

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Por uma definição de educação pesquisadora na Educação Básica

For a definition of research education in Basic Education

 Rodrigo Capelle Suess *

Recebido em: 20 maio 2024
Aprovado em: 15 julho 2024

Resumo: A educação pesquisadora na Educação Básica é uma proposta de educação transformadora que utiliza dos artifícios da ciência, sobretudo, da pesquisa, para a apropriação e construção de novos conhecimentos escolares, com vistas ao desenvolvimento da intelectualidade crítica e ao fomento da proatividade discente frente a um mundo complexo, diverso e desigual. Sendo assim, envolve diversas etapas como o avanço no processo de conscientização dos desafios contemporâneos, a aquisição de habilidades pesquisadoras que permitam uma atuação mais efetiva e propositiva, a formação de valores humanistas, científicos e democráticos e o desenvolvimento de atitudes que sejam capazes de impactar positivamente o cotidiano da comunidade escolar e sua realidade local, substanciando uma postura justa, inclusiva, solidária e sustentável, fundamental para uma formação cidadã. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo delimitar o entendimento conceitual de educação pesquisadora na Educação Básica, ressaltando o seu compromisso de transformação da realidade social brasileira. Para isso, elegemos os conceitos de conhecimento, educação, ciência, pesquisa e projeto social como fundamentais para a sua formação e identificamos mudanças necessárias no espaço geográfico escolar e no processo de ensino-aprendizagem para que a educação pesquisadora aconteça. Assim, esse movimento de valorização da Educação Básica reforça a necessidade de espaços e tempos adequados para o desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade e complexidade, além de uma boa formação e reconhecimento social do profissional docente. A finalidade deve ser a formação de estudantes estimulados e motivados, autônomos e autores.

Palavras-chave: Educação pesquisadora. Professor pesquisador. Educação pela pesquisa. Formação cidadã. Educação transformadora.

Abstract: The research education in Basic Education is a transformative education proposal that uses the artifices of science, above all, of research, for the appropriation and construction of new school knowledges, with a view to developing critical intellectuality and encouraging student proactivity in the face of a complex, diverse and unequal world. So, it involves several steps such as the advancement in the process of raising awareness of contemporary challenges, the acquisition of research skills that allow for more effective and purposeful action, the formation of humanist, scientific and democratic values and the development of attitudes that are capable of having a positive impact the daily life of the school community and its local reality, substantiating a fair, inclusive, supportive and sustainable posture, fundamental for citizenship formation. Therefore, this work has as objective delimit the understanding of the concept of research education in Basic Education, highlighting its commitment to transforming Brazilian social reality. For that, we chose the concepts of knowledge, education, science, research and social project as fundamental for its formation and we identify necessary changes in the school geographic space and in the teaching-learning process so that research education happens. Thus, this movement to value Basic Education reinforces the need for adequate spaces and times for the development of better quality and complex education, in addition to good training and social recognition for teaching professionals, The purpose must be the formation of stimulated and motivated students, autonomous and authors.

Keywords: Research education. Research professor. Education through research. Citizenship formation. Transformative education.

* Graduado em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), mestre e doutor em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB). Atua profissionalmente como servidor da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, atualmente, lotado na Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Língua Estrangeira e Arte-Educação - Geapla, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Compõe o Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia (GEAF), da UnB. Contato: rodrigo.capellesuess@gmail.com

Introdução

Em tese de doutorado de Suess (2022) foi desenvolvida a educação pesquisadora pelo professor pesquisador como uma educação transformadora pela pesquisa, capaz de formar estudantes autônomos e autores de sua própria história, mediada por um professor que educa pela pesquisa e pesquisa a sua própria prática. Nessa oportunidade, analisei os seus desafios e possibilidades de realização dessa educação no/do espaço geográfico numa rede pública de ensino brasileira. Já este artigo tem como objetivo delimitar o entendimento conceitual de educação pesquisadora na Educação Básica, ressaltando o seu compromisso de transformação da realidade social brasileira.

A história da educação brasileira demonstra que o país ainda hoje pouco valoriza a educação, a ciência e a tecnologia enquanto forças motrizes de sua formação societária, aspecto relacionado, sobretudo, com o papel ocupado na Divisão Internacional e Territorial do Trabalho, na qual a principal função de nosso país é fornecer matérias-primas e produtos com pouco valor agregado. Como fenômeno mais recente, temos o fortalecimento de matizes políticas de extrema-direita e o ressurgimento de grupos neonazistas, cenário em que se coloca em dúvida o conhecimento científico, descredibiliza os meios de comunicação tradicionais, alimenta o negacionismo das mudanças climáticas e das vacinas, além de difundir discurso de ódio e tornar a sociedade mais violenta e intolerante. Como antídoto a essa herança e a essa onda social, a importância desta pesquisa se fortalece, ao dar visibilidade para as possibilidades da pesquisa na Educação, por meio do trabalho do professor pesquisador.

Dessa forma, esta publicação em edição especial da Revista Com Censo, que versa sobre o papel do periódico científico na Educação Básica, cujo desdobramento é a reflexão de temáticas que exploram o papel da pesquisa e da publicação, a pesquisa como princípio educativo e científico, tal como defende Demo (2011a), e a escola como espaço de divulgação científica e popularização da ciência, se revela numa oportunidade única de divulgação científica da proposta de uma educação pesquisadora mediada por professoras e professores da Educação Básica, diante os desafios de nosso tempo.

Assim, neste trabalho buscamos elencar fundamentos que substanciam o que estamos chamando de educação pesquisadora na Educação Básica, para, em outra oportunidade, aprofundar como essa perspectiva de educação pode colaborar com o combate do neofascismo. Para início de conversa, destaca-se que a defesa de professores e professoras pesquisadores na Educação Básica somente faz sentido caso se produza como reflexo de uma educação pesquisadora e de um estudante pesquisador, autônomo e autor. Dessa maneira, para atingirmos a meta de

fundamentar e analisar a educação pesquisadora a serviço da transformação social, realizamos os seguintes esforços cognitivos: a) Identificação do conhecimento, educação, ciência, pesquisa e projeto social como fundamentos da educação pesquisadora e qualificação desses fundamentos para a transformação social; b) Defesa de um projeto de transformação social para a educação pesquisadora; c) Reconhecimento do contexto e dos desafios para a sua efetivação; e d) Identificação de como esses fundamentos podem provocar mudanças por meio de uma reorientação científica e política no espaço geográfico da escola e no processo de ensino-aprendizagem.

Metodologia da pesquisa

A principal característica desta pesquisa é o seu caráter qualitativo, com preocupações idiográficas na busca da interpretação de conceitos e temas, por meio de pesquisa bibliográfica, englobando a subjetividade, os valores e as emoções de quem escreve. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida por meio de artigos acadêmicos, capítulos de livros, livros, monografias, dissertações e teses. Optou-se pela diversidade de fontes temporais e paradigmáticas e se trabalhou pela sua comunicabilidade (Gil, 1999; Santos Filho, 2007; Severino, 2007). Desse modo, podemos falar da consulta de clássicos, como Jean-Paul Sartre, Paulo Freire, Milton Santos, Pedro Demo e Maurice Tardif, bem como consulta de pesquisas e reflexões mais recentes.

Realizou-se a leitura dos materiais bibliográficos com os seguintes focos: exploratório (para conhecer a ideia geral da obra e do autor); seletivo (anotar e extrair do texto as informações e citações diretas que pudessem corroborar com a pesquisa); analítico e interpretativo (reflexões e leituras realizadas por meio de citações indiretas). Dessa forma, confeccionou-se uma ficha de referências bibliográficas e apontamentos por meio de quadro eletrônico indexado em nuvem digital. Essa ficha foi estratificada de acordo com as etapas planejadas do trabalho. Como subdivisão, foram identificados temas/abordagens gerais, como por exemplo, "conhecimento", "ciência", "pesquisa", "pesquisador", "universidade", "processo de ensino-aprendizagem", dentro dos quais havia o registro da ideia central do termo referenciado e a citação direta ou indireta. Nota-se que muitas dessas referências não foram diretamente utilizadas, mas serviram de base para ampliar a compreensão do pesquisador em relação aos temas estudados.

A partir dessa organização, propomos uma definição da educação pesquisadora pelo professor pesquisador na Educação Básica a partir do conhecimento, da educação, da ciência, da pesquisa e do projeto social enquanto fundamentos, buscando refletir seu desdobramento no espaço geográfico da escola e no processo de ensino-aprendizagem que se dá pela educação formal.

Educação pesquisadora na Educação Básica: fundamentos, elementos e finalidades

Para início de reflexão teórica, entendemos como fundamento “[...] aquilo que fornece a alguma coisa sua razão de ser” (Japiassú; Marcondes, 2001, p. 82). Sendo assim, reconhecemos a educação, o conhecimento, a ciência, a pesquisa e o projeto social como fundamentos de qualquer educação pesquisadora, pois acreditamos que são eles que fornecem os alicerces e os princípios dessa educação. Para explicitar que nem toda educação pesquisadora se coloca a serviço da transformação social e, portanto, não útil para a compreensão e solução de problemas sociais, fizemos o exercício de qualificar esses fundamentos e de explicitar que transformação social defendemos. Desse modo, realizamos o esforço de compreender as partes (Conhecimento, Educação, Ciência, Pesquisa e Projeto Social) e seus componentes para compreender o todo (Educação Pesquisadora). Iniciamos pelo conceito de conhecimento.

Conhecimento

Pode-se dizer que o conhecimento se dá a partir da necessidade de existência e sobrevivência do ser humano; o conhecimento é reflexo e legado do trabalho humano ao representar a sistematização e abstração de alguns elementos da realidade (Azevedo, Silva e Medeiros, 2015; Lisita, Rosa; Lipovetsky, 2012). Ele pode ser colocado a serviço da transformação e da mudança, como pode ser utilizado para contê-las. A concepção de conhecimento adotada nesta tese perpassa pela ideia de “energia maior das transformações por que passa o mundo; energia principal de inovações” (Demo, 2011b). Ele é, no contexto da educação brasileira, entendido como importante força motriz para sua transformação.

Não há conhecimento absoluto que não possa ser renovado ou transformado como resultado da interação do ser humano com o seu meio, pois há historicidade nele: passado, presente e futuro (Freire, 2012). Concordamos que “todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação” (Freire, 2014b, p. 35). Pensando de modo semelhante, Demo (2015) afirma que a única maneira de acumular conhecimento é por meio de sua renovação permanente. Essa concepção progressista de conhecimento reforça a necessidade da educabilidade dos seres humanos que, por não serem completos, buscam. Nesse aspecto, a educação não é absoluta, mas de caráter permanente, pois todos nós sabemos, em algum grau, alguma coisa (Freire, 2014b). Já aquilo que não sabemos, podemos produzir em novo conhecimento, pois como Freire (2012, p. 29) mesmo diz: “sei que sei que não sei o que me faz saber, primeiro,

que posso saber melhor o que já sei, segundo, que posso saber o que ainda não sei, terceiro, que posso produzir o conhecimento ainda não existente”.

Em termos gerais, enquanto força de transformação e inovação, reconhecemos a necessidade da superação de um conhecimento que tem como ponto de chegada a ordem hegemônica e unitária, excludente e autoritária (conhecimento-regulação) em favor de um conhecimento que almeje a solidariedade (conhecimento-emancipação). Dessa forma, esse último conhecimento tem como função a elevação do outro da condição de objeto para sujeito, herdeiro, mas também produtor de conhecimento. Trata-se de reconhecer o conhecimento como multicultural e contextualizado, fruto de uma pluralidade de vozes e capaz de constituir-se em vetor de transformações sociais significativas para a sociedade (Santos, 2009). Por isso, defendemos que o conhecimento, como fundamento da educação pesquisadora, se constitua enquanto força de transformação e inovação que guarda em si a renovação permanente, possibilitando que o ser humano se emancipe e solidarize. O segundo fundamento proposto é educação.

Educação

Não podemos nos esquecer que, assim como o conhecimento, a origem da educação remete diretamente à essência do ser humano, relacionada à busca pela sobrevivência e transformação do mundo (Pinto, 2013). Dessa forma, fica inviável refletir o que é a educação sem antes entender o que é próprio do homem, o que é de sua natureza. Para Freire (2014b), o que remete à natureza do ser humano e se constitui em um núcleo fundamental para entender o que sustenta a educação é o inacabamento ou a inconclusão do ser humano. Dessa forma, para Freire (2014b), tal busca deve implicar em um processo de ser algo, especificamente, em ser mais; é uma busca permanente de si mesmo, um processo que envolve o reconhecimento dos seres humanos enquanto seres históricos e detentores de historicidade.

Para Sartre (1987), a essência precede a existência de quase todos os seres, com exceção ao ser humano. Não há um ser humano definido antes de existir, pois ele se define ao longo de sua existência: “O homem, antes de mais nada, existe, ou seja, o homem é, antes de mais nada, aquele que se projeta num futuro, e que tem consciência de estar se projetando no futuro. [...] O primeiro passo do existencialismo é de submetê-lo à responsabilidade total de sua existência” (Sartre, 1987, p. 6). Dessa forma, o ser humano não é apenas responsável pela sua individualidade, mas igualmente por todos os seres humanos. Parte-se, daí, um dos pressupostos de Freire (2011), qual seja, o ser humano não é, ele está sendo, logo ele é projeto de si mesmo.

Nesse sentido, a educação reflete um projeto de ser humano e de sociedade a serem construídos. Embora haja condicionantes, o ser humano não é um ser determinado por questões naturais e sociais.

Dessa maneira, entre as diversas formas de definir a educação, a entendemos como um processo de busca permanente para o aperfeiçoamento do ser humano, movido pela consciência de sua inconclusão e pelas necessidades de sobrevivência e transformação do mundo. Historicamente, Luckesi (1994) identifica três tendências sociais da educação: 1. Educação como redenção da sociedade; 2. Educação como reprodução da sociedade e 3. Educação como um meio de transformação da sociedade. A primeira e a segunda se colocam a serviço da adaptação ao contexto social. Como seres históricos, podemos eleger a direção do leme pelo qual a nossa educação deve seguir. Temos de saber o que fomos e o que somos para saber o que podemos ser. Se o resultado que queremos é o aperfeiçoamento do ser humano e sabemos - pelo passado e presente que não somos seres acabados - que precisamos de mudanças, o caminho a ser adotado é o da transformação social. Assim, a educação, como um processo de busca permanente pelo aperfeiçoamento do ser humano, instrumentalizada pelo conhecimento científico e pela pesquisa, além de guiada por um projeto de transformação social, se constitui como um fundamento da educação pesquisadora.

Parte-se para a compreensão e função do terceiro fundamento, a ciência.

Ciência

Devemos reconhecê-la como um campo de saberes e práticas sistematizados e organizados a partir de um método científico, construído no decorrer da história, em resposta às necessidades de explicação e transformação da natureza e da sociedade. Sua composição se dá por um conjunto de operações intelectuais que objetiva a compreensão racional, objetiva e subjetiva da realidade. O processo de sua construção, mais elaborado, se realiza por meio da pesquisa instruída por um especialista, o pesquisador. Em relação ao social, podemos dizer que ela não se constitui como um elemento estranho à sociedade, mas em um fenômeno humano, fruto do trabalho de mulheres e homens, corroborando para o desvelamento do sentido lógico e das verdades em torno do mundo (Azevedo, Silva e Medeiros, 2015; Japiassú; Marcondes, 2001; Demo, 2011a; Freire, 2013, 2017).

Deve-se reconhecer que o senso comum e ciência não são contraditórios, mas diferentes formas de saber que se complementam. O senso comum é um ponto de partida para a construção do conhecimento científico e, portanto, a ciência se revela como metamorfose do senso comum. Dessa maneira, podemos dizer que o

senso comum e o conhecimento científico não possuem nada de misteriosos ou extraordinários porque partem da necessidade básica de compreender e melhor viver o mundo. Nesse estado das coisas, ser bom em ciência e no senso comum é ter capacidade de inventar soluções. Por essa razão, é mais que legítimo repensar o ensino da ciência ao reconsiderar o papel do senso comum e aperfeiçoar a sua capacidade como ponto de partida para compreendermos e resolvermos nossos problemas cotidianos (Freire, 2014a; Alves, 2013).

Contudo, devemos lembrar que “[...] a ciência está apresentando sérias ameaças à nossa sobrevivência” (Alves, 2013, p. 22). Por isso, o nosso papel de humanidade é resgatar a sua responsabilidade, posicionando a serviço da vida das pessoas por meio da “preservação da natureza, a saúde dos pobres, a produção de alimentos, o desarmamento [...], a liberdade, enfim, essa coisa indefinível que se chama felicidade” (Alves, 2013, p. 234). Com isso, reconhecemos a necessidade da ciência se reposicionar a serviço da transformação social ao lado da bondade e a serviço das pessoas. Como fundamento da educação pesquisadora, identificamos a ciência como um campo de saberes e práticas que possibilita a construção do conhecimento científico a serviço de explicações aceitáveis da realidade e que possui a capacidade de transformar essa realidade. Assim, como próximo passo, cabe conhecer a pesquisa como outro fundamento, um processo de construção do conhecimento científico.

Pesquisa

A pesquisa pode ser considerada um processo social, um diálogo inteligente com a realidade que parte da problematização do senso comum como parte de um questionamento reconstrutivo. Processo esse que tem a capacidade de transformar as relações de poder ao se comunicar com o cotidiano das pessoas e ao construir novos conhecimentos (Demo, 2011a, 2015). Nesse sentido, podemos internalizar a pesquisa como uma atitude cotidiana ante a uma “[...] atividade especial, de gente especial, para momentos e salários especiais” (Demo, 2015, p. 15).

Entre educação e pesquisa, há um trajeto coincidente, ambas se postam contra a ignorância, valorizam o questionamento, se dedicam ao processo reconstrutivo, incluem a confluência entre teoria e prática, se opõem, terminantemente, a condição de objeto, a procedimentos manipulativos e a cópia. Como elemento criativo, essa última está presente desde o primeiro dia de vida da criança e se estende por toda a sua vida social; por isso, não faz sentido a sua restrição à pós-graduação (Demo, 2015, 2011a).

Na escola, a pesquisa pode se constituir em um princípio científico e educativo. Como princípio científico, se volta para a construção de novos conhecimentos científicos

e para a solução de demandas e necessidades sociais. Enquanto princípio educativo, trata-se de assumir uma atitude de pesquisa como uma conduta estrutural no processo educativo. Ambas devem se encontrar a serviço da emancipação, da curiosidade, da inquietude, do desejo de descoberta e criação, que se encontram na raiz da consciência crítica. Assim, não é o caso de buscarmos um profissional de pesquisa que seja professor, mas um profissional da educação pela pesquisa (Demo, 2011a).

Dessa forma, por ser um processo da ciência, a pesquisa reveste-se de ações, técnicas e instrumentos com validade científica que possibilitam a (re)construção de conhecimentos científicos e escolares. Como fundamento da educação pesquisadora, é vista como caminho e etapa a ser percorrida por professores e estudantes para a reconstrução e elaboração própria de novos conhecimentos e soluções para os problemas vividos e compartilhados. Assim, a pesquisa se constitui em um elemento criativo, uma atitude cotidiana, um princípio científico e educativo da educação pesquisadora. Por fim, o último fundamento elencado refere-se ao projeto social.

Projeto Social

De modo geral, o projeto é um plano que designa a realização de intenções, ações e propósitos. Trata-se de uma forma humana de prever e planejar o futuro visando um melhor controle e resultado da ação. O projeto social se reverte de um esforço solidário que visa mudanças positivas, efetivas e duradouras em um ou mais aspectos de uma sociedade. Os projetos sociais surgem do desejo de mudar uma realidade, por isso partem da reflexão e do diagnóstico sobre determinada problemática sobre a qual buscam contribuir para um outro mundo possível. Por esse motivo, entendemos o projeto social como um conjunto de compromissos e ações organizados em torno de um horizonte possível, uma realidade a ser construída (Flasco, 2006; Stephanou, Müller; Carvalho, 2003; Carvalho Sobrinho; Suess, 2020).

Como amplamente defendido por Freire (2014a), também não concordamos que possa existir uma educação neutra justamente por esse processo ser um processo intencional, planejado e de base social. Dessa maneira, o projeto social da educação pesquisadora que defendemos nesta investigação é nitidamente um projeto de transformação social que não se encontra isolado ou desconectado de problemáticas sociais. O projeto que estamos falando começa pela educação e tem como objetivo a transformação da sociedade brasileira. A principal problemática que o justifica é a de que a educação e o conhecimento no Brasil historicamente se postaram, especialmente, ao papel de adaptação social e ao controle comportamental e nunca compuseram o carro chefe do Estado brasileiro. Mesmo apresentando significativas

mudanças a partir da década de 1930, a posição da educação e do conhecimento científico ainda parecem refletir ao papel de adaptação do Brasil às exigências do mercado externo. Entretanto, um dos caminhos apontados para a superação da realidade concentrada e excludente é o investimento em educação, ciência, tecnologia e inovação que contribua para o aumento da capacidade do país de inventar soluções próprias para sua economia e para seus problemas sociais. Nesse sentido, outra defesa necessária é a de que o país possa aumentar seu grau de investimento sem comprometer os recursos das políticas sociais (Saviani, 2012; Piana, 2009; Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012; Gremaud, Vasconcellos e Toneto Júnior, 2017; Freire, 2014a, 2014b; Santos e Silveira, 2011; Silveira, 2011; Moreira, 2014).

Esse projeto social, em termos gerais, entende o ser humano como um ser inconcluso e em constante busca; tem o conhecimento científico como principal fonte de explicação da realidade, força motriz de transformação e inovação, além de principal instrumento de tomada de decisões; possui como meta a transformação da sociedade brasileira em uma sociedade do conhecimento, uma sociedade científica, e o reposicionamento da ciência e da educação a serviço da justiça social, democratização do conhecimento e humanização do ser humano; a serviço também do bem estar e da qualidade de vida das populações; do desenvolvimento social, cultural, econômico e ambiental sustentáveis e da diversidade cultural.

Entende-se que não há um único projeto de transformação social, da mesma forma que não há agentes históricos únicos e nem uma única forma de dominação. Por isso, defendemos que a teoria, exposta até o momento, não representa uma solução perfeita capaz de resolver todos os problemas em educação, mas que se possa constituir como uma teoria de tradução, que consiga dialogar com outras teorias, sujeitos e práticas e que seja capaz de se reinventar (Santos, 2009).

A educação pesquisadora enquanto educação transformadora

Então, a defesa que realizamos aqui é a da educação pesquisadora como um importante processo social de desenvolvimento de autoria e autonomia dos sujeitos sociais por meio do conhecimento e da prática científica. Educação essa para que esses sujeitos sejam detentores da consciência, método e atitude necessárias para encontrar ou criar soluções aos problemas vividos e compartilhados, contendo em si um projeto de aperfeiçoamento do ser humano e transformação da sociedade.

Por consciência, entendemos aquilo que o ser humano tem de clareza em relação a sua existência, uma noção do que acontece em si mesmo e para além do ser. Revela o que somos e podemos ser em totalidade. Como a

consciência é sempre consciência de algo ou alguma coisa e o processo de educação sempre é um processo intencional, um processo que pretende chegar a algum lugar, compreendemos que a consciência a ser desenvolvida em educação é a consciência de si, do outro, do mundo e da integração e relação entre essas instâncias. A consciência da complexidade humana é a consciência do inacabamento do ser humano que o move para uma busca permanente de seu aperfeiçoamento (avanço nos estágios de consciência – conscientização), ao mesmo passo que ela é a compreensão do outro e do mundo. Desse modo, o processo de conscientização em educação deve favorecer o desenvolvimento de qualidades humanas e o seu processo de humanização implica a necessidade do conhecer o conhecer, existir para conhecer, conhecer para existir (Merleau-Ponty, 2011; Freire, 1980, 1996, 2012, 2014b; Japiassú e Marcondes, 2001; Barreto, 2004; Morin, 2005, Maturana e Varela, 2001). Assim, concordamos com Freire (2014a), para qual o papel da educação é conscientizar o estudante de sua condição de oprimido para que possa se emancipar e se libertar para libertar e transformar o mundo, por meio de uma alfabetização libertadora.

Consideramos que o desenvolvimento de método em educação possa seguir as essências do método científico ao possibilitar o estudante a construção de caminhos metodológicos para a resolução de problemas de sua realidade. Assim, compreendemos o método como um caminho para a reflexão, uma escolha de conjuntos de conceitos, procedimentos e de técnicas operacionais que permite a análise e interpretação da realidade a partir de um ponto de vista, de uma construção intelectual. A explicitação dessas escolhas metodológicas confere maior legitimidade aos resultados na produção do conhecimento ao possibilitar a sua testagem e verificação. Por meio do método, as ciências estabelecem a sua organização interna e os pontos de interfaces com outros saberes. Podemos dizer que suas visões de mundo e suas principais preocupações condicionam os processos de coleta, registro, organização, sistematização e tratamento dos dados e informações; estabelecem espaços e tempos com ritmos e etapas próprios de pesquisa; elegem sistemas conceituais básicos como forma de leitura e intervenção no mundo; definem critérios de cientificidade e validade científica e estabelecem posições diferentes entre o sujeito e objeto da pesquisa (Lefebvre, 1991; Gamboa, 2007; Sposito, 2004). Na educação, dessa forma, o método estrutura o como fazer, guiado pelo processo de conscientização e realizado por uma atitude investigadora e transformadora.

Por outro lado, o desenvolvimento de atitude em educação envolve desde operações mais simples, como a efetivação de uma intenção ou propósito ou realização de uma atuação consciente, às operações mais complexas, como a construção de valores, a formação do caráter,

o desenvolvimento de uma postura corporal/social e o desenvolvimento de uma conduta. Esse processo trabalha, especialmente, na construção de sentidos na educação e reforça o porquê estudar ao se fazer como um processo motivacional da aprendizagem e, igualmente, da construção do conhecimento e técnicas. Para desenvolver atitudes em sala de aula, a escola e os professores devem ensinar pelo exemplo, para que os estudantes desenvolvam uma atitude humana, crítica, ética, solidária, emancipatória, motivadora, cidadã, amorosa e transformadora para o enfrentamento de problemas, intervindo e sustentando as transformações que são urgentes e necessárias na sociedade, aperfeiçoando, em última instância, uma conduta ética e estética, justa e democrática. Os aguçamentos da autonomia, da responsabilidade, da empatia, da autoconfiança, da autoestima, da flexibilidade, da perseverança, da fé, da autodisciplina, da paciência, da assertividade, do companheirismo, do respeito à diversidade, da iniciativa positiva e construtiva, do realismo, da imaginação, da utopia, do sonho e da luta, conectam e retroalimentam o desenvolvimento concomitante das atitudes com o processo de conscientização e método (Oliveira, 2017; Zabala e Arnau, 2010; Freire, 1980; 1996; 2011; 2012; 2013; 2014a; 2014b; 2014c; 2017).

Educação pesquisadora: reorientação científica e política no espaço geográfico da escola e no processo de ensino-aprendizagem

Após esse esforço de compreensão das partes e da síntese do que entendemos e defendemos como educação pesquisadora, apresentamos alguns desafios e necessidades para que ela cumpra com o objetivo de transformação social: a desmistificação da ciência e do pesquisador como atividades especiais e superiores; a necessidade da escola superar o rótulo de mera executora e se constituir, igualmente, ao lado da universidade como produtora de conhecimento, superando a lógica da divisão do trabalho em manual e intelectual; a urgência da unidade na diversidade dos espaços de conhecimento, como a escola e a universidade; a necessidade social e histórica de uma formação inicial e continuada do professor que aposte em um papel de autonomia e autoria na Educação Básica e, portanto, a necessidade da incorporação/reconhecimento da formação e pesquisa como componentes essenciais para o desenvolvimento profissional do professor (Freire; Guimarães, 2011b; Freire, 2014a; Alves, 2013; Demo, 2011a, 2011b; Tardif, 2014; Ribeiro, 2015; Imbernón, 2006; André, 2012; Lüdke, 2012). Como continuidade, entendemos que a educação pesquisadora e os seus fundamentos devem demandar e provocar mudanças significativas no espaço geográfico escolar e no processo de ensino-aprendizagem.

O espaço geográfico da escola

A partir do conceito de espaço de Santos (2012), podemos dizer que o espaço escolar se constitui em sistemas de objetos e ações (e significados), dispostos com a finalidade de promover a interação entre profissionais da educação e estudantes, com intuito de construir aprendizagens de saberes, métodos e atitudes, dispondo de forma-conteúdo próprio. Enquanto espaço de trabalho, como endossam Tardif e Lessard (2014), não é apenas espaço físico, mas espaço social que reflete como o ofício do professor é repartido, realizado, supervisionado, planejado, remunerado e valorizado pela sociedade.

Sua organização social e física tem como núcleo um dispositivo simples e bastante estável, “as classes, ou seja, espaços relativamente fechados (na maior parte do tempo fechadas), nos quais os professores trabalham separadamente cumprindo aí essencialmente sua tarefa. Podemos qualificar a divisão do trabalho por classes como ‘celular’” (Tardif; Lessard, 2014, p. 61). O seu tempo, o tempo escolar, é constituído tanto por um tempo mensurável, quantificável, administrável, repartido, planejado e ritmado de acordo com o currículo, avaliações e ciclos regulares, como por um tempo subjetivo e fenomenológico que reflete as expectativas, as representações e a vivências da comunidade escolar (Tardif; Lessard, 2014).

Boa parte de sua composição foi pensada na época da sociedade industrial e, até hoje, apresenta poucas mudanças, além de apresentar dificuldades para se integrar às transformações em curso, aspecto que faz Tardif e Lessard (2014) a considerarem como um dinossauro. Assim, “o que nós temos que fazer não é fechar as escolas, mas torná-las melhores, quer dizer, reorientá-las científica e politicamente” (Freire; Oliveira, 2014, p. 86).

No sentido da orientação científica, a escola pautada pela ciência apresenta a responsabilidade de cultivar a noção da instituição escolar como um patrimônio social e comunitário e o professor como um patrimônio público, assumindo-se enquanto um espaço cultural da comunidade onde sejam incentivados processos educativo-emancipatórios guiados pela pesquisa, pelo progresso científico e pelos desafios da sociedade (Demo, 2011a). Do ponto de vista de sua reorientação política, deve ser orientada ao combate das desigualdades, das injustiças sociais, do analfabetismo e a favor da qualidade de vida das populações, do desenvolvimento sustentável, sendo capaz de “[...] explicar e textualizar as novas leituras de vida” (Castrogiovanni, 2012, p. 12). Devemos, em consequência disso, construir uma escola feliz: “a escola que se fala, que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece” (Freire, 2017, p. 132).

Após refletir brevemente a respeito das provocações que a educação pesquisadora pode produzir no espaço

escolar, ainda nos referindo a respeito da função social da escola, refletimos a respeito do processo de ensino-aprendizagem, especialmente, ao que se refere à sua razão de ser, os sujeitos envolvidos, e os desafios e possibilidades para a sua efetivação pela educação pesquisadora.

O processo de ensino-aprendizagem

Do ponto de vista sociogênico, de acordo com Tardif e Lessard (2014), há um predomínio desse processo sobre as demais esferas de ação formativa, pois, atualmente, não existem profissões sem ensino escolar. Ensinar envolve perseguir a busca por fins e finalidades; para isso, delimita-se e opta-se por meios (Tardif, 2014). Dessa forma, os fins e finalidades estão diretamente relacionados a um projeto de ser humano, de sociedade. Segundo Freire (2017), ensinar e aprender se dão de tal forma que:

[...] quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (Freire, 2017, p. 55).

Freire (2017, 2013) alerta para o fato de que no ato de ensinar também se aprende; isso não pode significar que a pessoa que ensina, o faça sem competência para tal, pois essa atividade demanda seriedade, compromisso, preparo científico, físico, emocional e afetivo, orientados aos processos de (re)construção e produção de saberes. Uma das tarefas fundamentais do professor, nesse contexto, é ensinar a aprender. Logo, os processos de elaboração própria, reelaboração, questionamento reconstrutivo, argumentação, releitura, construção de textos, linguagens e experiências favorecem a autonomia e a autoria do estudante (Demo, 2011a, 2015).

Nesse processo, a pesquisa no ensino é fundamental, pois sem ela o ensino vira reprodução imitativa, aspecto pelo qual Demo (2011b) defenda o ensino como a razão da pesquisa e a pesquisa como a razão do ensino. Freire (1996) complementa tal argumento ao afirmar que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, pois ambos são constantes de busca, indagação, constatação, descoberta, comunicação e novidade.

No processo de ensino-aprendizagem, há sempre a inter-relação, não rígida, de no mínimo um sujeito que ensina e outro que aprende, ocupando um espaço específico, a sala de aula, dispostos a atingirem alguns objetivos. Para isso, estabelecem relações profissionais, afetivas, pessoais e de poder, que invocam, por exemplo, respeito, autoridade, conflito, colaboração, alegria, tristeza, dilemas morais, controle e engajamento pessoal (Tardif; Lessard, 2014; Tardif, 2014). Freire (1996) defende a horizontalidade entre professor e estudante, aspecto

que não anula sua autoridade e competência: “[...] se fossem iguais, um se converteria no outro” (Freire, 2011, p. 162). Essa perspectiva contribui para a desconstrução da educação bancária, da hierarquia entre os espaços que produzem conhecimentos e dos que reproduzem ao abrir espaço de diálogo entre os sujeitos do conhecimento.

Desse modo, a educação pela pesquisa supõe cuidados propedêuticos: desenvolver a capacidade de saber pensar, em especial, voltada à resolução de problemas e ao enfrentamento de situações novas; aprender a aprender, direcionada a uma matriz que envolve conhecimento inovador e a cidadania competente; saber avaliar e autoavaliar com consciência crítica e procedimento metodológico essencial; intervenção inovadora com qualidade formal e política, todos demandando uma escolha metodológica direcionada à ética, à participação, à inovação, ao conhecimento e à mudança (Demo, 2015).

Defendemos que o processo de ensino-aprendizagem favoreça o desenvolvimento do pensamento complexo e elaborado ou simplesmente da complexidade conforme desenhado por Morin (2005), como um pensamento que exercita a união entre unidade e a multiplicidade, a necessidade de pensarmos em conjuntos as noções de ordem, de desordem e de organização, na complementaridade, coerência e antagonismo, na sua certeza ou incerteza, frente a uma heterogeneização em categorias separadas ou a uma homogeneização numa totalidade indistinta. Assim, exercitar a complexidade se desvela como um exercício de comunicação, convivência, interação, trabalho mútuo e multidimensional contra o paradigma da simplificação. Por elaborado compreendemos como resultado de um processo que parte dos elementos mais simples para os elementos mais complexos, preparação lenta e minuciosa de algo, construção de uma estruturação lógica, rica em detalhes, preparado, composto, organizado e formado (Aulete, 1980; Simpson, 2017). Dessa maneira, defendemos a elaboração e complexidade como processos essenciais da educação pesquisadora pelo professor pesquisador.

Entendemos, igualmente, que a educação pesquisadora em sala de aula deva transcender o sentido de aula instrucionista e fechada ao modelo tradicional bancário. Dessa forma, é de fundamental importância compreender a aula como ambiente natural e crítico de aprendizagens capaz de despertar a atenção e curiosidade do estudante. De modo dinâmico, consideramos importante que esse espaço-tempo disponha como ponto de partida o estudante sem perder de vista um resultado final que seja produto de uma construção e reconstrução colaborativa do conhecimento científico, da construção coletiva de compromissos e responsabilidades, da superação de preconceitos e de experiências diversas de aprendizagem, além de não se limitar às tradicionais linhas de uma sala de aula tradicional (Demo, 2011b).

“É na classe que ocorre, realmente, o bem-estar ou o mal-estar do trabalho cotidiano” (Tardif; Lessard, 2014, p. 277). Assim, o que devemos fazer é repensar os espaços-tempos das aulas. Isso permite descentralizar a ação dos professores e a compartilhar com os estudantes. Trata-se de um esforço de reposicionar a autoridade intelectual dos professores em favor da produção intelectual dos estudantes. Dessa forma, as aulas podem se constituir em espaços e tempos de estudo, elaboração e criação. O espaço da aula pode ir além do convencional da sala de aula, somando outros espaços-tempos da escola, espaços públicos e privados que possibilitam o diálogo, o encontro e o conhecimento (Demo, 2011b).

Além de novos espaços, como bibliotecas e laboratórios de informática, ciências e outras temáticas, devemos pensar a sala de aula de cada componente ou área de conhecimento. O mobiliário e a concepção do espaço devem refletir o que é mais moderno e consensual nessas áreas, tanto em questões mais técnicas, como no que diz respeito ao que é mais adequado para o ensino daquele componente curricular.

Reforçamos que o processo de elaboração própria carece de clima, ambiente, espaços e estímulos que implicam etapas de maturação (Demo, 2015). A maioria dos currículos considera os estudantes como consumidores de conteúdo, ao passo que – para a viabilidade das escolas pesquisadoras – precisamos de um currículo que considere o que Demo (2015) chama de estudantes artistas, isto é, produtores, criadores, propositores e reconstrutores dos conhecimentos que tocam o chão de sala de aula.

Para que esse projeto de educação seja viável, além de espaços e tempos reformulados, é necessário um novo projeto pedagógico, uma política que proporcione e incentive o constante aperfeiçoamento do professor; que nessa formação, o professor seja incentivado a desenvolver habilidades, que lhe permita construir textos científicos e material didático próprios, inovações didáticas que levem os estudantes a desenvolverem autonomia e autoria.

Nesse sentido, com o tempo, é fundamental ocorrer uma reorganização curricular que tenha como superação o currículo extensivo – aquele que prioriza pouco aprofundamento dos componentes curriculares sem estabelecer relações significativas entre os saberes, que impõe ao espaço escolar um tempo extremamente fragmentado – em prol de um currículo intensivo e integrado, que represente a tradução curricular da educação pela pesquisa ao adotar a pesquisa como princípio científico e educativo, orientado à formação da autonomia, criticidade e criatividade do estudante. Defende-se que, em cada unidade escolar, o currículo seja também um espaço de pesquisa (Demo, 2015; Moreira; Candau, 2007). Algumas das características desse currículo são a preferência do “[...] aprofundamento vertical à horizontal; ritmo sustentado de trabalho, em vez de aula picada; organização

alternativa do tempo; flexibilidade curricular; tratamento das individualidades; combater sistematicamente o fracasso escolar e seus riscos” (Demo, 2015, p. 42).

Associado a essas mudanças, devemos pensar em formas alternativas de avaliação, entendida como acompanhamento qualitativo da evolução do estudante, que tenha como base alguns indicadores, como o interesse por pesquisa, elaboração própria e participação ativa. Devemos desconstruir a perspectiva que forja a avaliação como forma de punição e construir a noção de avaliação como ferramenta que pode viabilizar a melhoria das ações e a formação dos estudantes (Demo, 2015; Freire, 2017).

Por essas e outras razões, defendemos que, entre as diversas demandas sociais que são exigidas da escola, a educação pesquisadora possa corresponder em uma possibilidade efetiva de resposta para as demandas sociais emergentes, para a construção de um desenvolvimento social e econômico sustentável e para uma escola feliz à medida que esteja alinhada aos valores humanos, à ciência e aos processos educativos-emancipatórios. Como processo que envolve fins, finalidades e meios, o ensino-aprendizagem deve possuir esse horizonte e enxergar a pesquisa como um meio. Por isso, se fala na educação pela pesquisa, o conhecimento científico como fim e a educação pesquisadora transformadora como uma finalidade.

Isso evidencia a necessidade de um novo projeto pedagógico para a educação e o aperfeiçoamento e surgimento de novas políticas, a exemplo do currículo e da avaliação. Nota-se que o projeto que defendemos reflete uma historicidade na educação, implica em uma continuidade positiva do pensamento e demanda diversos desdobramentos sociais coletivos para a sua efetivação, compondo o bojo maior de ideias progressistas em educação.

Considerações finais

Vistas essas questões, buscamos realizar um esforço de síntese das ideias mediadas e fazer encaminhamentos que achamos pertinentes para a continuidade do debate científico. Assim, consideramos que o conhecimento fundamenta essa educação como uma necessidade humana para a sobrevivência e continuidade da espécie humana, sendo uma força de transformação e inovação que guarda em si a renovação permanente que possibilita o ser humano se emancipar e se solidarizar. Nessa conjuntura, a educação aparece como um processo de busca permanente pelo aperfeiçoamento do ser humano/formação integral, instrumentalizado pelo conhecimento científico e pela pesquisa, guiado por um projeto de transformação social.

A ciência e a pesquisa são outros fundamentos essenciais na busca de compreensão da educação pesquisadora, em que a ciência é entendida como um campo

de saberes e práticas sistematizados por um método que possibilita a construção do conhecimento científico a serviço de explicações aceitáveis da realidade e com a capacidade de transformar essa realidade. Sendo a pesquisa um fundamento instrumentalizador, configurando-se como caminho e etapas a serem percorridos por professores e estudantes para a reconstrução e elaboração própria de novos conhecimentos e soluções para os problemas vividos, podendo constituir-se, igualmente, num elemento criativo, num princípio científico e educativo e numa atitude cotidiana.

O projeto social é lido como um esforço solidário que visa mudanças positivas, efetivas e duradouras em um ou mais aspectos de uma sociedade. Então, o projeto social que defendemos é o de transformação da sociedade que coloca a educação e a ciência a serviço da/do: a) formação integral do ser humano; b) formação cidadã; c) justiça socioespacial que diminua as diferenças sociais e geográficas e respeite as diferenças humanas; d) democratização do conhecimento; e) humanização do ser humano; f) bem-estar e da qualidade de vida das populações; g) desenvolvimento (social, cultural, econômico e ambiental) sustentável; h) diversidade cultural; i) desconstrução de estruturas de poder como o machismo, racismo, lgbtqiap+fobia e do patriarcado.

Dessa forma, esses pilares substanciam a formação do conceito de educação pesquisadora como um processo de busca permanente e de formação integral do ser humano a partir da ciência e da pesquisa que tem como objetivo o desenvolvimento de autonomia e autoria que permita a compreensão da existência humana e a resolução de problemas, ao desenvolver conscientização, método e atitudes transformadoras.

Composto esse sistema de pensamento, devemos mobilizá-lo para mudanças no espaço geográfico escolar e no processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, nesse espaço, deve-se criar um ambiente favorável para que os professores se sintam valorizados e felizes, que os mesmos sejam organizados por uma gestão democrática, pesquisadora, participativa e propositiva. Para isso, não restam dúvidas que precisamos de espaços e tempos adequados para o desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade e complexidade, refletindo em estudantes estimulados e motivados, numa comunidade escolar integrada.

Especificamente, estamos falando de espaços para professores e estudantes adequados ao estudo, com disponibilidade de tecnologias e livros filosóficos, científicos, literários, históricos e geográficos. Da mesma forma, defende a necessidade de reformulação do tempo e espaço da aula, em sua forma, função e materiais para uma educação pesquisadora. É preciso que a organização escolar disponha de um tempo menos fragmentado e um currículo intensivo e integrado pela pesquisa. Reconhece-se a

importância da (re)construção/(re)formulação de espaços para laboratórios tecnológicos e espaços de conhecimento em diversas áreas do conhecimento. Esforço que não se faz sem uma (re)orientação científica e política com finalidade de transformação social com base na educação pesquisadora pelo professor pesquisador, em que o espaço geográfico seja (re)construído pelos valores humanos, pela ciência e pelos processos emancipatórios da pesquisa.

Logo, a educação pesquisadora deve reverberar na transformação do processo de ensino-aprendizagem, com vistas à formação de estudantes pesquisadores. Assim, esse processo deve permitir que tanto o professor como o estudante desenvolvam a autonomia e autoria, num processo de formação contínuo, permanente e duradouro. Com isso, os estudantes devem ser capazes de se compreenderem no mundo, como sujeitos de sua história e geografia, com habilitação para mudar a sua realidade. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem enquanto processo complexo deve articular e integrar os processos de avanço de conscientização que permita a formação de uma intelectualidade transformadora, de desenvolvimento de habilidades de caráter científico para a resolução de problemas cotidianos, de formação de valores humanistas e democráticos, de adoção de atitudes e hábitos conscientes, que desencadeiem numa postura que faça oposição às desigualdades e injustiças socioespaciais, numa conduta justa, sustentável e solidária.

No que tange à realidade da Educação Básica Pública do Distrito Federal, destaca-se a Lei nº 5.105, de 3 de maio de 2013, que reestrutura a carreira do Magistério

Público do Distrito Federal e dá outras providências. Em seu artigo 13, estabelece que:

[...] constituem incentivos profissionais a ser estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação as produções técnico-científicas e culturais dos servidores da Carreira Magistério Público desde que voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e a valorização do magistério (Distrito Federal, 2013, s. p.).

Essa legislação ainda prevê que os servidores da Carreira Magistério Público têm apoio para publicar os trabalhos de conteúdo técnico-pedagógico, objeto de pesquisa ou produção acadêmica. Embora inexistam uma regulamentação que sistematiza esses incentivos profissionais pela pesquisa em Educação Básica, ressalta-se três ações que corroboram com essa efetivação: 1. Oportunidade de afastamento remunerado para estudos, nos níveis de mestrado, doutorado e pós-doutorado, garantida por essa Lei e desenhada pela Portaria nº 779, de 11 de julho de 2024 (Distrito Federal, 2024)¹; 2. Possibilidade de afastamento para estudo, congressos, seminários ou reuniões similares de servidores e empregado da Administração Pública Distrital, conforme Decreto nº 29.290, de 22 de Julho de 2008 (Distrito Federal, 2008); e 3. A existência de uma revista científica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, como instrumento de fomento da pesquisa na Educação Básica, que desdobra numa oportunidade de formação continuada, comunicação e letramento científico, por meio de uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador, realizada através dos princípios do Estado Democrático de Direito. ■

Notas

¹ À época da escrita desse artigo, a Portaria nº 779, de 11/7/2024 revogou a Portaria nº 736, de 2 de julho de 2024, conforme publicação no Diário Oficial do Distrito Federal nº 132 de 12/7/2024, páginas 12 e 13.

Referências

- ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Loyola, 2013.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. São Paulo: Papirus, p. 55-70, 2001.
- AULETE, Caldas. **Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Delta, 1980.
- AZEVEDO, Marcio Adriano de; SILVA, Cybelle Dutra; MEDEIROS, Dayvyd Lavaniery Marques; Educação Profissional e currículo integrado para o ensino médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil. **Holos**, Natal, ano 31, v. 4, 2015.
- BARRETO, Maribel Oliveira. O papel da consciência na educação. **Revista Gestão Universitária**, 2004. Disponível em: gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-papel-da-consciencia-na-educacao. Acess em: 15 abr. 2021.
- CARVALHO SOBRINHO, Hugo de; SUESS, Rodrigo Capelle. **Plano de Governo Wenner Patrick**. Goiânia: Tribunal Superior Eleitoral, 2020. Disponível em: <https://divulgacandcontas.tse.jus.br/divulga/#/candidato/CENTROOESTE/GO/2030402020/90000762454/2020/93610>.

- CASTROGIOVANNI, A. C. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.); CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, p. 11-81, 2012.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2011a.
- DEMO, Pedro. **Outro professor: alunos podem aprender bem, com professores que aprendem bem**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011b.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2015.
- DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 29.290, de 22 de Julho de 2008**. Dispõe sobre o afastamento para estudo, congressos, seminários ou reuniões similares de servidor e empregado da Administração Pública Distrital e dá outras providências. Brasília: 2008.
- DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.105, de 3 de maio de 2013**. Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, nº 91, Seção I, 3 maio 2013. Brasília, 2013.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 779, de 11 de julho de 2024. Dispõe sobre o afastamento remunerado para estudos dos servidores estáveis da Carreira Magistério Público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, nº 132, 12 jul. 2024. p. 12-13, Brasília, 2024.
- FLACSO. **Elaboração de projetos sociais**. Projeto de Formação de Gestores Públicos. Brasília, 2016. Disponível em: flacso.org.br/files/2016/08/forgep_elaboracaodeprojeto.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **De baixo da mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014c.
- FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Dialogando com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da Solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GREMAUD, Amaury Patrick; VASCONCELLOS, Marco Antonio Sandoval de; TONETO JÚNIOR, Rudinei. **Economia brasileira contemporânea**. São Paulo: Atlas, 2017.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal, Lógica Dialética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, p. 107-128, 2012.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2001.

- MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Secretaria da Educação Básica. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- MOREIRA, Ruy. **A formação espacial brasileira**: contribuição crítica aos fundamentos espaciais da geografia do Brasil. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2014.
- MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- OLIVEIRA, Livia de. **Percepção do meio ambiente e Geografia**: estudos humanistas do espaço, da paisagem e do lugar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.
- PIANA, Cristina Maria. As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização. In: PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 57-83.
- PINTO, Kinsey Silva. Alinhavando representações sociais no tecido do (sub)espaço geográfico escola. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André. **Movimentos no ensinar Geografia**. Porto Alegre: Compasso lugar-cultura; Imprensa Livre, 2013.
- RIBEIRO, Solange Lucas. O estágio no percurso formativo docente: compartilhando saberes, memórias e histórias. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins. **Educação Geográfica**: memórias, histórias de vida e narrativas docentes. Salvador: EDUFBA, p. 97-112, 2015.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2011.
- SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2011.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (orgs.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, p. 13-59, 2007.
- SARTRE. Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. A imaginação: questão de método. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas Forte, Bento Prado Júnior. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SIMPSON, John (ed.). **Oxford English Dictionary**. Oxford: Oxford University Press, 2017.
- SPOSITO, Eliseu Sposito. **Geografia e Filosofia**: contribuições para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- STEPHANOU, Luis; MÜLLER, Lúcia Helena; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Guia para elaboração de projetos sociais**. São Leopoldo: Fundação Luterana de Diaconia, 2003.
- SUESS, Rodrigo Capelle. **Educação (pesquisadora) pelo professor (pesquisador) em Geografia**: desafios e possibilidades no/do espaço geográfico da rede pública de ensino do Distrito Federal. 2022. 367 f. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.