

ROMILDA TEODORA ENS

**SIGNIFICADOS DA PESQUISA SEGUNDO ALUNOS E PROFESSORES DE UM
CURSO DE PEDAGOGIA**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

PUC/SP

SÃO PAULO

2006

ROMILDA TEODORA ENS

**SIGNIFICADOS DA PESQUISA SEGUNDO ALUNOS E PROFESSORES DE UM
CURSO DE PEDAGOGIA**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de doutor em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marli Eliza Dalmazo Afonso de André.

SÃO PAULO

2006

ROMILDA TEODORA ENS

**SIGNIFICADOS DA PESQUISA SEGUNDO ALUNOS E PROFESSORES DE UM
CURSO DE PEDAGOGIA**

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do título de
doutor em Educação: Psicologia da Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dedico o resultado dessa pesquisa a quem na vida caminhou, lutou e pensou educação e, principalmente, a formação do professor como fundamental a um mundo melhor, mais justo...

Pena, você não estar mais entre nós...

Suas lições, sua sinceridade, seu entusiasmo por aqueles que ensinam fez com que eu buscassem na pesquisa analisar um dos caminhos seguidos por um curso de formação de pedagogos professores...

Continuar a luta de sua bandeira e da minha que nos uniu...

União de ideais, de encantamento, de amor construiu uma família

Perspectivas, possibilidades, limitações, contradições fizeram o caminhar desses dois professores por 29 anos

Estudos, autoria de obras didáticas para a escola básica, orientações para professores, implantação de Cursos de Licenciatura, luta por professores bem formados, fizeram uma carreira profissional de 40 anos de magistério, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Superior. Neste último formando Biólogos e Professores.

Para você querido companheiro, amigo, irmão que em vida contribuiu para que eu alcançasse meu ideal e, com certeza, está ao meu lado nessa conquista, a minha emoção e o meu eterno e sincero obrigado...

Estaria muito mais feliz se você estivesse nesse momento...

Como não é possível, continuarei sua luta, formar professores para um mundo melhor e mais justo...

Para você Waldemar... Você está em nossos corações...

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas colaboraram para que essa pesquisa fosse realidade, seria impossível mencionar todas, mas agradeço especialmente

À professora Dr.^a Marli André pela orientação valiosa, incentivo, apoio, compreensão e pela oportunidade de pesquisa na formação de professores e produção acadêmica apresentada em congressos.

Às professoras Dr.^a Bernadete Gatti e Dr.^a Selma Garrido Pimenta pelas recomendações no exame de qualificação.

Às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação – PUC/SP pelos ensinamentos e caminhar na pesquisa.

À Secretaria do Programa de Pós-Graduação da PUC/SP pela colaboração nos aspectos administrativos.

À Pró-Reitoria de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação, ao Decanato do Centro de Teologia e Ciências Humanas, à Área de Educação da PUCPR pelo incentivo e apoio à realização do Curso.

Aos amigos e colegas da PUC/SP, em especial à Daniela, Lízia e Carlo pela interlocução no decorrer do Curso.

Às(amigas(os) e colegas de trabalho pelo incentivo e apoio nesse caminhar.

Aos professores entrevistados, alunas e ex-alunos que participaram dos grupos focais pela disponibilidade e reflexão possibilitada com base em seus depoimentos.

À Neuza, pelo incentivo, interlocução valiosa e convivência na pesquisa.

A todas as pessoas que de uma maneira ou de outra estiveram presentes nessa jornada, possibilitando meus estudos de aperfeiçoamento em pesquisa.

À minha família por acreditar nessa possibilidade.

Aos meus filhos e netos que me acompanharam nesse tempo de busca, lutas, mas de aprendizagem pelo carinho, apoio, incentivo e compreensão.

Ao professor não se lhes pode pedir obediência e adaptação total aos modelos, porque suas ações não podem ser predeterminadas, a não ser que pretendamos anulá-los como pessoas. O professor, como agente, é sempre intérprete das idéias e das propostas [...]. O projeto ou a idéia é como uma partitura para ser lida, porque, ao ser realizada pelas ações são introduzidas a indeterminação, a autonomia, a criatividade, as limitações, a liberdade dos intérpretes. O desenvolvimento do currículo por meio das ações sempre faz dele um projeto flexível.

Sacristán (1999, p.64)

RESUMO

A presente investigação analisa as concepções de pesquisa que permeiam uma proposta de formação de professores, buscando os significados atribuídos por professores e alunos à Pesquisa da Prática Pedagógica em implementação num curso de Pedagogia. O estudo considerou as formas de organização da instituição formadora na implementação da proposta, bem como a participação dos sujeitos no processo de formação que coloca a pesquisa como eixo articulador entre docência e gestão. A fundamentação teórica apoiou-se em André (1991, 1995, 1997 e 2001), Beillerot (1997), Lüdke (2000, 2001), Sacristán (1998 e 1999), Garcia (1999), Contreras (2002), Imbernón (2002), Gatti (2003) e Fiorentini (2004). Ao usar a abordagem qualitativa privilegiou-se os procedimentos de análise documental, entrevistas semi-estruturadas e grupo focal. Foram analisados os documentos Projeto Pedagógico e Diretrizes da Pesquisa da Prática Pedagógica, realizadas seis entrevistas semi-estruturadas com professores do curso e duas sessões de grupo focal com 14 alunas do último período do curso. Os dados revelaram possibilidades e limitações presentes na proposta investigada. As possibilidades mostram que o tempo de investimento, disponibilizado para a implementação da proposta, foi um fator decisivo para o desenvolvimento da atitude reflexiva de alunos e professores e para a compreensão da pesquisa como espaço de reflexão e análise das práticas escolares, especialmente das práticas da docência e da gestão no âmbito da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental e de enriquecimento da formação profissional. As limitações apontam para a necessidade de a IES continuar investindo na formação continuada de seus professores, principalmente, na disponibilização de horários para a participação dos professores formadores em grupos de pesquisa da própria IES e para a necessidade de articulação entre a pesquisa da prática pedagógica e o processo de iniciação científica. A análise dos resultados permitiu, ainda, inferir que os significados atribuídos pelos sujeitos reiteram a perspectiva de formação que se pretende de um professor, ou seja, que ele desenvolva uma atitude crítico-reflexiva sobre as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Concepção de Pesquisa, Formação de Professores, Pesquisa da Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This investigation analyses the different concepts of research identified in a program for teachers' formation and looks for the meaning given by professors and undergraduate students to the Research on Pedagogical Practice present in the curricula of a Pedagogy Course. The study considered the different forms of organization in the Institution responsible for the formation, in the implementation of the proposal, as well as in the participation of the members in the process of formation which places the research as the linking axis between teaching and administrating. The theoretical backup is based on André (1991, 1995, 1997 e 2001), Beillerot (1997), Lüdke (2000, 2001), Sacristán (1998 e 1999), Garcia (1999), Contreras (2002), Imbernón (2002), Gatti (2003) e Fiorentini (2004). The use of the qualitative approach proceedings of document analysis, semi-structured interviews and focus group were privileged. The Pedagogical Proposal for the course and the Guidelines for the Research on Pedagogical Practice discipline were analyzed; six semi-structured interviews with professors from the course and two meetings with the focus group – composed of fourteen students of the last semester of the course – were made. The data aroused from those proceedings reveal possibilities and limits for the investigated subject. The possibilities show that the time invested in the implementation of the proposal played a decisive role in the development of the reflexive attitude among professors and undergraduate students. The understanding that the discipline of Research on Pedagogical Practice is a space not only to think and analyze school practices - specially the teaching and administrating practices for Educação Infantil (pre-school) and Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Elementary School) - but also to develop professional skills. The limits indicate the urge for the Institution to keep on investing in the formation of its staff, especially by designating study periods for the group of professors and the need of articulation between the research on pedagogical practice and the initiation to scientific research program. The analysis of the results showed that the meaning given by the involved reinforce the formation perspective, that is, of a professional that develops a critical-reflexive attitude towards the pedagogical practices.

Key-words: Research conception, Teachers' formation, Research on Pedagogical Practices.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. EIXOS TEMÁTICOS	17
2.1. FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	17
2.2. PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	24
2.3. A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR SEGUNDO A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA	33
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	38
3.1. ANÁLISE DOCUMENTAL	39
3.2. ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	41
3.3. GRUPO FOCAL	42
4. A PESQUISA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA	53
4.1. O SIGNIFICADO DA PESQUISA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SEGUNDO PROFESSORES FORMADORES: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES	65
4.2. O SIGNIFICADO DA PESQUISA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SEGUNDO ALUNOS FORMANDOS: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES	95
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE A – PLANEJAMENTO DO GRUPO FOCAL.....	134
APÊNDICE B – FICHA SÓCIO-DEMOGRÁFICA DO ALUNO	136
APÊNDICE C – PAUTA DA SESSÃO DE GRUPO FOCAL	137
APÊNDICE D - ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA	138

1. INTRODUÇÃO

Ao longo de toda a minha caminhada profissional, como professora, gestora de processos pedagógicos e pesquisadora na Educação Básica e Superior, tenho voltado os meus estudos e as pesquisas para a formação de educadores e fortalecido minha concepção sobre a importância da formação do professor. Por isso, concordo, especialmente, com Imbernón (2002, p.7) quando diz: “a profissão docente é algo mais do que a soma dos professores que se dedicam a essa tarefa nas instituições“, tanto em espaços escolares como em espaços não escolares. Além de viver, como todos os profissionais da educação os dilemas da profissão, que, como indica Nóvoa (2002), abrangem o dilema da comunidade (saber relacionar e saber relacionar-se), o dilema da autonomia (saber organizar e saber organizar-se) e o dilema do conhecimento (saber analisar e saber analisar-se), também eu, como profissional, tenho o compromisso de formar professores que compartilhem esses ideais.

Além desses dilemas pelos quais os professores vêm passando em seus espaços de formação, não podem ser ignorados outros, como a formação padronizada que recebem, os problemas salariais a que estão sujeitos, os problemas de infraestrutura nos espaços de atuação e o baixo prestígio profissional.

Com base na compreensão dos aspectos pontuados anteriormente, emerge a certeza de que toda a instituição responsável pela formação do professor precisa deixar de lado a proposta de racionalidade técnica, calcada no conhecimento nocional e imutável. Para isso, será necessário romper definitivamente com as linhas

diretrizes de sua origem, ou seja, deixar de ser centralizadora, transmissora de conhecimentos, individualista, seletiva. Essas linhas de ação já não atendem mais à formação do cidadão da sociedade atual e nem à sociedade que pretende ser democrática, plural, participativa, solidária e integradora.

A necessidade de mudança da prática da escola, em relação à formação de professores, foi por mim vislumbrada quando, como professora da educação básica e, mais tarde coordenadora e diretora de escola das séries iniciais do ensino fundamental, buscava com os demais professores da escola, uma prática voltada para a formação dos alunos, que procurasse atender suas necessidades para que aprendessem os conteúdos especificados para cada série e lhes possibilitasse viver em sociedade de maneira melhor. Sempre trabalhei em escola pública! Nesse tempo, eu questionava as propostas prontas e buscava no curso de Pedagogia respostas para dúvidas e incertezas que permeavam minha própria ação docente e as ações dos professores das séries iniciais do ensino fundamental que atuavam na escola pela qual, na época, eu era a responsável pela direção. Depois, ao final dos anos 80 e durante a década de 90 do último século, ao trabalhar com acadêmicos de Pedagogia, com as disciplinas Metodologia Científica, Currículo, Princípios e Métodos de Administração Escolar, Supervisão Escolar e Estágio Supervisionado para a formação do pedagogo, buscava em leituras, pesquisas e na reflexão sobre minha ação, na própria ação, aspectos que anunciassem a necessidade de mudanças na formação do profissional da educação.

Apoiada nessas experiências e na reflexão sobre a prática docente, procurei organizar a gestão do processo pedagógico sob minha responsabilidade, por

meio de uma prática que aproximasse os acadêmicos de Pedagogia dos campos de ação do pedagogo e, ao mesmo tempo, propiciasse aos que já exerciam a atividade docente, uma oportunidade de refletir sobre a própria prática pedagógica, propondo novas ações.

Esse encaminhamento levou vários alunos a participar do Programa de Iniciação Científica da instituição, ficando alguns grupos sob minha orientação. Procurei fazer com que eles ampliassem suas ações além dos espaços escolares e fizessem dessa prática pedagógica experienciada, ponto de partida para um processo de formação profissional, articulando teoria e prática, ao mesmo tempo em que se tornavam gestores de sua autoformação.

A continuidade do meu trabalho com a formação de educadores vem ocorrendo em um Curso de Pedagogia, cujo projeto pedagógico implementado em 2000, coloca como eixo norteador do processo de formação do professor, a docência e a gestão articuladas pela pesquisa da prática pedagógica. Dessa forma, propõe um trabalho direcionado à pesquisa da e na prática pedagógica, durante os anos de formação do professor no Ensino Superior. Esse processo, no entanto, vem causando discussões e debates que, fundamentados em estudos e pesquisas, chamam a atenção quanto à forma de como vem se dando a inserção da pesquisa na formação e na prática docente. Para André (2001, p.55), as questões estão relacionadas ao lugar ocupado pela pesquisa na formação e na prática pedagógica do professor. Quando se fala em professor pesquisador, cabe questionar de que professor e de que pesquisa está se tratando. Que condições um professor que atua nas escolas tem para realizar

pesquisas? Que pesquisas vêm sendo realizadas nas escolas pelos professores? , pergunta André (2001).

A essas questões, a autora acrescenta a necessidade de indagar a respeito de que professor e de que pesquisa está se tratando, como fez Lüdke (2000) ao analisar dados de sua investigação sobre a importância da pesquisa na vida do professor.

Com base nos aspectos apontados, pensar, estudar, pesquisar e refletir sobre a prática profissional do futuro professor, articulando ensino e pesquisa na formação inicial poderá apontar caminhos que confirmem ou que ajudem a repensar a articulação ensino e pesquisa enquanto princípio científico, formativo e educativo, como um processo mediador da relação teoria e prática. Esse pressuposto parte da análise de uma prática experienciada por mim, há mais de uma década, a qual tem mostrado que o trabalho como professora formadora, ao longo do curso de formação, possibilita uma leitura fundamentada dos saberes necessários à prática profissional e à prática docente durante esse período. O processo, sobretudo, tem evidenciado que não basta ensinar o futuro professor a caminhar. Esse caminhar precisa também estar solidamente fundamentado, ou seja, o processo de “aprender a ser professor” durante os anos de graduação, deixa de ser “o locus” onde se aprende o básico, onde, ao se formar, estará pronto como professor, onde se reproduz o conhecimento. Para “aprender a ser professor” é preciso muito mais do que quatro anos de estudos em curso superior.

Para superar uma formação fragmentada, tanto a instituição formadora de professores como os formadores e os futuros professores, precisam assumir que na

“sociedade globalizada” se convive, simultaneamente, com a inovação e a incerteza. Por isso, a educação dos seres humanos se torna mais complexa, e a formação do professor, também, passa a assumir essa complexidade. Para superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, teoria e prática, e possibilitar a construção de uma práxis dinamizada pela iniciativa, pelo envolvimento do futuro professor em projetos educativos próprios e fundamentados, torna-se necessário reconhecer tal complexidade.

Outro aspecto que se evidencia é a necessidade de romper com a mera transmissão do conhecimento acadêmico que se tornou obsoleta para a formação do professor em uma sociedade democrática que se propõe a formar cidadãos críticos, criativos, participativos, solidários, autônomos, responsáveis pela formação de homens e de mulheres e por sua autoformação.

Essa proposta de formação sinaliza para as teorias da educação que reconhecem ser os pilares do conhecimento, indispensáveis a uma educação integral do ser humano: saber, saber fazer, saber conviver e saber ser (Relatório Delors, 1998). A trans-relação entre os quatro pilares da aprendizagem mostra que a educação não pode estar voltada, apenas, para um dos componentes do ser humano, mas para sua totalidade. Os eixos norteadores dessa proposta de educação apontam para uma formação de professor que enfatiza, entre outros aspectos, a articulação ensino e pesquisa sobre a prática pedagógica. Nessa proposta, a articulação ensino e pesquisa permite que essa prática possa contribuir para professores e alunos, na construção e (re)construção do conhecimento do contexto escolar e das interações que ocorrem nas salas de aula e no espaço da escola, elementos essenciais para a formação e

autoformação do docente e, igualmente, reflita o dinamismo social e cultural da instituição a serviço de toda a comunidade.

Formar professores com base nessa reflexão, requer, acima de tudo, um momento de revisão das práticas e propostas. Nesse contexto, a proposta que tem orientado minha reflexão sobre a ação docente, enquanto formadora de futuros profissionais da educação, volta-se para aspectos que são imprescindíveis à sua formação: aprender a ensinar, ensinando; aprender a pesquisar, pesquisando; criar o *habitus* científico e o *habitus* de ser professor. Estas são algumas das maneiras de se articular ensino e pesquisa que possibilitam, ao futuro educador, construir e transformar a sua prática pedagógica, tanto nos anos iniciais de profissionalização docente como durante sua vida profissional e no processo de formação continuada.

Os estudos sobre o profissional de educação, que se produziram nas últimas décadas, segundo Imbernón (2002, p. 112-113) “demonstram que o conhecimento pedagógico gerado pelo professor é um conhecimento ligado à ação prática no próprio contexto profissional”. Esse conhecimento não se limita apenas ao domínio de competências e das bases para o conhecimento do conteúdo ou do conhecimento didático, mas está fortemente enraizado na articulação teoria e prática e na compreensão de problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação em contextos concretos.

Com base nos aspectos explicitados, estabeleço alguns desafios que emergem quando se intenciona desvendar significados e concepções, envolvendo a pesquisa e sua articulação com o ensino, na formação do professor:

- Que “lugar” ocupa, hoje, a articulação ensino e pesquisa na formação inicial do professor?
- Qual a contribuição da articulação ensino e pesquisa na formação de professores?
- Que significado os formadores e os futuros professores atribuem à pesquisa da prática pedagógica na formação do professor?
- Como a instituição formadora se organiza para articular ensino e pesquisa nos cursos que formam professores?

Essas questões orientam a discussão de uma proposta de curso de Pedagogia, em sua concepção e implementação, a qual define como âmbitos de formação a docência e a gestão, mediados pela pesquisa da prática pedagógica, em todos os períodos do curso.

Nesse estudo, um aspecto considerado essencial, é o de que as investigações e as discussões das tendências atuais sobre o processo de formação do professor, como mostra Imbernon (2002, p.40) abandonem

o conceito de professor tradicional, acadêmico ou enciclopédico e o do especialista-técnico [...] próprio da racionalidade técnica, cuja função primordial é transmitir conhecimento mediante a aplicação mecânica de receitas e procedimentos de intervenção projetados e oferecidos a partir de fora.

Por isso, analisar um tipo de formação inicial do pedagogo professor poderá ajudar a esclarecer como romper a dicotomia processo-produto, para inaugurar um novo “contrato de formação” que seja assumido por formadores e futuros professores de forma conjunta com as IES. Para isso, continua o autor, cabe ao processo de formação “dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes

para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores" (p. 39), além de preparar esse profissional para um papel mais ativo "no planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação de estratégias e programas de pesquisa de intervenção educacional de forma conjunta e com a comunidade que envolve a escola" (IMBERNÓN, 2002, p. 40-41).

Apoiada nessas concepções, formulo o seguinte questionamento: "Quais os significados atribuídos por professores e alunos à proposta de Pesquisa da Prática Pedagógica?"

Para compreender esses significados, pergunta-se: Como nasceu a proposta? Como evoluiu? Como está a proposta, hoje? Que formação se pretende para o professor?

Os objetivos que se pretende alcançar com a presente pesquisa são:

- Entender como a instituição formadora se organizou para colocar em ação a proposta de Pesquisa da Prática Pedagógica no Curso de Pedagogia;
- Analisar que significados professores e alunos atribuem à Pesquisa da Prática Pedagógica, levando em consideração que participam de um processo de formação que coloca a pesquisa como eixo articulador entre docência e gestão.

Com a análise dos significados atribuídos a esse processo, pretendo inferir se a proposta – reitera ou não – a perspectiva de formação que se pretende de um professor, ou seja, que ele desenvolva a reflexão sobre a prática num processo consistente de pesquisa da prática pedagógica.

2. EIXOS TEMÁTICOS

2.1. FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O desafio a que se propõem as instituições formadoras e os professores formadores, neste início de século e de milênio, para a formação dos profissionais professores é o de revisão das propostas de formação. Para isso, cabe às instituições educacionais voltarem sua atenção para um projeto de formação que dê conta da complexidade da profissão do professor em contextos organizacionais e sociais, supere o mito da sociedade da informação, conceba a formação como elemento essencial, mas não único do desenvolvimento profissional do professor.

As propostas de formação de professores, muitas vezes, privilegiam momentos formais, que se concentram na chamada formação inicial ou básica, a qual pode ser efetivada no Ensino Médio e no Ensino Superior. Os momentos que vão além da formação básica são conhecidos como cursos de especialização, reciclagem, capacitação. Essas propostas de formação, muitas vezes estão apoiadas na idéia de acúmulo de conhecimentos, denominados teóricos, para depois serem aplicados à prática. Tal visão reforça a proposta de formação de professores com base na racionalidade técnica.

Essa proposta de formação profissional, na concepção de Pérez Gómez (1992, p. 108), configura-se como “um processo de preparação técnica, que

permita compreender o funcionamento das regras e das técnicas no mundo real da sala de aula e desenvolver as competências profissionais exigidas pela sua aplicação eficaz”.

A metáfora do professor como “técnico”, para Gómez (1992, p. 96-97) tem como eixo norteador a concepção tecnológica da atividade profissional (prática) e traz em si uma autêntica divisão pormenorizada do trabalho, gerada pela hierarquização na produção do conhecimento, pela aceitação externa sobre as metas de intervenção e, consequentemente, pela separação entre teoria e prática.

A proposta de formação de professores que se quer é a de que fala Imberón (2002, p.40) a qual propõe “levar em conta o meio, o grupo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas, as decisões e as atitudes do professorado”. Para isso, continua o autor, será necessário que este enfoque, com conotações críticas, abandone o conceito de professor tradicional, acadêmico ou enciclopédico e o de professor especialista-técnico, próprio do enfoque da racionalidade técnica, que tem como função transmitir conhecimento por meio da aplicação de “receitas” e procedimentos de intervenção projetados e oferecidos a partir de fora (p.40).

Nas mudanças da sociedade e, consequentemente, nas mudanças das concepções de conhecimento, emerge a necessidade de superar as desigualdades sociais, ou seja, “educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente” como diz Imberón (2002, p. 7), ou seja

Superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição (p.7-8).

Os enfoques apontados fortalecem a necessidade de renovação da instituição educativa e a criação de um novo modelo para formar o professor que não poderá se reduzir ao domínio do conteúdo das disciplinas e à técnica para transmiti-lo. A perspectiva é bem mais complexa, pois cabe ao professor lidar com o conhecimento em construção, conceber a educação como compromisso político, ancorado em valores éticos e morais, considerar o desenvolvimento das pessoas e a colaboração entre os membros da instituição educacional. Isso, para Imbernón (2002, p. 14)

leva a valorizar a grande importância que têm para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação.

O contexto em que o professor trabalha tornou-se complexo e diversificado, indo além da sala de aula. Ser professor, hoje, não significa transformar o conhecimento comum do aluno em conhecimento científico, não significa transmitir os conhecimentos acumulados e armazenados em livros. Ser professor, hoje, é ser um profissional competente, para levar o aluno a aprender, é participar de decisões que envolvam o projeto da escola, lutar contra a exclusão social, relacionar-se com os alunos, com os colegas da instituição e com a comunidade do entorno desse espaço.

Ao discutir a formação do professor, Pimenta (2002, p. 15) afirma que “não é qualquer um que pode ser professor”, pois “o professor precisa ser formado”, ou seja, cabe ao professor estar em constante formação, seja em um curso, seja no seu processo de trabalho, pois tanto a sala de aula como a escola, exigem tomadas de decisões cujas respostas não estão nos livros e não são iguais para todas as situações.

Além disso, uma decisão tomada requer uma análise posterior, diz a autora, “para verificar se tomou, ou não, a melhor decisão”. E, acrescenta: essa formação é algo muito sério por requerer “investimento pessoal, institucional, público, político e social” (p.15).

A formação do professor, com base nesses pressupostos, não é tarefa que se conclua com estudos de conteúdos e de técnicas, num curso de graduação. É uma aprendizagem que se faz num continuum, possibilitando ao mesmo tempo, a articulação entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas pelo professor.

Considerar o lugar e o papel da formação inicial do professor, inserida na idéia de *continuum*, como diz Imbernón (2002, p. 41) “é muito importante, já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão”. O autor entende, também, que o papel da formação inicial é fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, por ser o início da socialização e da assunção de princípios e regras práticas (p.65).

Sabe-se que a formação inicial, embora seja uma condição necessária, por si só não dará conta de uma proposta de formação. Essa proposta de formação exige projeto, cujos conteúdos possibilitem ao futuro professor

Uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar (IMBERNÓN, 2002, p.60).

E, em relação à metodologia de formação, esta deverá envolver os futuros professores em situações que possibilitem uma reflexão sobre a educação e a realidade social, fazendo uso de diferentes recursos, os quais articulem teoria e prática, gerando “uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo” (IMBERNÓN, 2002, p.61).

Essa “bagagem”, obtida na formação inicial, tem o papel de fornecer as bases para construir os conhecimentos profissionais, ou seja, conhecimentos que levem o profissional professor a se comprometer com o contexto e a cultura em que atua. Além disso, que ele compreenda as “transformações que vão surgindo nos diferentes campos [do conhecimento], seja receptivo e aberto a concepções pluralistas, seja capaz de adequar sua atuação às necessidades dos educandos em cada época e contexto” (IMBERNÓN, 2002, p.61).

Na formação inicial cabe ao futuro professor aprender a problematizar sua prática pedagógica e formular questionamentos, discutir e aprofundar os conhecimentos, procurar soluções para situações complexas e colocar em prática novas idéias para que possa, na vida profissional, mobilizar seus alunos a também desenvolverem esses saberes. Pois, como afirma Imbernón (2002, p. 42)

A formação inicial deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que possam auxiliar o conhecimento e interpretação das situações complexas com que se depara. Por outro lado, deveria envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social com a qual deve manter estreitas relações.

Essa perspectiva de formação é corroborada por André (1997, p.21) quando diz que “os conhecimentos são construídos por meio da ação e da interação” e que “o sujeito aprende quando ele se envolve ativamente no processo de produção de conhecimentos através da mobilização das suas atividades mentais e da interação com o outro, mediada pela linguagem”. Assim, um dos instrumentos propostos para dar conta de situações complexas com que irá se deparar o futuro professor no seu dia-a-dia, será a de incluir nos cursos de formação, segundo a autora, o “desenvolvimento de habilidades básicas de investigação”. Isso significa, uma metodologia de pesquisa para que os futuros professores aprendam “a observar, a formular questões ou hipóteses de pesquisa, a selecionar dados e instrumentos que lhes permitam elucidar as questões e as hipóteses formuladas e sejam capazes de expressar seus achados e suas novas dúvidas” (p.21).

Nessa proposição de André (1997, p. 21-22)

O ensino consiste no planejamento e na seleção de experiências de aprendizagem que permitam ao aluno reorganizar seus esquemas mentais, estabelecendo relações entre os conhecimentos que já possui e os novos, criando novos significados.

O aprender é um processo essencialmente dinâmico, que requer do aluno a mobilização de suas atividades mentais para compreender a realidade que o cerca, analisá-la e agir sobre ela, modificando-a.

Para que esse processo seja efetivado, cabe ao professor o papel de planejar e orientar a aprendizagem do aluno, avaliar e analisar os resultados alcançados no decorrer e ao final do processo para tomar decisões sobre sua prática pedagógica.

Em uma proposta de formação do professor, que pretende articular ensino e pesquisa, é fundamental criar o *habitus* científico¹. O *habitus*, como afirma Sacristán (2002, p. 87): “*habitus*, como forma de integração entre o mundo e as instituições e o mundo das pessoas”. Por isso, o autor considera que o *habitus* “é cultura, é conservadorismo, mas é, também, continuidade social, e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes” (p.87), pois para o autor, o professor “é uma pessoa de uma cultura que, quando é culta, ensina muito melhor” (p.87). É preciso esclarecer que o *habitus* não deve estar voltado apenas à prática do professor, pois, assim se reduziria o significado de *habitus* científico de Bourdieu. Portanto, o *habitus* científico na formação do professor envolveria teoria e prática no sentido da práxis, em que uma ação gera reflexão e que esta gera uma nova ação, ou seja, teoria, prática, teorização sobre a prática, nova prática.

O *habitus* científico poderá fazer parte da formação do futuro professor e do professor formador pela instauração das seguintes atitudes: aprender a pesquisa como atividade racional, viver o trabalho científico e correr riscos, problematizar situações vivenciadas, selecionar e aplicar todas as técnicas que possibilitem a coleta dos dados, efetuar na prática a dúvida radical, rompendo com o senso comum, entre outras (BOURDIEU, 2001, p.17-58).

Esse *habitus* pode ser concretizado no enfrentamento do cotidiano escolar e, como afirma Santos (2001, p. 23), “torna o docente um profissional

¹ O *habitus* científico é uma regra feita homem ou, melhor, um *modus operandi* científico que funciona em estado prático segundo as normas da ciência sem ter estas normas na sua origem: é esta espécie de sentido do jogo científico que faz com que se faça o que é preciso fazer no momento próprio, sem ter havido necessidade de tematizar o que havia que fazer, e menos ainda a regra que permite gerar a conduta adequada (BOURDIEU, 2001, p. 23).

competente que, por meio de um trabalho autônomo, criativo e comprometido com ideais emancipatórios, coloca-o como ator na cena pedagógica". Ou, ainda, como diz André (1995, p. 115)

Se queremos formar um professor que seja sujeito consciente, crítico, atuante e tecnicamente competente é preciso dar condições, na sua formação, para que ele vivencie situações que o levem a incorporar essas habilidades e esses comportamentos.

A formação inicial do professor é indissociável da prática profissional. É um processo que exige uma formação contínua², construída como um processo dinâmico, por meio do qual, ao longo do espaço-tempo da graduação, o futuro professor vá construindo sua formação tendo como referência as exigências da prática profissional.

2.2. PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A idéia de pesquisa na formação do professor não é muito nova, pois, já nos anos 70, na Inglaterra, em estudos sobre o desenvolvimento do currículo, Stenhouse defendia a necessidade de os professores se desenvolverem profissionalmente com base na pesquisa. Stenhouse (1991, p. 197) argumenta que

As principais características do professor são: a capacidade de auto-desenvolvimento profissional autônomo por meio de uma sistemática auto-análise, pelo estudo do trabalho de outros professores e comprovação da idéia mediante procedimentos de investigação em sala de aula.

² Formação contínua, no sentido de movimento sem interrupção: o formar-se sempre.

O autor afirma que: “um desenvolvimento efetivo do plano curricular, que seja da mais alta qualidade, depende da capacidade por parte dos professores em adotar uma atitude investigadora com respeito ao seu próprio modo de ensinar” (p.211).

Essa perspectiva de professor investigador para o autor teve como base: “a idéia relativa a uma ciência educativa na qual cada sala de aula seria um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica e examinaria crítica e sistematicamente a própria atividade prática” (p. 211).

Na década de oitenta ainda, Elliott³ (1996), colaborador de Stenhouse, defende e reelabora sua concepção, propondo a investigação-ação como um processo de espirais de reflexão para melhorar a prática pedagógica dos professores.

A proposta de Stenhouse é criticada por Contreras (2002, p.145) pela “centralidade na aula”, ou seja, por limitar a experimentação e a investigação à sala de aula e por considerar o professor o único responsável pela reflexão e consequente melhoria da situação problema. Contreras argumenta que esta proposta parece não considerar que a realidade social influencia as ações e os pensamentos das pessoas e que o conhecimento é produto de contextos sociais e históricos.

Ao falar da prática profissional, Contreras (2002, p. 132-133) chama a atenção para o fato de que a prática do professor precisa ser analisada considerando que o mundo é plural, no sentido de pluralidade de saberes, mas também desigual e injusto no sentido das desigualdades sociais, culturais, econômicas e políticas.

³ A proposta de Elliott sobre investigação-ação data de 1980, suas contribuições para o movimento da formação de professores pesquisadores podem ser estudadas no texto de Maria Elizabeth Monteiro Aguiar Pereira, Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G. ; FIORENTINI, D. ; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas : Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 153-181.

O movimento que estuda a pesquisa na formação do professor, tanto no Brasil como no exterior, caminhou em diversas direções e ganhou força ao final dos anos 80. Dentre os brasileiros, Demo (1994) define a pesquisa como princípio científico e educativo, colocando-a como imprescindível ao professor para sua elaboração própria, com o propósito de superar a reprodução nas práticas pedagógicas. André (1997) discute o papel mediador da pesquisa no ensino da didática; Fazenda (1992) enfoca os cuidados, os problemas e os proveitos do percurso da pesquisa; Lüdke (1993) enfatiza a relação pesquisa e prática na formação e no trabalho docente; Freire (1996) argumenta que a pesquisa é um dos saberes do professor; Geraldi (1998) enfatiza a pesquisa como reflexão sobre a prática.

Entre os norte-americanos, Zeichner (1992) valoriza a proposta de colaboração universidade/professor na busca de uma investigação sobre a prática pedagógica e propõe superar a divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico (científico).

André (2001, p.59-61) destaca alguns pontos a serem considerados na discussão sobre as relações entre ensino e pesquisa:

- ensino e pesquisa são atividades que exigem conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes, e as tarefas decorrentes dessas atividades também possuem graus de exigência e implicações diferentes;
- é muito importante que o professor aprenda a observar, levantar hipóteses, selecionar instrumentos e dados que o ajudem a solucionar problemas e a encontrar caminhos alternativos para a prática pedagógica;
- é preciso que haja disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar;
- é preciso, também, que ele tenha uma formação adequada para desenvolver a pesquisa;
- que ele atue em ambiente institucional favorável ao desenvolvimento de atitudes que possibilitam a pesquisa;

- que disponha de condições materiais e intencionais para desenvolver pesquisa.

Ainda para a autora, o movimento em prol do professor pesquisador tem “o grande mérito de valorizar o papel social do professor como agente de mudança e produtor de conhecimentos” (p.60), mas tem um grande risco “de colocar em suas costas as mazelas da educação” (p.60), além de “acentuar o processo de desvalorização da atividade docente, pois formar o professor pesquisador pode significar um *status* mais alto, já que a pesquisa tem muito mais prestígio que o ensino” (p.60).

André (2001) propõe diferentes alternativas de inserção da pesquisa nos cursos de formação docente. Dentre elas, que a pesquisa se torne um eixo ou um núcleo do curso de formação de professores. Para isso, será preciso que ela passe a ser parte integrante do projeto de formação inicial e continuada da instituição; que este projeto seja construído pelos seus participantes; que as atividades das diferentes disciplinas sejam planejadas coletivamente, com o objetivo de desenvolver habilidades e atitudes de pesquisa nos futuros professores e que sejam levados em conta os recursos e as condições da instituição para o desenvolvimento da proposta. Uma proposta, assim pensada no coletivo dos educadores, com base em um currículo integrado, poderia tornar possível que os diferentes programas dos âmbitos da

docência e da gestão⁴ fossem organizados, desenvolvidos e avaliados, tendo em vista a formação do professor.

Outra alternativa seria fazer uso da pesquisa como mediação, o que significa fazer com que o grupo de professores estude textos de pesquisas que retratem o cotidiano da escola. Nesse processo, busca-se aproximar os futuros professores da realidade das escolas e, ao mesmo tempo possibilitar o desenvolvimento de habilidades de pesquisar, ao fazer com que o grupo analise o processo da pesquisa e discuta a metodologia e os resultados apresentados no texto estudado.

Uma outra possibilidade, de acordo com a autora, é, também, a de os próprios professores do curso de formação inserirem seus temas e projetos de pesquisa nos programas das disciplinas, oportunizando aos alunos discutir os resultados, os dados analisados, a metodologia utilizada para que, a partir dessa análise, proponham e gerem novos temas e problemas de pesquisa. Essa possibilidade será realidade no caso de universidades e de algumas poucas Instituições de Ensino Superior que tenham programas de pesquisa integrando graduação e pós-graduação, programas de iniciação científica ou, no caso de o professor desenvolver um projeto de pesquisa como parte de sua formação em programas de mestrado ou de doutorado.

Outra dimensão importante da pesquisa quando articulada ao ensino é o papel formador da pesquisa nos cursos de formação e aperfeiçoamento de professores, considerado por André (1998, p. 87) como “extremamente importante”.

⁴ Gestão é a expressão usada no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia para designar os programas de aprendizagem que atendem a formação do pedagogo para as ações integradas de Orientação Educacional (OE) e Supervisão Escolar (SE).

O papel formador da pesquisa, conforme explicita Cunha (2003, p. 1), situa a pesquisa para além da sua função social de produtora do conhecimento com vistas às demandas da sociedade, principalmente quando se comprehende a formação numa dimensão reflexiva e permanente, que decorre do estímulo ao pensamento crítico. Nesse caso, segundo Cunha (2003), a pesquisa atinge o sentido pedagógico da pesquisa pelo qual estimula o pensamento dos sujeitos, mantém-nos em constante estado de aprender a aprender e saber pensar para que possam intervir no mundo de forma responsável.

Sob essa ótica, Cunha (2003, p. 2) diz que “a pesquisa como instrumento de formação, [...] não existe descolada de um contexto político, estando comprometida com os fins e valores sociais”, pois, as propostas de pesquisa e formação decorrem de uma concepção de educação e do trabalho que operacionalizam, podendo ser “um elemento-chave para a formação emancipatória” (p. 3). Essa convicção, segundo a autora, “dá elementos para a defesa da importância da pesquisa na formação de nossos estudantes e professores” (p. 3). Tomando essa direção, a autora faz uma reflexão sobre: “para que pesquisar?” e, diz que esta remete

À crença na pesquisa como processo de formação, que desenvolve nos sujeitos capacidades cognitivas e de compreensão do mundo. Cremos que construir atitudes científicas é mais importante do que chegar a resultados validados pelos métodos científicos, pois é essa condição que vai proporcionar aos sujeitos uma atitude de perplexidade constante frente à realidade, num estado de permanente aprendizagem” (p.13).

A palavra pesquisa vem sendo utilizada com vários significados nos espaços de formação de professores e nos espaços em que esses professores irão atuar. O emprego dessa palavra, segundo Gatti (2003, p. 3) vai desde a busca de

informações e localização de textos em materiais impressos e eletrônicos até o uso de sofisticação metodológica e de teoria de ponta para abrir caminhos novos no conhecimento existente.

Fazer essa escolha em curso de formação inicial de professores não é tarefa fácil, mas sim complexa. Pensar na pesquisa e na formação do professor pesquisador para o ensino superior é um dos desafios apontados por Gatti (2003). O desafio, ainda maior, seria pensar a “indissociabilidade ensino e pesquisa” no espaço da formação inicial de professores para não torná-la como diz a autora “um refrão vazio, decantado sem o exercício da crítica” (p.3).

Interessante ainda nesse sentido é a proposta de Gatti (2003, p. 5-6) em sua proposição de “triangulação na formação e na ação” em que a autora propõe ser fundamental à formação de professores uma “triangulação entre docência, pesquisa especializada e, pesquisa sobre a ação docente”. Das intersecções entre esses três ângulos, e respeitando suas especificidades, é possível criar-se um espaço de formação em que: a pesquisa na especialidade alimenta a docência e esta passa a ser movida e transformada tanto pelo exercício dessa pesquisa como pelo exercício da pesquisa da própria ação docente.

Para fazer convergir os espaços da docência, da iniciação científica e, da pesquisa sobre a prática pedagógica durante a formação inicial do futuro professor, é fundamental o desenvolvimento de um trabalho crítico.

Outro aspecto que me faz pensar sobre como articular ensino e pesquisa na formação do professor está relacionado à complexidade do ato de pesquisar para o profissional da educação. Essa reflexão se apóia no pensamento de

Morin (1997, p.176) sobre o conhecimento complexo. Para alcançar o conhecimento complexo não basta aplicar uma percepção complexa ao objeto que se deseja conhecer, pois com um olhar pode-se ver o conjunto, selecionar e até isolar uma coisa entre outras ou mesmo passar de uma parte para outra (indo da parte para o todo e do todo à parte). Por isso, no processo de pesquisar, para que ocorra o conhecimento, não basta que se rejunte uma informação ao seu contexto e ao conjunto ao qual ela pertence.

É fundamental que a habilidade investigativa faça parte da vida profissional do professor, com base em uma opção, na busca da melhoria da qualidade de sua ação profissional e também da própria aprendizagem dos alunos.

A pesquisa não poderá ser apenas curiosidade, pois como diz Morin (1996, p.64-65) a **curiosidade**⁵ é envolvida por uma “pulsão cognitiva”, a qual anima o interesse de conhecer. No entanto, um conhecimento não pode estar apoiado apenas em finalidades mediatas (como a utilidade de aprender o seu meio e de acumular conhecimento ao acaso). O conhecer é, também, uma satisfação propriamente cognitiva de descoberta, de exame, do desejo e do prazer de conhecer... A curiosidade abre o caminho para o conhecer. O conhecimento precisa usar de forma ampla e irrestrita a curiosidade intelectual do ser humano, ampliando o espírito de investigação. Por isso, num processo de pesquisar surge a indagação sobre como unir experiência pessoal, atitude científica, atitude crítica, a própria crítica, a atitude empírica, pois a razão, a experiência, a crítica, a crítica da crítica, a *praxis*, a comunicação, a reflexão cada uma delas por si são insuficientes ao processo de formação do professor numa

⁵ Morin (1996, p. 64) define curiosidade como a “pulsão exploradora” ou “cognitiva”, desprovida de qualquer utilidade imediata.

proposta em que a pesquisa esteja articulada ao ensino. O que se verifica é que todas estas ações são necessárias umas às outras num processo de pesquisa, como num ato dialógico, em que o conhecimento emerge de um problema voltado ao objeto de estudo e dependente de um método de investigação.

Nessa perspectiva, posso dizer que cabe ao futuro professor e ao formador, recorrer a um *corpus teórico* que lhes permita analisar a prática pedagógica e refletir sobre ela. Para isso, estabelece-se a relevância da pesquisa como princípio científico, formativo⁶ e educativo⁷ da formação do futuro profissional professor e como princípio articulador dessa formação. O “espírito de investigação” só passará a fazer parte do dia-a-dia do futuro professor no momento em que, no decorrer do processo de formação, venha a ser implantada uma proposta de pesquisa que possibilite uma triangulação entre os princípios científico, formativo e educativo da pesquisa. Nessa triangulação, respeitadas as especificidades de cada um dos princípios, será possível criar-se um espaço de formação inicial em que a pesquisa em seu aspecto científico defina, ampare e alimente os aspectos formativos e educativos e que estes pelo seu sentido pedagógico estimulem o pensamento dos sujeitos, mantendo-os em constante estado de aprender a aprender e saber pensar para que possam intervir no mundo de forma responsável, alimentando a pesquisa como princípio científico e sendo alimentados por ela na prática docente.

⁶ Para Cunha (2003, p. 2) “a pesquisa como instrumento de formação, [...] não existe descolada de um contexto político, estando comprometida com os fins e valores sociais”, podendo ser “um elemento-chave para a formação emancipatória” (p. 3).

⁷ Expressão utilizada, inicialmente, por Pedro Demo (1991, 1994, 1995, 1996) que, ao definir a pesquisa como princípio educativo, a coloca como imprescindível ao professor que busca a elaboração própria para superar a reprodução nas práticas pedagógicas.

2.3. A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR SEGUNDO A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

A Lei nº. 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao tratar da formação inicial e continuada do professor, no artigo 62, estabelece que a formação inicial docente, para atuar na educação básica, “far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura plena”. E, ao estabelecer como finalidade do ensino superior, “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica [...]” (art. 43, inciso III), posso dizer que a legislação educacional brasileira está levando em conta que a metodologia investigativa seria uma entre as várias possibilidades de envolvimento ativo do futuro professor no processo de apropriação de conhecimento. Essa metodologia para André (1997, p. 24) apresenta algumas vantagens para o futuro professor reproduzir em sua sala de aula o mesmo tipo de prática vivenciada em seu curso de formação; desenvolver certas atitudes e preocupações, como por exemplo, “sensibilidade na observação, uma visão mais analítica da realidade, distinção entre as evidências e os próprios pontos de vista, atenção a propósitos não explicitados nas práticas e nos discursos, consciência do arbitrário e da possibilidade de múltiplas interpretações entre outros”. Entretanto, a metodologia aqui anunciada exige uma mudança radical na atitude do formador e nas formas convencionais de trabalho em sala de aula.

A legislação, ao apresentar os fundamentos para a formação do profissional da educação, nos incisos I e II do art. 61, parece anunciar essa mudança ao propor “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”.

Pode-se dizer que está incluída no texto da Lei, a idéia de uma proposta de formação que contemple a articulação entre teoria e prática. Pela proposta de formação contida na legislação, parece que o processo investigativo poderá propiciar a futuros professores e aos formadores discutir suas experiências de vida cotidiana, a própria sociedade e os conteúdos da escola.

O Parecer n.^º 009/2001 do CNE/CP – Projeto de Formação de Professores – explicita uma proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de Nível Superior. Esta proposta demonstra uma preocupação com a prática pedagógica do professor, explicando ser a pesquisa “elemento essencial na formação profissional do professor” (p.34). Para isso, estabelece que “o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares da educação básica” (p. 34).

Para que a postura de investigação e de autonomia se concretizem, o próprio documento (p. 34-35) destaca a importância de que o futuro professor tenha:

- noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informações;
- acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica nas diferentes áreas que compõem seu conhecimento profissional;
- conhecimento e uso de determinados procedimentos de pesquisa;
- desenvolvimento de postura investigativa junto a seus alunos.

Penso, apoiada em André (2001, p. 66), que o documento, ao abordar esses aspectos, “parece estar em sintonia com os pontos enfatizados pelas literaturas nacional e estrangeira e pelos debates da área”.

A idéia de pesquisa incluída por este Parecer na formação do professor, parece confirmar os estudos e debates da área de educação sobre a importância de uma atitude reflexiva⁸ e do domínio de procedimentos de investigação científica como o levantamento de hipóteses e a consequente verificação, a delimitação de problemas, o registro de dados, a sistematização de informações, a análise fundamentada e a comparação de dados etc. Por meio desses procedimentos, os futuros professores e os próprios professores poderão produzir e socializar o conhecimento pedagógico de modo sistemático, assim concretizando uma postura de investigação e de autonomia (p.35).

Esse Parecer (nº 009/2001, CNE/CP, p. 35) destaca que não se pode esquecer que é papel do professor da educação básica “desenvolver junto a seus alunos postura investigativa” e, continua

a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar (p. 35).

André (2001, p.67) alerta que o documento faz uma divisão entre pesquisa acadêmica ou científica e a pesquisa do professor.

⁸ Sobre a atitude reflexiva é fundamental levar em conta os estudos de José Contreras (2002) em seu livro “A autonomia de professores”, bem como os estudos de Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin (2002), organizadores do livro “Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito”.

Para a autora, ao mesmo tempo em que o documento valorizou a pesquisa na ação docente, criou uma dicotomia entre pesquisa científica e pesquisa do professor⁹, vedando a este a possibilidade de fazer pesquisa acadêmica ou científica. (p.67). Esta também é uma das questões que tem estado subjacente aos estudos e discussões sobre o papel da pesquisa na formação de professores¹⁰.

No Brasil, a proposta que aponta a possibilidade de articular ensino e pesquisa na formação do professor, também é defendida pelo movimento dos educadores, quando diz: “Assume a pesquisa como princípio formativo e elemento articulador da relação teoria e prática. Enfim, concebe o professor como intelectual, construtor e desconstrutor de saberes, capaz de intervir e transformar a realidade social” (CARTA DE CURITIBA, 2001 apud BOLETIM DA ANFOPE, 2001, p. 9-10).

É preciso ter claro que a concepção de pesquisa e de produção do conhecimento não pode ser reduzida à esfera do ensino. O estudo da contribuição da pesquisa à formação de professores é um caminho que precisa ser percorrido, tendo em vista “que não se ensina o que não se sabe” (BOLETIM DA ANFOPE, 2001, p. 4), e que a pesquisa, mesmo sendo um desafio por se fazer, é imprescindível à formação do professor, uma vez que o aluno não aprende apenas assistindo aula e fazendo prova, nem o professor é aquele que apenas prepara e dá aula. Juntos, aluno e professor são sujeitos do processo de apreender, de pesquisar, de construir conhecimento, e assim, o

⁹ Sobre esta análise de parte do Parecer 009/2001, a discussão sobre a questão poderá ser aprofundada pela leitura do subtítulo: “Pesquisa acadêmica x Pesquisa dos professores: para além das dicotomias” no texto: “Pesquisa, formação e prática docente” de Marli André (2001, p. 62-66).

¹⁰ A respeito dessa discussão “professor pesquisador e pesquisador acadêmico” alguns pontos podem serclareados pela leitura do texto: ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente..** 1^a reimpr. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2000. p. 207-236.

contexto atual demanda a valorização de propostas que possibilitem a formação de profissionais reflexivos e investigadores sobre sua própria prática e, capazes de gerenciar o próprio desenvolvimento profissional.

Da análise da legislação educacional e do desafio da ANFOPE fica a questão: “As Instituições formadoras de professores estariam preparadas para investir na formação inicial e na formação continuada de seus formadores ao colocar em prática uma proposta de formação que privilegia aspectos investigativos?”

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Para se estudar os fenômenos humanos, há que se levar em conta sua multidimensionalidade e complexidade. De um modo geral, a abordagem qualitativa de pesquisa se volta para o sentido e as finalidades da ação humana e dos fenômenos sociais. Nessa pesquisa, a opção pela abordagem qualitativa é consequência de ela estar mais voltada à compreensão dos valores, intenções, finalidades, crenças, ideologias etc. dos professores formadores e alunos em formação. Assim, buscou-se investigar o sentido que os sujeitos imputam à Pesquisa da Prática Pedagógica como eixo relevante de um processo de formação de pedagogos professores.

O trabalho de campo foi realizado no curso de Pedagogia de uma IES, na qual uma proposta de “Pesquisa da Prática Pedagógica” está sendo implementada. O curso está vinculado ao Setor de Educação que tem em sua estrutura um projeto de articulação pós-graduação e graduação, com o objetivo fundamental de melhorar a qualidade acadêmica, utilizando o princípio educativo, formativo e científico da pesquisa como diretriz do processo de formação continuada de professores que atuam na educação superior. Esse projeto teve origem em 1999 e, hoje em 2006 conta com 4 (quatro) linhas de pesquisa, de que participam professores da graduação, alunos do mestrado, alunos da iniciação científica e alunos da graduação, sob a liderança de professores do mestrado.

A Área de Educação possui 57 professores, dos quais 29, durante o ano de 2005 atuaram no curso de Pedagogia, ou como responsáveis por programas de aprendizagem, ou como orientadores de projetos de trabalho de conclusão de curso ou de grupos de alunos que, desde o primeiro período do curso, estabelecem uma relação com as escolas, pela via do programa de aprendizagem: Pesquisa da Prática Pedagógica. Pelo estabelecido nas Diretrizes da Pesquisa da Prática Pedagógica (2004), os grupos de alunos orientados por um professor, mapeiam escolas, identificam problemas de pesquisa, analisam e interpretam dados da realidade escolar, apresentam propostas de práticas pedagógicas para serem desenvolvidas e analisadas em escolas de educação básica, além de realizarem um trabalho de conclusão do curso.

Com o foco na proposta de Pesquisa da Prática Pedagógica foram utilizados como procedimentos de coleta de dados a análise documental, entrevistas semi-estruturadas e o grupo focal.

3.1. ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental, segundo Lüdke e André (1986, p. 38), é uma técnica que permite complementar as informações obtidas por outras técnicas ou desvelar aspectos novos do objeto em estudo. As autoras explicam que “Guba e Lincoln (1981) resumem as vantagens do uso de documentos dizendo que uma fonte

repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos" (p. 39).

Por meio da análise de determinados documentos¹¹ foi possível identificar informações factuais sobre o curso investigado. Foram retiradas, desses documentos, evidências que fundamentaram minhas afirmações e declarações e as informações que possibilitaram o confronto com os dados obtidos pelos procedimentos do grupo focal e da entrevista semi-estruturada. A análise dos documentos propiciou situar as informações da proposta do curso em estudo, no seu contexto.

Na análise documental, foram considerados documentos institucionais da IES, campo de pesquisa, e documentos produzidos em relatórios e reuniões de professores e coordenadores, tendo em vista a problematização da presente investigação.

Na análise dos documentos, foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo¹², apoiada em Bardin (1977, p.95), que compreende três pólos: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Inicialmente, foi feita uma leitura “flutuante” para estabelecer um contato com os documentos selecionados, tendo como referência os objetivos iniciais. Assim, foram selecionados vários documentos da IES. Pouco a pouco a leitura foi se concentrando mais nos textos mais significativos para o alcance dos objetivos, que foram organizados

¹¹ Plano Estratégico da IES, Diretrizes para o ensino de graduação: projeto pedagógico, Projeto pedagógico do curso de Pedagogia, Diretrizes da Pesquisa da Prática pedagógica do curso de Pedagogia.

¹² Análise de conteúdo é uma técnica para fazer inferências válidas e reaplicáveis dos dados para o seu contexto. (KRIPPENDORFF apud LÜDKE ; ANDRÉ, 1986, p.41). Para a análise de conteúdo, além das orientações de Laurence Bardin (1977) utilizei as orientações constantes no artigo de OLIVEIRA, Eliana; ENS, Romilda T.; ANDRADE, Daniela, B. S. F.; DE MUSIS, Carlo R. “Análise de conteúdo e pesquisa na área de educação”, Revista Diálogo Educacional, Curitiba, n. 9, 2003.

por datas e períodos. A codificação do material, consistiu em agregar os dados em unidades, as quais permitiram uma descrição da proposta da Pesquisa da Prática Pedagógica no curso de Pedagogia.

Os resultados dessa análise de documentos da IES foram complementados com os resultados das entrevistas com os professores.

3.2. ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Ao escolher a entrevista, levou-se em consideração o pressuposto de que esta representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados na abordagem qualitativa. O presente estudo foi utilizado para a compreensão dos significados que professores do curso de Pedagogia atribuem à Pesquisa da Prática Pedagógica.

No horário previsto para a entrevista pretendeu-se atender à conveniência do entrevistado. O conteúdo da entrevista muitas vezes incluiu questões e indagações não previstas, que expressavam a visão pessoal de cada entrevistado.

O roteiro (Apêndice D) foi organizado após a realização de uma entrevista exploratória com uma professora da graduação que participou da elaboração do Projeto Pedagógico da IES e vem participando da implantação e implementação do programa de aprendizagem: Pesquisa da Prática Pedagógica.

A entrevista, buscou aprofundar questões e esclarecer problemas inferidos da análise documental e das falas dos alunos durante os grupos focais.

3.3. GRUPO FOCAL

As razões da escolha do grupo focal para coletar dados junto aos alunos e ex-alunos são várias. A primeira, por ser uma técnica no âmbito das abordagens qualitativas que mesmo não sendo muito utilizada em pesquisa da área educacional, poderá trazer para este campo uma importante contribuição para coleta de dados, pois envolve grupos selecionados, tendo em vista o problema em estudo.

Outra razão para uso do grupo focal é que este tipo de procedimento permite captar a opinião dos participantes numa situação informal. Apóio-me também nas razões apontadas por Vaughn, Schumm e Sinagub¹³ (1996, p.12-25) para o uso do grupo focal nas pesquisas em educação: a) o grupo focal oferece variedade e versatilidade para métodos de pesquisas qualitativas e quantitativas, podendo ser usado sozinho ou com outros métodos, atendendo a finalidade do objeto de pesquisa; b) o grupo focal é compatível às questões chaves de paradigmas das pesquisas qualitativas; c) o grupo focal oferece oportunidade de contato direto com o assunto; d) o formato do grupo focal oferece diferenciada vantagem na coleta de dados, devido a ênfase dada à interação dinâmica do grupo; e) o grupo focal é útil em pesquisas na área da educação porque os dados coletados podem ser combinados aos dados de outras técnicas de pesquisa.

Estes aspectos são corroborados por Debus (1994 apud ESPEREDIÃO et al., 1998, p. 4) quando refere que a técnica do grupo focal se caracteriza pela

¹³ Os autores utilizam o termo “focus group interviews”.

interação entre as pessoas no grupo, fomenta, geralmente, respostas mais ricas, contribui para o surgimento de idéias novas e originais, permite ao coordenador, pela observação, obter um conhecimento direto dos comportamentos, atitudes, linguagens e percepções do grupo, além de ser mais econômico e rápido que uma série de entrevistas individuais.

No entanto, essa técnica de coleta de dados, muitas vezes inibe os participantes, “por não se sentirem à vontade em participações coletivas, ou por terem limitações comunicativas, ou, ainda, por não se sentirem seguros devido à relatividade do anonimato e à confidencialidade nesse tipo de participação, que envolve muitas outras pessoas” (GATTI, 2005, p. 68-69), sendo necessário que o mediador esteja atento para buscar a participação de todos.

Como explicitam Powell e Single (1996, p. 499 apud GIBBS, 1997; GATTI, 2005, p. 7), um “grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

Os grupos focais são uma forma de entrevista em grupos, mas é importante distinguir o grupo de entrevista do grupo focal. O primeiro envolve entrevistar um número de pessoas ao mesmo tempo, enfatizando perguntas e respostas entre o pesquisador e os participantes. O segundo, entretanto, apóia-se na interação dentre os participantes, baseada nos tópicos que são fornecidos pelo pesquisador (MORGAN, 1997, p. 12).

Os aspectos já apontados confirmam o que diz Gatti (2005, p. 11) a respeito da pesquisa com grupos focais, “além de ajudar na obtenção de perspectivas

diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de idéias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros”.

- Planejamento

Durante a etapa de planejamento, diversas decisões foram tomadas quanto às questões “o quê?” e “como?”. Essas questões definiram a temática e os aspectos metodológicos da coleta de dados (Apêndice A), procurando não descuidar do “alerta” dado por Morgan (1997, p. 31) de que o planejamento é importante, mas não é garantia de sucesso da condução do Grupo Focal.

- Constituição dos grupos

As sessões realizadas durante um grupo focal, como diz Krueger (1994 apud ESPEREDIÃO et al., 1998, p.3) possuem características próprias quanto à proposta, tamanho, composição e procedimentos de condução.

Para atender a especificidade da técnica de grupo focal quanto ao tamanho dos grupos, foram organizados grupos de 6 a 10 elementos, agregando cada participante a uma população alvo (alunas do 8.^º período - manhã, alunas do 8.^º período – noite, ex-alunos – noite). Procurou-se obter, em cada uma das sessões, informações, opiniões e juízos sobre os significados que as alunas e ex-alunos atribuem à Pesquisa da Prática Pedagógica na sua formação, e que contribuição esse trabalho traz para a sua prática docente, verificando assim o que pensam sobre Pesquisa da Prática Pedagógica. Ou, como diz Gaskell (2002, p.77) buscou-se “o

consenso emergente e a maneira como as pessoas lidam com as divergências" com relação ao objeto de estudo.

Foram previstas 6 sessões (quadro 1) e, realizadas 5 sessões de grupos focais formados com no mínimo 6 pessoas e no máximo 9 pessoas, sendo 4 grupos formados por alunas do 8.º período do curso de Pedagogia, dos quais 3 grupos envolveram o grupo de alunas da turma da manhã, 1 grupo envolveu alunas do 8.º período da noite e 1 grupo envolveu ex-alunos.

QUADRO 1 - Datas de realização das sessões de grupo focal por número de participantes, moderador do grupo, tempo de duração da reunião – 2004

Participantes	Número de participantes confirmados	Número de participantes	Datas das sessões de grupo focal			Moderador	Duração da sessão
			Alunas 8.º período - Manhã	Alunas 8.º período - Noite	Ex-alunos do cde Pedagogia		
Grupo1(sessão 1)	10	7	22/10/2004			Mod. 1	2h
Grupo2(sessão 2)	8	7	26/10/2004			Pesq.	2h
Grupo3(sessão 3)	7	7	29/10/2004			Mod. 1	1h30
Grupo4	7	2 (não houve)	26/11/2004				
Grupo5(sessão 4)	9	7		13/12/2004		Pesq.	2h
Grupo6(sessão 5)	11	9			06/12/2004	Mod. 2	2h30
TOTAL	52	37	3 grupos	1 grupo	1 grupo		

Fonte: Organizado com base nos dados obtidos durante as sessões de grupo focal – 2004.

O critério para seleção dos participantes atendeu as seguintes orientações: os participantes foram escolhidos intencionalmente, tendo em vista os objetivos da pesquisa, como diz Gatti (2005, p.7)

a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema em estudo –, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas.

Sendo assim, foram escolhidas pessoas (alunos e ex-alunos de Pedagogia) que potencialmente poderiam trazer contribuições para o objeto de pesquisa e que se dispuseram a participar atendendo as datas pré-fixadas para cada um dos grupos.

A escolha dos participantes obedeceu aos seguintes critérios: para as alunas, pertencer a um período de final de curso de Pedagogia; para ex-alunos, ter se formado na turma de dezembro do ano de 2003 ou na turma de junho de 2004.

De acordo com a metodologia do estudo, não pretendi construir uma amostra representativa (nem das acadêmicas, nem dos ex-alunos), mas sim assegurar uma diversidade de situações e pontos de vista, dentro dos critérios estabelecidos. Por isto, a constituição dos grupos ficou na disponibilidade das pessoas por mim contactadas para fazerem parte das sessões de grupo focal e que voluntariamente se dispuseram a colaborar.

– Instrumentos e coleta de dados

Para as sessões de grupo focal foram utilizados dois instrumentos: ficha sócio-demográfica (apêndice B) e um roteiro de tópicos (apêndice C). Todos foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para atender à Comissão de Ética em Pesquisa (apêndice D).

A ficha sócio-demográfica, em sua primeira parte teve o objetivo de identificar cada participante para caracterizar o grupo, pois como diz Gatti (2005, p. 27-28) “A coleta de alguns poucos itens sobre as características dos participantes pode ajudar a precisar quem são as pessoas que participaram, ao cobrir outros aspectos relacionados com os que foram utilizados como base para a composição do grupo”. Na segunda parte da ficha, procurei perceber o entendimento de cada um dos participantes sobre pesquisa, ensino e formação do professor, antes que eles fossem contaminados pelas discussões e percepções do grupo.

Cada sessão do grupo focal foi gravada e teve a duração de 1h30 a 2h30 (quadro 1). Esse tempo variou em função das contribuições dos participantes. Com esta previsão procurei atender ao consenso da literatura sobre grupo focal de que estas não devem ser muito longas. Elas dependem da dinâmica particular de cada grupo e do tema a ser tratado. Para Debut (1994 apud ESPERIDIÃO et al. 1998, p. 7) uma reunião de grupo focal não deve durar mais que o tempo proposto.

Os tópicos selecionados para cada uma das sessões de grupo focal (apêndice C) foram organizados pelo pesquisador tendo em vista o objeto de estudo e cada uma das sessões foi conduzida por um moderador com o auxílio do pesquisador e de uma aluna colaboradora. Esta aluna colaboradora também realizava observações e, posteriormente, fazia a transcrição. O pesquisador, quando havia um moderador, desempenhou o papel de observador e de auxiliar do moderador, procurando registrar, por escrito, as impressões. Nas sessões (grupos 2 e 5) em que não foi possível a participação de nenhum dos moderadores, a pesquisadora desempenhou esse papel e contou com o auxílio da aluna colaboradora (auxiliar de pesquisa) que participou de

todas as sessões, observando e anotando, por escrito, suas impressões e, posteriormente, transcrevendo o conteúdo das fitas.

O convite aos moderadores obedeceu ao número de grupos e à disponibilidade de tempo de cada um dos moderadores. Os dois moderadores são professores do curso de Pedagogia e Mestrado em Educação, designados para identificação como moderador 1 (mod. 1) e moderador 2 (mod. 2). Nas sessões 1 e 3 participou o moderador 1, na sessão 5, o moderador 2.

A decisão por um moderador que também fosse professor do curso de Pedagogia esteve atrelada às orientações de Morgan e Krueger (1997 apud OLIVEIRA; FREITAS, 2004, p. 5) de que “algumas vezes, um moderador menos experiente que tenha maior contato com as questões produzirá melhores dados que um moderador profissional que nunca tenha trabalhado na área”, pois, a atuação e a responsabilidade do moderador no desencadeamento da sessão é fundamental. Cabe a ele, na opinião dos autores, incentivar as pessoas mais “caladas” a dividirem suas percepções com os demais. Isto poderá ser feito com gestos ou com frases do tipo “e na sua opinião?”.

As discussões foram gravadas com o recurso de três gravadores, sendo que dois utilizavam fitas cassetes. No início da sessão, garantiu-se aos participantes que não seriam identificados por suas intervenções na apresentação dos dados do estudo.

Durante as sessões, privilegiei uma estratégia de focalização moderada, procurando respeitar a estrutura e os tópicos do roteiro, dando porém, igualmente, oportunidade aos participantes de expor livremente os seus pontos de vista. A condução da discussão respeitou a dinâmica do debate gerado entre os

participantes, bem como as diferentes características de intervenção de cada participante. Iniciei cada sessão agradecendo e enfatizando a importância da participação voluntária de cada um em especial. Enfatizei, ainda, que cada participante se sentisse livre para expor seu ponto de vista, mesmo divergindo dos demais, uma vez que como diz Gatti (2005, p. 29) “a discussão é totalmente aberta em torno da questão proposta, e todo e qualquer tipo de reflexão e contribuição é importante para a pesquisa”. Expliquei o uso da técnica, esclareci a necessidade de troca entre os participantes, apresentei os objetivos da pesquisa e passei a palavra ao moderador. Este explicou seu papel, lançou e orientou a coleta de informações, promovendo a participação de todos e evitando a monopolização de alguns participantes sobre outros, durante o debate. Atendeu ao que diz Gatti (2005, p. 29-30) sobre seu papel “que é o de introduzir o assunto, propor algumas questões, ouvir, procurando garantir, de um lado, que os participantes não se afastem muito do tema e, de outro, que todos tenham oportunidade de se expressar, de participar”.

Para entrar no tema, foi solicitado, pela moderadora, que cada participante se apresentasse e falasse sobre “Quais as razões e objetivos que o levaram a escolher e freqüentar o curso de Pedagogia”. Essa questão, em forma de pergunta, funcionou como um “aquecimento” para que os participantes da sessão de grupo focal dessem início às trocas de motivos que os levaram a cursar Pedagogia, uns concordando, outros dizendo “já comigo não... eu não queria cursar Pedagogia, mas comecei e gostei...”. Para Gatti (2005, p. 31) “essa forma de abertura ajuda a ‘quebrar o gelo’ entre os participantes, além de propiciar a enunciação de variados pontos de vista e a chamada ao diálogo”.

Ao final de cada sessão, novamente, agradeci a participação e colaboração dos participantes e coloquei-me à disposição para conversar sobre os resultados após a análise dos dados. Após a sessão de cada grupo, pesquisador, moderador e aluna colaboradora expressaram suas opiniões sobre as informações obtidas. Os registros dessas opiniões, em cada uma das sessões, ficaram sob a responsabilidade dos membros da equipe. Esses dados, ao serem acrescidos às informações transcritas das reuniões, foram de fundamental importância para a análise do pesquisador.

- Local de coleta de dados

Na seleção do local para a realização das reuniões, três aspectos foram considerados: a facilidade de acesso para os participantes, condições para a gravação, o local disponível.

Os participantes, quando do convite, foram informados de que a sessão seria gravada. Assim, três gravadores portáteis eram ligados pela aluna colaboradora ao início de cada sessão, um de cada vez, para que durante a troca de fitas, dois continuassem em operação.

As reuniões foram realizadas em uma das salas de aula da Instituição campo de pesquisa. As carteiras foram dispostas em forma de círculo para que os participantes dialogassem num espaço convidativo. Os gravadores foram colocados sobre duas mesinhas no centro do grupo o que possibilitou uma boa gravação, facilitando o trabalho de transcrição do conteúdo das fitas.

– Convite aos participantes

O convite aos participantes do 8.^º período da manhã foi realizado pela própria pesquisadora durante um espaço de tempo de uma aula cedido por uma professora. Ao fazer o convite, expliquei o objetivo da pesquisa a todas as alunas presentes naquele momento. Dentre as presentes, 32 alunas das 42 matriculadas propuseram-se a participar das reuniões. As demais, 5 alunas, também presentes, alegaram não dispor de tempo e duas delas afirmaram que não gostavam de participar de pesquisas. As datas propostas foram: 22/10, 26/10, 29/10 e 11/11, esta última data por compromissos da pesquisadora precisou ser alterada para 26/11 (uma data de consenso do grupo) e, assim mesmo, impossibilitou a participação das alunas que haviam confirmado presença. Este grupo, o 4, não foi realizado. A participação em cada uma das datas foi escolha das alunas. Das 32 alunas que confirmaram presença, 21 participaram das três primeiras sessões.

Antes de cada reunião, precisamente 3 ou 4 dias antes, as participantes recebiam um e-mail da pesquisadora, lembrando-as da reunião, dos objetivos e eram solicitadas a confirmar a presença. Com os grupos 2 e 3, a pesquisadora voltou à sala de aula para confirmar as presenças. Com o grupo 4 não foi possível refazer a agenda.

Com o grupo de alunas do 8.^º período da noite, além do contato pessoal, no dia da reunião, pela manhã foram relembradas via telefone.

Com o grupo de ex-alunos também o contato foi pessoal, via e-mail e via telefone no decorrer do mês de novembro. Dos 10 alunos que confirmaram

presença, 8 compareceram à reunião que aconteceu às 19h e teve a duração de 2h e 30 min devido ao envolvimento do grupo com as questões discutidas. Dos 2 alunos que não compareceram, um justificou, inclusive por escrito, colocando-se à disposição para auxiliar no que fosse preciso. O outro não justificou.

Os recursos utilizados para o convite podem ser considerados adequados, pois é fundamental que o pesquisador faça os contatos para esclarecer aos participantes o objetivo da reunião.

- Características dos participantes das sessões de grupo focal

As características dos participantes do grupo 1 (sessão 1 – manhã) e do grupo 5 (sessão 4 – noite) estão descritas com base nos dados obtidos por meio da ficha sócio-demográfica (apêndice A), pois privilegiou-se o aprofundamento dos dados.

As fichas dos grupos focais que envolveram alunas do 8.^º período, turno da manhã, foram preenchidas no momento do convite, realizado no início do mês de outubro de 2004. Esse preenchimento deu-se durante uma aula cedida por uma professora do curso. A pesquisadora fez o convite e as alunas que aceitaram participar preencheram as fichas e agendaram sua participação para as datas previstas.

Já com o grupo de alunas do 8.^º período noturno e com o grupo de ex-alunos, o preenchimento da ficha sócio-demográfica deu-se no momento imediatamente anterior à sessão de grupo focal.

4. A PESQUISA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Para descrever a proposta de Pesquisa da Prática Pedagógica na formação de professores, inicialmente pelo exame do documento do Plano Estratégico¹⁴ (2002) foi possível verificar que para cumprir sua Missão e concretizar sua Visão de Futuro, a IES, ao pautar seus esforços para o horizonte 2010, estabelece que em relação à pesquisa “a ênfase deve ser a sua relevância para a sociedade, a proposta de soluções a problemas concretos apresentados”(p.3).

Fica definido no documento que no horizonte de 2010 o esforço estratégico será concentrado na realização de 14 objetivos, relacionados à oferta de cursos e serviços, à atuação junto à comunidade, ao desenvolvimento de suas competências internas e à gestão e desempenho institucional, colocando como primeiro objetivo “Desenvolver, continuamente, a qualidade do ensino na graduação; rever e atualizar, permanentemente, os projetos pedagógicos” (p. 8).

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia “é parte integrante do Planejamento Estratégico da Universidade, pretende ser a bússola para a inovação necessária, tendo em vista as múltiplas demandas para a área da educação”. (PROJETO PEDAGÓGICO do..., 1999, p. 7).

¹⁴ Esta publicação é o resultado da reavaliação, realizada em 2002, do Plano Estratégico 1998–2010 da IES. É a materialização formal do processo ininterrupto de planejamento. Tem por objetivo dar continuidade e visibilidade aos rumos estratégicos vislumbrados pela comunidade universitária (PLANO ESTRATÉGICO... 2002, p. 1; palavras do reitor).

Os parâmetros da idéia para organizar um Projeto Pedagógico em que fosse possível implantar a proposta de Pesquisa da Prática Pedagógica no curso de Pedagogia organizou-se com base na busca realizada por alguns profissionais da IES na literatura educacional a respeito de experiências que envolviam a pesquisa na formação do professor.

O primeiro passo dessa idéia foi dado pela coordenadora do curso, que, na época, havia concluído seu doutoramento na Espanha. Suas leituras sobre registro de experiências a respeito do “professor pesquisador” apoiadas em Carr e Kemmis (1988) foram trazidas ao grupo de professores, as quais foram acrescentadas às discussões dos textos de Demo (1991, 1995), Lüdke (1993) e André (1995) dentre outros.

Das discussões que envolveram a construção do Projeto Pedagógico da IES e do curso de Pedagogia, também emergiu uma concepção de formação de professor, a qual foi explicitada no documento “A formação dos professores nas licenciaturas da IES – justificativa da proposta”, sistematizado por Wachowciz, Zainko, Miguel e Filipak (2000). Para as autoras, o novo entendimento sobre formação de professores indica a importância da indissociabilidade entre teoria e prática, conteúdo e metodologia.

O documento “Subsídios para a Proposta de Estágio das Licenciaturas da IES” (PINTO, 2001), texto preliminar elaborado para subsidiar a proposta de estágio para os cursos de Licenciatura, enfatiza que o projeto pedagógico da IES, “traz implícita uma proposta de formação cujo ponto central é a preocupação com o novo conceito de

aprendizagem¹⁵, enquanto elemento-chave da profissionalidade autônoma" (p.1). Por isso, de acordo com a autora, o perfil profissional que se desenha ao longo do projeto sinaliza o desenvolvimento de uma competência docente para além da sala de aula e participação em processos de tomada de decisão. Ao estar de posse desta competência docente, o futuro professor será capaz de

inovar em contextos de trabalhos diversificados, com capacidade para participar de forma solidária nos processos de decisão e atuar, não como simples técnico reproduutor de conhecimentos ou executor de programas pré-elaborados, mas como profissional ético, comprometido com a melhoria do ensino básico brasileiro, participando de forma autônoma e criativa do processo de construção de um projeto social mais justo e igualitário (PINTO, 2001, p.1).

A construção do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia passou por duas fases. Segundo os depoimentos da então Diretora¹⁶ do curso, a primeira fase iniciou-se em 1998 ao ser deflagrado um movimento instituído na universidade, que tinha por proposta rever os projetos dos cursos. Nessa ocasião, foi realizada uma avaliação diagnóstica do curso existente, muito vinculada ao planejamento estratégico (PE) e ao plano de desenvolvimento institucional (PDI) que estava sendo revisto e reorganizado na época. A segunda fase do trabalho (1999) iniciou-se com uma reunião do colegiado do curso de Pedagogia, com a presença de todo o corpo docente e corpo

¹⁵ O novo conceito de aprendizagem a que se refere a autora está explicitado nas Diretrizes para o ensino da graduação: projeto pedagógico – PUCPR (2000, p.26-28). Nessas diretrizes, "o ensino é definido pela produção da aprendizagem" (p.26), uma vez que "é insuficiente definir apenas a atividade do professor como sendo ensino", pois o que "o professor faz só é ensino quando ocorre aprendizagem de alguém, como resultado da atuação desse professor" (p.26). As palavras **ensino** e **aprendizagem** se referem a dois processos interdependentes e acontecem entre diferentes pessoas (professor e aluno, a aprendizagem é definidora do ensino. Sendo assim, "a relação entre esses dois processos é que define se está ocorrendo ensino e aprendizagem" (p. 27). Por isso, essas diretrizes, no item: Princípios gerais orientadores do ensino na PUCPR, apresenta esse princípio resumidamente: "**não existe ensino sem aprendizagem. O que define o trabalho educacional é a relação entre o que um professor faz e o que acontece com a aprendizagem dos alunos**" (p.27-28, grifos no original).

¹⁶ Entrevista realizada em dez./2004.

discente, para apresentar e discutir os dados do diagnóstico, além de levantar contribuições para o projeto pedagógico do curso.

Após essa reunião, foi organizada a Comissão de Sistematização (1999) para o curso de Pedagogia constituída por 9 (nove) professoras e 9 (nove) alunas que atenderam ao convite realizado a todo corpo docente e discente do curso. Sob a coordenação da Diretora, a Comissão organizou e sistematizou o Projeto Pedagógico do curso.

O processo, desencadeado naquele momento, parece confirmar aspectos inferidos por Imbernón (2002, p. 20) quando afirma que o professor “deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança”. Contudo, não se pode esquecer que os processos democráticos de participação estão muito distantes das propostas de cursos de todos os níveis de ensino. Esse processo, confirma-se nas explicações de uma entrevistada

Fizemos uma reunião com o turno da manhã e uma com o turno da noite, e depois de apresentar o diagnóstico pedimos aos alunos para se reunirem em grupos tipo meia a meia, quatro a quatro. Solicitamos aos professores presentes, tínhamos uns 25, os professores realmente estavam, os que davam aulas de manhã os que davam aula à noite, para entrar nos grupos com os alunos e ouvir, discutir. As questões para a discussão estavam voltadas para que eles, também, realizassem um diagnóstico, pontos positivos e pontos negativos. O que eles percebiam como potencialidades e como dificuldades no Curso, e outros dados. (professora F)

Em relação à avaliação do curso, realizada pelos alunos naquela reunião, os resultados indicam, de acordo com o Projeto Pedagógico (1999, p. 9), aspectos positivos e negativos.

Os pontos positivos são:

- Conhecimentos atualizados;
- Visão global da situação educacional do país;
- Os professores buscam a interdisciplinaridade;
- Participação no estágio no Instituto Paranaense de Psicologia (IPP);
- Bons professores, interessados na formação dos alunos;
- Possibilidade de aperfeiçoamento (cursos, palestras, estágios, congressos, semana pedagógica etc);
- Conhecimento a respeito das novas mudanças na educação;
- Acesso a livros e materiais didáticos disponíveis com facilidade;
- Relação teoria e prática;
- Os estágios;

Os pontos negativos são:

- Aulas de tecnologia pouco compreensíveis;
- Conteúdos desatualizados;
- Falta de articulação teoria e prática;
- Conteúdos trabalhados de forma superficial;
- Excesso de apresentação de trabalhos;
- Defasagem em relação ao mercado de trabalho;
- Necessidade de reciclagem de alguns professores;
- Acúmulos de trabalhos escritos e projetos;
- Semana pedagógica mais coerente organizadas pela instituição;
- Falta de interdisciplinaridade.

A respeito desses pontos, a professora F comenta

[...] quanto aos pontos positivos, ao mesmo tempo em que eles colocaram que os conhecimentos eram atualizados, mas no negativo tinha conteúdos desatualizados. A própria contradição existente no curso, ao mesmo tempo em que traziam conhecimentos atualizados, tinham muitos conhecimentos desatualizados, a falta de articulação teoria e prática, a falta de interdisciplinaridade, um problema em relação ao estágio. Esses aspectos todos fizeram com que a Comissão de Sistematização definisse os princípios que iriam orientar o novo projeto.

A constatação das contradições da profissão docente possibilitou aos formadores tentar superar as situações que envolvem a formação do professor, como a alienação, as condições de trabalho, a própria estrutura hierárquica, uma vez que as evidências constatadas como diz Imbernón (2002, p.15) “permitem refletir sobre as mudanças que deveriam ser estimuladas em uma formação”.

A efetivação do processo de organização curricular (quadro 2), segundo as informações da entrevistada teve sua origem quando foi detectado que “uma organização disciplinar não atendia as expectativas daqueles que se formam pedagogos, nem dos que querem cursar Pedagogia, nem do mercado de trabalho” (Professora F). Essas constatações vêm corroborar o pensamento de Imbernón (2002, p.7-8) quando critica a racionalidade técnica na formação do professor e o de Gómez (1992, p.96-97) quando defende a superação da “metáfora do professor como técnico”, como expressa o depoimento a seguir

Aí se propôs fazer uma **inovação com o currículo integrado**, uma organização interdisciplinar com eixos temáticos que fossem fazendo essa articulação dos conhecimentos, superando essa fragmentação teoria e prática, e também a inserção do Trabalho de Conclusão de Curso para que os próprios alunos percebessem a importância de chegar a uma síntese (Professora F).

A entrevistada ao comentar o quadro 2, explicita

Da mesma maneira que a gente tinha a abordagem disciplinar nós tínhamos a fragmentação da formação de especialista, orientador, supervisor, educação infantil e tecnologia educacional, quatro habilitações e nós também percebemos a possibilidade de fazer essa formação mais integrada. Assim, o currículo passou a se **organizar em três grandes dimensões que seriam** a formação para a docência, para a gestão, tendo na interface como eixo articulador dessas duas dimensões da formação do pedagogo **a pesquisa, então a pesquisa passou** a ser o eixo articulador de todo o processo do currículo de pedagogia, na formação do pedagogo (Professora F).

Quadro 2 – Organização curricular: síntese das contribuições – 1999.

Atual	Inovação proposta
Disciplinar	Interdisciplinar Eixos temáticos Monografia ao final ndo curso
Formação do especialista	Formação integrada OE/SE – EI/TE
Curriculum rígido	Curriculum flexível Inclusão de programas de complementação e aprofundamento curricular - disciplinas optativas - cursos seqüenciais - projetos comunitários
Estágio área escolar (3.º e 4.º anos)	Estágios áreas diversificadas - 1.º ao 4.º ano (concentração maior nos últimos anos) - ampliar carga horária - estágios em comunidades carentes

Fonte: Projeto Pedagógico (1999, p. 13)

Ressalto, entretanto, que uma das entrevistadas explicou que nem todos os professores do curso participavam, como fica claro no depoimento a seguir:

O projeto foi implantado em 2000. Em 98 e 99 aconteceram algumas discussões, em relação a isso muitos professores participaram disso... E, nessas discussões, nem sempre, o mesmo professor tinha seqüência nas reuniões. Então participava de uma reunião, não participava da outra, poucos tiveram uma continuidade nessas discussões (Professora A).

O que se infere desse depoimento é que a idéia de organizar uma proposta de curso participativa, parece começar desarticulada entre os professores formadores. Assim, ficam aqui algumas questões: Se eles não participavam será que compreendiam a proposta do curso? Que ações seriam necessárias para o

desenvolvimento dessa compreensão? Pode-se dizer que a proposta estaria um tanto indefinida? Ou, ainda: Quantos seriam os professores que acreditavam e partilhavam dessa inovação?

Na opinião da professora F um aspecto que também se relaciona à pesquisa

é essa idéia de um currículo flexível. Um currículo flexível. Não, necessariamente, um currículo aberto. Nós tínhamos todos os projetos integrados definidos que depois deram origem aos programas de aprendizagem, mas nós tínhamos a possibilidade de através da **pesquisa da prática profissional**, no nosso caso denominado **pesquisa da prática pedagógica** implementar uma proposta em que a pesquisa articulasse os dois âmbitos de formação do pedagogo.

Essa concepção de pesquisa apontada pela professora F, tem como pressupostos norteadores: a Missão da IES e a concepção do curso frente às exigências da sociedade para a área do conhecimento (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO ...,1999, p. 18-20),.

Conforme vem especificado no Projeto Pedagógico (1999, p.19), a concepção do curso está apoiada nas exigências da sociedade do século XXI, que se supõe ser uma sociedade do conhecimento, da informação e da educação. Além disso, estabelece que para atender essas exigências indispensáveis à melhoria da qualidade e pertinência do ensino superior, o ensino-aprendizagem

terá como compromisso estabelecer programas que fomentem a capacidade intelectual dos alunos, melhorem seu conteúdo inter e multidisciplinar dos estudos e pesquisas e apliquem métodos pedagógicos que aumentem a eficiência da aprendizagem (p.19).

E, ressalta, que esse novo “paradigma” de ensino-aprendizagem recebe o apoio do pensamento de Ottone (1992), Morin (1997) e do relatório Delors (1998), o qual, com os quatro pilares da aprendizagem, reforça as assertivas de Ottone, em relação “ao ritmo do avanço científico, tecnológico e a acumulação do conhecimento no futuro” e de Morin, sobre “ser fundamental a capacidade de aprender a navegar nesse saber, associada à flexibilidade, ao saber fazer, à abertura mental, à formação permanente, à autonomia individual e à criatividade, como elementos essenciais ao processo de ensino-aprendizagem” (p.19), além de reafirmar a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como premissa fundamental para a melhoria do fazer universitário” (p. 20).

É possível constatar a busca de um perfil profissional na formação do professor da instituição investigada. Como diz Pinto (2001, p.2), ao estabelecer sua “marca formativa”, a proposta apóia-se em

princípios fundamentais da aprendizagem: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver, o aprender a ser, compreendidos como alicerces de uma prática social voltada para a produção de cultura pautada por valores humanos de sensibilidade, ética e solidariedade (p.2).

Para a autora, pois, o Projeto Pedagógico é “uma proposta fundamentada em nova consciência educacional e valorização profissional” (p.2). Além disso, segundo ela, estimula os professores de cada curso, com base no princípio metodológico que rege a proposta, organizarem o plano de trabalho docente tendo por base os conceitos nucleares implícitos nas ementas dos Programas de aprendizagem.

Nas suas palavras

Os planos de trabalho deverão explicitar, além das aprendizagens programadas, os dispositivos didáticos, ou seja, a descrição das situações didáticas propostas para a consolidação das aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais, tendo em vista que a profissionalidade docente requer não só conhecimentos teóricos, mas também habilidades para utilizar conceitos, além de escolha de valores e critérios para a construção de uma postura ética frente à complexidade do mundo moderno (PINTO, 2001, p.5-6).

Para a implantação do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, em 2000, foi criada uma nova Comissão de Sistematização, agora composta pelo diretor e por três professores trabalham no acompanhamento e avaliação do curso no que diz respeito à concepção, competências, temas de estudo, procedimentos metodológicos, critérios de avaliação e referencial bibliográfico. Com esse processo, as atenções voltaram-se para as decisões que definiram o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da IES. Assim, surgiram questionamentos como: O que são competências? Quais os rumos da Pedagogia? Qual deve ser o eixo norteador de um curso para formar Pedagogos/Professores que atendam às demandas da sociedade contemporânea? Tais questões balizaram as reuniões da Comissão e desta com os professores do Curso.

Esse movimento, tanto da construção como da implantação do Projeto Pedagógico no setor de Educação da IES, em 2000, possibilitou a articulação entre graduação e pós-graduação (Mestrado em Educação) para a organização de grupos de pesquisa. Esses grupos, sob a coordenação de um dos professores do Mestrado, passaram a ter como membros professores da graduação, alunos do mestrado e alunos da graduação. Sobre este aspecto Zainko e Gisi (2003, p.98) assim se manifestam

Como uma bem-sucedida proposta de formação continuada de seus professores, a área de Educação da IES dá exemplo mantendo articulados, desde 1999, em torno de núcleos temáticos inter e multidisciplinares professores do Programa de pós-graduação, de graduação, alunos de pós e de

graduação, que se reúnem e dedicam seis horas semanais do seu tempo na universidade à pesquisa.

As autoras informam que a IES investia, significativamente, na formação continuada de seus professores e na pesquisa e destinou, inicialmente seis e, depois três horas/aula, semanais aos professores mestres da graduação para sua participação em grupos de pesquisa. Criou ainda, o sistema de aulas complementares, possibilitando a permanência dos professores, para além do horário aula na instituição. Os membros da Comissão de Sistematização por curso, tinham para sua tarefa/ação 4h/a semanais¹⁷.

Sobre esse investimento na formação dos professores para articular ensino, pesquisa e extensão, assim como a implantação do projeto pedagógico, Zainko e Gisi (2003, p. 106), declaram:

O investimento financeiro de pequena monta vem sendo plenamente justificado e o retorno altamente significativo para a universidade que tem como desafio estratégico tornar-se referência em excelência acadêmica tanto no Brasil, como no exterior.

O movimento desencadeado pela Instituição, naquele momento, parece confirmar aspectos inferidos por Ludke (2001, p.71) quando afirma que investir em condições materiais para pesquisa é “fator determinante do grau de qualidade e produtividade nesse campo [de pesquisa]” (grifos nossos).

¹⁷ Informo que no decorrer do tempo, estas seis h/a semanais passaram para três h/a e, a partir de 2004, elas foram incluídas nas h/a complementares dos professores da graduação e, a Comissão de Sistematização por Curso deixou de existir. Apesar da restrição das horas, os grupos de pesquisa continuam tentando articular-se, com os professores da graduação.

As questões apontadas chamam a atenção para o sentido com que a IES vem tratando a pesquisa, em seu Projeto Pedagógico como apontaram Zainko e Gisi (2003, p. 106)

a universidade ao tomar a pesquisa no seu sentido de princípio educativo inova nas diretrizes da formação continuada de professores e na articulação da graduação com a pós-graduação, mantendo um quadro de docentes para os quais ensino, pesquisa e extensão, mais do que um princípio constitucional, é uma diretriz de sua prática pedagógica.

Outro documento analisado foi o Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia¹⁸ (2001, p.93) que permitiu constatar a construção de um currículo que “articula a docência, a gestão e a pesquisa educacional, considerando ainda as tecnologias da informação e da comunicação aplicadas ao planejamento, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas”.

Com base nos “princípios pedagógicos e epistemológicos da **educação integral**, da **interdisciplinaridade**, da **pesquisa** e da **produção do conhecimento**” por meio dos quais foi organizado o currículo integrado (PROJETO ACADÊMICO..., 2001, p.93), é possível distinguir as diferentes áreas que constituem os fundamentos da proposta de formação de professores do curso de Pedagogia.

Para a operacionalização desses pressupostos teórico-explicativos, o **currículo integrado** foi organizado “em projetos integrados de aprendizagem, nos âmbitos da docência e da gestão, tendo como interface as tecnologias da informação e da comunicação e a pesquisa educacional” (p. 93, grifos no original).

¹⁸ O Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia é parte do Projeto de reconhecimento da habilitação Tecnologia Educacional que fazia parte do Currículo anterior à implantação da nova proposta, em 2000 e que, gradativamente foi sendo extinta. Neste documento foi apresentada a estrutura curricular dos ingressantes 1998/1999 e dos ingressantes 2000/2001. Esta última é que está sendo descrita e comentada.

Garcia (1999, p.77) explica que o currículo integrado seria caracterizado “pela ausência de territórios disciplinares, existindo uma profunda interconexão conceptual e estrutural entre os diferentes cursos (disciplinas) para alcançar algumas metas interdisciplinares”. Para o autor, os professores ao desenvolverem suas práticas

adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências ou disposições, o que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (p.26).

Apoiada no autor, pode-se dizer que a proposta de Pesquisa da Prática Pedagógica ao definir sua organização curricular aponta para um trabalho integrado e para a auto-formação do professor formador.

A análise dos documentos provocou o seguinte questionamento: Será que desporta da colocação em prática dessa proposta um profissional docente com capacidade reflexiva capaz de articular seu grupo de trabalho não apenas para os aspectos técnicos da profissão, mas para um processo coletivo de ações e decisões sobre o ensino, além de saber conviver com situações complexas, dúvidas, incertezas, divergências?

4.1. O SIGNIFICADO DA PESQUISA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SEGUNDO PROFESSORES FORMADORES: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES

As entrevistas com professores formadores possibilitaram conhecer os significados atribuídos à Pesquisa da Prática Pedagógica. Para isso, foram de fundamental importância, os depoimentos dos professores sobre a proposta de PPP no

dia-a-dia. Assim tentou-se investigar se essa proposta de formação, mais especificamente, a Pesquisa da Prática Pedagógica (PPP) propicia espaços de formação voltados à uma reflexão crítica sobre a prática e o conhecimento da realidade escolar.

Os seis professores entrevistados pontuaram suas falas com ações realizadas como professor responsável por programas de aprendizagem, orientação de alunos ou grupo de alunos na Pesquisa da Prática Pedagógica (PPP), como também nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Do total de professores entrevistados, dois são doutores e quatro são mestres. Os doutores atuam no Mestrado em Educação e na Graduação. Os Mestres atuam na Graduação e na Escola Básica na área pedagógica, além de atuarem como professores em cursos de Especialização.

A proposta de formação do pedagogo professor no curso de Pedagogia da IES está descrita em um documento intitulado “Projeto Pedagógico” (1999, 2001). Esse projeto definiu como eixo articulador entre os programas de aprendizagem voltados à docência e àqueles à gestão da escola, um programa de aprendizagem, denominado Pesquisa da Prática Pedagógica (PPP), o qual vai do 1.^º ao último período do curso.

Ao explicar o espaço da pesquisa no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, uma das entrevistadas afirmou: “este projeto nasceu de uma pesquisa e apontou a necessidade da pesquisa” (Professora F). Segundo ela, foi feito um diagnóstico do curso em desenvolvimento que apontou para “a necessidade de um novo curso de Pedagogia, uma nova formação para o professor que superasse

aedicotomia teoria e prática e desenvolvesse uma visão crítica da formação inicial, tendo por base a proposta de diretrizes do MEC para o curso de Pedagogia (1999)", o que é confirmado por uma das responsáveis pela elaboração da proposta¹⁹:

Em 1999, o colegiado do curso de Pedagogia se preparou para implantar um novo currículo. Os professores organizaram o projeto pedagógico e a estrutura curricular seguiu a orientação das Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas do MEC da época:

- a docência como base da formação; a pesquisa como conteúdo para a formação profissional e como articulador da relação teoria e prática na dinâmica do currículo;
- a Pesquisa da Prática Pedagógica por meio da qual o aluno vivencia diferentes momentos do cotidiano da escola utilizando todos os recursos disponíveis da metodologia da pesquisa desde o mais simples deles que é a observação passando pelas diferentes concepções e enfoques metodológicos;
- a relação teoria e prática construída de maneira a enfatizar a práxis na elaboração da teoria. Assim, as observações feitas em sala de aula, durante o estágio supervisionado são objeto de ampla discussão na Faculdade e do confronto entre a teoria e a prática, podendo surgir novos conteúdos pedagógicos – é a pedagogia sendo reconstruída num determinado tempo e num determinado espaço.

Outro aspecto, possibilitado pela Pesquisa da Prática Pedagógica e ressaltado pela professora F, é de que no “processo de formação o sujeito tem de ser instrumentado para buscar uma formação continuada, pois o profissional nunca está pronto e acabado” e, complementa: “pesquisa dá essa condição”. Para a entrevistada, esta concepção de pesquisa “aparecia de forma embrionária na compreensão do grupo de professores”, pois, na sua opinião, “o próprio processo de construção do currículo é um ato de pesquisa, é um ato reflexivo, você tem que estar analisando – ação-reflexão-ação” e, ressalta “esse movimento, sem dúvida tem que estar presente”. Além disso,

¹⁹ Entrevista realizada em maio de 2004. A professora entrevistada, naquele momento, como membro da Comissão de Especialistas do MEC para elaboração das Diretrizes para o curso de Pedagogia, participou da elaboração da proposta, além de participar das discussões para elaboração do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia vem atuando como professora.

para a entrevistada, com base nesses aspectos é que se estruturou o currículo do curso de Pedagogia, tendo a Pesquisa da Prática Pedagógica como eixo articulador do currículo.

A observação vem mostrando que a Pesquisa da Prática Pedagógica, a partir do 5.^º período do curso, na prática, deixa de ser denominada PPP para ser denominado de “estágio”.

“Estágio” é a palavra que representa, para uma grande parte dos professores, a atividade a ser desenvolvida sob sua supervisão durante um certo período; por ser usada a palavra “estágio” pelo professor, o aluno a emprega também. Para o aluno, é a palavra “estágio” que representa e sempre representou uma atividade no campo profissional, na área da educação, quase sempre não remunerada e que precisa ser cumprida como requisito do currículo do curso. Os demais cursos de licenciatura da IES mantém a palavra “estágio” e todos os outros cursos também caracterizam o período em que o acadêmico vivencia sua prática profissional como estágio.

Além dessas questões, a própria Resolução 80/2003 do CONSUN da IES autoriza a definição da nova grade curricular para o curso de Pedagogia e aponta como um dos itens da justificativa “efetivação da carga horária de estágio [e não Pesquisa da Prática Pedagógica] com a supervisão direta dos professores do Curso” (grifos nossos). Igualmente, o próprio Projeto Pedagógico do curso (2001, p.141), traz a seguinte afirmação: ”O estágio, mediante Pesquisa da Prática Pedagógica, realiza-se no desenvolvimento das atividades de pesquisa diagnóstica, bibliográfica, de

intervenção²⁰, participação em projetos e eventos, grupos de estudo, e elaboração do trabalho de conclusão de curso, que sintetize suas experiências”.

No Projeto Pedagógico do curso (2001, p.141) está anunciada uma proposta de Pesquisa da Prática Pedagógica por meio da qual far-se-á a “vinculação da prática pedagógica e da pesquisa ao estudo independente, aos cursos e atividades de extensão e ao trabalho de conclusão de curso”, explicitando que “a relação teoria e prática será entendida como eixo articulador da produção do conhecimento na dinâmica do currículo”.

Os oito períodos de Pesquisa da Prática Pedagógica, propõem-se a assumir uma dinâmica espiralada numa ação verticalizada e horizontalizada ao articular gestão e docência na formação do pedagogo professor.

A Pesquisa da Prática Pedagógica é organizada do primeiro ao quarto período, em grupos de, no máximo, até três alunos e, a partir do quinto período, tem início o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que é orientado individualmente por um professor do Curso. Além do TCC, a Pesquisa da Prática Pedagógica é organizada em grupos de até 10 alunos por campo de estágio e supervisionada por um professor do curso.

Com base nos depoimentos das entrevistadas é possível perceber algumas contradições que permeiam a presente proposta de formação de professores. Segundo o relato de uma das entrevistadas a integração dos programas de

²⁰ Esta classificação das etapas da Pesquisa da Prática Pedagógica foi redefinida pelos estudos que organizaram as Diretrizes da Pesquisa da Prática Pedagógica (2004) no curso de Pedagogia da PUCPR, as quais serão explicitadas mais adiante nesse mesmo item. Este documento foi definido e aprovado pelo Colegiado do curso de Pedagogia, após estudo da Proposta de Diretrizes dos Estágios na pesquisa da Prática Pedagógica (2002).

aprendizagem no Curso se faz por meio da Pesquisa da Prática Pedagógica que se desenvolve do primeiro ao último período, num trabalho de iniciação à pesquisa na graduação. Com relação aos quatro primeiros períodos, ela explicou

No primeiro período, a finalidade era fazer com que o aluno realizasse um reconhecimento do campo de atuação o que deu origem à pesquisa de mapeamento.

No segundo período, tínhamos aí como finalidade permitir ao aluno um aprofundamento nesse ato da pesquisa, que ele aprendesse o que é um projeto, todos os dados que o envolvem, não só as normas da ABNT, mas o cuidado, o rigor, o tema, o problema, os objetivos. Que aprendesse realmente as estratégias necessárias à pesquisa. O aluno ia aprender o que é, como se faz um projeto de pesquisa e como se faz um relatório, mas o problema ia nascer do mapeamento, do diagnóstico que ele fez no primeiro período.

No terceiro e no quarto período, o objetivo fundamental era que o pedagogo, o aluno, em processo de formação, ou esse professor, tivesse uma visão sistêmica e articulada da escola e, a própria LDB determina que a própria gestão democrática deve se organizar tendo como base o princípio da participação, que é do processo democrático. A LDB no art. 12, primeiro item, indica que essa participação é no projeto pedagógico da escola, então essa é a principal estratégia na gestão e na atuação do professor, ou enfim, de todos os sujeitos dentro da escola. Por isso, o tema da PPP, no terceiro e no quarto período, é o projeto político pedagógico. Primeiro, procurando fazer mais uma análise documental e, depois, observando isso na prática, nas representações dos profissionais. Então, no segundo ano, terceiro e quarto período, a PPP, projeto pedagógico da escola era o tema central. (Professora F)

Ao analisar a proposta inicial e a reformulada, constatou-se que do 1.^º ao 4.^º período, as mudanças voltaram-se para a carga horária que era de 2h/a semanais em todos os quatro períodos. Pelo realinhamento, a carga horária passou a ser de 3h/a no 2.^º período e de 4h/a no 3.^º e 4.^º período. A definição do número de alunos por professor orientador passou a ser de até 15 alunos por professor nessa 1.^a etapa da PPP. Outra mudança, foi a designação como professor orientador, de professores que não eram professores de um dos programas de aprendizagem daquele período. Esse pode ser considerado um dos aspectos que vem dificultando a integração

do currículo, uma vez que a Pesquisa da Prática Pedagógica é o eixo articulador do currículo.

Com relação à Pesquisa da Prática Pedagógica do 5.^º ao 8.^º período, constatam-se alterações na estrutura da proposta inicial, o que foi motivo de uma crítica velada por parte da entrevistada:

Do quinto ao oitavo período, essa pesquisa tinha como finalidade de organização, a síntese. No quinto período, o aluno iria definir o âmbito que ele estava pesquisando, ou mais para a gestão ou mais para a docência. Então a partir daí nós entendíamos que o aluno poderia ir atrás para ampliar e aprofundar sua investigação, a construção do seu referencial teórico, de que maneira? Ele optava, por exemplo, em analisar a coordenação da escola, mas para compreender a coordenação da escola, ou a ação do diretor ele tem que entender a totalidade dessa escola, tem que analisar também as ações docentes, o aspecto administrativo, a comunidade. Então, a recomendação, a orientação era nesse sentido: vai investigar! O foco está em uma dimensão e nós relacionamos itens da investigação dentro da gestão educacional e dentro da docência. Se na docência ele queria ir mais para a educação infantil, mais para as séries iniciais, jovens e adultos, ele não poderia deixar de considerar os aspectos relacionados à gestão e também defini-los. Então ele estaria sempre fazendo a articulação para tentar superar essa fragmentação tal, do quinto ao oitavo período o aluno iria aprofundando na sua PPP essa investigação e no oitavo período ele estaria apresentando isso como um trabalho de conclusão de curso, sempre tendo a pesquisa da prática como um eixo articulador. (Professora F)

A explicação da professora parece mostrar que a proposta de currículo integrado indicada no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia aponta para a complexidade da ação do professor formador ao orientar a reflexão sobre a prática dos alunos. É possível vislumbrar, ainda, que a articulação entre teoria e prática exige um investimento na formação dos formadores. Além do que, essa integração não está presente nos depoimentos dos outros professores entrevistados.

Assim, após o realinhamento da proposta do curso de Pedagogia (2004), a partir do quinto período, os alunos em grupos de até 10 são orientados por um professor para realizarem projetos, envolvendo uma análise da prática pedagógica, na

educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nos processos de gestão integrada da ação pedagógico-administrativa em espaços escolares.

É importante ressaltar que os campos de estágio na PPP, em que se realiza a inserção profissional dos grupos de alunos do 5.^º ao último período são analisados e selecionados tendo em vista os seguintes critérios: disponibilidade do estabelecimento de ensino da rede local estadual, municipal ou particular de Curitiba; instituições não escolares que desenvolvam projetos educativos como hospitais, empresas e organizações sociais; contribuições do campo para a formação profissional do pedagogo. As atividades de pesquisa da prática pedagógica são realizadas em diferentes campos da comunidade e, esses locais devem propiciar, em seu contexto pedagógico, condições de interação teórico-prática, dando possibilidade ao futuro pedagogo professor de planejar, executar, analisar e avaliar o trabalho realizado, bem como apresentar proposições a partir dos estudos realizados. Ao justificar o encaminhamento dado à PPP, o documento das diretrizes da PPP indica que: “A vivência profissional na pesquisa da prática pedagógica possibilita minimizar a distância entre a teoria e a prática, concretizando a proposta do Curso de Pedagogia em situações específicas de investigação/ação²¹” (DIRETRIZES da PPP ..., 2002, p.7).

Com relação à reformulação, após o realinhamento da grade curricular do Curso, em 2004, uma das entrevistadas considera que esta proposta parece comprometer a PPP, principalmente do 5.^º ao último período, por fragmentar o estágio, o que é confirmado pelo depoimento a seguir

²¹ A respeito da proposta de investigação, apresento estudo realizado, posteriormente, do qual se infere que seria uma proposta de estudos do tipo etnográfico.

estágio de orientação, supervisão, educação de jovens e adultos, séries iniciais, educação infantil, tecnologia e mais, acabam criando umas dez modalidades de estágio e aí fragmenta tudo novamente. E nós passamos a ter uma coisa que é estágio, outra coisa é pesquisa e parece que outra coisa virou TCC (Professora F).

Continua sua explicação, dizendo que um princípio que era proposto e defendido nos dois primeiros anos da nova proposta foi o de que quando o aluno fizesse seu projeto de pesquisa (TCC), no quinto período, ele teria, de acordo com o tema, um orientador que o acompanharia até o oitavo período para ter um tempo de amadurecimento. Mas as circunstâncias, o aumento do corpo docente e das turmas fizeram com que ficasse um pouco complexa a gestão da proposta. Isso causou muita insatisfação para os alunos, o que foi confirmado durante as sessões de grupo focal, como pode ser observado no depoimento a seguir

[...] esse semestre ele não vai ser seu orientador, pois ele tem uma carga maior na Pedagogia, [enfatizou] então ele não irá ser seu orientador. (ex-aluna 6B).

Para a professora E, a divisão que se operou na proposta de Pesquisa da Prática Pedagógica, após o realinhamento da grade curricular, do 5.^º ao último período, em modalidades de PPP (estágio) surgiu de um processo de avaliação em razão de alunos e professores considerarem importante fazer uma distinção entre o estágio de intervenção (Pesquisa da Prática Pedagógica do 5.^º ao 8.^º período) e o Trabalho de Conclusão de Curso como pesquisa. Para isso, explica

Parece que havia uma certa confusão, no sentido de que os alunos ao realizarem a pesquisa de TCC, já estavam fazendo a intervenção e, essa distinção foi necessária para que ficasse caracterizado o momento de intervenção que tem a ação dos alunos, o momento em que ele vai realizar sua experiência no processo de gestão ou docência (5.^º ao 8.^º período). Os dois momentos (TCC e intervenção) estão presentes na discussão dos professores como momentos que se articulam à pesquisa, mas não são dissociados. Tanto

que muitos alunos buscam realizar seu estágio na escola em que estão realizando o TCC (Professora E).

Não cabe analisar aqui o estágio em si, mas tentar compreender os significados que emergem dos depoimentos das entrevistadas (professoras A, E e F), no que se refere à PPP, conhecida como estágio entre professores e alunos, do 5.^º ao último período do Curso. A denominação estágio está, hoje, confirmada pela aprovação do Manual de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia²². As respostas das professoras A e F apontam para a fragmentação total da proposta de PPP e sua desvinculação do TCC, a da professora E mostra a necessidade da distinção entre intervenção e TCC.

Nos depoimentos das professoras A, E e F, é possível perceber duas concepções de Pesquisa da Prática Pedagógica: a primeira que integra, articula e inova; e a segunda que separa e fragmenta. Dessa constatação, parecem surgir alguns elementos que apontam para significados da pesquisa na graduação. Por isso, pergunto: “Que pesquisa é realizada por alunos e professores quando organizam e desenvolvem a intervenção profissional nos campos de estágio?” “O que fazem professores e alunos com as observações realizadas após os períodos de intervenção profissional?”

Do 5.^º ao 8.^º período parece que a Pesquisa da Prática Pedagógica caminha sobre dois trilhos, como a própria estrutura curricular do curso indica. De um lado, assume a forma de estágio de inserção profissional durante o 5.^º e 6.^º períodos de ação docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; no 7.^º e

²² Resolução n.^º 159/2005 – CONSUN.

8.º períodos, gestão administrativo-pedagógica da escola e do outro, com carga horária independente, volta-se para o Trabalho de Conclusão de Curso que, nem sempre pela escolha dos alunos, está articulado à prática pedagógica e ao estágio de inserção profissional.

O que se infere é que a pesquisa, para alguns dos professores entrevistados é relacionada ao TCC, que poderá ou não estar relacionada às práticas de intervenção profissional. Além disso, o depoimento da professora F mostra como o exercício de pesquisar não alcança a todos os professores desde o início da implantação da proposta

Destaco a própria compreensão do conceito interdisciplinar, pois a questão da compreensão e o exercício do que é pesquisa, não é uma tarefa fácil.

E, complementa, retomando a fala de alguns professores no início da implantação

Isso gerou algo bastante significativo, mesmo professores que participaram da sistematização do projeto, da discussão, quando houve a implantação no primeiro ano, muitos deles disseram, olha, a proposta é muito interessante, ela é importante, é atual, mas nesse primeiro momento eu ainda não me sinto em condições de estar participando.

Esses aspectos, segundo a professora F possibilitam entender

porque alguns foram ficando um pouco mais afastados, preferiram ficar atuando no currículo antigo e aí acabaram fortalecendo alguns posicionamentos e, alguns deles até hoje mantêm algumas resistências em relação ao currículo interdisciplinar.

Isso é confirmado pelo depoimento da professora A,

Quando implantado o projeto em 2000, o grupo que foi convidado, solicitado a participar dessa implantação ele havia sido convidado a participar de alguns momentos de discussão, mas a questão da pesquisa da prática pedagógica não era ênfase nessa discussão.

Então quando se iniciou o trabalho com os alunos nós encontrávamos de um lado, grupos de professores que estavam em patamares diferentes com relação a esse entendimento da Pesquisa da Prática Pedagógica, a relação teoria e prática e um grupo de alunos que estavam pela primeira vez escutando as propostas dos professores que estavam em diferentes patamares. Então o que isso provocou? (Professora A)

Sobre estes posicionamentos, a própria entrevistada (professora F) levanta a hipótese de que as “dificuldades conceituais e da própria experiência, de repente até uma falta de buscar, de se atualizar talvez tenha ajudado a reforçar essa resistência”.

Um fato que passa a confirmar a desarticulação entre PPP e TCC é o de que, na prática, os professores supervisores do estágio (5.^º ao 8.^º período) em PPP não são os orientadores de TCC de seus estagiários. Além disso, é comum ouvir professores questionando que no estágio não é lugar de falar em TCC, pois este possui um horário especial de atendimento. E, reclamam que alunos que coletam dados para o TCC deixam as atividades do estágio em segundo plano.

Com base nessas constatações pode-se dizer que tanto o TCC como a intervenção estão presentes na discussão dos professores não como momentos que se articulam com a pesquisa.

Ao procurar entender as contradições apontadas, retomo a organização da Pesquisa da Prática Pedagógica e sua relação com o Trabalho de Conclusão de Curso. Do quinto período em diante, o processo passa a ter dois momentos distintos, Pesquisa da Prática Pedagógica é estágio supervisionado e Trabalho de Conclusão de

Curso pesquisa desvinculada da PPP. A Pesquisa da Prática Pedagógica refere-se à inserção no campo de trabalho, ora na educação infantil, ora nos anos iniciais do ensino fundamental, ora na ação gestora do processo de gestão integrada (OE/SE).

Ao fazer referência à Pesquisa da Prática Pedagógica, uma das entrevistadas sugere que as reflexões não poderiam ser restritas aos seminários, ou seja, ao grupo de professores e alunos, mas que “deveria acontecer uma discussão, também, com a equipe da escola. Isso, ainda não aconteceu, esta poderia ser uma contribuição do grupo à escola que o aceita” (professora A).

Os dados coletados mostram que essa proposta de Pesquisa da Prática Pedagógica até o presente momento não atendeu ao princípio que a organizou, ou seja, de ser o “eixo integrador” da formação do futuro professor entre a instituição universitária e a escola básica (campo de coleta de dados e de inserção profissional).

Uma das entrevistadas, considera que há no curso, atualmente, pouca discussão sobre teoria e prática, pela minimização dos momentos de discussão da PPP, o que irá interferir tanto nos conhecimentos sobre pesquisa dos alunos como dos professores (Professora A).

Essa preocupação vem tomando conta de um grupo de professores quando se fala em pesquisa na graduação. Uma das entrevistadas, diz “ser necessário reanimar, reativar a proposta de PPP, dar uma linha mais definida à condução da pesquisa pelos professores. Não falo em unidade e nem uniformidade, mas me pergunto: Qual é a nossa concepção de pesquisa? E a dos professores?” (professora D).

Após demonstrar preocupação em relação à concepção de pesquisa, a entrevistada encaminha seu depoimento para o TCC, mais especificamente para a metodologia da pesquisa e afirma ser necessário que o aluno vá além de uma diferenciação entre “qualitativo e quantitativo”. Para explicar diz: “O que é uma pesquisa qualitativa?” E complementa: “a professora X estava trazendo uma contribuição importante, mas ficou sem significado para as alunas, quando dizia: sua pesquisa é descritiva, é pesquisa-ação, é pesquisa intervenção [...] não é só dizer que ela é qualitativa” (professora D).

Com base no depoimento da professora, pergunto: “Seria necessário na formação inicial do professor detalhamentos sobre tipos de estudo?”

Levanto essa questão apoiada na proposta de formação de Imbernón (2002, p. 73-78) denominada “Modelo indagativo ou de pesquisa”. O autor, ao colocar esse modelo como uma ferramenta de formação, explicita que na formação inicial é importante que “o professor identifique uma área de interesse, colete informações e, baseando-se na interpretação desses dados, realize as mudanças necessárias ao ensino” (p. 73), pois esse modelo, na prática, pode adotar diferentes formas. As apontadas por Imbernón (2002, p. 73) são

Pode ser uma atividade individual, ou realizada em grupos pequenos, ou efetuada por todos os professores de uma escola. É um processo que pode ser formal ou informal, e pode ocorrer na classe, em um centro de professores ou pode ser o resultado de um curso na universidade.

Os elementos que fundamentam esse modelo de formação, segundo Imbernón (2002, p. 74-75) são as propostas de Dewey, de Zeichner e de pesquisação. Sobre Dewey, o autor informa que ele destacou a necessidade de os professores

terem ‘uma ação reflexiva’. Com relação a Zeichner (1983), diz ser este um dos impulsionadores atuais desse modelo de formação reflexiva. A pesquisa-ação por ajudar o professor a encontrar respostas para os problemas de ensino, por preencher o vazio que existe entre a pesquisa e a prática e por permitir que os professores possam desenvolver suas habilidades na tomada de decisões e, principalmente, porque, por meio da pesquisa, o professor detecta e resolve problemas, podendo crescer como indivíduo.

O modelo “indagativo ou de pesquisa” proposto por Imbernón (2002, p. 75), apresenta alguns passos a serem seguidos pelo professor:

- identificar um problema ou um tema de interesse a partir de uma observação ou uma conversa reflexiva;
- propor formas diferentes para levantar informação sobre o problema inicial, que pode implicar tanto um estudo bibliográfico como partir dos dados obtidos em sala de aula ou na escola;
- analisar os dados individualmente ou em grupo;
- realizar as mudanças pertinentes;
- obter novos dados e idéias para analisar os efeitos da intervenção realizada e continuar o processo de formação a partir da prática.

Para o autor, durante essas etapas, “pode ser necessária a ajuda externa que poderá ser sobre o tema ou problema, metodologia de pesquisa ou sobre qualquer outro processo que ajude o professor a dar sentido a suas experiências” (p. 75). Ainda, segundo ele, quando os professores atuam como pesquisadores, isso traz as seguintes contribuições

Trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informações e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos, aumentando as expectativas que favorecem os estudantes e permitindo que os professores reflitam sozinhos ou com os colegas sobre os problemas que os afetam (p. 78).

No entanto, diz o autor “a eleição da pesquisa como base da formação tem um substrato ideológico, ainda que implícito” (p. 77), pois as instituições escolares passam por mudanças, cabendo ao professor analisar e interiorizar a situação de incerteza e complexidade que caracteriza sua profissão e renunciar a qualquer forma de dogmatismo e de síntese pré-fabricada, centrar-se em um trabalho colaborativo para a solução de situações problemáticas da sala de aula e da escola.

Assim, nas propostas em que se define a pesquisa como eixo articulador da formação do pedagogo professor, a preocupação com a metodologia da pesquisa e a análise dos dados, quando se fala em pesquisa entre os entrevistados, é indispensável ao desenvolvimento da proposta.

Algumas das dificuldades percebidas pelos professores são apontadas nos depoimentos que se seguem:

A identificação da metodologia, ainda, é uma dificuldade muito séria e a construção dos instrumentos de pesquisa, são os dois pontos que necessitam serem revistos. Eles sabem a forma, sabem o que é um projeto, o por que da importância da pesquisa como instrumento do conhecimento, mas quando vai se discutir a metodologia, que tipo de pesquisa irão fazer, eles não tem muita clareza (Professora A).

Vejo que a parte mais fraca do curso na pesquisa é o tratamento dos dados. Ele é sempre feito de forma apressada. Do 1.^º ao 4.^º período damos muita atenção até a coleta de dados, depois é final de semestre e a análise dos dados e a comunicação vai meio na correria (Professora D).

Vejo que o nosso aluno se bate muito, embora ele tenha todo um apoio para realizar a pesquisa, Qual a metodologia, qual é a melhor, se qualitativa, quantitativa? Todos os procedimentos necessários à pesquisa são difíceis. É para nós, que dirá para os alunos (Professora C).

Os depoimentos indicam que a preocupação dos entrevistados está mais voltada ao tipo de pesquisa ou, em como coletar dados, sem uma preocupação com a produção de conhecimento novo ou com a comunicação dos resultados, condições também básicas, juntamente com a metodologia para que o estudo realizado seja considerado pesquisa, segundo Beillerot (1997, p.74). Há, nesses casos, preocupação com o encaminhamento da pesquisa na formação inicial do professor. Então surge a questão: Como os professores orientam os trabalhos na graduação?

Na percepção da professora D, o espaçamento das reuniões e das discussões, para alguns períodos do curso vêm apontando divergências quanto à forma de orientar. O vocabulário, usado pelos professores, muitas vezes deixa os alunos apavorados, o que faz com que a proposta desande.

As incertezas, os questionamentos, as contradições e as próprias limitações apontadas pelas entrevistadas parecem refletir a necessidade do resgate de algumas dinâmicas e orientações que se fizeram presentes nos dois primeiros anos da proposta.

Na apresentação do documento intitulado “Diretrizes da Prática Pedagógica do curso de Pedagogia²³” da IES (2004) há informações de que a proposta de formação está apoiada no Projeto Pedagógico do curso (2001), o qual define como objetivo do curso: propiciar ao futuro pedagogo professor uma sólida formação profissional acompanhada de possibilidades de aprofundamento em determinados aspectos levantados pelos alunos, tanto em estudos independentes como em

²³ Com base nas Diretrizes da PPP e no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, organizou-se um manual de estágio, aprovado pela Resolução n.^o 159/2005 – CONSUN.

atividades complementares que são oferecidas pelo curso, como uso de biblioteca, participação em projetos de pesquisa, eventos, grupos de estudo, utilização de recursos tecnológicos, resultando em um importante referencial de síntese de experiências que contribuem para o processo de elaboração do trabalho de conclusão de curso.

Nesse mesmo documento, os objetivos da Pesquisa da Prática Pedagógica são: efetivar a integração ensino, pesquisa e extensão, propiciar o conhecimento, análise e avaliação do sistema educacional e de seus componentes, construir um conhecimento interdisciplinar da profissão docente, compreender os complexos processos de ensino e de aprendizagem, utilizar tecnologias educacionais, desenvolver habilidades necessárias à investigação na prática pedagógica, conhecer o cotidiano escolar e sugerir intervenções considerando aspectos da gestão, docência, fazendo uso das tecnologias da comunicação e da informação (TICs) (p.4). Esses objetivos possibilitariam “a reflexão e intervenção crítica e criativa em âmbitos escolares, desenvolvendo competências para atuação profissional na docência, na gestão educacional, fazendo uso das metodologias inovadoras em tecnologia educacional” (DIRETRIZES DA PESQUISA..., 2004, p. 4; MANUAL DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ..., 2005, p.3).

Na opinião de todas as entrevistadas, o movimento causado pela Pesquisa da Prática Pedagógica é o diferencial do curso, pois propiciou mudança no foco dos estágios, principalmente pelo fato de, desde o primeiro período do curso o aluno estar em um projeto de pesquisa da prática, pensando a escola, refletindo sobre a escola. Mas, também pela possibilidade da relação teoria e prática presente desde o mapeamento da escola, no 1.^º período.

No que se refere à reflexão sobre a prática, a professora D afirma

Geralmente a inovação é pensada do ponto de vista do político e não do ponto de vista do educador, então eu penso que a Pesquisa da Prática Pedagógica ela tem esse potencial de partir da reflexão da prática e inová-la de dentro.

E, continua

Nesse pensar da prática o professor precisa do pesquisador, da teoria, porque as vezes ele não entende o que está acontecendo na sua prática, ele tem uma ansiedade, mas a mudança não se faz porque ele não tem recursos. Então eu acho que a teoria ela tem sentido quando ela fornece esse recurso para o professor fazer uma leitura mais clara da realidade

Outra entrevistada aponta como situação inovadora ao projeto o “movimento inverso” que se realiza com base na idéia de pesquisa no currículo do Curso que é subsidiada pela relação teoria-prática, como mostra o depoimento a seguir:

Primeiro os alunos vão à prática para buscar os dados e depois se fundamentar teoricamente, ou seja, não há a idéia de que para organizar a pesquisa, inicialmente, ele deva ter os fundamentos teóricos da temática para depois verificar se a prática confirma os dados (Professora E).

Está definido nas Diretrizes para a Pesquisa da Prática Pedagógica (2004, p. 6), que a “dinâmica do currículo do curso de Pedagogia tem como eixo norteador a relação teoria e prática numa perspectiva de construção do conhecimento nas etapas da Pesquisa na Prática Pedagógica (PPP), as quais privilegiam o contato do aluno e do professor orientador com o campo de atuação ao longo do curso”.

O Projeto Pedagógico do curso (2001, p. 142) define que as etapas de Pesquisa da Prática Pedagógica serão realizadas sob a forma de três modalidades:

A primeira [...], vista como instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho educativo, possibilita a interlocução com os referenciais teóricos do currículo, iniciado no primeiro ano.

A segunda [...], como instrumento de pesquisa e ensino, na forma de articulação teoria e prática, considera que a formação profissional não se desvincula da pesquisa. A reflexão sobre a realidade observada gera problematizações e projetos de pesquisa entendidos como formas de iniciação à pesquisa educacional, vinculados ao estudo independente.

A terceira [...], destinada à iniciação profissional deve ocorrer junto às escolas e unidades educacionais, nas atividades de observação, regências ou participação em projetos, como um ‘saber fazer’ que busca orientar-se por teorias pedagógicas para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica.

Nas Diretrizes da PPP (2004, p.6) as três modalidades foram estruturadas em quatro etapas distintas²⁴, mas intimamente relacionadas, assim denominadas:

Etapa diagnóstica: contextualizar os espaços de atuação profissional, predominantemente escolar, identificando condições materiais, projeto pedagógico, equipe profissional, educandos e comunidade, entre outros;

Etapa projetual: problematizar os espaços caracterizados na primeira etapa, definir os objetivos de investigação (estudo), buscar o referencial teórico-metodológico pertinente ao objeto a ser investigado, definir cronograma de execução;

Etapa intervenciva: planejar e desenvolver ações articuladas à etapa anterior num processo de ação-reflexão-ação;

Etapa monográfica (trabalho de conclusão do curso): implica na sistematização do conhecimento construído no decurso do processo de “investigação-ação” apresentado sob forma de trabalho monográfico (escrito individual), iniciado no primeiro ano do curso.

Essas etapas da PPP, conforme indicam as Diretrizes da Prática Pedagógica (2004, p. 6-7) são orientadas pelo coletivo docente do curso de Pedagogia,

²⁴ As modalidades de pesquisa indicadas na proposta de Diretrizes da Pesquisa da Prática Pedagógica (2002 – projeto original) para o curso de Pedagogia, explicitam que “na construção do conhecimento a aprendizagem com ênfase na pesquisa aplicada à prática docente e à gestão dos processos pedagógicos se efetivará no decorrer do curso, mediante [...] modalidades de pesquisa-ação: pesquisa diagnóstica, pesquisa bibliográfica, pesquisa intervenção e trabalho de conclusão de Curso ” (anexo A).

envolvidos em cada um dos diferentes projetos, sendo atribuições do professor orientador: participar das atividades, selecionar campos de estágio em comum acordo com os alunos, orientar o planejamento das atividades de pesquisa e de intervenção com os alunos, bem como avaliar o processo.

Todos os professores entrevistados já realizaram orientações em vários dos períodos do Curso. Apenas uma das professoras não possuia experiência de orientação com o 1.^º e 2.^º períodos do Curso.

Com relação ao trabalho desenvolvido pelos professores, um dos aspectos comentados pelos entrevistados foi a preocupação da direção e dos próprios professores em sistematizar como seriam as orientações aos alunos e o próprio papel do professor orientador no encaminhamento dessas pesquisas. Outra preocupação era com a pouca base instrumental em pesquisa de muitos professores, pois com as restrições às horas de pesquisa e, ainda, com as horas complementares destinadas a outras atividades, muitos professores não dispõem de condições, nem de tempo para participar dos grupos de pesquisa. Nesse ponto, vejo que a preocupação se justifica, uma vez que, como constatou Lüdke (2001, p.79), em “O professor e a pesquisa”, “a presença do orientador é, em geral, concebida como um elemento fundamental na formação do pesquisador, pois ele é visto como alguém que oferece indicações essenciais para o andamento da pesquisa”. Então fica a questão: Como orientar alunos de graduação que ainda não tiveram contato com a pesquisa, se o próprio orientador também não tem suficiente experiência de pesquisa?

Constatou, assim, ser imprescindível a um processo de formação de pedagogos professores em que se propõe colocar em prática uma proposta de

Pesquisa da Prática Pedagógica, a formação continuada de seus próprios professores orientadores. Essa formação vai se organizando pela participação em grupos de pesquisa e nas reuniões, nos seminários semestrais de apresentação e discussão dos resultados. Pois, como diz André (1998, p.80)

na medida em que o professor incorpora em seu fazer didático um processo de reflexão e análise crítica do próprio trabalho, ele pode, ao identificar os problemas e dificuldades, equacionar alternativas que o ajudem a superá-los, o que certamente reverterá na melhoria do ensino e consequentemente (espera-se) da aprendizagem dos alunos.

A formação continuada dos docentes é, também, um dos princípios da Pesquisa da Prática Pedagógica. Segundo relato de algumas professoras, para organizar e sistematizar a Pesquisa da Prática Pedagógica no Curso foram realizadas reuniões de estudo, no início do ano e semanalmente. Procurava-se, com essas reuniões, no coletivo dos professores, ora de um período, ora somente com os professores que atuam na PPP, dirimir dúvidas em relação ao encaminhamento que o grupo de professores daquele período daria às questões de Pesquisa da Prática Pedagógica. Para isso, organizavam-se roteiros de orientação, para cada um dos períodos, que atendessem às especificidades de cada um dos períodos e a própria continuidade do processo. Os roteiros, pelo depoimento da professora E, “não eram roteiros fechados, no sentido de uma ‘camisa de força’ em que o aluno tem que se adaptar ao roteiro; são orientações para que o aluno e o professor possam se situar”. Além disso, comenta a entrevistada:

há um programa de aprendizagem²⁵ no 1.^º e 2.^º período do Curso ‘Pesquisa Educacional’ que instrumenta os alunos à natureza da pesquisa, a concepção, o significado, metodologias da pesquisa em educação para que o aluno possa entender o que é produzir conhecimento a partir da avaliação que ele faz, da inserção que ele faz, que ele tem na realidade da escola (Professora E).

Para a entrevistada, ainda, os dados coletados pelos alunos e as discussões nas reuniões contribuem para que os professores de cada período, mesmo aqueles que não são orientadores da PPP, tomem os dados coletados e os resultados das discussões do grupo de professores como ponto de partida para as discussões em seus programas de aprendizagem, desde as situações problemáticas encontradas às contradições que emergem da prática escolar, como temáticas de discussões de suas aulas.

Uma entrevistada relata como desenvolve esse trabalho:

Por exemplo eu que trabalho as tendências pedagógicas na escola. Quando se examinam as diferentes tendências, o ponto de partida é o que eles estão encontrando na escola enquanto observação que estão realizando na Pesquisa da Prática Pedagógica. Os indicativos que os alunos apresentam em sala de aula são o ponto de partida, os quais fundamentam as discussões nas aulas e depois são aprofundados na análise dos conteúdos, nos textos, nas discussões, nos seminários e assim sucessivamente para que possam explicitar a realidade que estão encontrando na escola (Professora E).

Ao comentar as reuniões de discussão da proposta e encaminhamento da proposta de Pesquisa da Prática Pedagógica, outra entrevistada mostra que sobre os entendimentos diferenciados dos professores a respeito da Pesquisa da Prática Pedagógica, o desgaste na relação professor e aluno foi quase que inevitável, pois muitas questões surgiram, como diz a entrevistada “O que realmente os professores queriam? O que os professores estavam querendo?”, perguntavam os alunos.

²⁵ O programa de aprendizagem ‘Pesquisa Educacional’ no 5.^º e 6.^º período é retomado sob a forma de ‘Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso’ – OTCC.

Diz ela,

havia na direção do curso de Pedagogia um grupo bastante forte que tinha participado desse processo de discussão e eram eles os responsáveis para colocar para os alunos o que estava acontecendo e o que viria acontecer.

Assim, continua,

o grupo que participava, ia construindo essa proposta, a proposta não estava pronta e acabada. Cada professor que pegava um programa de aprendizagem do Curso ia construindo seu programa de aprendizagem, mas ele não podia perder de vista a Pesquisa da Prática Pedagógica, o famoso PPP" (Professora A).

Como enfatiza essa professora, foi durante os “momentos de construção individual e coletiva da nova proposta de formação que o grupo envolvido foi percebendo o processo”. Sobre este aspecto, assim expressou-se

foi assim nos dois primeiros anos, nos quatro primeiros períodos, em que havia uma articulação muito grande. O mesmo grupo de professores permanecia extremamente envolvido com a questão, eles acompanhavam esses alunos, havia momentos em que os professores podiam se reunir para discutir questões da pesquisa, questões da prática, os ajustes necessários para as questões da prática (Professora A).

Tudo isso foi possível, segundo a professora E por haver, paralelamente ao envolvimento dos professores com as reuniões e a organização de sua prática pedagógica, alguns aspectos institucionais que contribuíram para o desenvolvimento da Pesquisa da Prática Pedagógica:

- a própria orientação da instituição, provocando que cada professor se colocasse em um grupo de pesquisa mais próximo de seu grupo de trabalho;
- a aproximação entre o mestrado e a graduação se intensificou, isso nos quatro primeiros anos a gente percebeu isso.

Mas, com o passar do tempo, após dois anos, diz a professora A

Acredito que a instituição percebeu que o curso se tornou extremamente caro, então os ajustes econômicos começaram a acontecer e os encontros entre os professores para discutir essas questões da prática foram tornando-se raros, apenas nas reuniões de início de semestre.

Com base nesses depoimentos é possível perceber que mesmo com professores compromissados é fundamental o apoio institucional, como aponta Lüdke (2001, p.73)

no caso concreto da pesquisa, mostra-se impossível propugnar seu desenvolvimento, sem atentar para tipos de contrato e remuneração, para o mínimo de tempos e espaços disponíveis, para o estímulo e a manutenção de um clima de informação, indagação e troca [...].

As contradições, as dificuldades, a própria resistência que se consolidou, até certo ponto, em relação à Pesquisa da Prática Pedagógica na formação do pedagogo professor, pode estar vinculada a vários fatores, inclusive a formação precária de muitos professores para a pesquisa. Isso parece, também, haver contribuído para o esvaziamento das reuniões de estudo e discussão. Ao mesmo tempo, segundo o depoimento de uma das entrevistadas, a proposta foi recebendo o apoio não só de um grupo de professores, mas dos próprios alunos que

nesses dois anos foram ficando fortalecidos, eles foram criando situações que obrigavam os professores a darem resposta que às vezes não tinham, os próprios professores na busca dessas respostas passaram a ter uma visão mais clara do que era pesquisa (professora A).

Para confirmar como se dá o fortalecimento dos alunos, complementa

Aqueles alunos que falavam no primeiro período, mas porque fazer PPP, porque visitar a escola, porque a gente vai à escola, agora eles vão à escola,

fazem uma análise crítica do projeto político pedagógico da escola e conseguem apontar a distorção entre a prática dos professores e projeto da escola. Então muita gente foi percebendo e adquirindo o “espírito de pesquisa”. (Professora A).

As falas das professoras A e E indicam aspectos fundamentais à prática da pesquisa na graduação: ações coletivas, recursos materiais, professores e alunos em busca do conhecimento. Mas, de que pesquisa estão falando? Será que a pesquisa de que falam, consiste em análise das atividades desenvolvidas pela escola básica? Seria esta pesquisa geradora conhecimento para alunos e professores? Parece se expressar aqui uma concepção de pesquisa voltada à prática escolar.

A incorporação pelo professor em seu fazer didático de práticas que possibilitam a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos são confirmadas pela professora A, quando esta aponta que

a prática da pesquisa já estava muito imbricada ao trabalho do professor, por ser envolvente. Assim, mesmo com a diminuição da carga horária dos professores para a pesquisa e a ausência daquelas reuniões que eram normais com todos os profissionais de um mesmo período durante uma manhã ou durante meia manhã, o trabalho teve continuidade. Pois, as reuniões começaram a se espalhar a acontecer com menor freqüência, mas os professores já estavam com aquele hábito, vou dizer “hábito entre aspas” de buscar a articulação de cada uma das áreas e eles criavam espaços para discutir as questões em comum, por sua vez os alunos abriram mais os olhos para a pesquisa e isso a gente pode ver pelo número de alunos do Curso de Pedagogia, procurando os projetos de PIBIC, IPAPAS (bolsas para estagiários para grupos de pesquisa) (Professora A).

Ao enfocar os alunos do curso de Pedagogia, em sua fala, uma das entrevistadas, aponta que hoje, “a procura por projetos de PIBIC, IPAPAS é um fato que realmente não acontecia na Instituição com alunos de Pedagogia” (professora E). No novo currículo, os alunos passaram a participar inclusive de Congressos, apresentando os resultados de seus estudos.

Segundo a entrevistada A, os procedimentos de organização e de orientação para a implantação da nova proposta de formação de pedagogogo/professor, fez emergir um “aluno diferente”, principalmente aquele que saiu da primeira turma

foi um aluno novo tanto é que nós tivemos três ou quatro alunos aprovados no mestrado saídos diretamente da graduação para o mestrado e aprovado com louvor com uma qualidade excelente. Alguns já terminaram os créditos e estão trabalhando para a qualificação. Nesse ano, a segunda turma que se forma a gente já tem alguns alunos que entenderam que não dá para parar, entraram no mestrado e um percentual que chega a mais de 50% estão fazendo pós-graduação em nível de especialização e estão buscando a pesquisa em suas experiências.

Surge a questão: Esse aluno seria diferente por haver vivenciado em sua formação uma proposta de currículo flexível ou, pela possibilidade de, ao compreender a realidade, identificar e questionar as contradições e incertezas que permeiam sua prática profissional e o próprio curso de formação?

Como explica a professora E esse aluno vivencia com seus professores uma prática pedagógica diferente ao cursar o programa de aprendizagem: Pesquisa da Prática Pedagógica

A Pesquisa da Prática Pedagógica tem dois momentos fundamentais, principalmente nos quatro primeiros períodos. Um é os alunos entenderem o que significa realizar essa pesquisa. Para isso, o coletivo dos professores, 4 ou 5 em sala de aula conversa com os alunos e fala da importância de conhecer a escola, conhecer os problemas da escola “ao vivo e a cores”. Nesse momento, um professor interfere na fala do outro e vão construindo com os alunos, com base em suas perguntas, o entendimento e o significado que representa em cada um dos períodos a iniciação da prática. A conversa transforma-se num debate aberto em que professores e alunos aprendem muito.

Para a professora essa experiência

É um aprendizado novo para mim, porque quando estamos trabalhando nas disciplinas tradicionais é um professor, a interação aluno professor é unilateral. Nesse caso, temos um coletivo propiciado nas práticas da realização da pesquisa (Professora E)

Para trabalhar com pesquisa na formação do professor torna-se fundamental assumir a pesquisa nos aspectos científico, educativo e formativo. Ao falar em aspectos científicos não falo em pesquisa científica por concordar com Beillerot (1991, p. 25 apud LUDKE, 2001, p. 104) quando diz que classificar algumas pesquisas como científicas será, por certo, tender a “excluir as outras do campo da necessidade científica, quando elas contribuem para ele”, além de apoiar-me nos critérios que o autor considera condições básicos para uma pesquisa: produção de conhecimentos novos²⁶, procedimento de investigação rigoroso, comunicação dos resultados. O caráter educativo da pesquisa apóia-se nos estudos das obras de Demo (1991, 1994 e 1996) que tratam da pesquisa como princípio científico e educativo. A pesquisa transforma-se em educativa ao buscar superar a cópia dos alunos e dos professores. Os alunos passam a falar da escola não apenas pelo que os autores dizem dessa escola, mas agregam as inferências que fazem após organizar e analisar os dados coletados, muitas vezes, à luz dos autores que fundamentaram seu objeto de estudo e nos aspectos inferidos dos dados. Entretanto, não posso afirmar que essa seja uma regra geral na IES, mas entre os professores entrevistados este foi o diferencial do Curso.

O formativo, está explicitado no depoimento da professora E

²⁶ Com relação ao ‘conhecimento novo’ não faço uso de seu entendimento, pois ele considera que essa seria uma decisão da comunidade. No espaço da graduação penso como Fiorentine (2004, p. 248), que apoiado em Ponte (2002) diz: “basta que o conhecimento seja novo pelo menos para o professor que investiga sua prática ou a sua comunidade escolar [...]”.

O caráter formador do trabalho de pesquisa na graduação é fundamental. Se você olhar hoje as diretrizes dos cursos de graduação, de alguma maneira mais ou menos contundente colocam a necessidade de uma base sólida de conhecimento, mas uma base própria de conhecimentos sólidos e também atualizados. Essa base sólida, a própria aprendizagem significativa, possibilita e viabiliza pela pesquisa.

A professora justifica sua concepção ao apontar duas justificativas para o aspecto formativo da pesquisa na formação do pedagogo professor ou mesmo na graduação, em geral

- uma graduação sem pesquisa hoje, só se for um curso, tipo universidade corporativa, curso de tecnólogo. Cursos logo defasados, orientados para o mercado de trabalho que também é volátil. Um curso de graduação sem pesquisa é um projeto, porém irá formar egressos que no dia da colação de grau já apresentam uma formação defasada, porque eles não desenvolveram a capacidade de reflexão crítica, de saber que existem muitas informações, que posso acessar os dados, mas o que é fundamental é saber como processar esses dados, isso é da própria pesquisa.
- a pesquisa como atitude de questionar, que Paulo Freire também defende muito é que vai dar condição de eu ter esse conhecimento, não só um conhecimento próprio, mas um conhecimento contextualizado e ter essa compreensão interdisciplinar da realidade. Esse era o grande objetivo, o grande desafio que nós tínhamos na implantação, na mudança do projeto da pedagogia. (professora E)

Ao conceber “a pesquisa como instrumento de formação” Cunha (2003, p. 2-3) define-a como imbricada a um contexto político e comprometida com os fins e valores sociais, transformando-se em “elemento-chave para a formação emancipatória”, o que vai um pouco além do que afirmou a professora E no depoimento acima.

A professora F enfatiza que desde a primeira experiência, ainda no 1.^º período do Curso, é fundamental que o aluno perceba “que para analisar um dado, ele poderá fazer uso de diferentes óticas” e explica como foi realizada essa prática para

orientar o aluno, a qual, na sua opinião, seria a possibilidade de “formação continuada do próprio professor formador, a formação inicial e continuada desse graduando” e, complementa “sem sombra de dúvidas foi muitíssimo, não sei se facilitador, até se foi potencializada, mas isso contribuiu para que o aluno compreendesse o próprio sentido do que é ser estudante, do que é se formar”.

Assim, para a professora,

Inicialmente escolhemos um filme que foi assistido por professores e alunos do 1.^º período. Em reunião com o grupo de professores selecionamos algumas questões sobre a situação vivida no filme. Na 1.^a aula de cada um dos professores após o filme, fazia-se uma análise com os alunos sob o ponto de vista da área do conhecimento (História da Educação, Filosofia, Sistema Educacional etc.). Essa vivência era colocada em prática após a coleta de dados orientada na escola, em um seminário de discussão.

E, a professora comenta

Eles traziam os dados e faziam suas primeiras suposições, ficavam mais à vontade para falar, foram criando uma desenvoltura e ao mesmo tempo iam percebendo que o professor de filosofia tinha um olhar diferente do de Sociologia, mas não era conflito, era complementaridade.

Retomo, então as questões: De que pesquisa os professores falam? Será que essa proposta de pesquisa, na formação inicial docente, incorpora na sua prática os três aspectos (científico, educativo e formativo)? Será que possibilita aos professores formadores e aos pedagogos professores uma concepção de educação e de trabalho em constante estado de aprender a aprender e de saber pensar para que possam intervir no mundo do trabalho?

4.2. O SIGNIFICADO DA PESQUISA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SEGUNDO ALUNOS FORMANDOS: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES

Para um entendimento da proposta de Pesquisa da Prática Pedagógica (PPP), além da análise documental e das entrevistas realizadas com professores, considerou-se fundamental ouvir os alunos para conhecer os significados que atribuem a essa proposta.

Para coletar os dados foram realizadas quatro sessões de grupo focal (Quadro 2), com as alunas do último período do Curso. Essas alunas revelaram em suas falas situações e ações vivenciadas tanto ao ingressar no Curso, quanto no desenvolvimento das atividades realizadas nos oito períodos de Pesquisa da Prática Pedagógica e na elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Para fins do presente relatório serão consideradas apenas os dados de dois grupos focais, 1 (manhã) e 5 (noite), pois privilegiou-se o aprofundamento dos dados (Quadros 3 e 4).

- Os significados da Pesquisa da Prática Pedagógica segundo alunas dos grupos focais 1 e 5

Ao buscar nos depoimentos dos 14 participantes de 2 grupos focais os significados da pesquisa, observa-se que todas são alunas do último período do curso, o grupo 1 estuda no período da manhã e o outro, no da noite. Primeiramente farei uma

caracterização dos grupos. Em seguida procuro analisar nas concepções de pesquisa retiradas da ficha sócio-demográfica (apêndice B) preenchida pelas participantes do grupo 1, aproximadamente 30 dias antes da sessão de discussão e do outro grupo, no momento imediatamente anterior à sessão de grupo focal.

QUADRO 3 – Alunas participantes dos grupos focais – 2004

Grupo Focal	N.º de alunos	Idade			Formação Ensino Médio		Atividade Profissional			Tempo de atuação			Percepção Pesquisa			
		21-25 anos	26- 30 anos	+ de 31 anos	Magistério	Educação geral	Área escolar	Docente	Não Docente	Outra área	Estudante	Até 1 ano	2 - 5 anos	+ de 6 anos	Pedagogia	Ensino Médio
1 (M)	7	6		1	6	1	4	1		1	1	1	4	1	4	3
5 (N)	7	3	2	2	5	2	3	2		2		3	1	3	4	3
TOTAL	14	9	2	3	11	3	7	3		3	1	4	5	4	8	6

Fonte: Dados organizados pela autora com base na Ficha Sócio-demográfica²⁷ (2004)

Legenda: (M) alunas 8.º período manhã (2004);

(N) alunas 8.º período noite (2004).

No período de quatro anos (8 períodos) do curso, de acordo com a Proposta de Diretrizes da Pesquisa da Prática Pedagógica (2004), essas alunas foram orientadas por um processo de Pesquisa da Prática Pedagógica, que incluía os seguintes passos: problematizar, fundamentar e planejar a coleta de dados na escola; ou durante a proposta de intervenção: identificar o espaço de atuação, planejar uma ação, desenvolvê-la e no decorrer dessa ação coletar os dados, para então organizá-

²⁷ Foram analisadas as 14 fichas Sócio-demográficas dos participantes das duas sessões de grupo focal (Apêndice A).

los e depois analisá-los. Os procedimentos indicados para esse trajeto deveriam possibilitar ao grupo pensar e refletir a ação desenvolvida e, então comunicá-la em seminários de análise das experiências vivenciadas.

QUADRO 4 – Área de atuação das alunas participantes das sessões de grupo focal – 2004

Grupo Focal	N.º de alunas	Área de atuação							
		Professor de Educação Infantil	Diretor de Educação Infantil	Professor das séries iniciais	Estagiário na área da educação	Professor na Educação Especial	Biblioteca escolar	Pastoral	Estagiário
1 (M)	7	4				1		1	1
5 (N)	7	1	1	1	2	1		1	
TOTAL	14	5	1	1	2	1	1	1	1

Fonte: Dados organizados pela autora com base da Ficha Sócio-demográfica (2004).

Legenda: (M) alunas 8.º período manhã (2004);

(N) alunas 8.º período noite (2004).

Nos Quadros 3 e 4, constata-se que a faixa etária de ambos os grupos está entre 21 e 35 anos, que o magistério no ensino médio é a formação que antecedeu o curso de Pedagogia da maioria das alunas e que a área de atuação profissional é a escola, principalmente na educação infantil. Apenas 1 aluna do período da manhã foi bolsista do PIBIC. Para as alunas que não cursaram o magistério no ensino médio o

contato com a prática docente na escola foi propiciado pelo programa de aprendizagem: Pesquisa da Prática Pedagógica.

Alguns aspectos ao mesmo tempo diferenciam e aproximam os dois grupos. Pelas informações obtidas durante o grupo focal 1, sobre a escolha do curso, parece haver duas diferentes visões: uma que leva em conta a tradição da IES, outra que visa dar continuidade à formação no ensino médio (magistério). Soma-se a essa escolha o enfrentamento do “preconceito” em relação ao curso.

Algumas alunas tinham uma opção bem clara, como dizem

Na verdade eu sempre tive interesse em trabalhar com educação e com criança, e é com isso que eu quero trabalhar. Eu fiz magistério e, aí descobri que era o caminho que eu queria seguir. (1A)

O meu caso é o mesmo da [1A], eu fiz magistério quero trabalhar com crianças, para dar continuidade eu escolhi o curso de pedagogia e fiz vestibular aqui passei aqui, também optei pela [IES] por conhecer a universidade e achar que ela tem maior credibilidade. (1C)

A afirmação “escolhi Pedagogia por que gosto de criança” parece traduzir um pouco da questão cultural que contribui para o “preconceito” em relação ao Curso, e que segundo as participantes interfere na escolha do curso.

O “preconceito”, segundo a aluna 1A “não é com a área da educação e, sim, mais, com a Pedagogia”. O que é complementado pela aluna 1B “muitos desconhecem os espaços de atuação do pedagogo e o colocam como sinônimo de formação de professor”. Aqui parece estar presente também um preconceito para com o “ser professor”. A grande maioria busca o curso para sair da sala de aula da educação infantil, poucos são os que desejam se aperfeiçoar ou refletir sobre sua prática pedagógica.

O preconceito, para a aluna 1E, está atrelado à formação recebida pelo acadêmico de Pedagogia durante sua formação. Assim, ela explica

Eu tinha um preconceito antes de entrar e tenho, hoje, um conceito que por um lado se distancia do preconceito e por outro lado se aproxima do preconceito. O conceito que as pessoas tem é de que não tem aprofundamento, as pessoas não saem teóricos de educação, e é verdade. A Pedagogia trabalha tanto a prática, mas ela deixa “aguadinho”, sabe deixa uma prática sem muito aprofundamento. Você não vai às raízes da educação para obter o conhecimento.

O depoimento da aluna 1E aponta que a relação teoria e prática em um curso de Pedagogia está imbricada às questões culturais e sociais:

Talvez pela origem cultural das pessoas que fazem Pedagogia, todo mundo, ou boa parte das pessoas trabalham um ou dois períodos, não dá pra cobrar tanto desse aluno. E, você tem uma prática de escola que muitas vezes não é coerente com uma teoria tão aprofundada de uma universidade. Quando você vai à escola, muitas vezes, eles querem que você faça lembrancinha [...] (aluna 1E).

Ao discutirem porque escolheram o curso as alunas do grupo focal 1, concordam que este “não aprofunda a prática”, e ao discutirem a Pesquisa da Prática Pedagógica, apontam que esta “sai apenas do fazer e alcança o pensar sobre o fazer”. Essa contradição que surge da discussão desse grupo alerta para a organização atual do currículo do Curso, que aponta a Pesquisa da Prática Pedagógica e o TCC como princípio orientador da dinâmica curricular e articulador entre docência e gestão na formação do pedagogo professor.

A escolha do curso, feita pelas alunas do grupo focal 5, da mesma forma que para as alunas do grupo focal 1 esteve voltada para a continuidade da formação, mas o olhar dessas alunas se projeta na oferta do mercado para os que se formam em Pedagogia e, também na tradição da IES. A escolha do grupo de alunas do

noturno foi mais além. Elas buscaram formação superior, em especial o curso de Pedagogia, com expectativas bem diferentes das alunas do grupo focal 1, como evidencia o depoimento da aluna 5B que pretendia “trabalhar com ‘formação’, [...] ser professora no magistério”. A exigência do mercado de trabalho foi outro ponto apontado pela aluna 5A “A escola em que trabalho exigiu e fui a última a ingressar no ensino superior lá da escola, [...] queria estudar matemática, iniciei e não gostei, fui para pedagogia”. Ainda, em relação ao mercado de trabalho, a aluna 5C comentou: “Criamos minha irmã e uma amiga, uma escola de Educação Infantil e a mim coube a coordenação, por exigência da Secretaria de Estado da Educação ingressei no curso de Pedagogia”.

Mesmo sendo uma exigência do mercado de trabalho para essas alunas “a caminhada foi muito produtiva” diz a aluna 5A. A aluna 5C comenta: “Hoje, percebo como não sabia nada, como eu cresci [...] por que a gente vai lendo muito, o vocabulário ficou melhor, a própria escola cresceu, mas quero ir mais longe agora...”

No grupo 5, as alunas tinham uma preocupação de “que o curso fosse uma repetição do magistério”, mas como afirma a aluna 5D, “pela sua grade curricular, encaminhamento metodológico dado pelos professores, mostrando o caminho para você ir atrás do conhecimento, possibilitou uma formação mais humana e abriu horizontes”. Para essa aluna, mesmo que o curso tenha como metodologia a busca do conhecimento pelo aluno, a formação do pedagogo não poderia estar voltada apenas para a escola (docência e gestão), pois muitos são os campos que possibilitam a atuação desse profissional. Esse aspecto é corroborado pela aluna 5G ao dizer: “O

curso não tem que ter o foco apenas na docência, é fundamental rever isso no curso, a Pedagogia é mais do que a docência".

Essas observações sobre o curso de Pedagogia mostram as dificuldades, as resistências e as limitações de um curso de formação do professor. Ser aluno de um Curso superior não pode se limitar ao comparecimento às aulas, ao cumprimento das tarefas e às avaliações. É fundamental na formação profissional, principalmente naqueles cursos que formam professores, que haja um envolvimento do aluno em sua formação. O depoimento da aluna 5B ilustra muito bem isso: "busquei não só fazer o curso, só vir à aula, mas envolver-me em outras atividades, o Centro Acadêmico de Pedagogia, a Executiva Paranaense, a participação em Congressos, [...] para, ao terminar o curso trabalhar com formação de professores, que é o que eu gosto".

Pela análise das respostas das participantes dos grupos focais 1 e 5 sobre "o que é pesquisa?" foi possível encontrar indícios sobre suas concepções de pesquisa.

Para algumas alunas, a "pesquisa", está ligada a conhecimento novo, o qual irá contribuir para a atuação profissional. Assim, para elas, a pesquisa é "Construção de conhecimento para melhor desempenho" (aluna 1D); "Descoberta, aquisição de novos conhecimentos" (aluna 1C).

Outro termo que parece sintetizar, para essas alunas, o que é pesquisa é "busca": "busca de conhecimentos" (aluna 1B); conhecimento (aluna 1B). É um entendimento de que pesquisar é consultar a internet, ou o dicionário, a enciclopédia, o que parece indicar um sentido muito próximo ao senso comum.

Ao alargar a concepção de pesquisa para além da “busca de conhecimentos”, a aluna 5G diz “saber onde buscar informações e selecionar o que será utilizado”, ou, ainda, como diz a aluna 5E pesquisar é “investigar, ler, analisar, compreender, fundamentar, discutir etc.”.

Outras alunas buscam superar o significado de pesquisa voltada ao que se tornou um “chavão”, “construção do conhecimento”, e propõem a articulação teoria e prática: “buscar nas realizações da prática, elementos para construção da teoria e aperfeiçoamento da prática” (aluna 1E); “investigação teórica e prática sobre um assunto que se tem interesse de aprender ou aprofundar” (1A); “leitura de diversos autores sobre um mesmo tema; confronto da teoria com a prática” (aluna 5B).

Outra aluna diz que a relação teoria e prática está relacionada ao aspecto cultural, pois pesquisar é “estudar de forma fundamentada, com aprofundamento teórico e prático, um tema, observando a realidade sócio-cultural” (aluna 5A). Nessa visão mais ampla de pesquisa, algumas alunas a concebem como “linha de estudo que visa aprofundar, reconstruir conceitos e aprofundar também ou construir novas teorias” (aluna 5F) e como “formação continuada, estar analisando e pesquisando sobre um determinado assunto” (aluna 5D).

Para analisar os significados de pesquisa que emergiram durante as sessões dos grupos focais, tomo o conceito de pesquisa apresentado por Beillerot (1997, p.74). Segundo o autor, para um trabalho ser considerado como pesquisa, há três condições básicas: a) produção de conhecimento novo; b) com uma metodologia rigorosa; e c) ter seus resultados comunicados.

Então, inicialmente, procuro nas concepções de pesquisa registradas na ficha sócio-demográfica quais as condições básicas definidas por Beillerot (1997, p.74) estão presentes. Apoio-me ainda na concepção de “conhecimento novo” de Fiorentini (2004, p.248) para quem:

A pesquisa dos professores [futuros professores] sobre a própria prática pode atender facilmente à primeira e à terceira condições, pois basta que o conhecimento seja novo pelo menos para o professor [futuro professor] que investiga sua prática ou a sua comunidade escolar, desde que, além disso, os resultados da investigação sejam, de alguma forma, divulgados, o que pode ser feito por meio de um texto escrito ou de um seminário. Os resultados do estudo podem, assim, serem socializados, avaliados e validados ou não pela comunidade da qual faz parte. (Grifos nossos).

O depoimento da aluna 1F, parece traduzir o que é conhecimento novo:

Na Pesquisa da Prática Pedagógica quando as meninas colocam, nosso grupo foi em tal escola, sabe, porque trabalhamos não podemos ir a todas as escolas. Elas fazem um panorama, trazendo uma visão da situação das escolas.

Além de indicar “a visão de diferentes realidades escolares”, segundo a aluna 5B

Foi muito triste, chegar ao 7.^º e 8.^º período, e nos seminários ou até mesmo em conversas sobre o que cada grupo estava realizando, por exemplo, quando falávamos sobre o ensino médio, um colega está num bairro e o outro no extremo oposto e, falávamos da mesma realidade, uma triste realidade que o pedagogo continua atrás de sua mesa, ou seja, não realiza o trabalho que lhe cabe na escola. Parecia que falávamos de uma só escola então ali a gente via o foco de um problema pela vivência, pela coleta de dados. Enfim, em todos os níveis de ensino, seja ensino fundamental, educação infantil ou ensino médio, o pedagogo parece não estar realizando o trabalho que lhe compete.

A Pesquisa da Prática Pedagógica parece levar o aluno a conhecer melhor sua realidade, pois mesmo quando é professor, geralmente conhece o espaço

em que desenvolve sua ação, a sala de aula, mas não o relaciona com as demais salas de aula, nem ao contexto, o que é confirmado pelo depoimento da aluna 5A,

os trabalhos desenvolvidos na Pesquisa da Prática Pedagógica foram uma bíblia até eu fazer o TCC [...], ao iniciar o mapeamento eu vi que não conhecia a instituição em que trabalhava e isso serviu de base para outras pesquisas da prática pedagógica.

Ou, como diz a aluna 5F, “mesmo atuando na escola é diferente você estudar aquela escola quando você tem uma problematização, objetivos e que dados coletar”. Essas afirmações são corroboradas por Sacristán (1999, p. 63) ao explicitar “a explicação da ação dos professores sobre aquilo que ocorre na educação graças a eles, exige entendimento da interação entre o sujeito e o contexto [...].

O saber dos alunos vai sendo construído por uma ação colegiada, estimulada pela proposta que prevê comunicação e discussão da experiência pelos grupos de alunos e professores. No momento das comunicações, as experiências são enriquecidas; os grupos apresentam, diz a aluna 5B “um panorama, trazendo uma visão da situação das escolas”. Além do mais, essa aluna reconhece que não pode generalizar esses dados, então diz “parecia que falávamos da mesma escola pelos dados apresentados”.

Esse tipo de pesquisa, de observação das escolas para a aluna 5B extrapolou os trabalhos da faculdade e cita como exemplo uma experiência que realizou em sua escola durante o ano com seus alunos. Diz ela,

inicialmente, levantei toda a questão de Freinet, ao mesmo tempo organizei instrumentos para mapear a realidade de meus alunos, a seguir identifiquei as situações a serem atendidas e organizei uma proposta de ação e para finalizar analisei resultados e estou preparando uma nova ação [...].

Em outro momento, a mesma aluna relatou que:

estava organizando um Congresso, virando a noite, minha colega e eu, falamos, precisamos mapear essa realidade, fazer um levantamento de dados para decidir ou verificar quem vai, como faremos..., vejo a importância das orientações recebidas durante a Pesquisa da Prática Pedagógica.

O depoimento da aluna 5B mostra que a Pesquisa da Prática Pedagógica estabelece uma base para a prática em sala de aula, possibilita e orienta uma reflexão sobre a prática, permite a visão de diferentes realidades escolares, além de orientar o aprofundamento de uma realidade e a possível comprovação desse conhecimento.

Outra contribuição pode ser inferida pelo depoimento da aluna 5G, que afirma,

a Pesquisa da Prática Pedagógica serviu como uma linha, o que vou pesquisar, o que fazer na Pedagogia, por onde um trabalho de gestor vai começar [...], talvez se não tivéssemos a PPP estaríamos naquela escola que 5A comentou – não sei quem sou, como estou, quem serei – a proposta nos dá um caminho, um meio e nós profissionais da educação temos que ter claro o que fazer com isso. Ela nos faz refletir, ela organiza o trabalho e ressignifica, se ela não ressignificar, fazer por fazer não adianta.

E a aluna exemplifica:

vivi essa prática em minha sala da aula, trabalho em escola particular e pública [...], chego na pública que não conhecia bem, e quero aplicar tudo que planejei para a particular, que desastre [...] parei e refleti sobre o que estava fazendo, a pesquisa ajudou nessa questão, primeiro tenho que esclarecer onde estou e com quem , sem isso você não cresce, até pode dar continuidade, mas não será real.

Os depoimentos das alunas 5A e 5G apontam para os seguintes significados da Pesquisa da Prática Pedagógica: ela é um fundamento por orientar a reflexão e o caminho da pesquisa (problematização, coleta de dados, análise dos dados), assim como por contribuir para que aluno-professor compreenda e ressignifique sua prática profissional.

Para a aluna 5A essa proposta teve dois focos:

o primeiro foi aquele que foi explicado no início do curso, passa a passo (como organizar um projeto de pesquisa, como coletar os dados, como organizar os dados coletados, como analisar os dados e como comunicar os resultados); o outro, foi um novo fundamento ano a ano do meu trabalho de conclusão de curso.

Essa aluna mostrou uma concepção bem diferente da indicada pela professora F para quem “uma coisa é estágio, outra coisa é pesquisa e parece que outra coisa virou TCC”.

A aluna 5F explica que compreender uma realidade,

não é simplesmente conhecer uma escola, o número de funcionários ou que função desempenhavam, não bastava a proximidade com a equipe da escola, buscávamos conhecer a visão dos pais, dos alunos, dos professores sobre a escola e sobre a própria gestão da escola.

Continua a aluna, “todo semestre tínhamos um foco diferente e esse foco era aprofundado e conforme o professor orientador o olhar era diferente, como por exemplo, um professor de filosofia, o olhar do filósofo, como foi importante”. Então, complementa: “esses oito degraus que a gente foi atingindo foram muito significativos, valorizei muito”.

No entanto, mesmo ao trazer muitas possibilidades à formação do professor, as limitações, segundo a aluna 5F evidenciam que pesquisar e ensinar na escola básica são ações diferenciadas como mostrou Charlot (2002). Para essa aluna: “planejar ações como pesquisadoras e ao mesmo tempo planejar ações que dessem conta daquela realidade que se apresentava, esse foi um processo muito turbulento para a equipe, bem como as pesquisa individuais de TCC”.

A aluna 5D aponta a Pesquisa da Prática Pedagógica, como a possibilidade de aproximação à realidade da escola ao dizer

se não fosse a Pesquisa da Prática Pedagógica eu não saberia o que é uma escola, a não ser pela fundamentação teórica [...], eu não teria visto a importância da sala de aula [...] com base nesse conhecimento, hoje sei como agir, pois trabalho junto a uma instituição e sou responsável pelo atendimento a 5 escolas municipais.

Com base nos depoimentos já explicitados nas concepções de pesquisas emergentes, pode-se concluir que para muitos alunos a Pesquisa da Prática Pedagógica abriu horizontes novos, deu início a um processo de formação do pesquisador, embora ainda haja fragilidades a serem superadas no currículo do curso de Pedagogia, como aponta a aluna 5G

O curso só não funcionou muito, porque existiam profissionais que não estavam envolvidos com a nova proposta de Pedagogia. Se todos estivessem envolvidos de “corpo e alma” tinha realmente acontecido muito melhor. O que eu observo é que muitos professores faziam campanha contra o novo currículo. Eles queriam um currículo que só enfocava a docência, esqueceram dessa gama de oportunidades que a Pesquisa da Prática Pedagógica proporciona, infelizmente.

É evidente que na implantação de novas propostas, há alguns que aderem mais rapidamente e outros que resistem, o importante é dar continuidade para propiciar o envolvimento gradual de todo o coletivo.

Um segundo critério que caracteriza um trabalho como pesquisa, apontado por Beillerot (1997) indica a necessidade de metodologia rigorosa. Esse aspecto, parece ser mais problemático na iniciação à pesquisa dos cursos de formação do futuro professor. Pela discussão dos grupos focais, é possível dizer que, alguns alunos tentam superar a concepção de pesquisa voltada apenas à “construção do conhecimento”. Procuram traduzir seu entendimento sobre o sentido da palavra “construção”, pois sentem necessidade de não se limitar ao discurso e procurar atingir a prática, pela análise e reflexão da prática à luz da teoria. Esse movimento parece permitir um conhecimento novo e a comunicação dos resultados, com dificuldades na metodologia da pesquisa. A aluna 1E diz que pesquisa é “buscar nas realizações da prática, elementos para construção da teoria e aperfeiçoamento da prática”. Com base nas concepções apresentadas e nas sugestões de André (1997, p. 27) posso antever que esses alunos, parecem considerar a pesquisa “como paradigma para uma prática refletida”, pois pensam fazer da pesquisa uma atitude e uma competência para pensar sua própria prática profissional, como expressa a aluna 5A “estudar de forma fundamentada, com aprofundamento teórico e prático um tema, observando a realidade sócio-cultural”.

No entanto, pergunto: A que tipo de pesquisa estaria a aluna 1G se referindo, quando relata:

um trabalho de que gostei e despertou-me foi uma pesquisa sobre inclusão que realizei com meu grupo em uma escola. Conhecemos a sala de recursos, a sala de educação especial. No feriado, nos reunimos para discutir sobre o que tínhamos observado. Para essa discussão contamos com o apoio da professora orientadora (que indicou textos para leitura). A partir desse trabalho as coisas deslancharam.

Nesse depoimento parece que se expressa uma concepção de pesquisa voltada à análise da prática escolar e também se evidencia como é importante o suporte técnico e institucional e até afetivo do professor orientador para consolidar uma concepção de pesquisa voltada à análise da prática escolar.

No que se refere à segunda condição apontada por Beillerot (2001) de que a pesquisa exige um método rigoroso, questiono como Fiorentini (2004) o que seria esse “método rigoroso”.

Fiorentini (2004, p.249) buscou apoio nos estudos desenvolvidos sobre os vários modos e casos de investigação de professores escolares, desenvolvidos nos Estados Unidos, pelas autoras Lytle e Cochram-Smith (1999). Nesses estudos, as autoras encontraram muitas diferenças e semelhanças em relação ao modo acadêmico dos professores em produzir pesquisa, chegando a seguinte definição sobre pesquisa de professores

Um estudo sistemático e intencionado dos professores sobre seu próprio trabalho na sala de aula e na escola [...] Com sistemático nos referimos fundamentalmente a formas ordenadas de reunir e registrar informações, documentar as experiências que acontecem dentro e fora da sala de aula e criar uma espécie de registro escrito. [...] Com intencionado indicamos que a investigação dos professores é uma atividade planejada, isto é, não espontânea (LYTLE; COCHRAM-SMITH, 1999, p. 321 apud FIORENTINI, 2004, p. 249).

Apoiada nas considerações de Fiorentini (2004) posso dizer que um trabalho apresentado por um aluno ou grupo de alunos no espaço/tempo da Pesquisa

da Prática Pedagógica ou de um Trabalho de Conclusão de Curso pode ser considerado uma iniciação à pesquisa desde que seja intencional, planejado e construído em torno de um problema, que utilize registro sistemático e resulte num trabalho final escrito e comunicado, cujo produto final possibilite novas compreensões do objeto investigado, como ousou afirmar a aluna 5F “linha de estudo que visa aprofundar, reconstruir conceitos e aprofundar também ou construir novas teorias”. No entanto, para a aluna 5G “em pesquisa seja como for é fundamental saber organizar a pesquisa e como tirar as informações úteis”. E complementa “para mim pesquisa é isso, [...] apliquei no meu TCC, que eu considero a culminância das áreas de formação”.

A aluna 5F fala em “saber o que pais, professores, alunos e a própria equipe administrativa de uma escola pensa sobre um determinado aspecto”, mas não aponta os procedimentos ou instrumentos que seriam usados para coletar esses dados. A questão da metodologia da pesquisa fica quase que invisível durante os depoimentos das alunas mesmo quando falam em mapear uma escola. Então pergunto: Coletar dados como? Com o quê? Para quê? São aspectos que não foram explicitados ou mesmo tocados durante as discussões nos dois grupos.

Na metodologia da pesquisa está um dos grandes problemas da proposta da Pesquisa da Prática Pedagógica, pois falta uma das condições indispensáveis à formação de professores, como diz André (1997, p.21) o “desenvolvimento de habilidades básicas de investigação”.

A terceira condição básica para que um trabalho seja considerado pesquisa, ainda, segundo Beillerot (1997, p.74) é ter seus resultados comunicados. Sobre este aspecto posso dizer que encontro na discussão realizada pelos grupos

focais, depoimentos que mostram a socialização dos resultados nos seminários e nos próprios encontros informais dos alunos e destes com os professores, como um momento de aprendizagem. Isso pode ser confirmado pelo depoimento da aluna 1C

as trocas na aula em que todos falam, como isso amadurece, a gente aprende mesmo. Eu aprendi que quando as meninas vão apresentar os relatórios de Pesquisa da Prática Pedagógica sobre as escolas[seminários ao final de cada semestre], eu posso perceber porque a escola que eu faço estágio também é assim, como disse 1G. Os trabalhos, geralmente, são em grupo, e quando conversamos, geralmente, chegamos a conclusões não fechadas, mas pensamos, acho que esse problema está relacionado com isso... No escrever, a pessoa não consegue relacionar, mas na fala elas colocam coisas tão importantes, que a gente lembra da fala e consegue partir do que elas colocaram.

A própria aluna faz referência à discussão no grupo focal, que estava sendo vivenciada naquele momento, também, como um aprendizado “Até mesmo na discussão aqui, se formos ver tudo o que foi falado”.

Na investigação das concepções de pesquisa emergentes nos dois grupos busco inferir alguns significados da Pesquisa da Prática Pedagógica que emergiram, inicialmente, da sessão do grupo focal 1 e foram se delineando na discussão sobre como as alunas enfrentaram o “preconceito” em relação ao curso de Pedagogia e, as atividades que envolveram a Pesquisa da Prática Pedagógica.

O “preconceito” ou o desvio, apontado em relação à prática, pelas formandas recebeu da moderadora um questionamento: “A que vocês atribuem esse preconceito? A escola demanda do estagiário (durante a Pesquisa da Prática Pedagógica) que ele faça ‘lembrancinha’? A quem vocês atribuem esse desvio: ao curso de Pedagogia, à escola, ou a ambos?” A aluna 1A respondeu “à escola”. Ao que

a moderadora retruca “por que?” A aluna busca aprovação para sua resposta na aluna 1E, dizendo:

Principalmente, da escola pequena não é [1A], que você diz essa questão da lembrancinha. Porque eu acho que o mercado das escolas de Educação Infantil cresceu muito. As escolinhas têm 50 alunos, se eles perderem um aluno o rombo vai ser muito grande. Eles precisam agradar aquele aluno e o pai daquele aluno, e o que eles precisam fazer? Mandar lembrancinha [...]

Isso também é comprovado pelas outras alunas. Diante dessa percepção apontada pelo grupo com relação à escola, a aluna 1A diz: “mas, e a reflexão sobre a educação que fazemos? Vamos tentar lutar para não cair nessa”. Com base nesse novo elemento, o grupo retoma a discussão e passa a apontar aspectos que circundam o conceito de pesquisa: mencionam a possibilidade de reflexão sobre a prática, resgatam a importância da fundamentação teórica, da metodologia de coleta de dados e da comunicação dos resultados, permeando a relação teoria e prática.

Pérez Gómez (1992, p. 103) afirma que a reflexão “não é um conhecimento ‘puro’, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital”, ou, como diz Contreras (2002, p. 121) “a reflexão depende do conhecimento profissional que se possua, o qual está em relação com o repertório de casos que foram sendo acumulados ao longo da experiência”. Parece que se pode vislumbrar a concepção de reflexão indicada pelos autores na análise do depoimento da aluna 1E, quando aponta a diferença entre o curso de Magistério e o curso de Pedagogia: “A Pesquisa da Prática Pedagógica, [...], ela é bem produtiva tem a questão da reflexão, diferente do magistério que você aprende a dar aula, aqui você aprende a pensar sobre a aula, a pensar sobre a educação.” A aluna 1F complementa:

Eu penso que a Pesquisa da Prática Pedagógica fez com que hoje eu tenha mais fundamento. Pois, quando eu fazia magistério eu ia apenas fazer a intervenção, aplicar a aula, fazer regência e não refletia sobre aquilo e hoje não. Eu acredito que todo mundo vai sair daqui e vai ter um conhecimento sobre educação, não vai ficar no “achismo”, acho isso, acho aquilo. Vai ter um aprofundamento, por mais que não seja um aprofundamento, aprofundamento mesmo, mas vai ter um subsídio teórico. Vai ter um diferencial, não vai ficar no “achismo”, vai saber fundamentar sua opinião acerca da educação.

Para a aluna 1E, ainda, “seria mais produtivo se a gente tivesse uma escola em que se fizesse um mapeamento e fosse aprofundando, diferente do que se acaba fazendo, que eu discordo, numa escola mapeia, em outra estuda o PPP [projeto político pedagógico]. Você faz várias intervenções em escolas, [...] e você poderia ir aprofundando”.

Nos depoimentos das alunas 1E e 1F, é possível identificar a preocupação com a falta de aprofundamento não só da prática, mas da teoria. Essa preocupação, posso dizer é fundamental naquele que irá ensinar, pois como diz Contreras (2002, p. 82)

a realização do ensino necessita, como qualquer outro trabalho, de um certo domínio de habilidades, técnicas e, em geral, recursos para a ação didática, da mesma forma que deve conhecer aqueles aspectos da cultura e do conhecimento que constituem o âmbito ou o objeto do que se ensina.

Nessa perspectiva, a Pesquisa da Prática Pedagógica na formação do pedagogo professor, muitas vezes, se não contribuiu pelo menos trouxe contradições. No avanço da discussão sobre “reflexão sobre a prática”, pareceu emergir da fala de uma das participantes uma diferenciação entre reflexão e pesquisa. É, nesse sentido que tomo o depoimento da aluna 1E:

Eu acho que aprendi mais na questão de pesquisa mesmo, na questão de qual o sentido, porque você tem que ir à escola observar, você tem que relatar isso,

porque isso, até hoje não tenho conhecimento profundo, mas aprendi, mais do que eu sabia antes.

Esse movimento que a aluna 1E menciona, parece tê-la ajudado a avançar na compreensão da realidade ao utilizar-se das técnicas de pesquisa para coletar dados, e buscar o por quê de uma situação. Sua fala parece deixar claro que a refletir não significa fazer pesquisa:

Da reflexão sempre gostei, ir à escola ficar pensando no que aconteceu, não conseguia dizer para ninguém o que eu pensava porque eu embolava tudo e ninguém entendia nada, e achavam que eu era uma “rebeldes sem causa”. Daí com o tempo você vai entendendo como falar as coisas, ou como escrever, principalmente, escrever para que as pessoas entendam o que está incomodando ou o que você está concordando, ou não. Acho que nesse ponto é que eu fui aprendendo, pelos trabalhos e pelas orientações, pois é no que se vai balizando o que sabe e não sabe (aluna 1E).

Esse foi o único depoimento que distinguiu reflexão e pesquisa e mostrou que não se pesquisa sem reflexão. Essa concepção parece não ser comum aos demais participantes, uma vez que apesar da ênfase dada pela aluna (que não exerce a função de professora e participou do PIBIC), as demais alunas ignoraram e voltaram a falar na relação teoria e prática sem fazer menção à pesquisa, até que a aluna 1G relacionou pesquisa a um trabalho que a ajudou a “deslanchar”.

A aluna 1A informou que a caminhada para refletir sobre a prática não foi fácil, pois “No primeiro ano era como elas [as colegas] falaram, aquele negócio de medo para apresentar, não dormia à noite [...].” E, complementou:

ao retornar ao final do 3º período, estava em licença maternidade, observei o crescimento da turma em termos de reflexão no decorrer da primeira aula que assisti. Até então o trabalho era mecânico, ia à frente falava: é isso, isso e isso, apagava o retro e acabou, ou era o Power Point. [...] Foi a partir daquele momento que eu comecei a ver as coisas de uma forma diferente.

Na seqüência, o depoimento da aluna 1C mostra a existência da reflexão como uma ação realizada durante a Pesquisa da Prática Pedagógica ao dizer

no início tinha bastante dificuldade em relacionar a teoria e a prática. Ao ir à escola, para o trabalho, ou para o estágio (Pesquisa da Prática Pedagógica) pensava, não é assim que acontece na prática. Mas, com o decorrer do tempo pude enxergar dentro da escola aquilo que tinha na teoria, também tinha na prática. Assim, me senti segura para estar atuando, discutindo.

Após análise dos depoimentos das alunas, pergunto: Será que a reflexão de que falam as alunas, consiste em análise das atividades desenvolvidas durante a prática profissional? Estaria esta reflexão propiciando a relação teoria e prática? Estaria esta reflexão gerando uma nova prática?

No encontro com a moderadora, após a discussão desenvolvida durante a sessão de grupo focal 1, constatou-se que as questões que emergiram decorrem da incompreensão da Pesquisa da Prática Pedagógica como uma oportunidade de articulação teoria-prática. É só a partir do 5.^º período, quando entram em sala de aula, com a docência que elas percebem a articulação e reconhecem a importância da Pesquisa da Prática Pedagógica na formação do pedagogo professor, como um aprender a refletir sobre a prática profissional.

No caminho percorrido, do 1.^º ao 8.^º período, as alunas apontam a questão da descontinuidade de cada período, em relação ao campo do estágio, chegam a sugerir a “escola única”, como um local em que poderiam aprofundar o trabalho de Pesquisa da Prática Pedagógica. Exemplificam esta ação desejada com o trabalho de Pesquisa da Prática Pedagógica realizado em uma escola estadual, iniciado

no 5.^º período com a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e que chegou ao 7.^º e 8.^º períodos com a proposta de gestão integrada na escola básica (SE, OE, AE).

Com base nos depoimentos das alunas do grupo focal 1, levanto a possibilidade de que a Pesquisa da Prática Pedagógica contribuiu para que estas alunas avançassem de um estágio de cumprimento de tarefas para um trabalho com significado para a formação do pedagogo professor.

Para inferir os significados de Pesquisa da Prática Pedagógica das alunas do grupo focal 5 (alunas do 8.^º período noturno) parto do diálogo que teve início, ao término da questão: “Por que Pedagogia e por que esta IES?” Ao que a aluna 5G diz,

quando um fala tem que ter mais foco na docência; outro ir além do espaço da escola, outro a Pedagogia fica para aqueles que extrapolaram, é importante ver que ela possibilita a ampliação de nossos horizontes e, é isso que precisamos saber utilizar em prol do conhecimento de nossas crianças.

Essa fala fez com que a aluna 5A comentasse

o que me chamou a atenção foi a apresentação dos TCC, uns sobre o trabalho na empresa, outros formação continuada, metodologias de ensino, dificuldades de aprendizagem, como uma turma bem heterogênea teve durante o curso base para realizar um trabalho consistente [...]. Isso deu uma base muito boa.

Nesse momento, a moderadora interfere para realinhar a discussão do grupo focal, ao dizer: “vamos analisar como a Pesquisa da Prática Pedagógica, eixo do

Curso de Pedagogia, que vai do 1.º ao último período e culmina com o TCC, vem sendo percebida pelo grupo?"

Nessa discussão, a aluna 5B afirmou "sobre a Pesquisa da Prática Pedagógica tem a questão do mapeamento, desde o início do Curso, pensava o que vamos fazer com esse mapeamento da escola, depois vamos percebendo que não se faz nada sem mapear". E continua: "com base nessa atividade é que vamos adentrando às escolas e passamos a conhecer diferentes realidades".

Os depoimentos desse grupo de alunas permitem constatar que está incluída nessa proposta não só a pesquisa "como uma fonte de reflexão e análise crítica da própria prática docente", como também, a pesquisa "como uma metodologia que viabiliza a participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem", duas formas alternativas de inserção da pesquisa na formação docente, propostas por André (1997, p. 20-21).

Uma questão que considero fundamental e que não surgiu nos depoimentos é de que utilizar habilidades básicas de investigação não significa estar em pesquisa, pois já é consenso de que pesquisa e reflexão são práticas distintas, assim como ensinar não se confunde com pesquisar.

Apoiada nos estudos de Fiorentini (2004, p. 250) afirmo como ele que "toda pesquisa é uma forma de reflexão, mas nem toda reflexão é uma forma de pesquisa". A reflexão sobre a prática de acordo com o autor, exige um movimento contrário à pesquisa. Ao refletirem sobre suas práticas os professores levam em conta as múltiplas dimensões e perspectivas da práxis pedagógica, em sua totalidade, ou seja, em seus aspectos éticos, políticos, socioculturais, psicológicos e científicos. Já a

pesquisa exige um foco de estudo, exige recorte da prática pedagógica, exige certo distanciamento da ação, tratamento interpretativo. A pesquisa exige longo tempo enquanto a prática docente exige ações imediatas e cumprimento de objetivos.

Pesquisar a própria prática pedagógica poderá ser uma opção do professor. Refletir sobre sua prática pedagógica será obrigação. Para isso, durante os anos de formação, os alunos precisam ter oportunidades de iniciação à pesquisa para que possam optar ou não por essa alternativa.

Os significados que emergem dos depoimentos das alunas sobre a Pesquisa da Prática Pedagógica parecem mostrar que existe, com base na proposta da Pesquisa da Prática Pedagógica, a preocupação institucional e dos professores formadores (orientadores da PPP) em fazer com que os futuros pedagogos professores dêem conta de situações complexas com que se deparam no dia-a-dia, e dos alunos, o empenho em aprender para dar conta de um conhecimento para a vida profissional. Assim, tenho claro que para considerar a Pesquisa da Prática Pedagógica como um processo apoiado nos princípios educativo, formativo e científico da pesquisa e que possibilitem ao futuro professor criar um *habitus* científico, como diz Bourdieu (2001) é fundamental considerar ou mesmo estabelecer que alguns dos critérios estabelecidos por André (1997) e Beillerot (1997) estejam presentes no encaminhamento desse programa de aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar as visões de formadores e futuros pedagogos acerca da pesquisa apresentou-se, neste estudo, uma tarefa complexa frente à indagação das reais finalidades de uma proposta inovadora de Pedagogia e dos meios viabilizados pela agência formadora para sua legitimação. Buscando compreender o significado mais profundo contido nos depoimentos de 6 professores e 14 alunos do referido curso e também na análise de fontes documentais e das leituras e reflexões possibilitadas pela literatura atual de formação docente, foi possível perceber a importância da participação de formadores e formandos na construção de um projeto político pedagógico de formação.

Nessa caminhada de leituras e de análise de documentos institucionais, buscou-se os significados de pesquisa nas reflexões desencadeadas pelo grupo focal com alunos e nos depoimentos obtidos pelas entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores do curso investigado, procedimentos estes que possibilitaram perceber, com maior clareza, as possibilidades e limitações da proposta da disciplina Pesquisa da Prática Pedagógica, no âmbito do projeto institucional de formação de pedagogos.

A produção científica relativa à formação docente tem mostrado, especialmente nesse começo de século, que um projeto de formação comprometido com a melhoria da educação básica necessita, mais que “modismo” e “tareferismo” uma

proposta fundamentada em princípios claros, que permitam visibilidade de objetivos e procedimentos de percurso, abertura para questionamentos e acompanhamento das atividades propostas. Indagar sobre a presença ou ausência desse “suporte pessoal, emocional, técnico, institucional para impulsionar e consolidar essas mudanças”, no dizer de André (1998, p.86), exigiu mais que um olhar investigativo, um permanente exercício de distanciamento frente à minha familiaridade com o processo investigado. Nesse sentido, considero relevante destacar a grande contribuição desse estudo para meu desenvolvimento profissional. Ao analisar as significações dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, foi possível rever, na trajetória da implementação da proposta analisada, seus ganhos, perdas e incertezas apontando para novos caminhos e novas possibilidades de ação formadora.

Nesse processo vislumbrou-se o espaço/tempo do professor formador, especialmente a difícil tarefa que cumpre em possibilitar aos formandos um diálogo permanente e fecundo entre a teoria e a prática pedagógica e que tem como alicerce os princípios básicos de uma formação comprometida com um projeto social transformador. Isso remete à importância da formação continuada do professor formador, como observa Imbernón (2002, p.73) “um processo que pode ser formal ou informal, e pode ocorrer na classe, em um centro de professores ou pode ser o resultado de um curso na universidade”. Uma primeira constatação do estudo é que a preocupação com a formação continuada é apontada no relato da professora F ao referir-se aos momentos coletivos do processo inicial de implantação da Pesquisa da Prática Pedagógica no Curso de Pedagogia: “Esse era o momento de troca e de

formação continuada dos próprios docentes". Isso, segundo ela, "garantia a unidade do trabalho, visão e intencionalidade".

A importância da ação de formação continuada dos professores formadores é colocada pelos professores entrevistados como extremamente necessária. Para a professora F uma proposta que envolve formação de futuros profissionais e formação continuada de formadores "possibilita aos alunos as bases da compreensão da realidade em que ele irá atuar como profissional". Essa parece ser uma das grandes possibilidades que a proposta analisada ofereceu, tanto aos professores formadores, como aos alunos futuros professores pela vivência colegiada no espaço de formação. Essa situação também é confirmada pela professora E quando diz: "o entendimento geral dos professores que têm trabalhado com a Pesquisa da Prática Pedagógica é o de que, as discussões coletivas vivenciadas em reuniões pelos professores são vivenciadas por alunos e professores em sala de aula".

Entretanto é preciso atentar para o que nos alerta André (1998, p.86) "o processo de formação docente precisa se estender ao longo do tempo e ter monitoramento contínuo", tem que ser um "acompanhamento qualificado, ou seja, prever a existência de pessoal tecnicamente bem preparado para assessorar as professoras nas suas buscas e dificuldades". O que foi possível perceber como diferencial nessa colocação é que não basta o esforço coletivo para fazer avançar a reflexão da prática; a superação das dificuldades requer uma ação orientada, que possibilite uma epistemologia da prática, ou seja, uma problematização e sistematização das práticas feitas "com e pelos" professores, segundo vêm apontando as pesquisas de formação docente.

Os depoimentos dos professores revelaram que a proposta de Pesquisa da Prática Pedagógica, provocou reações diferentes entre os professores formadores, pois no momento inicial de implantação dessa proposta foi possível identificar dois grupos. Um que apoiava e outro que parecia esperar para ver no que daria tanto trabalho e envolvimento. E, mesmo dentre o grupo que apoiava, nem todos falavam “a mesma língua”, ou seja, estavam em “patamares diferentes”, diz a professora A. A “pesquisa não fazia parte de seu dia a dia” (professora F). Esses relatos corroboram as posições teóricas dos autores citados, quando enfatizam a necessidade de propostas claras e de uma ação orientadora no acompanhamento de sua execução.

Observa-se que apesar de a IES apresentar em seu projeto horas para a participação de professores em grupos de pesquisa tendo em vista articular a graduação à pós graduação, esse espaço não se consolidou como oportunidade de discussão da proposta de formação. O fato de os professores formadores participarem dos grupos de pesquisa da pós-graduação não significou a integração do grupo em torno da Pesquisa da Prática Pedagógica. Apesar de ser um grande passo, a legitimação de horas complementares para os formadores, não garantiu consolidação de uma prática integrada de pesquisa na instituição. Hoje, esse grande espaço de formação continuada, não conta com o envolvimento dos professores novos. Somente aqueles que eram alunos do Mestrado em Educação permanecem nos grupos de pesquisa de seus orientadores. Para alguns professores esta é uma atividade que exige muito, assim colocam-na de lado, o que leva a crer que ela existia por ser uma atividade institucional e por haver horas definidas para tal.

A desarticulação do grupo teve implicações na condução da proposta; uma constatação do estudo foi a de que a concepção de Pesquisa da Prática Pedagógica, como eixo articulador entre docência e gestão, sofreu resistência por parte dos professores, o que é sentido até o momento atual, mesmo com o apoio inicial à pesquisa dado pela própria IES.

A concepção de pesquisa mostrou-se contraditória nos depoimentos dos entrevistados. Apesar de todos reconhecerem a importância da pesquisa na formação profissional do pedagogo, os depoimentos vão revelando pontos contraditórios em relação ao conceito de pesquisa veiculado pela proposta de Pesquisa da Prática pedagógica. Na compreensão da professora F, a pesquisa é “a principal estratégia para o desenvolvimento da capacidade reflexiva e profissional, e ao permitir a consolidação desse conhecimento, vai realizando a análise crítica do universo de atuação do pedagogo”. Essa compreensão, também está presente na fala da aluna 1E, quando diz: “Ir à escola e ficar pensando no que aconteceu [...] sempre gostei [...] mas embolava tudo [...] com o tempo fui entendendo e aprendendo pelos trabalhos e orientações como fundamentar, além de ir balizando o que sabia e não sabia”. Uma questão levantada por vários entrevistados foi a relação Trabalho de Conclusão de Curso e Pesquisa da Prática Pedagógica, para eles “existe complementaridade entre ambos”. Mas, na proposta atual há uma divisão: Pesquisa da Prática Pedagógica, para professores e alunos do 5.^º ao último período é sinônimo de estágio; Trabalho de Conclusão de Curso é uma pesquisa em que o aluno poderá, ou não, ser orientado pelo professor orientador da Pesquisa da Prática Pedagógica. Para a professora E, essa divisão fez-se necessária para clarear as diferenças e atender às perspectivas de

alunos e professores. Além do mais, informou a professora F “nem com a primeira turma foi possível colocar em prática, por questões administrativas, a proposta de que o professor orientador de Trabalho de Conclusão de Curso, fosse também orientador da Pesquisa da Prática Pedagógica do 5.^º ao último período”.

A preocupação das alunas, em relação a que o Curso de Pedagogia fosse apenas uma continuação do magistério do ensino médio foi se transformando numa fonte de comparação entre o que se fazia nos estágios do magistério e o que se fez durante oito semestres do Curso de Pedagogia, principalmente com a Pesquisa da Prática Pedagógica.

No decorrer de sua implantação, a Pesquisa da Prática Pedagógica passou a ter novo significado, como aponta o depoimento: “um novo fundamento a cada dia, por orientar a reflexão, a organização da pesquisa e, assim contribuir para que o aluno comprehenda e ressignifique sua prática profissional” (aluna 5A).

Os significados que emergem dos depoimentos das alunas sobre a Pesquisa da Prática Pedagógica parecem mostrar que existe, com base na proposta da PPP, a preocupação institucional e dos professores formadores (orientadores da PPP) em fazer com que os futuros pedagogos professores dêem conta de situações complexas com que se deparam no dia-a-dia, e dos alunos, o empenho em aprender para dar conta de um conhecimento para a vida profissional. Assim, tenho claro que para considerar a Pesquisa da Prática Pedagógica como um processo apoiado nos princípios educativo, formativo e científico da pesquisa e que possibilitam ao futuro professor criar um *habitus* científico, como diz Bourdieu (2001) é fundamental que o movimento de ação-reflexão-ação possa ser traduzido na totalidade do curso, numa

organização curricular em que as disciplinas dialoguem entre si, que sejam integradas pelo eixo articulador da reflexão crítica das práticas escolares.

Ao afirmar que “o ponto central da formação de professores está na problemática da articulação teoria-prática” André (1998, p. 84) destaca elementos considerados consensuais na literatura pedagógica para que o professor seja leitor crítico de sua prática, tais como: “necessidade de articulação teoria e prática; valorização da atitude crítico-reflexiva no processo de autoformação; reconhecimento da instituição escolar como espaço da formação docente; valorização da história de vida pessoal e profissional do professor; consideração de temáticas emergentes na formação docente, tais como: gênero e memória, ciclo de vida e experiência na formação docente, história da formação docente, diversidade cultural, etnias e minorias”. Tais recomendações atestam a complexidade de uma proposta de formação de professor.

Com base nessa pesquisa, não se pode deixar de ressaltar que as limitações que emergiram das análises não desaconselham os cursos que formam professores a desenvolverem uma proposta de formação que possibilite ao futuro professor ter “um espírito investigativo”. No entanto, podem ser formuladas algumas indagações: Será que esse profissional professor, assim formado, passa a ser capaz de problematizar sua prática pedagógica e mobilizar seus alunos no sentido de também desenvolverem atitudes que fomentam a curiosidade, a necessidade de discutir e aprofundar os conhecimentos; de procurar a solução para os problemas e colocar em prática as novas possibilidades? A partir dessa caminhada, os professores formadores e os futuros professores poderão ser indivíduos participativos, reflexivos,

questionadores, críticos, ativos, capazes de elaboração própria, de buscar atualização constante, identificar as próprias necessidades de formação e as possibilidades de autoformação?

Na tentativa de deixar claro o sentido que atribuo à pesquisa na formação inicial do professor, inicio minha reflexão com o poema de Thiago de Mello, o qual diz “Quem sabe onde quer chegar, escolhe certo o caminho e o jeito de caminhar”. Ao professor que obteve, em sua formação, acesso às práticas investigativas, mais precisamente, os que tiveram possibilidade de vivenciar um processo de iniciação à pesquisa, diria “Quem sabe onde quer chegar, escolhe certo o significado de pesquisa que vai usar e o jeito de pesquisar” para superar o que eu chamaria de fragmentação formativa e fragmentação curricular que se estabelecem na proposta pedagógica para a escola básica. Além do mais, escolheria para a formação inicial de professor um curso que possibilitasse o acesso à iniciação científica como parte de sua grade curricular, como indicou a aluna 1E em seu depoimento sobre o porquê da Pedagogia e dessa IES

Quando eu fui fazer faculdade eu não queria pedagogia de jeito nenhum. Eu sempre dizia que nunca ia fazer pedagogia porque eu sempre achei que era um curso fraco, pois não tinha aprofundamento nas disciplinas, nos conteúdos. Então eu tentei história, não passei. Daí minha mãe falou? Vai lá naquela IES, a grade foi remodelada e agora o currículo é outro, está mais aprofundado. Fiz vestibular, passei e passei na Federal, optei pela grade dessa IES por dar indícios de atender minhas expectativas em relação a uma prática docente mais fundamentada.

Em relação ao desenvolvimento da Pesquisa da Prática Pedagógica, a pesquisa permitiu retirar, das contradições apontadas pelas alunas e pelos professores, lições fundamentais para a formação do professor. Apesar das limitações e incertezas, em relação ao conceito de pesquisa revelados, a inovação da proposta é inserir a

pesquisa como elemento importante na formação do pedagogo. Embora seja uma proposta de formação que, ao definir seu currículo, privilegia aspectos investigativos como eixo articulador dos conhecimentos indispensáveis à formação desse profissional, a pergunta que permanece é: como criar o *habitus* científico?

Cabe ainda indagar: será que o aprender a pesquisar, nessa proposta de formação, tem contribuído para a formação do *habitus* de refletir sobre a prática pedagógica para superar a separação entre teoria e prática? Tem possibilitado, igualmente, a construção de uma *práxis* dinamizada pela iniciativa e envolvimento dos futuros pedagogos professores em projetos educativos próprios e fundamentados?

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. O papel mediador da pesquisa no ensino da didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Alternativas no ensino da didática.** Campinas: Papirus, 1997. p. 19-36.

ANDRÉ, M. Eu, professora-avaliadora. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 105, p. 78-91, nov. 1998.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papirus, 2001. p. 55-70.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa:Edições 70, 1977.

BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Alternativas no ensino da didática.** Campinas: Papirus, 1997. p.71-90.

BOLETIM DA ANFOPE. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, regulamentação da profissão do pedagogo: debate que retorna. Florianópolis, ano VII, n. 15, dez. 2001.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. 2. ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 1998. Anexo 1. p. 218-238.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 009/2001 CNE/CP.** Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior. Brasília: CNE/CP, 2001.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza:** la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** Tradução de Sandra T. Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. **Pesquisa e pós-graduação em educação:** o sentido político e pedagógico da formação. 26ª REUNIÃO DA ANPED. Poços de Caldas, 2003.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. Brasília: MEC/UNESCO ; São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, P. **Pesquisa:** princípios científico e educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Biblioteca de educação. Série I. Escola; v.11).

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento:** metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1995.

ELLIOT, J. El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata, 1996.

ESPERIDIÃO, E. et al. Reflexões sobre a utilização do grupo focal como técnica de pesquisa. Goiás: NEPSI / UFG, 1998. Mimeografado.

FAZENDA, I. **Novos enfoques da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez 1992.

FIORENTINI, D. A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. ; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal:** pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 1. p.243-258.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, M. C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto(Portugal): Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Formação do professor pesquisador para o ensino superior**: desafios. IV CONGRESSO PAULISTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – Águas de Lindóia, 2003.

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília-DF: Líber Livro, 2005.

GIBBS, A. **Focus Groups**. Guilford: University of Surrey , 1997. Disponível em: < [Social Research Update](#) >. Acesso em: 10 maio 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W. ; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

LÜDKE, M. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. **Ande**, São Paulo, ano 12, n.19, p. 31-37, 1993.

LÜDKE, M. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C. M. G. ; FIORENTINI, D. ; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. 1^a reimpr. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2000. p. 23-32.

LÜDKE, M. (Coord.) **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, E. Conferência de julho/97: por uma reforma do pensamento. **Margem:** revisitando o Brasil, São Paulo, n.6, p.175-183, 1997.

MORIN, E. A noção de sujeito. In: FRIED, D. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research.** 2. ed. London: Sage, 1997.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: EDUCA, 2002.

OLIVEIRA, Eliana; ENS, Romilda T.; ANDRADE, Daniela,B. S. F.; DE MUSIS, Carlo R. "Análise de conteúdo e pesquisa na área de educação". **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, n. 9, p. 11-28, 2003.

OLIVEIRA, M. ; FREITAS, H. **Uma aplicação de grupo focal:** planejamento versus realização. Disponível em : < <http://www.Sphinxbr.com.br> >. Acesso em: abr. 2004.

PEREIRA, M. E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G. ; FIORENTINI, D. ; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas : Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 153-181.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática.** Campinas: Papirus, 2002.

PINTO, N. B. Subsídios para a proposta de estágio supervisionado das licenciaturas da PUCPR. Curitiba, 2001. Mimeografado.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUCPR. Núcleo de articulação graduação/pós-graduação. O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. **Educação em debate: cadernos de graduação 5**, Curitiba: Champagnat, 1999.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - PUCPR. **Diretrizes para o ensino de graduação**: o projeto pedagógico da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: Champagnat, 2000.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - PUCPR. **Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia** - 2001. Curitiba, 2001. Mimeografado.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - PUCPR. **Proposta de diretrizes do estágio na pesquisa da prática pedagógica – curso de pedagogia** - 2002. Curitiba, 2002. Mimeografado..

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - PUCPR. **Plano estratégico**: período 2002-2004. Curitiba: Champagnat, 2002.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - PUCPR. **Diretrizes da pesquisa da prática pedagógica – curso de pedagogia** - 2004. Curitiba, 2004. Mimeografado.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - PUCPR. **Resolução n.º 159 de 05 de dezembro de 2005**, aprova o Manual de estágio supervisionado do curso de pedagogia. Curitiba, 2005. Mimeografado.

PROJETO Pedagógico do Curso de Pedagogia. **Educação em Debate: Cadernos de graduação**, Curitiba, n.5, nov. 1999.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-87.

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-25.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del currículum.** 3.ed. Madrid: Morata, 1991.

VAUGHN, S.; SCHUMM, J. S.; SINAGUB. **Focus group:** interviews in education and psychology. Beverly Hills: SAGE, 1996.

WACHOWCIZ, L. A.; ZAINKO, M. A. S.; MIGUEL, M. E. B.; FILIPAK, S. T. **A formação dos professores nas licenciaturas da PUCPR:** justificativa da proposta. Curitiba, 2000. (mimeo.).

ZAINKO, M. A. S.; GINI, M. L. Articulação entre pós-graduação e graduação: um referencial de qualidade no processo de formação continuada dos docentes do ensino superior. In: EYNG, Ana Maria; ENS, Romilda Teodora; JUNQUEIRA, Sérgio R. Azevedo. **O tempo e o espaço na educação:** a formação do professor. Curitiba: Champagnat, 2003. p. 97-107.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente.** 1.^a reimpr. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2000. p. 207-236.

APÊNDICE A – PLANEJAMENTO DO GRUPO FOCAL

ASPECTOS CONSIDERADOS	DECISÃO SOBRE AS ATIVIDADES
Pesquisador	<p>Definir as atribuições do pesquisador, do moderador e do auxiliar da pesquisa:</p> <p>Pesquisadora – participar das sessões de grupo focal, organizar o convite; anotar as observações sobre a reunião, transcrever;</p> <p>Moderador – moderar as sessões, ;</p> <p>Auxiliar da pesquisa – 1 aluna (8.º período, Curso de Pedagogia), anotar as observações sobre a reunião, transcrever.</p>
Moderador	<p>Quem será – professora do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação;</p> <p>Número de moderadores – 1 (a pesquisadora será moderadora assistente, assumindo, caso o moderador não possa comparecer a uma das sessões);</p> <p>Nível de envolvimento – alto, uso de roteiro com as questões.</p>
Grupo	<p>Tamanho – 6 a 10 pessoas, em função da composição dos grupos;</p> <p>Composição – só alunos do 8.º período (manhã – 2.º sem. 2004); só alunos do 8.º período (noite – 2.º sem. 2004); só alunos já formados em 2003 e 2004;</p> <p>Número de reuniões – 4 sessões para o grupo de alunos do 8.º período, manhã; 1 sessão para o grupo de alunos do 8.º período, noite e 1 sessão para o grupo de ex-alunos.</p> <p>Critério de seleção dos participantes – alunos do 8.º período da manhã, alunos do 8.º período da noite e ex-alunos que deram continuidade nos estudos (por atender ao objeto de pesquisa).</p>
Conteúdo	<p>Tópicos do Grupo focal (Apêndice C);</p> <p>Validação dos tópicos – análise por 2 professores (mediadores) e pelo orientador e pré-teste (1.º grupo);</p> <p>Ficha de identificação dos participantes – apoio para análise das sessões (Apêndice B).</p>
Local de coleta de dados	<p>Sala – sala de aula da PUCPR;</p> <p>Gravação – uso de dois gravadores portáteis.</p>
Convite	<p>Lista dos possíveis participantes – nomes com telefone e e-mail;</p> <p>Responsável pelos convites – pesquisadora;</p> <p>Confirmação na véspera – pesquisadora;</p> <p>Meio/instrumento – pessoalmente, por telefone e e-mail.</p>
Cronograma	<p>Planejamento – 4 semanas;</p> <p>Condução – 3 semanas, convidar os participantes e realizar as sessões;</p> <p>Análise – 20 semanas, transcrever, organizar os dados e analisar;</p> <p>Relatório – 20 semanas, redigir o relatório e oferecer feedback aos</p>

	participantes.
Condução das sessões	Relação do material a ser utilizado e tópicos para discussão; Padrão da condução das sessões – igual para todos os grupos.
Análise	Transcrições – responsável pesquisadora e auxiliar da pesquisa; Tratamento dos dados – responsável pesquisadora; Análise – uso da análise de conteúdo para posterior triangulação com os dados das entrevistas semi-estruturada com professores do Curso que atuam no programa de aprendizagem: Pesquisa da Prática Pedagógica e Trabalho de Conclusão de Curso.
Relatório	Relatório – responsável pesquisadora.

APÊNDICE B – FICHA SÓCIO-DEMOGRÁFICA DO ALUNO

1. Nome:	
2. Sexo: () feminino () masculino	
3. Idade: _____ anos	
4. Representante do grupo:	<input type="checkbox"/> alunos do 8.º período <input type="checkbox"/> ex-alunos de Pedagogia da PUCPR – mestrandos <input type="checkbox"/> ex-alunos de Pedagogia da PUCPR – curso de especialização
5. Formação no ensino médio	<input type="checkbox"/> Magistério <input type="checkbox"/> Educação geral <input type="checkbox"/> _____ (outro curso)
6. Além de estudante, qual a atividade realizada no seu dia-a dia? (por exemplo, professor de educação infantil, professor dos anos iniciais, caixa em banco, só estudante etc.): 	
7. Aproximadamente há quanto tempo você desempenha esta atividade? _____ anos.	
8. Na sua percepção seu conhecimento sobre pesquisa iniciou no:	<input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> no Curso de Pedagogia
9. Na sua concepção, o que é:	Pesquisa:
	Ensinar:
	Formação de professor:

APÊNDICE C – PAUTA DA SESSÃO DE GRUPO FOCAL

Tipo de questão	Tema/Questão	Duração
Introdução Breve apresentação da proposta da sessão; fornecer aos participantes uma oportunidade para refletir sobre sua experiência.	a) Solicitar a apresentação livre dos participantes. b) Informar os objetivos das sessões do grupo focal coleta de informações, opiniões, debate. c) Informar a organização da sessão: máximo 2h; 3 temas com uma questão cada; as pessoas falam livremente, mas fazem sinal para falar (gravação); tempo limitado para cada tema; centrar no assunto da questão; deixar falar todos os participantes.	10 a 15 min
1.º tema: Razões para ser professor/pedagogo (aquecimento)	Quais as razões e objetivos que o levaram a escolher e freqüentar o Curso de Pedagogia da PUCPR?	20 a 30 min
2.º tema: Significado do Programa de Aprendizagem: Pesquisa da Prática Pedagógica	O que representa ou representou o programa de aprendizagem: Pesquisa da Prática Pedagógica na sua formação?	20 a 30 min
3.º tema: Opinião do participante sobre a proposta do Programa de Aprendizagem: Pesquisa da Prática Pedagógica na formação do professor	O que você aprendeu contribuiu para a sua prática? Dê exemplos.	20 a 30 min
4.º tema: Auto-avaliação do participante	Sugestões dos participantes	10 min
Fechamento	Agradecimentos pela colaboração	5 min

APÊNDICE D - ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA

- Organização do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da PUCPR
- A implantação do Projeto Pedagógico na PUCPR
- A proposta da Pesquisa da Prática Pedagógica no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da PUCPR: caminhos percorridos.
- Concepção de pesquisa
- A pesquisa na graduação: dificuldades e possibilidades
- A formação do pesquisador expressa no currículo
- As questões que envolvem as orientações de PPP e TCC
- O caráter formador do trabalho de pesquisa na graduação
- A idéia de formar o pedagogo/professor articulando ensino e pesquisa