, Ribeiro (1993, p. 19) salienta que “numa sociedade agrícola onde os meios de produção eram elementares, só a elite dominante necessitava ser letrada”. Isso foi cumprido na história do Brasil. O fato histórico de o Brasil ter se organizado em torno de uma ordem social escravocrata marcou profundamente a sociedade em várias dimensões. Nesse sentido, Ribeiro (1993, p. 15) aponta que “a educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Estes seriam os futuros letrados, os que voltariam ao Brasil para administrá-lo”.

Esses elementos históricos dão pistas de como foi construída a ideia de que a educação cara demais para os pobres, negros, indígenas, mulheres, outros grupos marginalizados e os trabalhadores deste país. Além disso, explica a distância latente entre a universidade brasileira e a escola pública. Essa hierarquização impacta sobre a educação formal como um todo, sobre o ensino público e a organização da escola, especialmente, na lógica decrescente de importância e valorização de professores desde os níveis educacionais mais elevados até os anos iniciais do ensino fundamental.

Esse processo de objetificação não foi reduzido ao período colonial, mas naturalizado e se estende para os níveis mais elevados da educação. Charlot (2006, p. 11) classifica como suspeita a “recusa do pesquisador ou do professor universitário de confrontar as teorias que ele ensina com as situações e práticas do professor”. Essa recusa surge, em muitos casos, em forma de resistência ao professor trabalhador que não pode dedicar-se exclusivamente aos estudos e à pesquisa.

É nesse complexo quadro em que o ser professor e pesquisador vem se constituindo no Brasil. Importa lembrar que sobre a condição de grande parte dos professores brasileiros, Charlot (2006, p. 11) faz as seguintes observações:

A situação normal – se podemos dizer dessa forma – do professor brasileiro é trabalhar em uma escola pela manhã e em outra à tarde, receber salários muito baixos e, com frequência, mesmo havendo exceções, ter feito o vestibular para pedagogia porque era o mais fácil em determinada universidade. É essa a condição real do professor no Brasil, e, se queremos mudar a educação no Brasil, é preciso sempre pensar nesse profissional real, e não no professor santo ou militante. Conseqüentemente, o pesquisador deve controlar com bastante cuidado os dados que utiliza, e sua relevância em relação às condições de trabalho do docente real.

Essa realidade, que envolve questões relacionadas às condições de trabalho, leva o professor à exaustão e afeta a qualidade dos processos formativos do ofício e profissionalização docente. A expressão tradição cultural brasileira pode ser melhor compreendida sob o ponto de vista de Fernandes (2006, p. 51), ao apontar que no período pós-colonial a elite tinha “propósitos de preservar e fortalecer, a todo custo, uma ordem social que não possuía condições materiais e morais suficientes para engendrar o padrão da autonomia necessário à construção e o florescimento de uma nação” democrática e igualitária. Nesse emaranhado histórico em que se localizam elementos da construção da educação formal brasileira, há outros fios a serem desenrolados, como a hierarquização da educação.

Aqui cabe aludir que a sociedade brasileira se constituiu sobre ordenações hierárquicas guiadas por critérios étnicos, socioeconômicos, culturais e de gênero. Isso repercutiu e repercutiu nas relações familiares, trabalhistas, comerciais, políticas e nas formas de organização e valorização da educação formal ao longo da história do país. A esse respeito, Fernandes (2019, p. 63) indica o traço histórico

[...] inerente à escravidão, que se manifestava em todas as direções – na relação do senhor com o escravo, nas relações do senhor com os homens pobres livres, que eram equivalentes humanos dos escravos (sem as garantias sociais que estes tinham por ser propriedade), nas relações do senhor com sua mulher, com todas as mulheres, com seus filhos, com todos os jovens. Era uma sociedade altamente hierarquizada.

A estrutura hierárquica da educação formal no Brasil carrega profundas influências legadas pela escravidão, refletindo uma sociedade autoritária que busca reproduzir essas dinâmicas de maneira moderna. Essa sociedade está acostumada a hierarquias de comando e recorre a uma narrativa mítica do passado para justificar as atuais práticas. Além disso, enfrenta desafios ao lidar com a noção de igualdade na distribuição de responsabilidades e direitos (Schwarcz, 2019). O quadro de referência reforça que o caráter autoritário é um elemento presente na vida da sociedade brasileira acostumada com hierarquias e mandonismos que subalternizam e objetificam seus cidadãos. Essa lógica autoritária atinge vários grupos da sociedade, especialmente os mais pobres e vulneráveis.

Esse autoritarismo afeta também os meios de operacionalização do processo de democratização como, a educação formal, especialmente a escola pública. Para Fernandes (2019, p. 62), é importante pensar sobre a “correlação entre a atividade do professor, numa sociedade subdesenvolvida, e o caráter político do que ele faz e do que deixa de fazer”. A hierarquização da

educação formal brasileira é um fenômeno de caráter político e não é apenas socioeconômico e cultural.

Essa hierarquização é parte do processo de objetificação a que o professor brasileiro é submetido, tanto nos níveis mais elevados da educação formal, quanto na educação básica das redes públicas ou privadas de ensino. Assim, buscamos estabelecer diálogos entre a história da educação brasileira, a universidade e o ser professor dos anos iniciais do ensino fundamental da escola pública, permitindo-lhe dizer a sua palavra em seus percursos formativos, profissionais, existenciais, enquanto sujeito da educação.

Para Fernandes (2019, p. 62), não há professor de alto ou baixo escalão, mas “todos somos professores. Todos somos, fomos e seremos brutalizados”, por uma sociedade acostumada a hierarquias de mando. Nesse cenário, convém a insurgência de novas reflexões e do diálogo que aproxima a pesquisa acadêmica da escola pública, como forma de eliminar toda forma de brutalidade, de sistematização institucionalizada de escolas ideologizadas, para conceder a palavra ao professor que alfabetiza, permitindo que ele se narre, historicize-se e possa biografar o seu percurso formativo e profissional. Que a pesquisa seja o lugar da alfabetização e letramento científico que se constrói com os sujeitos e seja insurgente da ampliação do processo de democratização da educação formal no Brasil, contrária à hierarquização dos intelectuais que gera os processos de domesticação (Chassot, 2018).

Gênese do intelectual brasileiro

A expressão domesticação causa incômodo, um estranhamento quando associada à ideia da formação do intelectual brasileiro porque tem conexões com a subalternização. No entanto, essa expressão nos leva a pensar sobre o autoritarismo histórico presente nos modos organizacionais da sociedade brasileira, comandada por uma pequena elite que quer manter, a todo custo, o controle da educação formal, do trabalho do intelectual e da produção de conhecimentos sistematizados no país. Para Fernandes (1975, p. 41), o trabalho do intelectual brasileiro foi delimitado à medida que:

[...] a carreira científica não foi incorporada à Universidade; o que foi incorporado à Universidade foi o papel de professor. Quando o professor se desdobra em investigador, esse desdobramento corre por conta das contingências. Se ele tem oportunidades de usar mais tempo ou menos tempo isso é com ele, a instituição não se preocupa com isso. Ela depois vai controlar se ele produziu não um certo número de livros ou de artigos mas, de fato, ela não dá apoio institucional à pesquisa de uma maneira mais ampla.

Nesse aspecto, o intelectual é forçado a trabalhar mais preso a questões de sobrevivência, como qualquer outro trabalhador e, cada vez menos, associado à importância intrínseca do que produz, ou seja, “se vê arregimentado pelas instituições que podem proporcionar a ele sua socialização fundamental, uma ocupação estável, ascensão de status e algum prestígio intelectual” (Fernandes, 1975, p. 83). O autor ainda sinaliza que num país como o Brasil, o “intelectual acaba tendo de ceder às pressões conservadoras, se quiser manter seu emprego, seu nível de vida e suas aspirações de segurança econômica ou de ascensão social” (Fernandes, 1975, p. 84). Assim,

[o idealismo] é posto de lado e a pessoa aceita se transformar em um instrumento dócil dos grupos e das instituições que manejam e aproveitam praticamente o talento do

intelectual. O intelectual se entrega nas mãos desses grupos e dessas instituições, quer ele reconheça isso, quer ele mantenha a ilusão de que é livre e independente. O próprio professor de universidade não escapa a esse destino. (Fernandes, 1975, p. 84).

De algum modo, torna-se refém do “provincianismo cultural e do obscurantismo conservador e às ambiguidades de uma condição elitista, da qual raramente o intelectual pode escapar”, conforme alerta Fernandes (1975, p. 84). Esse provincianismo incidiu e incide sobre os intelectuais brasileiros desde que a sociedade se compreendeu livre para se encarcerar na tal tradição cultural brasileira. No período imperial, o trabalho intelectual foi associado a atividades administrativas e políticas, com isso,

O intelectual era, por assim dizer, domesticado, quer fosse de origem nobre ou de origem plebeia, automaticamente se qualificava como um componente da elite e, quando isso não ocorria, como sucedeu com os professores de primeiras letras, ele era um elemento de mediação, na cadeia interminável de dominação política e cultural. (Fernandes, 2019, p. 64).

Nessa cadeia o professor alfabetizador foi, e ainda é, subalternizado. Ao longo da história da educação, da produção intelectual, permaneceu a tendência de uma elite brasileira empenhada em apropriar-se da autoria e autoridade sobre a produção intelectual no país, como forma de “ganhar no campo da cultura a batalha que haviam perdido no campo da política” (Fernandes, 2019, p. 64-65). Cabe ressaltar que esse percurso histórico que delimitou a construção do intelectual e a subalternização do professor da educação básica brasileira tornou-se independente da vontade desses sujeitos, de suas idealizações e, não impediu importantes insurgências diante do autoritarismo e mandonismo das elites.

Diversas e relevantes construções científicas são realizadas, independente do autoritarismo das elites no país. Freire (1967, p. 98-99), referindo-se a um “despertar da consciência nacional”, menciona a importância da Universidade de Brasília e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (IESB) como espaços de mobilização do intelectual brasileiro que, em sua maioria pensava o Brasil excluindo-se dele, ou seja, o explicava de um ponto de vista não-brasileiro. Julgava-se o desenvolvimento cultural do Brasil segundo critérios e perspectivas nos quais o país era e um elemento estrangeiro.

Nesse contexto de análise, o pensamento do intelectual brasileiro, de algum modo, é por extensão o pensamento estrangeiro, que pensa sobre o Brasil, como se não fizesse parte da história social e cultural do país. Freire (1967, p. 98 - 99) aponta que “o intelectual sofria de uma nostalgia. Vivia mais uma realidade imaginária, que ele não podia transformar”. Essa autoexclusão da condição de nativo brasileiro colocou o intelectual, necessariamente, em perspectiva de sobre e, não com o país, a cultura, a história, a educação. Posicionando-se como estrangeiro em relação ao Brasil, acaba “introjetando a visão europeia sobre o Brasil, como País atrasado, negava o Brasil e buscava refúgio e segurança na erudição sem o Brasil verdadeiro e, quanto mais queria ser um homem de cultura, menos queria ser brasileiro” (Freire, 1967, p. 98-99).

Esse estrangeirismo, muitas vezes, configura-se como atitude que reforça a ideia de uma certa condição hierárquica presente na educação formal brasileira como um todo. Esta, composta de uma cadeia em que o professor é aquele que ocupa, como indica Fernandes (2019, p. 64), o lugar de “agente puro e simples de transmissão cultural”. O reflexo dessa condição estrangeira que caracterizou, historicamente, o intelectual brasileiro atingiu, de forma importante, o modo

como a universidade percebe o professor da educação básica e as realidades das escolas públicas brasileiras.

Há uma espécie de subalternização do trabalho do professor, de modo geral, especialmente projetado ao professor dos anos iniciais da educação básica e das primeiras letras. Segundo Freire (1987), incorpora-se a concepção de que a ciência é indispensável para o exercício pleno da cidadania e para a realização do que se entende como uma democracia. Em outras palavras, ao alfabetizar o professor cientificamente, ele adquire conhecimentos da realidade que o capacita a tomar decisões críticas sobre questões que afetam a sociedade em sua totalidade. Essas questões abrangem desde a formação das humanidades, das sensibilidades, das inovações tecnológicas, desenvolvimento de novos artefatos midiáticos, aprimoramento de atitudes sustentáveis até práticas preventivas em relação à saúde, formando as pessoas a viverem de maneira mais plena no mundo e a exercerem a cidadania com responsabilidade solidária.

Portanto, refletir sobre ser professor e pesquisador no Brasil e seu impacto na sociedade precisa ser uma parte integrante do letramento científico, incluindo a necessidade de desmistificar a ciência e torná-la acessível como linguagem, facilitando nossa compreensão do mundo e permitindo o uso criativo do conhecimento científico para resolver problemas e tomar decisões sociocientíficas em experiências socioculturais. A noção de que o conhecimento científico é um bem compartilhado pela sociedade é uma premissa fundamental para a interpretação dos multiletramentos atuais, reconhecendo a importância de que todos possuam um grau de formação científica para possibilitar a transformação do mundo em prol do bem comum.

O professor, de modo geral, foi colocado num lugar de menor importância, considerando as preocupações da elite brasileira. Especialmente, no que diz respeito à educação do povo e levando em conta que permanece impositivamente uma função mediadora do professor das primeiras letras nas relações hierárquicas da educação formal brasileira. Arroyo (2007, p. 18) aponta que a escola brasileira é organizada em formato “rígido, disciplinado, segmentado e hierarquizada”. Consequentemente, “o trabalho docente reproduz essas estruturas, hierarquias, níveis e prestígios, reproduz carreiras e até salários, hierarquizados” (Arroyo, 2007, p. 18-19). Ressalte-se que, historicamente, o Brasil importou quase tudo que respeita a cultura cívica de uma nação, porém, não os modos de valoração pertinentes à amplitude da educação formal que contemple a sociedade como um todo, tão pouco, formação e valorização de professores. Seu ponto de partida é que pode um país “importar todas as técnicas sociais, todas as instituições-chave, todo o sistema de valores de uma dada civilização, mas nem por isso pode importar os dinamismos pelos quais essas técnicas, essas instituições e esses valores se reproduzem, crescem e se transformam”. (Fernandes, 2019, p. 65).

Essa incapacidade que se impõe é, em muitos casos, determinante nos processos de subalternização dos professores no Brasil e, mais incisivamente, os da educação básica, os alfabetizadores. Essa mesma insistente incapacidade impõe ao professor o lugar que Fernandes (2019, p. 65) aponta como o de “agente puro e simples de transmissão cultural”.

Enquanto um mero agente de transmissão cultural, o professor tem sido submetido a um processo histórico de subalternização e experimenta um desnivelamento profissional e econômico, o que, sendo ambas as situações, acaba por ter repercussões culturais. O docente que perde prestígio como profissional também enfrenta uma redução de renda e dedica menos tempo

para enriquecer sua bagagem cultural e aprimorá-la, comprometendo sua capacidade de ser um cidadão ativo e exigente (Fernandes, 2019).

Por tudo isso, é importante conhecer esse professor que resiste e re-existe num processo histórico de subalternização, ao desnivelamento econômico, cultural e profissional. Talvez seja esse professor de alfabetização na escola pública brasileira que, por algum descuido da tradicional cultura brasileira, ressignifique-se “dizendo a sua palavra” e compreendendo-se como sujeito que re-existe apesar da cadeia hierárquica a que é submetido. Essa cadeia afeta o percurso formativo e profissional do professor, suas condições de trabalho e as formas como constrói o reconhecimento de si no precário processo de democratização da educação formal brasileira.

O professor nunca foi posto num contexto de relação democrática com a sociedade. Ele era considerado como instrumento de dominação e, muitas vezes, ficava nas cadeias mais inferiores do processo [...] era aquele que ia saturar as páginas em branco, que caíam sob suas mãos, e ia marcá-las com o ferrete daquela sociedade. (Fernandes, 2019, p. 66).

Esse ferrete continua marcando profundamente a educação formal no país, naturalizando desigualdades, culpabilizando o professor alfabetizador, especialmente, na escola pública brasileira. Ainda marcada pelo despotismo senhorial ou do mandonismo, com outros componentes, a escola pública re-existe cada vez que um professor se reconhece, ainda que utopicamente, como agente de transformação social. O caminho da transformação pode ser o mesmo que aproxima o professor alfabetizador e a universidade para a produção do conhecimento e à democratização dos repertórios culturais brasileiros.

Abordar a alfabetização científica e a leitura do mundo de forma separada na prática profissional de professores e pesquisadores na educação básica no Brasil representa um equívoco. Isso se deve ao fato de que, dentro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e digitais de leitura e escrita, a inserção do profissional da educação no domínio da escrita acadêmica ocorre de maneira simultânea por meio desses processos. Essa integração acontece em atividades de leitura e escrita inseridas nas práticas profissionais e sociais que envolvem o letramento profissional. Tais processos são interdependentes e indissociáveis no contexto da alfabetização científica do professor, que se desenvolve no ambiente educacional como princípio científico e educativo por meio de práticas sociais, que só podem se desenvolver no contexto da aprendizagem das relações interpessoais e no âmbito da cultura contemporânea.

Considerações finais

No contexto brasileiro, a essência da pós-graduação *stricto sensu* reside na pesquisa, um processo que demanda esforço e exige muita dedicação aos estudos. Sem dúvida, é imperativo reforçar nosso compromisso com os elementos educacionais essenciais para preservar a vitalidade do papel de professor e pesquisador na vida democrática. Apesar do papel crucial na formação de cidadãos e na produção de conhecimento, professores e pesquisadores nem sempre recebem o devido reconhecimento e incentivo, seja em termos financeiros ou de valorização social. A subalternização do professor na educação básica é um reflexo de questões estruturais mais amplas que demandam uma abordagem holística e políticas públicas efetivas para promover uma transformação significativa no cenário educacional do país. Ao analisar a obra de Fernandes (2019), a partir de estudos das desigualdades sociais, especialmente no contexto da educação,

podemos identificar vários elementos que ainda persistem como desafios para os professores e pesquisadores no Brasil, conforme identificamos nas disciplinas ofertadas pelos PPG em Educação. Sintetizamos as dificuldades inerentes à experiência de ser professor que pesquisa no Brasil através de algumas aporias identificadas sobre o trabalho de constituir-se pesquisador na práxis:

a) Florestan Fernandes destacou a desigualdade estrutural como um dos principais problemas na sociedade brasileira. A distribuição desigual de recursos e oportunidades educacionais impacta diretamente a formação dos professores, bem como a qualidade do ensino na educação básica. b) O autor apontou para a necessidade de uma formação política sólida para os professores, a fim de capacitá-los não apenas a transmitir conhecimento, mas também a compreender criticamente as dinâmicas sociais e políticas que permeiam a educação. No entanto, a falta de investimentos adequados em programas de formação e atualização profissional pode contribuir para uma formação insuficiente. c) A condição de subalternização do professor da educação básica no Brasil pode ser observada nas condições precárias de trabalho, como salários baixos, falta de infraestrutura nas escolas e sobrecarga de trabalho. Esses fatores podem desmotivar os profissionais e impactar negativamente na qualidade do ensino e da educação básica. d) A marginalização dos professores ao longo da história da educação no Brasil pode ser rastreada desde os períodos iniciais, onde a educação era elitizada e destinada a poucos.

Mesmo com avanços ao longo do tempo, persistem resquícios dessa marginalização, refletidos em políticas educacionais desiguais e falta de reconhecimento da importância do papel do professor na sociedade. Por fim, são muitas as dificuldades de ser professor e pesquisador no Brasil atuando na educação básica, no entanto, a formação por meio da pós-graduação se mostra um caminho necessário para a ampliação dos conhecimentos no campo da cultura escolar, visando a qualificação profissional através de novas práticas de cunho interdisciplinar para apreender o mundo da educação pela pesquisa.

Referências

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília, DF: Inep, 2018a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb> Acesso em: 11 jul. 2023.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 8. ed. Ijuí: Unijuí, 2018.

CONTE, E.; TREVISAN, A. L.; SANTOS, F. R. dos. A Formação Política e Cidadã do Professor: luta pelo humano. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 38-54, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2023.75640>

ECO, U. **Como Se Faz Uma Tese em Ciências Humanas**. Tradução de Ana Falcão Bastos e Luís Leitão. 13. ed. Lisboa: Presença, 2007.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, F. **A formação política e o trabalho do professor**. 1. ed. Marília: Lutas anticapital, 2019.

FERNANDES, F. Sobre o trabalho teórico. **Trans/Form/Ação**, v. 2, p. 5–86, 1975.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 108-154, set./out./nov./dez. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300010>

GOMES, C. L.; ELIZALDE, R. Peculiaridades da pós-graduação no Brasil, na Costa Rica, no Equador e no México: um estudo comparativo. **Revista Brasileira de Pós-Graduação - RBPG**, Brasília, v. 11, n. 25, p. 757-784, set. 2014. DOI: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2014.v11.492>

KLÜBER, T. E. Um “modelo pedagógico” para a formação de pesquisadores em Educação e Ensino: relato, análise e reflexões. **Revista Brasileira de Pós-Graduação - RBPG**, Brasília, v. 13, n. 31, p. 535-555, maio/ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2016.v13.1082>

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LOCATELLI, C. A pós-graduação para os professores da educação básica: um estudo a partir dos planos estaduais de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e70684, 2021.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

RIBEIRO, P. R. M. História da Educação Escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, 4, p. 15-30, fev./jul. 1993.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SIDI, P. M.; CONTE, E. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, p. 1942-1954, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.9270>

SOUZA, E. A. M. de. História da Educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 12, v. 12, n. 23, p. 15-33, jul./dez. 2018.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2019.