

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
MARIA IOLANDA FONTANA

A PRÁTICA DE PESQUISA:
RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA

CURITIBA

2006

MARIA IOLANDA FONTANA

**A PRÁTICA DE PESQUISA:
RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Joana Paulin Romanowski

CURITIBA

2006

MARIA IOLANDA FONTANA

**A PRÁTICA DE PESQUISA: RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA
NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Joana Paulin Romanowski

Prof^ª. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

Prof^ª Dra. Pura Lúcia Oliver Martins

Curitiba, ____ de _____ de 2006.

DEDICO:

Ao meu esposo Marco, meus filhos Nicole, Cezar e Renan, e meu netinho Arthur, pessoas especiais que iluminam os meus dias.

À Micheline, minha querida mãe, quem eu admiro pelo exemplo de coragem e amor à vida.

AGRADECIMENTOS

À professora doutora Joana Paulin Romanowski, pelas importantes orientações dadas nesse processo de pesquisa e que me permitiram significativas aprendizagens e reflexões.

À professora doutora Marli André pelas orientações dadas e pela relevante produção teórica, referência fundamental para a realização desta pesquisa.

À professora doutora Pura Lúcia Oliver Martins pelas orientações, contribuição teórica e palavras de incentivo.

À professora doutora Evelcy Monteiro Machado, quem me iniciou na atividade de pesquisa, hoje parceira de trabalho, por quem tenho grande amizade e admiração.

À professora mestre Nara Chierighine Salamunes, pelo incentivo, interlocução e aprendizagens que qualificaram minha vida pessoal e profissional.

À professora mestre Maria Marlene do Carmo Pasqualotto, pela amizade apoio e incentivo.

À professora doutora Valéria Lüders, pela amizade e confiança atribuída nesse processo, abrindo oportunidades profissionais que muito me realizam.

Aos professores da UFPR, em especial a professora doutora Sonia Guariza Miranda, pela participação e importantes contribuições dadas a esta pesquisa.

Aos alunos da UFPR, pela significativa participação e colaboração no processo de pesquisa.

À Secretaria Municipal de Curitiba, pela licença concedida para estudo e com a qual assumo o compromisso de retornar e contribuir, agora melhor preparada, com a educação das crianças das escolas municipais de Curitiba.

E se o homem é capaz de perceber-se, enquanto percebe uma realidade que lhe pareceria “em si” inexorável, é capaz de objetivá-la, descobrindo sua presença criadora e potencialmente transformadora desta mesma realidade. O fatalismo diante da realidade, característico da percepção distorcida, cede lugar à esperança. Uma esperança crítica que move os homens para a transformação. (FREIRE, PAULO, 1979, p. 51).

RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar as relações entre os indicativos de pesquisa, expressos no Projeto Pedagógico da UFPR e as concepções e práticas de pesquisa dos docentes do curso de Pedagogia desta IES. A análise é desenvolvida considerando as categorias formação do pedagogo e prática da pesquisa, e um conjunto de sub-categorias decorrentes dos dados coletados, estabelecendo relações com os demais contextos, buscando a apreensão do caráter sócio-histórico que envolve o objeto desta investigação. Utiliza-se como principal referencial teórico as produções de André, Lüdke e Santos, que contribuem para a compreensão do papel da pesquisa na formação e prática docente. O estudo teórico sobre a defesa da pesquisa na formação docente revela que a raiz desta proposta está fundamentada no pensamento crítico e pretende superar a racionalidade técnica e avançar para uma racionalidade de práxis, visando a preparação do docente crítico, reflexivo e investigador. Assim, defende-se a pesquisa na formação do pedagogo como um princípio epistemológico, favorecedor da construção do conhecimento crítico, mediado pela relação teoria-prática, e princípio educativo, favorecedor da aprendizagem de conceitos, habilidades e atitudes de investigação. A análise do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPR mostra que a pesquisa está expressa no documento, como componente curricular, previsto para os 4 anos de formação, objetivando a aprendizagem dos conteúdos e procedimentos relativos às áreas de extensão e pesquisa. Pode-se inferir, a partir da análise dos dados levantados de questionários e entrevistas, que esta intenção se efetiva nas práticas pedagógicas de alguns docentes e acontece de modo mais concentrado no último ano do curso. Os resultados mostram a realização de práticas investigativas em algumas disciplinas do currículo envolvendo um ou mais procedimentos de pesquisa tais como: pesquisa de campo, problematizações, levantamento de dados, elaboração de relatórios e fundamentação teórica para leitura dos dados da realidade. Os alunos ressaltam a qualidade da atuação do professor-pesquisador em sala de aula pela articulação que faz com a pesquisa que desenvolve e pela utilização em sala de aula de pesquisas atualizadas na área da disciplina que ministra. Desvela-se, a partir das falas dos alunos e professores, a valorização da pesquisa na formação e prática do pedagogo. No entanto, apontam algumas dificuldades para a sua efetivação na totalidade do currículo, principalmente as decorrentes da estrutura material, política e pedagógica da UFPR.

Palavras chave: formação do pedagogo, pesquisa, prática da pesquisa, curso de Pedagogia, relação teoria e prática.

RESUMO (ESPANHOL)

Resumen.

El objetivo de este trabajo es analizar las relaciones entre los indicativos de pesquisa, expreso en el Proyecto Pedagógico de la UFPR, y las concepciones y prácticas de la pesquisa de los docentes del curso de Pedagogía de esta IES. Se desenvuelve el análisis considerándose las categorías de formación del pedagogo y práctica de la pesquisa, y un conjunto de subcategorías decurrentes de los datos colectados, estableciendo relaciones con contextos diversos, buscando la aprehensión del carácter socio-histórico que envuelve el objeto de investigación. Se utiliza como referencial teórico las producciones de André, Lüdke y Santos, que contribuyeron con la comprensión del papel de la investigación en la formación y en la práctica docente. El estudio teórico sobre la defensa de la investigación en la formación docente revela que la raíz de esta propuesta se fundamenta en el pensamiento crítico y pretende superar la racionalidad técnica y avanzar hacia una racionalidad de praxis, visando la preparación del docente crítico, reflexivo e investigador. Así, se defiende la investigación en la formación del pedagogo como un principio epistemológico, favorecedor de la construcción del conocimiento crítico, mediado por la relación teoría-práctica y principio educativo, favorecedor del aprendizaje de conceptos, habilidades y actitudes de investigación. El análisis de Proyecto Pedagógico del curso de Pedagogía de la UFPR muestra que la investigación está expresa en el documento, como componente curricular, previsto para los 4 años de formación, cuyo objetivo es el aprendizaje de los contenidos y procedimientos relativos a las áreas de extensión y investigación. Se puede inferir, a partir del análisis de los datos de cuestionarios y entrevistas, que esta intención se efectiva en las prácticas pedagógicas de algunos docentes y ocurre, de modo más concentrado, en el último año del curso. Los resultados muestran la realización de las prácticas investigativas en algunas disciplinas del currículo, envolviendo uno o más procedimientos de la investigación, tales como: investigación de campo, problemas principales, datos, elaboración de relatos y fundamentación teórica para la lectura de los datos. Los alumnos resaltan la cualidad de actuación del profesor-investigador, por la articulación que se hace con la investigación y por la utilización de pesquisas actualizadas en sus clases. Se desvela, a partir de las hablas de los alumnos y profesores, la valorización de la investigación en la formación y práctica del pedagogo. Entretanto, apuntan algunas dificultades de carácter efectivo en la totalidad del currículo, principalmente las decurrentes de la estructura material, política y pedagógica de la UFPR.

Palabras-clave: formación del pedagogo, investigación, práctica de investigación, curso de Pedagogía.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: O PROBLEMA	9
1.1 Os Objetivos de Estudo.....	17
1.2 A Metodologia	17
1.2.1 Procedimentos da pesquisa	20
2 A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL: DESAFIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS	30
2.1 Impasses e Perspectivas Atuais na Formação do Pedagogo.....	58
2.2 A Formação do Pedagogo pela e para a Pesquisa	64
3 A PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ: UMA ANÁLISE DA INTENÇÃO A PRÁTICA	76
3.1 O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná: O Que Diz a Proposta	77
3.2 A Pesquisa no Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná: O Que Dizem os Alunos e Professores.....	85
3.2.1 A pesquisa na formação do pedagogo da UFPR	86
3.2.2 A Pesquisa na Prática Pedagógica dos Professores do Curso de Pedagogia da UFPR	114
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICES	154
ANEXO	165

1 INTRODUÇÃO: O PROBLEMA

Na condição de pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e docente do Curso de Pedagogia, tenho verificado, nos dois campos de trabalho, lacunas na formação do pedagogo no que diz respeito à gestão de saberes para o enfrentamento de problemas da prática educativa e elevação dos níveis de aprendizagem escolar.

Entendo que a complexa realidade educacional brasileira, marcada pela falta de políticas democráticas para os diversos setores da sociedade, constitui desafio à formação do pedagogo, seja para ele atuar como gestor dos processos educativos na escola ou em outros espaços, como para atuar na docência da educação infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental. Autores como Chauí (2001), Frigotto (2003) e Gentili (1995) apontam a crise do Estado de Bem-Estar, não instituído plenamente no Brasil, e a adoção de políticas econômicas neoliberais¹ a partir dos anos 70, como fatores determinantes do agravamento dos problemas sociais que enfrenta a maioria da população brasileira. Problemas que configuram desvios de natureza sócio-econômica, tais como: a baixa escolarização, o analfabetismo e analfabetismo funcional, o desemprego, a violência urbana, a drogadição de menores, a degradação do ambiente natural e humano. Tal problemática demanda para o pedagogo a elaboração de projetos educativos de inclusão social, tanto na educação formal escolar, como em outros espaços com possibilidades de desenvolvimento de ações pedagógicas para ampliação cultural da população.

¹ O neoliberalismo surge no Brasil com a crise capitalista do início nos anos 70, devido às baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação, provocadas pela crise do petróleo e pelo poder dos sindicatos e movimentos operários que conquistaram melhores salários e exigiram o aumento de encargos sociais do Estado. É neste momento histórico que entra em crise o Estado de Bem-Estar, isto é, do Estado regulador da economia e da redistribuição de renda, por meio de benefícios sociais conquistados pelas lutas sindicais e populares nos anos 1930 -1940. No Estado Mínimo, as metas neoliberais passam a buscar a estabilidade monetária, a partir da redução de gastos sociais, da dissolução do poder dos sindicatos pela restauração da taxa de desemprego, da reforma fiscal pela diminuição de impostos sobre o capital e as fortunas e aumento de impostos sobre a renda individual. Esse modelo político modificou a forma de acumulação do capital, passando para uma forma de acumulação flexível; assim, incentiva a especulação financeira, em detrimento de investimento na produção.

No caso da realidade escolar curitibana, destaco entre os aspectos que devem ser tomados como referenciais de análise para a formação do pedagogo: a demanda de uma clientela escolar diversificada do ponto de vista cultural, de raça, de etnia e de classe social e a proletarização do magistério; a fragmentação do trabalho e conhecimento pedagógico nas escolas; a precariedade estrutural de muitas instituições públicas de ensino. No tocante às políticas governamentais, constitui-se o processo inclusivo para os alunos portadores de deficiências e a nova forma de organização escolar em ciclos. Este cenário imprime aos Cursos de Pedagogia a responsabilidade social, voltada à preparação do pedagogo, para produzir conhecimento e realizar crítica, reflexiva e eficazmente um trabalho coletivo para a construção de um projeto educativo democratizador. Assim, como na perspectiva de formação defendida por Zeichner:

Ligar a reflexão do professor à luta pela justiça social significa que, além de assegurar que os professores possuam o conteúdo e a fundamentação pedagógica necessários para ensinar de uma maneira coerente com o que atualmente conhecemos sobre o modo como os estudantes aprendem (por conseguinte, rejeitando a transmissão bancária), precisamos assegurar que os professores sejam capazes de tomar decisões numa base cotidiana que não limite, desnecessariamente, as chances de vida de seus alunos, que eles tomem decisões em seu trabalho com uma consciência maior sobre as conseqüências potenciais das diferentes escolhas que fazem. (ZEICHNER, 2002, p. 44).

Nesta direção, localiza-se a caminhada, de mais de duas décadas, de discussões sobre as políticas para a formação do pedagogo, desencadeadas pelo movimento nacional dos educadores, representado pelas entidades - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). As proposições para a formação de professores e do pedagogo defendidas por estas entidades assumem a perspectiva sócio-histórica de homem, educação e sociedade, tendo desde a década de 80, como principais reivindicações: a valorização da carreira docente; a docência como base de formação de todo o profissional da educação; uma base comum nacional para os currículos dos cursos dos professores da Educação Básica e do pedagogo; garantia de espaço universitário vinculado à pesquisa para a formação do professor e do pedagogo; a pesquisa como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização curricular dos cursos de formação de professores e pedagogos.

Essa perspectiva de formação para os professores e pedagogos está ancorada numa concepção crítica de educação e se contrapõe à racionalidade técnica da ação docente. A teoria crítica, para além dos reprodutivistas, “enxerga a racionalidade instrumental/ da tecnologia como um dos aspectos mais opressivos da sociedade contemporânea”. (KINCHELOE e MCLAREN, 2006, p. 284). Esta racionalidade preocupa-se mais com o método e a eficiência, e esquece a finalidade humanista da razão e da prática humana. Assim, a teoria-crítica reivindica para a prática do professor a condição de práxis, ou seja, a condição de articulação entre a ação do professor e os saberes produzidos a partir da reflexão sobre a ação. O professor crítico interroga sobre as alternativas mais adequadas aos contextos práticos de ensino e aprendizagem e avalia seus resultados em relação a objetivos emancipatórios.

Com base neste pressuposto, existe uma ampla produção teórica nacional e internacional sobre a formação do professor reflexivo e pesquisador, que, embora assuma diferentes posicionamentos, no que diz respeito ao caráter individualizado, ou mais coletivo dessas práticas, contribui para uma nova perspectiva dos cursos de formação docente. Essa nova abordagem da formação do professor reflexivo e pesquisador na análise de Santos (2002) coloca o professor na condição de produtor de conhecimentos e de agente de mudanças.

Assim, a defesa da formação do professor reflexivo e pesquisador, em contraposição ao professor tecnicista, assume a perspectiva da qualificação da ação docente para atuação crítica e transformadora em contextos complexos da prática educativa. Com esse intuito, reivindica-se que esta ocorra em universidades, que na qualidade de instituições de ensino, pesquisa e extensão, têm a condição e o dever de articular a formação docente com a pesquisa, proporcionando ao acadêmico a prática investigativa sobre processos pedagógicos, resultante da aproximação e vivência com práticas de pesquisa no percurso de formação. No entanto, autores alertam que não basta apenas que esta formação ocorra em universidades, pois a articulação entre o ensino e a pesquisa depende de que professores-pesquisadores da academia realizem práticas pedagógicas nesta direção.

A legislação emanada pelo CNE/CP, pertinente à formação de professores, Parecer 9/2001, Resolução 1/2002, Resolução 2/2002, e atual legislação para a formação do pedagogo, Parecer 5/2005 e Resolução 1/2006,

contemplam a perspectiva de formação defendida pelo movimento de educadores no que diz respeito à inclusão da pesquisa e a relação teoria e prática como aspectos centrais da formação do pedagogo. O recente Parecer 5/2005 expressa que “o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social” (CNE/CP Parecer 5/2005, p. 8). Assim, determina que as instituições formadoras desenvolvam programas de pesquisa para seus professores e alunos. Esta determinação, conforme está explicitada no próprio texto deste Parecer, deve-se ao grande número de sugestões de educadores nesta direção, que entendem como contraditória a proposição da pesquisa na formação, sem que haja a obrigatoriedade do desenvolvimento desta atividade pela instituição. Essa proposta deve-se ao entendimento manifestado pela grande maioria de propostas enviadas ao CNE de que o pedagogo é o profissional “que maneja com familiaridade procedimentos de pesquisa, que interpreta e faz uso de resultados de investigações” (CNE/CP Parecer 5/2005, p. 14). Dessa forma, a Resolução 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia confere ao pedagogo o exercício de atividades docentes, as quais compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando, também, a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional escolar e não-escolar. Nessa perspectiva, estabelece que a estrutura curricular do curso de Pedagogia contemple a investigação sobre processos educativos e de gestão, atividades de iniciação científica e de extensão, com o objetivo de preparar o pedagogo para identificar problemas socioculturais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face às realidades complexas. Portanto, a indicação da pesquisa no processo de formação, com vistas à formação do pedagogo-pesquisador, presente em documentos oficiais, como dito anteriormente, absorveu as discussões nesta direção desencadeadas pela comunidade científica e movimento de educadores. A indagação que permanece está na dimensão das políticas de pesquisa para as Instituições formadoras, ou seja, a garantia e melhoria das condições de pesquisa nas IES públicas e privadas e a exigência da pesquisa nos ISEs, para que o discurso da formação pela e para a pesquisa, presente nos documentos oficiais e projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia, realmente se efetive.

No entanto, cabe ainda ressaltar que a defesa do professor-pesquisador não é consenso entre os teóricos que discutem a formação docente.

São apontados como problemas à proposta da formação do professor-pesquisador: a atuação dos professores da Educação Superior, os quais não assumem a condição de pesquisadores; as restrições impostas, a partir das próprias instituições formadoras, seja em Universidades, como em Institutos de Educação Superior que inviabilizam a prática da pesquisa; a concepção de pesquisa, entendida por alguns teóricos, como um processo que apresenta resultados após um longo percurso intelectual e para o qual os docentes em formação não estariam preparados; as precárias condições de trabalho que enfrentam os professores principalmente das escolas públicas, no tocante à quantidade de alunos, jornada excessiva de aulas, a carência de equipe técnico pedagógica na escola.

Embora as críticas, decorrentes da complexidade de fatores que envolvem a formação pela e para a pesquisa, o movimento para a formação do professor-pesquisador traz novas perspectivas para os cursos de graduação. Principalmente, a necessidade de garantir, nos currículos destes cursos e nas práticas dos docentes formadores, a relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

A partir dessa convicção, e considerando a complexidade dos problemas políticos e institucionais que envolvem a formação e a prática dos pedagogos, desde 2003, como professora pesquisadora do curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná, em conjunto com duas professoras pesquisadoras que também atuam no curso, investigamos as políticas para as práticas pedagógicas no curso de Pedagogia². Este processo de investigação discute a articulação entre a teoria-prática e a produção do conhecimento no curso de Pedagogia da UTP, considerando as pesquisas desenvolvidas pelos docentes formadores. Para conhecer a realidade do curso, investigamos, junto aos professores-pesquisadores, a relevância da pesquisa para a prática pedagógica e para a formação dos alunos,

² Pesquisa pertencente a linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, do programa de pós-graduação da UTP, intitulada : Políticas para as práticas pedagógicas: articulações teoria-prática no curso de Pedagogia da UTP, concluída em dezembro de 2005. A pesquisa é coordenada pela Dra. Evelcy Monteiro Machado, e participam as docentes da graduação: Mestre Maria Marlene do C. Pasqualotto, Mestranda Maria Iolanda Fontana.

e sobre a relação entre o ensino e a pesquisa que desenvolvem³. Os dados revelam que os professores pesquisadores articulam, embora de modos diferenciados, a pesquisa que desenvolvem com as disciplinas que ministram e, que estas representam possibilidades de articulação teoria e prática, como também, a atualização de conhecimentos. Os dados resultantes do processo de pesquisa reforçam a importância de políticas institucionais para implementar a prática da pesquisa do professor formador e dos alunos no curso de graduação, considerando que o profissional, ao desenvolver pesquisa, tem melhores condições de estabelecer relações entre ensino, pesquisa e extensão.

Com base nestes dados, e a intenção de aprofundar conhecimentos sobre a formação do pedagogo, nasce o objeto de estudo desta pesquisa: a interface entre a proposição da pesquisa expressa no projeto pedagógico do curso de Pedagogia e a prática da pesquisa desenvolvida pelos professores-formadores.

Nesse sentido, tomo como dado significativo para compreensão do contexto da pesquisa na formação e prática docente, a investigação realizada por Lüdke (2001). A autora apresenta constatações importantes para a compreensão da problemática e dos desafios que envolvem a pesquisa na formação dos professores, os quais serviram de parâmetros para condução dos questionamentos que proponho nesta trajetória de pesquisa.

Os dados da pesquisa, realizada por Lüdke, em quatro escolas de Ensino Médio da rede pública do Rio de Janeiro, sobre a prática da pesquisa desenvolvida por professores, em paralelo às suas ações docentes, nos anos de 1998 e 1999, revela que a grande parte dos professores entrevistados afirma fazer algum tipo de pesquisa, uma vez que em três das escolas pesquisadas os professores são obrigados a realizar pesquisa com horário estabelecido, mediante bolsa ou auxílio salarial. No entanto, a pesquisa constata que, as atividades desenvolvidas pelos professores nestas instituições estão mais próximas da realização de projetos, e nem sempre podendo ser identificáveis como um projeto de pesquisa. Foi verificado que os professores destas escolas não têm um conceito

³ Os resultados da pesquisa mostram a relevância da pesquisa como processo articulador da teoria-prática e fator de atualização e produção do conhecimento docente e discente. Os professores entrevistados consideram que a relevância da pesquisa na formação inicial, está na aprendizagem da atividade de pesquisa e formação do professor investigador. Todos os professores pesquisadores disseram que estabelecem relações entre suas pesquisas com as disciplinas que ministram, embora de modos diferenciados.

comum de pesquisa. Concebem a pesquisa acadêmica científica como o modelo ideal de pesquisa. Mas consideram que a pesquisa acadêmica não é o modelo mais adequado para atender às necessidades da escola básica. Os professores reclamam da falta de preparação para a pesquisa em sua formação. A pesquisa revela, ainda, que não foram encontrados, no universo pesquisado, professores do Ensino Médio que realizassem pesquisa sobre a própria prática. Foram encontrados professores pesquisadores, que já haviam concluído ou estavam realizando os estudos de pós-graduação.

As constatações a partir de três questões formuladas aos professores dos cursos de licenciatura, que abordam a importância da pesquisa, sua necessidade e possibilidades de realização na prática do docente da Educação Básica, mostram que, embora haja o consenso da sua importância para a prática pedagógica, alguns professores julgam que, pela dificuldade de realização de pesquisa pelo professor da Educação Básica, ela se torna desnecessária. Segundo Lüdke (2002), essa opinião vai ao encontro das idéias de autores, como, por exemplo, Hammersley que defende a separação entre ensino e pesquisa, pois cada um tem sua importância e sua função, mas podem ficar comprometidos com a sua concomitância na atuação do professor. A terceira questão, que aborda as possibilidades da pesquisa na prática do professor da escola básica, é vista pelos professores das licenciaturas como uma prática limitada pelas dificuldades estruturais da escola e condições de trabalho do professor e o escasso tempo para realização de pesquisa.

Estes dados apontam para a necessidade de o professor dominar conhecimentos sobre os procedimentos de pesquisa e de ter desenvolvido a atitude investigativa, em seu processo de formação inicial e continuada, para realizar a pesquisa sobre a própria prática. Revelam, ainda, que embora os professores das licenciaturas e os próprios docentes da escola de Ensino Médio atribuam importância à prática da pesquisa na atividade docente, ela ainda é incipiente, ou mesmo, não vem acontecendo. Este fato ocorre, inclusive quando as condições são favoráveis ao desenvolvimento da pesquisa, como é o caso das escolas pesquisadas por Lüdke (2001).

Com base nos resultados das pesquisas apresentadas, percebe-se que a ausência de articulação da pesquisa com a prática do docente formador pode dificultar a realização dessa atividade com seus alunos, deixando uma lacuna na

formação do futuro docente, o qual, por sua vez, poderá também ter dificuldade em desenvolver essa atividade na sua profissão. Portanto, é possível inferir que a não realização de pesquisa pelo docente formador inviabiliza que sejam ultrapassadas as barreiras da fragmentação do conhecimento pela desarticulação entre a teoria-prática, perpetuando a divisão entre o pensar e o agir, modelo de divisão do trabalho na sociedade capitalista.

Assim a ausência da realização de pesquisa tanto pelo professor formador como pelo acadêmico no percurso de formação pode significar o distanciamento da realidade e dificultar a ação competente destes profissionais no ambiente escolar pela não articulação de saberes teóricos que incluem “o que”, “para que”, “para quem”, “como fazer” e o saber prático, síntese construída a partir do exercício profissional à luz do conhecimento teórico. Esta síntese constitui o saber docente, que, no movimento da práxis, se faz e se manifesta de diferentes formas. Uma delas é, ou deveria ser, a pesquisa e reflexão sobre a própria prática necessária ao exercício profissional.

Nesse sentido, considerando os dados resultantes das pesquisas apresentadas, o contexto político-educacional e os desafios que envolvem a proposição da pesquisa e a relação teoria e prática na formação do Pedagogo, levanto para nortear o processo de investigação e análise da realidade da prática da pesquisa no currículo do Curso de Pedagogia de uma instituição universitária de Curitiba, a Universidade Federal do Paraná (UFPR), os seguintes questionamentos:

- Como se apresentam as indicações e as concepções de pesquisa no Projeto Pedagógico da UFPR?
- Quais as relações entre as práticas de pesquisa realizadas pelos professores formadores do curso de Pedagogia da UFPR e as concepções de pesquisa presentes no Projeto Pedagógico desta IES?

Para abordar e compreender as questões postas acima considero como pano de fundo para o processo de investigação, o contexto das políticas para a formação do pedagogo e as orientações para a pesquisa expressas nos documentos oficiais emanados pelo CNE/CP e discutidas na literatura educacional.

Entendo que a relevância da presente pesquisa está em abordar a dimensão teórica construída no decorrer da história educacional a respeito da relação teoria-prática no curso de Pedagogia, e em buscar localizar os avanços construídos

na perspectiva da consolidação dessa relação pela atividade de pesquisa na formação do pedagogo. Pretendo, com os dados resultantes do processo de investigação, fornecer alguns indicadores sobre o papel didático da pesquisa na formação do pedagogo.

1.1 Os Objetivos de Estudo

Para responder as questões acima formuladas, são objetivos desta investigação: compreender a relação entre a proposição da pesquisa no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPR, e a pesquisa na prática pedagógica dos professores formadores. Para atingir estes objetivos pretendo:

- Analisar as relações entre os indicativos de pesquisa, expressos no Projeto Pedagógico da UFPR e as concepções e práticas de pesquisa dos docentes do curso de Pedagogia desta IES.
- Examinar a concepção de pesquisa dos docentes e sua efetivação na prática pedagógica do Curso de Pedagogia da UFPR.

1.2 A Metodologia

A pesquisa é desenvolvida numa abordagem qualitativa, considerando a aproximação que se estabelece com o objeto de pesquisa e considerando a interpretação e descrição dos fenômenos que são observados em situações reais. Conforme os autores Lüdke e André (2005), Alves-Mazzotti (2004), Triviños (1987), os pesquisadores qualitativos preocupam-se com os processos e não apenas com resultados e o produto. Na abordagem qualitativa a apreensão do significado, pela interpretação dos fenômenos observados é a preocupação essencial. Nesse processo, o pesquisador é o principal instrumento de coleta de dados, sendo estes tratados predominantemente de forma descritiva. “O que esse

tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade”. (ANDRÉ, 1995, p. 30). Para a mesma autora, o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Ainda, como afirma Kincheloe e McLaren (2006) um dos aspectos mais importantes da pesquisa qualitativa, inspirada numa teoria crítica, é o domínio da interpretação das informações pela sua natureza complexa e multidimensional, as quais não estão livres de valores.

Com o intuito de abordar crítica e qualitativamente o problema de estudo, parte-se do pressuposto, conforme explica Alves-Mazzotti (2004), de que todo o processo social está profundamente vinculado às desigualdades culturais, econômicas e políticas que dominam a sociedade. Portanto nenhum fato social pode ser entendido de forma isolada, como uma instância neutra, acima dos conflitos ideológicos. A abordagem crítica procura a apreensão de uma realidade objetiva que precisa ser desvelada. Não aquela que tem a ver com leis naturais, e que expurga a subjetividade. A abordagem crítica da pesquisa e construção do conhecimento não dicotomiza a objetividade da subjetividade, pois considera a subjetividade como algo que precisa ser compreendido como “parte da construção de significados inerente às relações sociais que se estabelecem no campo pesquisado”. (ALVES-MAZZOTTI, 2004, p.140).

Nessa perspectiva, a pesquisa estrutura-se na análise da inter-relação dialética entre os dados empíricos, coletados em documentos oficiais referentes à formação de professores e do pedagogo, após a LDB/96, no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPR (Universidade Federal do Paraná), em referenciais teóricos da educação, na perspectiva crítica transformadora e, em dados levantados na pesquisa de campo envolvendo docentes-pesquisadores e alunos do Curso de Pedagogia da referida IES.

Pretende-se com esta abordagem metodológica a apreensão do caráter histórico que envolve o objeto desta pesquisa. No método dialético “o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, de interpretação e avaliação dos fatos – processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos” (KOSIK, 2002, p. 54). Conforme explica Kosik (2002) o método dialético “trata da coisa em si”, e para aprender as leis dos fenômenos na sua concretude, na sua

totalidade concreta é necessário tomar como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. O seguinte passo implica em superar as impressões primeiras do empírico, e ascender às suas leis fundamentais. Assim, o ponto de chegada passa ser o concreto pensado. Ainda para o mesmo autor, a realidade é entendida como a totalidade concreta, que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos, ou seja, aprender a totalidade concreta, não implica conhecer todos os fatos, conjunto de todos os aspectos, coisas e relações. Assim, a dialética da totalidade concreta não é um método que oferece um panorama total da realidade, "é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade". (KOSIK, 2002, p.44).

Com base nos fundamentos do método dialético para a interpretação dos fatos da realidade, a presente investigação situa a formação do pedagogo, em face às políticas para a educação superior, a partir dos anos 90. Busca explicitar os determinantes históricos, políticos e econômicos que configuram as políticas adotadas para a formação do pedagogo na direção da construção da identidade desse profissional como docente, gestor e pesquisador da educação. Dessa forma, objetiva apontar as contradições e revelar as alternativas para a formação do pedagogo, considerando as construções históricas do movimento de educadores, enfocando, principalmente, a defesa da pesquisa como eixo da formação deste profissional. Tomando este contexto como pano de fundo, pretende verificar como esta proposta se materializa no currículo do curso de Pedagogia de uma IES pública de Curitiba.

Nesse sentido, a prática da pesquisa, no currículo da UFPR, constitui-se em objeto a ser estudado, caracterizando um estudo de caso pela interpretação que se pretende realizar em contexto, visando a apreensão mais completa da realidade que envolve o problema. "Uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis". (ANDRÉ, 2005, p. 33). Nesta perspectiva de estudo de caso, a escolha do campo onde serão coletadas as informações é intencional, e se dá em função das características, ou dos conhecimentos que os sujeitos detêm sobre as questões da pesquisa. (ALVES-MAZZOTTI, 2004, p.162).

Assim, a definição da UFPR, como campo de estudo, justifica-se por vários fatores. Primeiramente, pela sua condição de instituição pública sendo a mais

tradicional IES de Curitiba, a precursora a ofertar o curso de Pedagogia. Portanto, é a instituição que há anos vem formando a maioria dos pedagogos da cidade. Outra condição diz respeito ao quadro efetivo e experiente de professores pesquisadores que atuam na graduação, fato este que pode qualificar os dados sobre o trabalho docente na perspectiva da relação ensino-pesquisa. Também por incluir, desde 1996, antes das demais universidades da capital, a pesquisa e extensão no currículo do curso, e adotar a concepção unitária de pedagogo, integrando a docência, gestão e pesquisa no processo de formação.

Outro fator que se constituiu determinante, no momento da escolha de campo de estudo, diz respeito ao movimento de reflexão e análise, que a UFPR está vivendo, há três anos, em decorrência da reformulação curricular do curso. Por esta razão, e em função das discussões entre a proposição de DCNs propostas pelo governo e as proposições do movimento dos educadores, os professores e alunos se envolveram nos debates para a compreensão da polêmica situação dos cursos de Pedagogia, fator que também favorece a qualidade dos dados, pela atualização e reflexão dos docentes e acadêmicos, sobre a formação do pedagogo.

A definição da UFPR, como campo de estudo, favorece o processo de investigação, pela minha relação de ex-aluna e agora pesquisadora com esta instituição, não existindo outro tipo de vínculo, como trabalho ou relações profissionais, que poderiam interferir na seleção de sujeitos e na definição de unidades de análise. Estes fatores constituíram no momento da escolha do campo de pesquisa, indicativos de que esta IES tem maior experiência na proposição curricular integrada da gestão, da docência e da pesquisa, e poderia revelar dados importantes para a compreensão de como ocorre a prática da pesquisa na realidade concreta de um curso de Pedagogia e o papel didático que esta prática pode representar na formação do pedagogo.

1.2.1 Procedimentos da pesquisa

Conforme expressa Lüdke e André (2005), a pesquisa qualitativa está relacionada à técnica de coleta de dados, e ao tipo de dado obtido. Alves-Mazzotti (2004, p. 163) ressalta ainda, que “as pesquisas qualitativas são

caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grade variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”. A variedade de fontes de informação, coletadas por meio de diferentes instrumentos, é condição favorecedora para o cruzamento de informações e compreensão da realidade pesquisada. Com esta intenção de coletar e obter dados qualitativos, foram utilizados como procedimentos de pesquisa, entrevistas semi-estruturadas, análise de documentos oficiais e institucionais e questionários com questões abertas e fechadas.

Assim, o processo de investigação constituiu-se:

- do levantamento e estudo para a abordagem histórica do referencial oficial e teórico relacionado ao curso de Pedagogia e à pesquisa na formação do pedagogo;
- da análise da estrutura curricular expressa no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPR, e como nesta estrutura se configura a indicação para a pesquisa;
- da análise sobre a prática da pesquisa e o papel didático que tem para a formação do pedagogo, com base em entrevistas com os discentes e docentes dos Cursos de Pedagogia da UFPR.

1.2.1.1 Análise documental

Segundo Lüdke e André (2005, p. 39) “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou um problema.” É nesta perspectiva que foram analisados os documentos, interpretando a ideologia e políticas sobre a prática da pesquisa neles presentes e confrontando com os dados das entrevistas realizadas e questionários aplicados.

A verificação de documentos permitiu a análise crítica do contexto histórico e político-educacional que envolve a prática da pesquisa na formação do pedagogo. Foram consultados os documentos oficiais do CNE, pertinentes à formação do pedagogo e neles as orientações para a pesquisa e relação teoria-prática no processo de formação. Também, foram analisados o Projeto Pedagógico

do curso de Pedagogia da UFPR e alguns documentos emanados pelas entidades, ANFOPE, ANPEd, CEDEs, FORUMDIR e as Diretrizes da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia.

A consulta ao Projeto Pedagógico da UFPR teve como finalidade identificar neste documento as indicações e concepções de pesquisa e verificar qual o lugar da pesquisa no currículo deste curso.

Os documentos oficiais consultados foram obtidos por meio de consulta ao site do MEC. São eles: LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art. 62, 63 e 64), Parecer 9/2001 (estabelece as Diretrizes do Conselho Nacional para a formação de professores da educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena), Resolução 1/2002 (institui as Diretrizes do Conselho Nacional para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena), 2/2002 (institui a carga horária dos cursos de formação de professores), Parecer 5/2005 (estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia) e Resolução 1/2006 (institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia).

A consulta ao Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPR foi realizada a partir de solicitação formal à coordenação do curso.

A análise de documentos oficiais do CNE (Conselho Nacional de Educação), Projeto Pedagógico da UFPR, e mais os documentos emanados pela ANFOPE, ANPEd e FORUMDIR permitiu a identificação de informações contextualizadas e normativas, sobre a prática da pesquisa. Com estes dados foi possível o confronto com a realidade objetiva do curso de Pedagogia desta IES, desvelada por meio de entrevistas e questionários aplicados aos sujeitos envolvidos na pesquisa.

1.2.1.2 Entrevistas

A opção pela aplicação de entrevistas semi-estruturadas para o levantamento de informações se deve às vantagens que esta apresenta em relação a outras técnicas de levantamento de dados, pois além de possibilitar a captação imediata e corrente do que se deseja investigar “permite correções, esclarecimentos,

e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”.(LÜDKE E ANDRÉ, 2005, p. 34).

Assim, para a obtenção de dados sobre a pesquisa na prática do docente formador, foram realizadas 5 entrevistas, com professoras-pesquisadoras do Curso de Pedagogia da UFPR, partindo do pressuposto de que este profissional tem melhores condições de realizar a relação ensino-pesquisa. O propósito foi localizar, na instituição, professores que realizassem a prática da pesquisa em seu trabalho docente, a fim de obter informações sobre o papel didático desta prática na formação dos pedagogos. Dessa forma, solicitei junto à coordenação, a indicação para entrevista, de professores-pesquisadores da graduação de Pedagogia, que articulassem ensino-pesquisa nas disciplinas que ministram. Porém, foi ponderado como uma alternativa mais democrática, apresentar aos professores, em reunião de um, entre os três, departamentos do curso, DEPLAE - Departamento de Planejamento em Administração Escolar - os objetivos da investigação, visando a manifestação espontânea dos professores em participar da pesquisa. A partir desse contato, 2 professoras se manifestaram positivamente.

Outras 4 professoras foram convidadas intencionalmente por mim, em função dos dados levantados nas entrevistas e questionários aplicados aos alunos. O critério foi buscar a participação de professores pesquisadores, dos outros dois departamentos do setor da Educação, cujo trabalho pedagógico, na opinião dos alunos, estabelece relação entre ensino-pesquisa e promove a prática da pesquisa. De 4 professoras convidadas, 3 confirmaram a participação, sendo uma professora do DMTE, Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, da disciplina Prática Pedagógica, Introdução à Pesquisa Educacional. Outra professora era do DTFE, Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, que ministra a disciplina de Psicologia da Educação e mais uma professora, do DEPLAE, que ministra a disciplina de Medidas Educacionais e Avaliação Escolar. Esta última professora foi convidada, também, em função da avaliação que fez com os alunos dos 4º anos, turmas D e E, do curso de Pedagogia da UFPR, do ano de 2005, sobre a contribuição de cada disciplina cursada para a formação do pedagogo expressa na vigente proposta curricular. A aplicação de questionário e análise foi realizada pela professora, em conjunto com os alunos dos 4º anos, das turmas A, B e C. Os dados resultantes deste levantamento foram disponibilizados pela professora. Durante a análise da presente pesquisa comparei os dados que obtive com os da referida

professora, os quais são comentados na análise sobre a prática da pesquisa no currículo, apresentada no capítulo 3.

As 5 professoras entrevistadas foram identificadas por pseudônimos, a fim de resguardar seu anonimato, embora nenhuma das professoras entrevistadas fizesse restrição à divulgação do nome. As entrevistas foram realizadas por mim, em local, data e horário acertados com cada uma delas, a partir de solicitação formal (apêndice A).

O roteiro das entrevistas para as professoras constou de perguntas semi-estruturadas (apêndice A) e foi elaborado em função do problema, dos objetivos da pesquisa e do quadro teórico que possuía até aquele momento. As questões abordam conceitos e concepções sobre:

- a) a relevância da pesquisa realizada pelo professor-formador para a própria prática pedagógica;
- b) a pesquisa na formação inicial do pedagogo;
- c) relação entre ensino e pesquisa;
- d) procedimentos de pesquisa desenvolvidos pelos professores formadores e os objetivos de aprendizagem;
- e) a relação teoria e prática na pesquisa;
- f) a pesquisa e a construção do conhecimento;
- g) dificuldades para a prática da pesquisa e para a relação teoria e prática na formação inicial do pedagogo.

Com o objetivo de levantar dados sobre o papel didático da pesquisa na formação do pedagogo da UFPR foram realizadas entrevistas semi-estruturadas (apêndice B solicitação formal e roteiro de entrevista), dirigidas aos acadêmicos do 4º ano, dos turnos manhã e noite, do curso de Pedagogia, cujas questões abordam:

- a) a concepção de pesquisa e a sua função na formação do pedagogo;
- b) as práticas de pesquisa realizadas pelos professores formadores;
- c) disciplinas que desenvolvem a prática da pesquisa;
- d) a contribuição para a formação decorrente da prática da pesquisa;
- e) a relação teoria e prática;
- f) a construção do conhecimento;

g) dificuldades encontradas na realização da prática da pesquisa no percurso de formação.

A participação na entrevista, de alunos do 4º ano, se deu por meio de convite oral, em sala de aula, momento viabilizado pela coordenação do curso. Dessa forma, foram apresentados os objetivos da pesquisa para as duas turmas do período da manhã e, os alunos da noite foram indicados pelos próprios colegas. Devido ao interesse que tinham em relação ao tema, aceitaram participar da pesquisa 10 alunas do período matutino e três alunas do período noturno. Então, realizei a entrevista com seis alunas, 3 do período matutino e 3 do período noturno. O interesse destas alunas pelo tema, é em parte, decorrente das discussões que vêm ocorrendo na UFPR, em função da DCNs de Pedagogia e a reformulação curricular do curso, que permanece o mesmo desde 1996. Este contexto foi determinante para a qualidade dos dados que obtive na aplicação deste instrumento e possibilitou do ponto de vista destas alunas, apresentar uma leitura otimista em relação ao tema. As 5 alunas, de pseudônimos Ana Carla, Sarah, Cleuza, Gabriela e Caroline estavam se preparando para os exames da pós-graduação, *stricto-sensu*. Por essa razão justificaram o interesse em colaborar com a pesquisa, visando discutir a formação do pedagogo-pesquisador. A sexta aluna, de pseudônimo Anieli, se ofereceu para a entrevista, principalmente com o interesse de expor suas preocupações com a proposta da pesquisa no currículo do curso, que, do seu ponto de vista, deixou lacunas em sua formação. O período de término do ano, de outubro a dezembro, definido para a aplicação dos instrumentos favoreceu a qualidade das respostas dos alunos, uma vez que estavam concluindo o curso e já possuíam uma compreensão da totalidade dos trabalhos realizados nas disciplinas do 4º ano.

Assim, as entrevistas direcionadas às 6 alunas, e para as 5 professoras do curso, foram aplicadas como dito anteriormente, com base em um roteiro pré-estabelecido, com a finalidade de obter respostas capazes de fornecer, por meio da análise das falas, elementos necessários para a formulação de categorias. Os registros foram realizados por meio de gravação direta das entrevistas com o consentimento de todas as participantes.

Em nenhuma das entrevistas, tanto nas que realizei com alunas como nas que realizei com as professoras, percebi qualquer resistência ao fornecimento de informações, pelo contrário, as entrevistadas se mostraram disponíveis e interessadas em contribuir com seu entendimento sobre a pesquisa no

curso de Pedagogia. Assim as entrevistas duraram em média de 50 minutos a 1 hora e trinta minutos e apresentaram dados significativos para a constituição do objeto da presente investigação.

1.2.1.3 Questionários

A aplicação de questionários a um conjunto de alunos⁴, teve como objetivo localizar as evidências em relação às questões pesquisadas nas entrevistas e documentos. As 6 perguntas do questionário (apêndice C, carta de solicitação e questionário) tiveram o intuito de captar os aspectos considerados relevantes para os alunos, sobre a prática da pesquisa no percurso de formação do pedagogo. Foram aplicados questionários com 4 perguntas fechadas e 2 abertas, para um grupo voluntário de alunos, do último ano da graduação de Pedagogia, do período matutino e do período noturno. Para responder as questões fechadas, os alunos deveriam assinalar o número 1 para a afirmativa mais importante, 2 para a segunda mais importante e assim sucessivamente. Para a interpretação e pré-análise dos dados foram elaborados quadros a fim de indicar as recorrências e dispersões nas respostas, proporcionando melhor visualização e compreensão dos resultados.

Foi solicitada à coordenação do curso a permissão para aplicação deste instrumento. A coordenadora definiu uma data em que estariam presentes as duas turmas do 4º ano do curso, do período da manhã (totalizando aproximadamente 60 alunos). Neste dia, os alunos estariam reunidos para o planejamento da formatura e encerramento do período letivo. De aproximadamente, 50 alunos presentes e convidados a responder o questionário, apenas 15 responderam. Como estava se aproximando o término do curso, tive dificuldades em encontrar outra oportunidade para aplicar os questionários nas demais turmas de 4º ano, do período noturno. Não consegui a permissão para a aplicação em sala de aula, da professora indicada pela coordenação. A mesma alegou dificuldade de tempo. Obtive por meio de uma aluna integrante da comissão de formatura do ano

⁴ Dos alunos respondentes, 27 são do sexo feminino e 2 são do sexo masculino. Como os questionários foram identificados com pseudônimos é possível referir no texto quando a resposta é de aluna(s) e quando é de aluno(s).

de 2005, a lista de e-mails de formandos. Fiz contato telefônico com estes alunos e a partir do consentimento enviei 41 questionários, dos quais retornaram apenas 14. Assim, totalizaram 29 questionários respondidos, sendo 15 presencialmente e 14 por e-mail, correspondendo a 18 questionários de alunos do diurno e 11 questionários de alunos do noturno. Entendo que o período de término de curso, destinado à aplicação dos questionários, talvez não favoreceu o retorno, pois tanto os alunos, como os professores responderam que tinham naquele momento, muito trabalho ainda, por finalizar. Destinar o final do período letivo para aplicação dos questionários teve o objetivo de captar as informações dos alunos, que já teriam a visão do curso e das disciplinas por inteiro. No entanto, este período, talvez constituiu-se em um fator limitador para a participação dos alunos.

1.2.1.4 A análise dos dados

Os instrumentos utilizados para o levantamento dos dados (os documentos, entrevistas e questionários) forneceram significativos discursos escritos e falados devidamente registrados, para a análise da problemática da pesquisa na formação do pedagogo, cabendo a análise interpretativa dos conteúdos destas comunicações.

Interpretar, em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das idéias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das idéias expostas, é cotejá-las com outras,... (SEVERINO, 2002, p. 56).

A interpretação das mensagens implica operações de comparações contextuais dos dados e classificações para o entendimento de semelhanças e diferenças. Franco (2003) explica que produzir inferências pressupõe comparação de dados, é uma “situação concreta que se expressa a partir das condições de práxis de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção”. (FRANCO, 2003, p. 27).

Ressalto, usando a acepção de Franco (2003) que toda a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, figurativa ou documental, expressa um significado e um sentido, os quais estão vinculados às condições

contextuais de seus produtores. A autora explica que as condições contextuais envolvem a evolução histórica da humanidade, as situações econômicas e socioculturais dos emissores, o acesso ao código lingüístico, carregado de componentes, cognitivos, afetivos, valorativos e de componentes ideológicos.

No caso desta pesquisa, as mensagens comunicadas pelas professoras e alunas, nas entrevistas, forneceram dados significativos para a análise dos pressupostos teóricos que fundamentam suas concepções sobre a realidade da prática da pesquisa no curso de Pedagogia e sobre a formação do pedagogo. Estes dados foram fundamentais para o estabelecimento de inferências sobre o conteúdo presente nas falas destes sujeitos, e a relação com a teoria que fundamenta o objeto de estudo desta pesquisa.

Para a análise dos dados do questionário foram considerados o número de indicações para cada alternativa proposta. Os resultados foram calculados com base em uma tabela e são apresentados quantitativamente, em números e porcentagens, demonstrando o maior índice de recorrências nas respostas.

Para proceder à criação de categorias, tomei como unidade de análise os temas presentes em sentenças extraídas dos discursos falados e escritos, e que explicitam conceitos e concepções significativos para a elucidação do problema. A opção por temas como unidade de análise para explorar o contexto em que estes temas aparecem está relacionada com os dados coletados e com a interpretação que se pretende dar a eles. Franco afirma que “o tema é considerado a mais útil unidade de registro em análise de conteúdo”. (FRANCO, 2003, p. 37).

Formular as categorias e proceder à análise interpretativa do conteúdo das mensagens me exigiu como pesquisadora muito esforço, representando o momento mais difícil deste trabalho.

Antes da definição de categorias, foram realizadas as operações de pré-análise das falas e textos. Iniciei pela leitura dos documentos oficiais do CNE/CP e da IES em estudo, e realizei o recorte das temáticas presentes nas sentenças dos textos escritos. Assim, procedi à análise do significado e do sentido das asserções explicitadas, com base em referencial teórico, apresentado no capítulo 2 deste trabalho. Na pré-análise das entrevistas e questionários, utilizei tabelas, para a classificação dos temas e respostas, com o objetivo de proceder a uma análise preliminar, para posterior categorização e inferência dos dados.

Segundo Franco (2003, p. 60) um conjunto de categorias é produtivo, quando apresenta resultados férteis em “índices de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora”.

Com base nos levantamentos de dados resultantes dos instrumentos aplicados, foram construídas as categorias e o conjunto de sub-categorias para análise da problemática que envolve o objeto de pesquisa, à luz de referenciais teóricos estudados.

Categorias:	Sub-categorias
Formação do pedagogo	<ul style="list-style-type: none"> - Relação ensino-pesquisa-extensão - Teoria crítica da educação - Pedagogo-pesquisador - Relação teoria e prática - Construção do conhecimento
Prática da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa da própria prática pedagógica - Produção e Socialização de pesquisas - Metodologia da produção científica - Iniciação científica - Estágio e prática de ensino

Quadro 1 - Quadro de categorias e sub-categorias de análise extraídas dos documentos escritos, questionários e entrevistas realizadas.

2 A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL: DESAFIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS

Neste capítulo, apresento o contexto político-econômico e o pensamento pedagógico presente na trajetória das regulamentações do curso de Pedagogia, objetivando compreender as razões históricas que determinam a identidade e características deste curso no Brasil. Neste percurso enfoco os objetivos do curso, a estrutura curricular e especialmente a abordagem da pesquisa no processo de formação do pedagogo. Ao mesmo tempo, aponto nesta trajetória político-educacional, as características do curso de Pedagogia na UFPR por constituir-se em campo de análise desta pesquisa.

A história do curso de Pedagogia no Brasil deixa entrever as inadequações das políticas públicas em relação à formação e a função social do pedagogo. Com base em pesquisas de autores, entre eles Silva (1999), Valle (1999), Brzezinski (1996), fica evidenciado que as regulamentações e planos curriculares, para o curso de Pedagogia no Brasil, refletiram e refletem o projeto político-econômico adotado para o país e o pensamento pedagógico vigente nos diferentes contextos históricos em que se deram as regulamentações. Essa relação tem repercutido no trabalho e identidade profissional do pedagogo, uma vez que as regulamentações e as Diretrizes Curriculares atendem a interesses e têm em seu bojo valores e pressupostos que transmitem uma visão de mundo, de homem, de sociedade, de conhecimento, de cultura e de poder. Assim, desde a origem, a formação do pedagogo apresenta rupturas quanto à especificidade epistemológica da Pedagogia, como ciência da e para a educação, e quanto a sua relação com o mundo do trabalho. A formação do pedagogo, nesta trajetória, corresponde contraditoriamente, às demandas políticas e econômicas de formação de profissionais da educação para a manutenção da sociedade capitalista.

A educação, objeto da pedagogia, entendida como prática social que emancipa e humaniza pessoas, pelos processos sistematizados de ensino e aprendizagem dos saberes culturais produzidos pela humanidade, tem sido, no Brasil, privilégio de uma elite minoritária. Os encaminhamentos teórico-metodológicos presentes na formação e trabalho do pedagogo não têm contribuído

para a alteração significativa do quadro de exclusão escolar e social em que vive a maioria da população brasileira.

A Pedagogia crítica tem como pressuposto transformar as relações desumanizadoras e antagônicas da sociedade capitalista. Portanto, realiza a crítica sócio-educacional para produzir conhecimentos teórico-práticos que viabilizem a emancipação da população historicamente oprimida e manipulada. Por ser a pedagogia o campo de conhecimento que estuda a educação enquanto prática social ampla que se realiza na escola, na rua, na fábrica, na igreja, na família, nos meios de comunicação e, que expressa interesses sociais em conflito, direciona o ato pedagógico consciente para a dignificação de todos os seres humanos. (LIBÂNEO, 2004, p.30,31).

No entanto, as determinações políticas para a formação e atuação do pedagogo, de orientações pragmáticas, têm preparado este profissional, prioritariamente para o domínio de técnicas e de procedimentos de ensino e controle, desligadas das reais condições da escola pública e das necessidades educativas das camadas populares. De fato, a pedagogia se ocupa dos processos educativos e métodos de ensino, mas vai além disso, “é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade, e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”. (LIBÂNEO, 2004, p. 29, 30).

Contudo, na história das regulamentações da formação do pedagogo esta concepção de pedagogia não esteve presente. Silva (2002) explica que a falta de referência à caracterização do “profissional pedagogo” dificultou a construção e a consolidação da identidade do curso de Pedagogia e, em decorrência surgiram e persistem problemas de inadequações curriculares e conseqüentemente de espaço de trabalho.

Segundo Brzezinski (1996), na exposição de motivos do ministro Francisco Campos⁵, quando da criação do Estatuto das Universidades Brasileiras e criação da Universidade do Distrito Federal (UDF)⁶, em 1931, momento em que foi criada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, fica evidenciado que a

⁵ Personagem ligado às idéias e às realizações do movimento de modernização do ensino na década de 1920 e 1930.

⁶ Criada na capital do Brasil na época - Rio de Janeiro, por meio dos decretos nº 19.851/31 e nº 19.852/31.

intencionalidade não era apenas a formação qualificada de professores, mas também a investigação educacional. Destaca-se, neste início de construção de identidade do curso, a intencionalidade preconizada nos objetivos da Universidade recém criada de promover, além da formação de professores, a investigação sobre os processos de formação e prática docente. A estrutura da UDF incluía o desenvolvimento da “escola de pesquisas educacionais” e de cultura superior da universidade, superando o tratamento empirista dado, até então, aos problemas da educação brasileira como apontam Machado (1999) e Brzezinski (1996).

Entretanto, Franco (2002) ressalta que essa proposição de investigação dos processos de formação docente e de políticas de formação, que poderia ter sido o gérmen identitário das Faculdades de Pedagogia, não se efetivou naquele período de ditadura Vargas e nunca foi considerado pelo atuante legislador, nas questões da Pedagogia, Valnir Chagas.

Registros históricos levantados por pesquisadores sobre o Curso de Pedagogia, entre eles Valle (1999), Scheibe e Aguiar (1999), Silva (1999) e Brzezinski (1996), localizam o ano de 1939, como marco de sua primeira regulamentação. Esta se deu por meio do Decreto-Lei nº 1.190/39, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil⁷, determinou os currículos básicos para os cursos superiores no país e o currículo pleno para o Curso de Pedagogia. O curso formava o bacharel e o licenciado para diferentes áreas do conhecimento no esquema 3+1, ou seja, nos primeiros três anos do curso formava-se o bacharel e quando concluído o último ano de estudos didáticos conferia-se o diploma de licenciado.

Nesta época, com base na pesquisa de Machado (1999) é criado o Curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, que adaptou-se ao padrão curricular nacional expresso no Decreto-Lei nº 1.190 de 1939. O curso de Pedagogia foi reconhecido pelo Conselho Federal de Educação em 1942, e o de Didática, em 1944. Segundo a autora, mesmo com a mudança estrutural da instituição em 1950, quando é reconhecida como Universidade Federal do Paraná e, embora existisse no regulamento da universidade a previsão de normas para a aprovação de disciplinas para atender necessidades emergentes, o currículo segue o padrão nacional sem modificá-lo.

⁷ Hoje UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O formato do curso de Pedagogia, desde sua gênese, já revelava problemas. Um deles, que persiste até os dias de hoje, diz respeito à dicotomia entre a licenciatura e o bacharelado. O outro, diz respeito à criação de um bacharelado técnico sem um mercado de trabalho que o demandasse. Quanto a este último, Brzezinski (1996) explica que a exigência de titulação de bacharel em pedagogia para preencher o cargo de técnico de educação e atuar, por exemplo, no Ministério da Educação, somente ocorreu a partir de 1943, e não havia, na época, definição quanto às funções que ele poderia desempenhar nesse espaço de trabalho.

No que diz respeito ao espaço de trabalho do licenciado em pedagogia, este poderia atuar como docente do Curso Normal, preparando os professores para atuarem na escola primária. Comentam Scheibe e Aguiar (1999) que, em função da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto nº 8.530/46), para lecionar nesse curso era suficiente o diploma de ensino superior, sendo assim, esse não era um espaço de trabalho exclusivo para o pedagogo. O campo de trabalho para o Pedagogo nessa época era tão difuso, que ele podia lecionar Filosofia, História e Matemática. Assim, o Pedagogo aos poucos foi se caracterizando como um profissional formador de professores para a escola secundária, e não como o profissional técnico que iria pesquisar os dados educacionais, como se pretendia com a organização curricular para a formação do bacharel.

Silva (1999) ao pesquisar sobre o currículo de pedagogia mostra que a seriação das disciplinas que compunham o curso de bacharel dissociavam dois componentes pedagógicos: o conteúdo e o método, isto é, a teoria da prática educativa. As disciplinas que compunham o currículo do bacharelado eram as seguintes: Matemática, História da Filosofia, Sociologia e Fundamentos Biológicos da Educação, na 1ª série, Psicologia da Educação na 1ª, 2ª e 3ª séries, Estatística Educacional na 2ª série, História da Educação nas 2ª e 3ª séries, Educação Comparada e Filosofia da Educação na 3ª série. O curso de Didática para a licenciatura em Pedagogia contava com as disciplinas de Didática Geral e Didática Especial. Nesse formato de Curso, fica evidenciado que o bacharel não tinha em sua formação as disciplinas de didática, o que revela a existência de um corpo de conteúdos teóricos da educação em sua relação com as demais ciências humanas e sociais, dissociadas da prática educativa. Por outro lado, o licenciado em Pedagogia aprendia didática, porém não articulada aos conteúdos e metodologias de ensino das primeiras séries, para as quais o pedagogo preparava o professor do ensino

Normal. Esta estrutura de formação representava outra contradição para o trabalho do pedagogo, que deveria ensinar aos professores como ensinar, sem conhecer os conteúdos escolares com os quais os professores deveriam trabalhar. Tal problemática decorrente da concepção de formação para a prática profissional na educação está presente na estrutura do curso de Pedagogia até a década de 90. Cabe ressaltar que experiências de inclusão dos conteúdos e metodologias do ensino das áreas do conhecimento, como componente curricular do curso de Pedagogia, ocorrem somente a partir da metade da década de 80, em algumas IES do país.

A estrutura curricular definida para o curso de Pedagogia, em diferentes períodos da história, reflete o pensamento pedagógico e os objetivos educacionais para a população brasileira em consonância com a ideologia política e econômica assumida pelo Estado e pela elite dirigente. O pensamento pedagógico que fundamenta o formato do curso de Pedagogia nesta fase de sua primeira regulamentação, considerando a periodização feita por Saviani (1999), refletia o equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. A reflexão que se faz, a partir desse momento, sobre a pedagogia nova e tradicional deve-se à relevância que ambas tiveram na definição das políticas educacionais e, no caso particular desse estudo, na formação do pedagogo, no período de sua primeira regulamentação.

No período que compreende a década de 20 até o final da década de 40, disputam pela hegemonia teórica do pensamento pedagógico os defensores da pedagogia tradicional, os essencialistas e os que defendiam a nova pedagogia, os existencialistas⁸. Esse era o dilema da educação vivido pela sociedade brasileira no contexto da criação da Universidade do Brasil e do curso de Pedagogia.

⁸ Suchodolski explica que os fundamentos da pedagogia tradicional encontram-se no idealismo antigo e cristão da pedagogia da essência e, tem como princípio, “ligar o homem à sua verdadeira pátria, a pátria celeste, e destruir ao mesmo tempo tudo que prende o homem a sua existência terrestre”. (SUCHODOLSKI 1972, p. 20). A pedagogia da essência na forma moderna manifesta-se na concepção do homem como ser racional, sendo a razão a força que orienta a vida. Portanto, nega o homem concreto e vivo, pertencente a um lugar definido e a uma época determinada da história. Ainda o mesmo autor, esclarece que a pedagogia moderna, faz crítica aos princípios da pedagogia da essência, ou seja, a submissão do homem aos valores e aos dogmas tradicionais e eternos. A nova pedagogia toma a existência humana como questão individual e particular. O novo pensamento pedagógico denominado pedagogia da existência, “não leva a uma concepção que procurasse transformar as condições existentes, nem a um ideal de vida individual ou social” (SUCHODOLSKI, 1972, p.112).

A população, desde a década de 1920, via o projeto socialista de uma educação popular, sonhado pelo movimento operário, ser derrubado pela intelectualidade nascente que direciona a educação para formar novas elites para servir o Estado. Tanto a intelectualidade católica como os chamados renovadores da educação viam a difusão da doutrina comunista entre as massas, como uma ameaça à ordem social existente⁹.

A proposta de educação pensada pela nova intelectualidade brasileira deveria ao mesmo tempo "... promover a formação de uma nacionalidade por intermédio de uma cultura nacional e de uma educação moral sólidas que assegurassem o progresso de nossa civilização, dentro da ordem estabelecida e sem ruptura política" (PAGNI, 2000, p. 49). Nessa conjuntura, tanto para o Estado como para a elite dirigente, a escola representa o aparelho ideológico, cuja função é determinante na reprodução das relações e modos de produção que consolidam a sociedade capitalista.

Nesta lógica, a partir de 1924, os debates sobre a instrução pública, intensificam-se. Os reformadores liberais discutem e revisam a doutrina do liberalismo clássico e cobram a escolarização da população para a transição do modelo agro-exportador para a modernidade capitalista de modelo agro-industrial. Eles se opunham ao positivismo tradicional, que valorizava o saber científico, técnico e o método, e defendiam a necessidade do conhecimento sociológico, como meio de formar os seus intelectuais para "transformar o povo ignorante e anárquico em cidadãos ordeiros e produtivos" (PAGNI, 2000, p. 51). Nesse período, tanto os intelectuais reformadores, chamados de propagadores da mentalidade moderna, quanto os intelectuais e educadores católicos, chamados de propagadores da mentalidade tradicional tiveram um papel importante no governo no que diz respeito à definição de políticas públicas para a educação.

Com a revolução de 1930, que estabelece o governo provisório de Getúlio Vargas, acirra-se o embate entre as duas mentalidades pedagógicas, os intelectuais católicos orientados pela pedagogia tradicional, ou seja, da essência, defendiam a valorização da moral cristã para a formação de valores espirituais e humanos, se opondo à substituição da religião pela razão e pela ciência. Esses

⁹ Segundo Pagni (2000) os intelectuais da educação viam suas posições ameaçadas, principalmente depois das revoltas populares do início do século (como a "revolta da vacina"), das greves da década de dez e das insurreições militares dos anos vinte (como as dos tenentes).

intelectuais criticavam os reformadores liberais que orientados pelo pensamento pedagógico existencialista defendiam propostas “materialistas”, “utilitaristas” e “pragmáticas”.

Pagni (2000) explica que ambos os grupos “os tradicionais e os modernos” enfrentavam o problema da crise de valores espirituais e humanos, ou seja, da cultura decorrente do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, bem como do progresso material e da industrialização ocorridos na civilização naquele contexto histórico. Portanto, os intelectuais enfrentavam o dilema filosófico clássico, o da relação entre espírito e matéria e o pedagógico, o que diz respeito à formação do espírito e da alma, ou ainda, da formação da personalidade humana a partir de valores éticos, culturais compatíveis com as exigências da civilização.

O mesmo autor ressalta que os intelectuais que eram portadores da mentalidade moderna dentre eles Fernando Azevedo, Francisco Campos, Anísio Teixeira, optam pela defesa da educação popular como meio de promover o progresso material e de estabelecer a ordem nacional. Nesse sentido a educação e a cultura passam a ser objetivos centrais para a formação de homens adaptados às exigências do novo modelo econômico, baseado no desenvolvimento da técnica e da ciência, bem como o progresso material e da indústria.

É nesse contexto que ocorrem as tumultuadas conferências promovidas pela Associação Brasileira de Educação, pois, ali confrontavam-se os intelectuais católicos e os renovadores, o embate entre o pensamento pedagógico tradicional e o pensamento pedagógico da escola nova. O governo de Getúlio Vargas solicita aos intelectuais a definição de uma filosofia e política de educação que atendesse aos ideais pedagógicos revolucionários. É por essa razão que Fernando Azevedo redige o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O conteúdo do manifesto adota “não apenas as teses do pragmatismo de Dewey para fazer uma leitura psicológica da criança e, a partir dela, fundamentar a didática a ser adotada pela ‘escola nova’, mas também a própria filosofia do filósofo americano” (PAGNI, 2000, p.162).

O manifesto de 1932 é um documento que se opõe à educação tradicional, substituindo o tradicionalismo idealista, pelo conhecimento do real, dos hábitos, da moral e da ciência. Pretende orientar a educação para a formação de uma nova elite dirigente e para a formação das massas eficientes e produtivas.

Para Carvalho, citado por Pagni (2000, p. 168), o Manifesto reitera “... um projeto de adaptação urbana às exigências do capitalismo industrial” pelo encaminhamento das propostas de revisão do liberalismo e do saber pedagógico. Nesse sentido, historiadores como Carvalho, Capelato e Monarcha, citados por Pagni (2000) identificam no projeto dos pioneiros da educação nova, a submissão à “dialética do Iluminismo”, na concepção de Adorno e Horkheimer¹⁰ (1985), como também, os objetivos comuns ao pensamento tradicional, ou seja, a realização de um projeto de dominação social. Segundo Pagni (2000), Francisco Azevedo, ao esboçar o projeto da nova política de educação, enfatiza a necessidade de estender a aplicação da ciência e da técnica ao trabalho pedagógico realizado na escola, estabelecendo uma maior racionalização e maior controle sobre a formação do aluno. O esboço da nova política propõe que os serviços de educação sejam executados com o máximo de eficiência e o mínimo de despesas, e principalmente controlados em seus resultados. Esses serviços deveriam, ainda, ser revistos e renovados por um corpo técnico de analistas e investigadores pedagógicos e sociais, que realizariam pesquisas, inquéritos, estatísticas e experiências. Essa proposição de formação revela os interesses políticos educacionais de preparar a elite dirigente para a modernização do país e de adaptar o povo analfabeto, anárquico e desordeiro à ordem social dominante. A educação nessa perspectiva é entendida como instrumento estratégico de controle para a reconstrução social adaptada às novas formas de organização capitalista.

Neste contexto, a criação do curso de Pedagogia corresponde aos objetivos da nova política educacional, que propõem o aperfeiçoamento da formação docente para atender as necessidades de escolarização e qualificação profissional da população em face às demandas sócio-econômicas conjunturais.

Esse pressuposto é confirmado por Brzezinski (1996) quando apresenta o depoimento do legislador Valnir Chagas, sobre a identidade do Curso de Pedagogia. Este afirma que ela está relacionada ao projeto da “Escola de Professores” de Anísio Teixeira, ou seja, à formação qualificada de professores. Conforme dito anteriormente, nessa mesma estrutura deveria se desenvolver

¹⁰ Autores frankfurtianos que fazem a crítica ao pragmatismo como conversão do pensamento em mero “esquema de ação”, contrapondo-se à Metafísica e à própria Filosofia, ou seja, ao pensamento e a razão crítica. (PAGNI, 2000, P.179). Adorno & Horkheimer (1985) denunciam que para o iluminismo, saber e poder estão aliados para conhecer e dominar a natureza e os homens, por meio da técnica e do método experimental.

também a “escola de pesquisas educacionais” e de cultura superior da universidade, consolidando-se o estudo científico da educação.

Segundo Machado (1999, p. 161), “o curso foi criado para ser o eixo integrador tanto da universidade nascente como entre universidade e sociedade”. Ainda a mesma autora explica que o curso deveria desenvolver um processo de integração entre teoria e prática, nas diversas áreas do conhecimento.

No entanto, a formação de professores mesmo que em nível superior, dissociou o ensino da pesquisa, a teoria da prática, e o conteúdo da forma. No caso da formação do pedagogo, essa ruptura ocorreu na separação da pedagogia da didática, formando distintamente o bacharel e o licenciado. O pressuposto é de que o bacharel, entendido como técnico em educação, não precisa aprender e compreender a prática de ensinar. Por sua vez, o licenciado não precisa produzir conhecimento pedagógico, e sim reproduzir o conhecimento legitimado pela elite dirigente do país. Essa proposta de formação dissociada permanece nas próximas regulamentações do Curso de Pedagogia, e está presente na atual Resolução 1/2006, quando separa a licenciatura do bacharelado, reforçando a formação do pedagogo na e para a docência.

Além disso, a concepção de pesquisa expressa nas políticas da Educação Nova denota uma perspectiva de quantificação e de controle de resultados educacionais. Por isso, percebe-se a ênfase no currículo do Curso de Pedagogia, que perdurou de 1939 até 1961, às disciplinas de Estatística Educacional, Matemática, Educação Comparada, Psicologia da Educação e Fundamentos Biológicos da Educação. Nessa composição de disciplinas, a pesquisa na formação do bacharel tem um caráter de mensuração, de aplicação de testes psicológicos, de classificação de alunos em normais e anormais e aferição de resultados estatísticos, enfoque diferente da perspectiva de formação pela e para a pesquisa, que será enfatizada a partir da década de 80 no Brasil, e que será comentada mais adiante neste trabalho.

Concluo, que o pensamento pedagógico da Educação Nova regido pelo ideário liberal, propôs uma educação para uma sociedade homogênea e democrática. Entretanto, os ideais nele contidos não se materializaram, pois a realidade brasileira desde seus primórdios até os dias atuais sempre conduzida pelos interesses de uma elite dirigente determinaram uma indigna e brutal diferença entre classes sociais. Por isso, com base numa falsa idéia de homogeneidade

social, os métodos e conteúdos escolares da Educação Nova não contribuíram para a emancipação das classes populares. Miguel (1997) explica que, nesse período, os professores eram preparados para trabalhar com um modelo ideal de aluno e com métodos e técnicas específicos de ensino. Desta forma, não conseguiam atingir o aluno real advindo das classes populares. Além disso, a mesma autora diz, ainda, que muitas vezes esses professores não tinham material concreto para objetivar os conhecimentos que transmitiam e favorecer a aprendizagem das crianças. Assim, para Machado (1999) a contribuição maior da Educação Nova na formação de professores e licenciados em pedagogia foi o repasse de métodos e técnicas de ensino. Com isso, não se modificou o baixo quadro de instrução popular, como se pretendia com o projeto político-econômico de reconstrução social para o país.

Em função do fracasso do pensamento pedagógico da Educação Nova e Tradicional na instrução da população, são retomadas propostas de educação popular, pelo Estado revolucionário no tocante ao processo: de formação de professores, de instrução e qualificação profissional da população brasileira.

Romanelli (1986) explica que no cenário dos anos 50, o aumento da demanda por educação, no tocante à instrução e qualificação popular, se deve à conjugação de dois fatores: a implantação da indústria de base no país, e a deterioração dos mecanismos tradicionais de ascensão da classe média ao poder (reprodução do capital, abertura de pequeno negócio, exercício de atividade profissional). Dessa forma, com a acelerada industrialização e instalação de grandes firmas multinacionais, surgem firmas menores, novos serviços e empregos são criados, amplia-se o setor terciário, e a organização burocrática se complexifica. A necessidade de criação de infra-estrutura como energia, comunicações e transporte demandam novos empregos e requerem qualificação profissional. A exigência de habilitação profissional para a ascensão às hierarquias ocupacionais nas empresas constituía a nova possibilidade para a classe média manter ou conquistar o status. A educação, nesse contexto, é encarada como providencial, tanto para a classe média conquistar postos de trabalho, como para o Estado viabilizar a expansão econômica.

Nesse contexto, em decorrência da acelerada industrialização, da criação de novos serviços e empregos e da necessidade de melhor qualificação de profissionais, ampliam-se também as ofertas de educação superior no país. Em Curitiba, no ano de 1952, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Curitiba,

mantida pelos irmãos maristas, hoje denominada Pontifícia Universidade Católica do Paraná, também passa a ofertar o Curso de Pedagogia¹¹, “prevalecendo na faculdade uma orientação essencialmente católica” (MACHADO, 1999, p. 184). A estrutura (3+1) e o currículo do curso seguem o padrão nacional, como dito anteriormente, a legislação nacional não permitia mudanças.

Na década de 60, o contexto político-educacional decorrente do modelo desenvolvimentista adotado para o país, desencadeia uma nova perspectiva de formação de professores e pedagogos. O baixo rendimento escolar da população, constatado pelos altos índices de evasão e repetência, e a carência de técnicos qualificados em nível médio, constituíam entraves à obtenção dos objetivos ideológicos do novo “Estado Revolucionário”, o denominado “desenvolvimento econômico com segurança”.

Neste contexto, na direção contrária do projeto de educação pensado pelo Estado para o país, Paulo Freire, representante do pensamento pedagógico libertador, concebe uma proposta pedagógica completa para instrumentalizar com conhecimentos críticos a população analfabeta e oprimida. Propõe uma teoria crítica e a sistematização do método de alfabetização para adultos, que lhes permitam a conscientização e a superação da condição de manipulados e explorados. Os princípios do pensamento pedagógico de Freire, a emancipação, libertação, conscientização, humanização e mudança social, são considerados ameaças ao modelo político econômico adotado, por isso na fase de ditadura, seu pensamento é forçadamente silenciado.

Portanto, para enfrentar a fase de desenvolvimento capitalista dependente que o país atravessava, e nessa conjuntura a necessidade de melhoria da instrução e qualificação de mão-de-obra, Estado e intelectuais assumem outra ideologia. Pretendem, com base na Teoria Geral de Sistemas aplicada à organização do trabalho, conquistar a racionalização e controle, a eficiência e eficácia nos novos modos de produção. Segundo Kuenzer (1984, p. 32):

é no âmbito dessa teoria que os processos racionais de planejamento, decisão, análise de tarefa, especialização do trabalho e avaliação, vistos como modo de aumentar a eficiência e eficácia do processo pedagógico e sua administração, são percebidos como fundamentais.

¹¹ “Reconhecido, através do decreto nº36.2628/54, pelo Conselho Federal de Educação”. (MACHADO, 1999, p.186).

Assim, a segunda regulamentação do Curso de Pedagogia, embora aprovada no período de abertura política, pouco inovou em relação ao formato do curso na sua primeira regulamentação, construído no contexto da ditadura de Getúlio Vargas. Ela se dá posteriormente à aprovação da LDB nº 4.024/61, pelo Parecer 251/62 do Conselho Federal de Educação, do professor Valnir Chagas. O Parecer fixa o currículo e a duração do curso de Pedagogia, permanecendo a divisão entre bacharelado e licenciado no esquema 3 + 1 e inclui de maneira vaga a formação do especialista.

Segundo Machado (1999), o currículo mantém a concepção humanista tradicional e nas finalidades da educação uma concepção humanista moderna, em ambas as instituições formadoras da cidade de Curitiba, UFPR e PUCPR. Embora, no início da década de 60, existisse o interesse em enfrentar a dissociação entre o ensino e pesquisa, pela extinção do Curso de Didática e pela inserção de seus componentes no curso de bacharelado, a dissociação permanece. Pois, o curso, ao determinar o elenco de disciplinas obrigatórias, não inclui a didática e prática de ensino, sendo essas necessárias somente para os que desejassem ser professores. Nesse sentido polariza-se novamente a formação do pedagogo e do licenciado, excluindo a necessidade do bacharel em pedagogia saber ensinar e do licenciado saber pesquisar para compreender e melhorar a própria prática.

Nesse contexto, segundo Machado (1999) na UFPR, em comparação ao currículo anterior, as mudanças se limitaram à redução da carga horária da disciplina de Filosofia, a inclusão da disciplina de Higiene Escola e a substituição de Complementos de Matemática pela disciplina de Estatística, porém, permanecendo os conteúdos de matemática. É notório que os pressupostos teóricos da educação nova ainda estão presentes na proposta de formação do pedagogo, considerando a valorização do conhecimento matemático e da estatística para controle do modelo educacional, e a ampliação do programa de biologia para orientação de higiene e saúde. Nesta concepção de currículo se prioriza a racionalidade instrumental pragmática, voltada à manutenção do sistema político e social.

Nesse momento, segundo Valle (1999), havia um grande debate sobre a extinção do Curso de Pedagogia, por entendê-lo como desprovido de conteúdo próprio. Havia divergências entre os que entendiam que todos os professores deveriam ser formados em nível superior, entre eles o professor Darcy

Ribeiro, que retoma essa intenção na LDB/96, e a posição dos que apoiavam o Professor Valnir Chagas que propunha o deslocamento para a pós-graduação da formação do pedagogo. Com base na legislação¹², a formação do pedagogo aconteceria “num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências, que se voltem para o campo da educação” (VALLE, 1999, p. 54). No entanto, a próxima regulamentação do Curso de Pedagogia, em 1969, absorve a ideologia política e o projeto desenvolvimentista, assumido no contexto da ditadura militar.

Com a revolução de 1964, o Estado assume, conforme anunciado anteriormente, o propósito de racionalização do processo produtivo e demais setores sociais e, para isso, assume os princípios da Teoria Geral de Sistemas, concepção predominante no mundo capitalista. Segundo Kuenzer (1984), para a racionalização sistêmica, a realidade é racional, organizada, ordenada, e previsível. Não há lugar para o imprevisto, para a contradição, ou seja, a realidade deve ajustar-se ao modelo imposto. Nessa concepção “a realidade seria matematizável; a natureza, a vida, o homem, a sociedade, pois em toda parte só existem organizações” (GARCIA, 1981, p.203 apud KUENZER, 1984, p. 36). Nesse sentido, a transposição da teoria administrativa para o campo pedagógico desenvolveu:

... processos, modelos, instrumentos, tendo em vista a elaboração de diagnósticos, tomadas de decisão sobre os objetivos e meios para atingi-los, o controle da execução, a configuração do grau de obtenção dos desvios e sugestão de medidas realimentadoras. (KUENZER, 1984, p. 32, 33).

Com base nessa concepção, o Estado autoritário implanta um projeto educacional com a finalidade de preparar a força de trabalho para o processo de tecnificação, racionalização e eficiência dos processos produtivos. Nesse sentido, a reorganização do ensino superior, instituída pela Lei 5.540/68, e a reorganização do ensino de 1º e 2º graus instituída pela Lei 5.692/71, visam a racionalização dos aspectos administrativos e pedagógicos e a adequação da educação ao modelo político e econômico vigente. Segundo Romanelli (1986), a Lei de Diretrizes e Bases de 4.024/61, não propunha uma estrutura escolar que

¹² BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Médio. Legislação brasileira do ensino de 2º grau: coletânea dos atos federais. Brasília, DF, 1978b.

atenderia à demanda de recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico.

Para a manutenção do projeto desenvolvimentista e superação da crise econômica em 1964, o Estado viabiliza a abertura ao capital externo, desencadeando acordos de cooperação financeira com organismos internacionais. Cabe destacar, na área educacional, o acordo MEC-USAID¹³, que orientou linhas gerais da reformulação da educação brasileira do Ensino Primário à Universidade. Decorrente desse acordo um número reduzido de técnicos e educadores foram treinados pelos tecnocratas americanos para atuar junto aos órgãos competentes.

A promulgação da Lei nº 5.540/68, que fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, é resultado das propostas do acordo MEC-USAID e, portanto, recebe as influências ideológicas do tecnicismo americano. Para Romanelli (1986), a reforma universitária expressa as seguintes medidas, entre outras: a desarticulação de idéias revolucionárias dos estudantes; a preparação para o trabalho no ensino Médio, redimensionando a demanda; a criação do vestibular classificatório; a contenção de investimentos financeiros, concentrando maior número de cursos nas universidades e reduzindo o tempo de formação de algumas carreiras. A Lei 5.540/68 instituiu para os cursos do nível superior diferentes modalidades e níveis de duração, com a argumentação de corresponder à formação qualificada para o mercado de trabalho e desenvolvimento econômico.

No âmbito da formação para a área educacional, como explica Valle (1999), o art. 30 da referida Lei, estabelecia que a formação de professores para o ensino de 2º grau e de especialistas para o trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, aconteceria em nível superior. É com base nesse artigo que o Conselheiro Valnir Chagas regulamenta, pelo Parecer nº 252/69, pela terceira vez, o Curso de Pedagogia e encaminha a formação na direção dos especialistas em educação. São criadas as habilitações em supervisão escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar e continua-se a ofertar em forma de habilitação a licenciatura – magistério das disciplinas pedagógicas do ensino de 2º grau.

¹³ O detalhamento dos acordos MEC-USAID, estão citados no texto de História da Educação no Brasil (1930/1973) de Otaíza de Oliveira Romanelli, 1986.

A nova estrutura do curso denota a introdução do pensamento político-pedagógico vigente e, nele, os elementos da teoria da administração de Taylor e Fayol, ou seja, a previsão, a organização, o comando e o controle das questões educacionais. A formação do pedagogo especialista, baseada no enfoque sistêmico desencadeou práticas fragmentadas e hierarquizadas no interior das instituições escolares e nos sistemas de ensino. A atividade técnica do especialista, nessa perspectiva, reduz o trabalho à semelhança do processo de produção industrial, que busca o aperfeiçoamento de processos e procedimentos da linha de produção para conseguir resultados homogêneos. Nesse enfoque, o trabalho do especialista desconsidera as demais dimensões do trabalho pedagógico como a relação escola-sociedade, não neutralidade do ensino, os aspectos psicopedagógicos da aprendizagem e os determinantes culturais econômicos e políticos.

O formato do curso conserva a concepção dicotômica das regulamentações anteriores, mesmo ao extinguir a distinção entre bacharel e licenciado e, ao instituir as habilitações, divide a formação em dois blocos distintos e autônomos. A estrutura curricular coloca de um lado uma base comum de conhecimentos pedagógicos e, de outro, uma parte diversificada para a formação dos especialistas.

As disciplinas da base comum do Curso de Pedagogia, ou seja, as chamadas de fundamentos da educação compreendem: sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática. A parte diversificada de cada habilitação ficou assim estruturada:

- Habilitação: “Ensino das atividades práticas dos cursos normais” as disciplinas: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; metodologia do ensino de 1º grau e prática de ensino na escola de 1º grau.
- Habilitação: “Orientação educacional”, as matérias: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau e 2º graus; metodologia do ensino de 1º grau; prática de ensino na escola de 1º grau; princípios e métodos de orientação educacional; orientação vocacional e medidas educacionais;

- Habilitação “Administração escolar”: estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus; princípios e métodos da administração escolar e estatística aplicada à educação.
- Habilitação “Supervisão escolar” estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus; princípios e métodos de supervisão escolar e currículos e programas.
- Habilitação “Inspeção escolar” estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus; princípios e métodos de inspeção escolar e legislação de ensino.

Com base na nova regulamentação, poderiam cursar pedagogia os alunos egressos do 2º grau e não exclusivamente egressos do Curso Normal. Porém, o Parecer 252/69 exigia a comprovação de experiência no magistério para que o aluno tivesse regulamentada a sua formação de especialista. Essa condição “permitiu que muitos licenciados ‘adquirissem’ a comprovação do exercício da docência, mediante métodos escusos, sem nunca terem entrado numa sala de aula como professor. (BRZEZINSKI, 1996, p. 76). Ainda a mesma autora explica que a comprovação de experiência docente foi definida posteriormente pelo Parecer 867/72, estabelecendo para o aluno de habilitação em orientação educacional a experiência de um ano e, de um semestre para as demais habilitações. Essa determinação não passou de uma exigência cartorial, contraditória, pois como afirma Brzezinski, é incoerente exigir o exercício no magistério sem que o aluno esteja habilitado para a função docente. Mais tarde, para substituir essa exigência, instituiu-se no curso de Pedagogia, como componente curricular, a prática de ensino em forma de estágio supervisionado.

Problemas em decorrência da estrutura de formação do pedagogo que separava a docência do trabalho do especialista são vislumbrados na prática desse profissional em instituições escolares. Principalmente porque os especialistas nem sempre haviam cursado o ensino normal, ou seja, não tinham o conteúdo e a experiência docente.

Conforme analisa Pinto (2003), as críticas, no início dos anos 1980, feitas por pesquisadores, aos especialistas sem experiência docente, argumentavam que estes mandavam os professores fazer de determinado modo, sem que eles próprios soubessem direito como fazer. Dessa maneira, criava-se na instituição escolar uma relação de trabalho hierarquizada e sem articulação com a prática

docente, o especialista mandava e controlava, e o professor deveria obedecer. Essa situação não contribuiu para a resolução dos problemas da prática educativa e acabou potencializando antagonismos na instituição escolar.

A estrutura estabelecida em 1969, segundo Pinto (2003), ao permitir o acesso ao Curso de Pedagogia aos egressos do 2º grau, sem experiência docente, não favoreceu a absorção desse profissional como especialista pelo sistema de ensino. Nesse sentido, o Parecer 252/69, ao tratar das atividades docentes na escola de 1º grau, pelos pedagogos, afirma que esta atividade é legalmente e tecnicamente possível, pois “quem pode mais pode menos: quem prepara o professor primário tem condição de ser também o professor primário”. Além disso, o parecer orienta a inclusão da disciplina de Metodologia e Prática do ensino de 1º grau, para a capacitação do pedagogo para a atuação neste nível de ensino, corrigindo a contradição histórica, que permitia ao Pedagogo formar o professor do magistério do 2º grau, para atuar nas séries iniciais do 1º grau, sem o domínio de como estes professores deveriam ensinar.

Dessa forma, foi se delineando a idéia encampada pelas entidades: ANFOPE¹⁴, CEDEs, ANPEd, na década de 80, argumentando que para o exercício das funções de planejamento, direção e supervisão na escola básica é necessário o domínio e a compreensão dos princípios do trabalho docente, do trabalho pedagógico e o exercício da docência, no sentido de superar a fragmentação do pensar e do fazer, da teoria e da prática.

Nos anos 70, com a expansão da rede de escolas públicas no Brasil devido a Lei 5.692/71, que torna obrigatória a escolaridade de 1º grau para todas as crianças de 7 a 14 anos, foi preciso formar um maior número de professores para atuar no 1º grau em um curto prazo de tempo. Nesse contexto, aumentam rapidamente o número de cursos de 2º grau com habilitação para o magistério, as licenciaturas curtas para formar os professores de 5ª 8ª série e os cursos de Pedagogia para formar os professores do curso Normal. A formação de supervisores, administradores e orientadores educacionais também aumenta, em

¹⁴ Instituída em 1983, sob o nome de CONARCFE, Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, e transforma-se em ANFOPE em 1990. Explica Valle (1999) que a comissão nasceu no Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para à Educação em Belo Horizonte. Este encontro foi a origem da organização dos professores para discutir especificamente as questões relacionadas com a sua formação.

decorrência da legislação que determina que esses profissionais devem ter o curso específico para o exercício da função e a licenciatura curta para o exercício no 1º grau.

É neste contexto da ampliação de oferta educacional para o ensino fundamental e médio no país, e a conseqüente necessidade de profissionais da educação, que se dá a origem da Sociedade Educacional Tuiuti, a mantenedora da UTP, como mais um espaço, além da UFPR e PUCPR, para a formação do pedagogo. A iniciativa privada nesta época preenchia a lacuna de oferta de cursos de educação superior que não eram supridas pelas instituições públicas. No ano de 1973, o Conselho Federal de Educação autoriza o funcionamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com os cursos de Pedagogia, Letras e Psicologia, ocorrendo no ano de 1997, o credenciamento da Instituição como Universidade Tuiuti do Paraná. O curso de Pedagogia atendia, na época de sua criação, a perspectiva de formação determinada pelo Parecer 269/69, oferecendo as habilitações de Inspeção Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e Magistério das Matérias Pedagógicas, e, posteriormente, a Supervisão Escolar, as primeiras habilitações reconhecidas em 1977 e a última em 1989.

Com base na análise de contexto feita por Valle (1999) a nova realidade educacional brasileira, dos anos 70, abre o mercado de trabalho para professores, amplia o número de concursos públicos para o ingresso no magistério, inclusive para os pedagogos. Porém, contraditoriamente, as políticas públicas educacionais que expandiram o número de escolas, para ampliar a escolarização da população brasileira, não investiram da mesma forma, na formação e valorização do trabalho docente. Ampliou-se a oportunidade de escolarização para os filhos da classe trabalhadora, mas estes receberam uma escola sem recursos, professores com deficiências na sua formação, e que não estavam preparados para atuar nessa nova realidade.

Assim, na década de 70, acentua-se o processo de proletarização do magistério, pelo aumento do número de professores, pela minimização das políticas e investimentos na educação, pela formação aligeirada desse profissional, realizada em cursos criados sem condições mínimas de atendimento e também pela desvalorização salarial da categoria, desencadeando a partir dessa conjuntura uma crescente decadência da escola pública.

Entretanto mesmo com a política de ampliação do número de escolas no país, não houve a absorção do grande número de pedagogos formados para o mercado de trabalho, tanto para assumir a função de especialista como a função de docente da escola de 1º grau e pré-escolar. As inadequações curriculares que direcionavam a formação do pedagogo, em uma perspectiva tecnicista, somada à falta de prática docente por parte de alguns, e vínculo desse profissional com a realidade das escolas, comprometeram o trabalho do pedagogo e, conseqüentemente, desfavoreceram a sua absorção pelo mercado de trabalho.

Nessa década conturbada pelas políticas conservadoras da ditadura no país, durante os anos de 1975 e 1976, indicações do Professor Valnir Chagas propunham ao ministério da educação, pela segunda vez, a extinção do curso de Pedagogia e direcionavam a formação dos especialistas da educação em nível de pós-graduação. É no final da década de 70, no contexto de contradições entre as políticas educacionais e as necessidades de democratização e melhoria da qualidade da escola pública, que professores e pedagogos se organizam em associações para discutir os problemas comuns que atingiam a categoria e começam a exigir participação na definição de políticas educacionais para o país. Nesse período, iniciam-se as primeiras greves de professores no Brasil e são criados: o CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade); a ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação); a ANDE (Associação Nacional de Educação); a CPB(Confederação de professores do Brasil); a FENASE (Federação Nacional dos Supervisores Educacionais); a FENOE (Federação Nacional dos Orientadores Educacionais) e outras em várias regiões do Brasil (VALLE, 1999).

A partir dessa fase de organização coletiva dos educadores, instala-se no início dos anos 80, com a perspectiva de abertura política para o Brasil, um período de intensa crítica ao modelo de desenvolvimento econômico adotado e, às políticas educacionais ligadas aos interesses mercadológicos estrangeiros. Inicia-se uma grande mobilização nacional por uma nova constituição, que culmina em 1988, com a promulgação da Constituição-cidadã. Nesse contexto, ampliam-se os debates sobre a educação em todos os níveis de ensino. Autores expressivos como Saviani (1984), Mello (1985), dentre outros, discutem a democratização da escola, os altos índices de evasão e fracasso escolar que principalmente atingiam as crianças das

classes populares, e a formação de professores, vista como possibilidade de melhoria do quadro educacional brasileiro.

Em função da abertura política, constrói-se um novo cenário na produção do conhecimento educacional, que delineado por pesquisadores subsidiados pela sociologia crítica, dão prioridade aos problemas sociais, culturais, políticos e econômicos que envolvem as questões educacionais. Os autores críticos construíram categorias para denunciar a falsa neutralidade política da educação e oferecer aos educadores referenciais teóricos para melhor entender o papel da escola numa sociedade desigual em termos de classes sociais, de raça e de gênero. Na concepção de McLaren (1997) a teoria crítica permite ao pesquisador em educação ver a escola não apenas como local de instrução, mas como um terreno cultural que prepara o sujeito para sua autotransformação, ou seja, as escolas são locais de dominação e de libertação. A teoria ultrapassa a visão marxista ortodoxa e determinista dos autores críticos reprodutivistas, que vêem a escola apenas como doutrinadora e reprodutora das relações de dominação e poder.

Nesse sentido, o currículo, para o pensamento pedagógico crítico é entendido como uma forma de política cultural, de trabalho como conhecimento emancipatório, como Habermas, citado por McLaren, assim chama, “que tenta reconciliar e transcender a oposição entre conhecimento técnico e prático”. O conhecimento emancipatório nos ajuda a entender como os relacionamentos sociais são distorcidos e manipulados por relações de poder e privilégio”.(MCLAREN, 1997, p. 203).

Conforme explica Santos (1996), os currículos dos cursos de Pedagogia e de formação de professores, nesta época, receberam fortes influências do pensamento pedagógico crítico, e, fundamentados em análises marxistas, denunciavam as relações entre as políticas e práticas educacionais e o desenvolvimento do capitalismo. No curso de Pedagogia, nas disciplinas das áreas de fundamentos da educação, esse tipo de análise estava mais presente. As disciplinas de caráter pedagógico tinham uma abordagem mais prescritiva e técnica, por isso foram fortemente criticadas, mas com o tempo incorporaram também, as análises marxistas, como é o caso da Didática.

Na fase de abertura política, que atravessava o país nos anos 80, e de produção de pesquisas sociais e educacionais, fundamentadas na teoria crítica, amplia-se a análise dos problemas da realidade e as possibilidades de

reivindicações dos profissionais da educação. Com isso, acirra-se o debate que vinha ocorrendo desde a década de 1970, sobre o curso de Pedagogia e a formação de professores, tendo em vista adequar a estrutura do curso e o destino profissional do pedagogo ao mundo do trabalho.

Assim, entende-se que, a partir da década de 1980, a identificação do curso de Pedagogia como uma licenciatura, principalmente pelas universidades públicas, tem como justificativas: a melhoria do trabalho docente e da escola pública; a não fragmentação entre o saber e o fazer, devido ao enfoque tecnicista na formação e atuação do especialista na escola; e a ampliação de oportunidade de ingresso no mercado de trabalho, uma vez que, desde a década de 1970, verificava-se a dificuldade de absorção do pedagogo sem experiência docente, pelas instituições de ensino.

Nesse sentido, a formação do pedagogo para lecionar na pré-escola e de 1^a a 4^a série foi a alternativa adotada e viabilizada por meio de reformulações que aconteceram no decorrer da década de 80, uma vez que havia limitação na absorção do pedagogo para atuar como especialista na instituição escolar. Segundo Saviani, (1984) citado no projeto pedagógico da UFPR, a falta de mercado para os profissionais egressos do curso de Pedagogia está associada à criação das habilitações, ao grande número de profissionais despejados no mercado e à preferência por profissionais mais experientes para assumir o trabalho de supervisão, orientação e direção, mesmo que formados em outra licenciatura. Neste mesmo documento, afirma-se que no Paraná, apesar da realização de concursos para seleção dos pedagogos especialistas, não houve a absorção do grande número de profissionais formados. Quem ocupava os cargos de diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e supervisor escolar, nas escolas, eram os professores mais experientes. Para Saviani, citado neste documento, isto não significa que os profissionais mais experientes tenham maior competência para o exercício das tarefas inerentes às habilitações, e sim, que professores já em exercício têm conhecimento da rotina escolar.

Assim, as reformulações curriculares que ocorreram a partir da década de 70, tiveram conforme dito anteriormente, o objetivo de ampliar o campo de trabalho e garantir a absorção pelo mercado, uma vez que a falta de experiência no magistério acabou constituindo-se em um fator limitador para o reconhecimento

das condições teóricas e práticas do pedagogo habilitado para atuar nas instituições de ensino.

Na década de 80, somada às preocupações com a absorção do pedagogo pelo mercado de trabalho, estava a preocupação com a melhoria da formação docente. Buscava-se, conforme afirmação de Mello (1985), uma formação que promovesse além da competência técnica a competência política, ou seja, o compromisso com a democratização do ensino e com a reversão do quadro de exclusão social da maioria da população, via acesso e permanência à escola pública de qualidade.

Assim, a defesa da docência como base da identidade profissional de todo o educador, a formação do pedagogo, e não do especialista, foi o motivo que impulsionou o movimento de reformulação dos cursos de licenciatura no país a partir dos anos 80. O movimento critica o modelo reducionista e tecnicista de formação do especialista, que separa a teoria e a prática, que fragmenta ações, inviabilizando práticas integradoras no interior das escolas para a melhoria da ação educativa.

Saviani argumenta sobre uma nova perspectiva de formação do pedagogo:

ao invés de especialistas em determinada habilitação restrita, aquilo que realmente estamos necessitando é de educadores com uma sólida fundamentação teórica desenvolvida a partir e em função das exigências da ação educativa nas condições brasileiras. Este será o profissional com habilitação polivalente capaz de enfrentar os desafios da nossa realidade educacional. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, UFPR, 1996, p. 27).

É nessa perspectiva, que a Universidade Federal do Paraná, inicia um processo de avaliação e reflexão sobre as conseqüências da formação, nos moldes do Parecer 252/69, que vinha promovendo desde 1972. Esse processo resultou na reformulação do curso em 1985, e trouxe, como avanços, a oferta de disciplinas comuns para as diferentes habilitações, e a implantação do magistério da Educação Pré-Escolar. Decorrente da necessidade de qualificar a ação docente para melhor atender as demandas da educação pré-escolar e das séries iniciais da escolarização, a nova proposta de curso privilegiava a qualificação para a docência como um dos eixos de formação, uma vez que instituiu a obrigatoriedade de realização da habilitação em Magistério das disciplinas Pedagógicas do Ensino de 2º

grau. Mais tarde, no ano de 1996, esta exigência também ocorreu na Universidade Tuiuti do Paraná.

A UFPR, em consonância com o pensamento pedagógico crítico, buscava a elaboração de uma proposta de formação integrada do pedagogo que superasse as dificuldades do modelo de formação fragmentado das habilitações. Decorrente deste propósito, implanta, a partir de 1989, um processo de avaliação institucional, e instala um novo processo de avaliação curricular do curso de Pedagogia. Conforme expressa o Projeto Pedagógico do curso, no processo de reformulação, iniciado em 1993 e concluído em 1996, foram consultadas propostas para o curso de Pedagogia de diferentes instituições universitárias brasileiras¹⁵. Foi encontrado como ponto comum em todas as propostas analisadas, o exercício de docência como pressuposto básico da formação pedagógica, coincidindo com a perspectiva defendida pelo movimento dos educadores brasileiros.

A análise aponta que, entre as propostas analisadas, aparecia a preocupação marcante com a formação da competência técnica e política, com a concepção sócio-histórica de homem, a relação teoria e prática, e com o domínio dos conteúdos básicos de fundamentação teórica de disciplinas como: Filosofia, História, Sociologia, Psicologia e Biologia. A preocupação com a pesquisa, também defendida pelo movimento dos educadores, já aparecia em algumas das propostas analisadas, e de modo predominante. É interessante observar que a partir da análise realizada pela comissão de avaliação da UFPR, constata-se que a tendência de formação já assumida pelas tradicionais instituições formadoras públicas, estaduais, federais e privadas, negavam o direcionamento de formação da legislação vigente.

Segundo Valle (1999), em 1983, quando instituída a Comissão para Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, mais tarde denominada ANFOPE, foram encaminhadas várias reivindicações ao Governo Federal, para aprovação de propostas para as licenciaturas em geral, principalmente, para a licenciatura em Pedagogia, para a formação de professores de 1ª a 4ª série e estágios supervisionados. Desde então, a ANFOPE estabelece os princípios que

¹⁵ Foram analisadas as propostas das seguintes universidades brasileiras: “Universidade de Campinas, Universidade Federal de Goiás e Católica de Goiás, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Universidade Estadual de São Paulo.” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, UFPR, 1996, p.38).

alicerçam até hoje a perspectiva para a formação de professores como dito anteriormente;

a necessidade de uma base comum nacional de conhecimento fundamental na formação dos professores; a docência como a base de identidade profissional de todo o educador; a teoria e prática, trabalhadas de forma indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro (VALLE, 1999, p. 59).

A base comum nacional na concepção da ANFOPE não significa um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, mas uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se materializa na definição de um corpo de conhecimento fundamental. Essa concepção básica de formação deve expressar a visão de homem situado historicamente, de educador comprometido com a realidade do seu tempo e com o projeto de uma sociedade justa e democrática, ou, em outras palavras, deve destinar-se à formação da consciência crítica do educador, numa perspectiva sócio-histórica. Como eixo norteador para a base comum nacional a ANFOPE define:

sólida formação teórica interdisciplinar; unidade entre teoria e prática, que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que perpassa toda a organização curricular e que não divorcia a formação do bacharel e do licenciado, embora considere suas especificidades; gestão democrática da escola; compromisso social e ético do profissional da educação na superação das injustiças sociais da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária; trabalho coletivo e interdisciplinar; articulação da formação inicial e continuada. (XII ENCONTRO NACIONAL ANFOPE, 2004).

Os princípios para a organização curricular defendidos pela ANFOPE indicam: o trabalho pedagógico como foco de formação; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; uma sólida formação teórica em todas as atividades curriculares (conteúdos escolares e pedagógicos específicos); a criação de experiências curriculares que coloquem o aluno em contato com a escola básica desde os primeiros anos do curso; a vivência pelos alunos de formas de gestão democrática; o desenvolvimento de compromisso social e político com a docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho e a avaliação contínua dos cursos de formação com base no projeto político pedagógico de cada curso.

Assim, a tese postulada pela ANFOPE e por entidades representantes de educadores e pesquisadores do país entre elas ANPEd, ANPAE

CEDES e o FORUMDIR, expressam os pressupostos teóricos do pensamento pedagógico crítico em defesa da formação qualificada de professores e do pedagogo. Tal perspectiva objetiva a transformação social, e assume sua identificação com projetos sócio-políticos que apontam para a superação das condições de desigualdades e exclusão social existentes no Brasil.

Com a intenção de garantir esse direcionamento para a formação dos profissionais da educação, a ANFOPE e várias associações representativas de educadores de diferentes regiões do país, encamparam desde a década de 80 uma batalha para a construção de uma LDB que expressasse o pensamento educacional brasileiro e a defesa da escola pública de qualidade.

Contudo, o projeto de LDB, que foi construído durante oito anos, com a participação dos educadores, foi substituído pelo projeto de Lei do senador Darcy Ribeiro. Kuenzer (1999) explica que a falta de consenso dentro do núcleo dos especialistas em pedagogia, com os diferentes fóruns das licenciaturas, fragilizou o processo das negociações, favorecendo a definição do governo segundo seus interesses.

Para o Curso de Pedagogia, os problemas desencadeados pela LDB/96 envolvem três aspectos ainda sem solução: a criação do Curso Normal Superior, destinado à formação de professores da Educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, formação que o curso de Pedagogia já vinha fazendo; a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) desvinculados da atividade de pesquisa; a definição do curso de Pedagogia para formação do especialista em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. Esta determinação expressa nos artigos nº 62, 63 e 64 da atual LDB/96 polemizaram, ainda mais, as questões sobre a identidade do curso.

A formação teórico-prática de qualidade dos profissionais da educação implica que esta ocorra em espaço de formação ligado à pesquisa, à produção e divulgação de conhecimentos científicos, ou seja, em instituições universitárias, intenção expressa desde a década de 1930, com a proposição da “Escola de Professores de Anísio Teixeira”. Tal prerrogativa de formação é desmoronada com a aprovação do decreto 2.306/97, que regulamenta os ISEs (Institutos Superiores de Educação) em conformidade com a LDB/96.

Ao instituir o Normal Superior, o novo lócus de formação, e a possibilidade de redução do tempo de formação de professores, o governo federal

que, seguindo orientação de organismos multilaterais (FMI, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio), aliados a agentes locais, abandona a causa do movimento de educadores, adotando a opção menos onerosa para o Estado. Assim, entrega esta função de formar o grande número de professores brasileiros, que buscariam a formação em nível superior, conforme o art. 87, parágrafo 4º, das disposições transitórias da LDB/96, principalmente para as mãos da iniciativa privada, e ainda pouparia estes institutos de investimentos com a pesquisa.

A justificativa legal para a criação dos ISEs, entendida como integração espacial e pedagógica no processo formador, mostra-se insuficiente no que diz respeito à constituição e titulação acadêmica de seu corpo docente e quanto à inviabilização das atividades de pesquisa. Estes fatores colocam a qualidade de formação destes institutos em condição duvidosa. O movimento dos educadores entende que os ISEs, ao separar a atividade de ensino das atividades de produção de conhecimentos, desenvolvida fundamentalmente no ambiente universitário, reforça os diferentes níveis de formação de professores vigentes no país, e caracteriza a visão prioritariamente instrumental para o exercício da docência.

A opção política expressa na LDB/96 desconsidera as importantes experiências construídas e consolidadas com a formação docente, principalmente nas universidades públicas federais, como foram comentadas anteriormente. No caso do Curso de Pedagogia rompe-se com a visão orgânica da formação docente que vinha sendo construída desde a década de 80, e retoma-se a perspectiva dicotomizada da formação de um bacharelado profissionalizante destinado a formar o especialista em gestão administrativa e coordenação pedagógica para os sistemas de ensino. Portanto, retoma a perspectiva de formação tecnicista que separa o pensar do fazer, a teoria da prática, concepção concretizada na forma e conteúdo do curso regulamentado pelo anterior Parecer do CFE 252/69. Esta condução dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional interfere na formação e no trabalho do pedagogo, tanto no que diz respeito à demanda de alunos para o curso de Pedagogia, como no preparo teórico-prático para o desempenho da função em diversos espaços possíveis de atuação.

Com base nos encaminhamentos para a educação definidos pela LDB/96, as políticas educacionais para o país, sob a orientação de organismos multilaterais e norteadas pelo ideário neoliberal, tratam a educação como mercadoria. A educação e a formação de professores, nessa conjuntura, tem sido

estratégica para a sedimentação da lógica do capital. Nessa lógica, o Estado reduz custos e encargos e investimentos públicos, desresponsabilizando-se do cumprimento de sua função político-social em benefício da totalidade da população, transferindo ao setor privado a condução da educação, segundo seus interesses mercadológicos.

Entre as medidas adotadas que evidenciam o caráter mercantilista das políticas educacionais para a formação de professores, denunciadas no documento do XII Encontro Nacional da ANFOPE, destacam-se:

- a promulgação da Resolução 02/97 que estabelece a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer portador de diploma em nível superior, que queira atuar na Educação Básica;
- a apresentação de novas organizações institucionais como os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores;
- a regulamentação do Curso Normal em nível médio, apesar do seu caráter transitório e datado, conforme explicitado na LDB/96, e sem apontar a política de formação em nível superior dos estudantes que finalizam esse curso;
- as determinações do parecer 133/2001, que impedem os cursos de pedagogia das IES não universitárias de formar professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental;
- a regulamentação dos cursos sequenciais que concorrem com os cursos de graduação plena;
- a implementação de políticas de avaliação com o intuito de controle; obedecendo o que é ditado pelo padrão capitalista de produção na atualidade: SAEB, ENEM;
- a insistência na criação de agências centralizadoras para a certificação das competências cuja concepção encontra-se assentada em uma lógica racionalista mercantilista e pragmática. (ANFOPE, 2004, p. 2).

Assim, o curso de Pedagogia, atravessou, após a aprovação da LDB/96, um “*período de Decretos*” firmados no âmbito do poder executivo, os quais na opinião de Silva (2002) outorgaram a identidade deste curso e conseqüentemente do profissional pedagogo. A principal problemática foi impulsionada pelo parecer CES 970/99, a qual atinge o principal foco de tensão da regulamentação do curso de Pedagogia, quando define o curso normal superior como formador do docente de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental e retira do curso de pedagogia essa possibilidade. Silva (2002) destaca que inúmeras manifestações contrárias ao Parecer 970/99 foram encaminhadas ao CES, entre elas a Comissão de Especialistas de Ensino do Curso de Pedagogia, recriminando o desconhecimento da matéria em discussão por parte desse colegiado e reivindicando a revisão do Parecer. A autora também aponta as manifestações das universidades, bem como, das demais entidades acadêmicas

ligadas ao assunto, destacando-se nesse processo a atuação da ANFOPE, do Fórum de Pedagogia e Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas. Ainda Silva (2002) comenta que a mobilização resultou no agendamento de reunião do Conselho Pleno do Conselho Nacional de educação para discussão do assunto. Porém o decreto presidencial 3.276/99, aprovado um dia antes da reunião, fechou a possibilidade de resolver a questão da formação para a docência no curso de Pedagogia. O decreto, ao tratar da formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, determina que a formação destinada ao magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental far-se-á “exclusivamente” em cursos normais superiores. Silva (2002) ressalta que o ato do executivo foi repudiado pela comunidade acadêmica, entidades profissionais e também por oito conselheiros da Câmara de Educação Básica do CNE, que interpretaram o decreto como fechamento da discussão em curso e inibidor do desenvolvimento de experiências bem sucedidas de formação do pedagogo em diversas universidades brasileiras.

A mobilização das entidades, ANDES, ANFOPE, ANPEd, ANPAE, CEDES, Comissão dos Especialistas de Ensino de Pedagogia, FORUMDIR, entre outras, resultou na criação do Fórum em Defesa da Formação de professores e, diante da força do fórum e da resistência da comunidade acadêmica em cumprir a determinação do decreto 3.276/99, oito meses após, o executivo relativiza seu posicionamento, por meio do decreto 3.554/2000, substituindo o termo *exclusivamente*, por *preferencialmente*, quando trata da formação docente no curso normal superior.

Dessa forma, a LDB/96 repassa novas atribuições aos docentes em relação às novas e complexas demandas sociais, sem a contrapartida de garantir a inclusão da formação fundamentada na pesquisa. Neste contexto, contradições se tornam latentes. Por que retirar do curso de Pedagogia a docência como base da formação, se, principalmente nos últimos anos, o curso tem, sobretudo, formado o professor para as séries iniciais do ensino fundamental e para a Educação Infantil? Como, então, garantir à formação docente a perspectiva crítica investigativa, quando nos espaços de formação ela inexistente ou é incipiente?

Portanto, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96 revela a existência de contradições entre as propostas expressas pelo governo, que direcionam a formação do pedagogo numa perspectiva neo-tecnicista, e o

posicionamento construído por movimentos de educadores. A defesa da formação do pedagogo unitário, fundamentada numa concepção crítica de educação, como apresentado anteriormente, vem desde a década de 80, sendo assumida por várias instituições universitárias do Brasil. Este fato, somado à mobilização dos educadores em intensos debates promovidos pelas entidades ANFOPE, ANPEd, CEDEs e FORUMDIR, influenciaram a revisão da proposição de formação do Pedagogo expressa na LDB/96. É sobre este percurso de tencionamento entre os posicionamentos do governo e do movimento dos educadores, que tratarei a seguir, objetivando situar os atuais impasses políticos e pedagógicos para a formação do pedagogo.

2.1 Impasses e Perspectivas Atuais na Formação do Pedagogo

Conforme a apresentação do panorama histórico do curso de Pedagogia, coexistem, no Brasil, desde a década de 80, duas grandes tendências de formação. A primeira tendência segue as determinações do Parecer CFE 252/69, formando profissionais licenciados habilitados para o exercício da docência das disciplinas pedagógicas do magistério em nível médio e os licenciados especialistas: em administração escolar, supervisão e orientação educacionais e inspetor de ensino, para o exercício no âmbito das escolas e sistemas de ensino. A segunda tendência de curso é voltada à formação de licenciados habilitados para o exercício do magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, em alguns casos, na Educação Infantil e para o magistério das disciplinas pedagógicas do Ensino Médio. Cabe ressaltar que a tendência de formar professores tem predominado a partir da década de 90, justificada pela defesa histórica de educadores em formar em nível superior os professores para o Ensino Fundamental e Educação Infantil e, conseqüentemente, melhorar o ensino nestes níveis de escolarização. Esta última tendência tomada pela maioria das instituições formadoras e defendida pelo movimento dos educadores é respaldada pelo recente Parecer nº 5/2005 do CNE, que trata das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

No entanto, a diversidade de currículos existentes nos diferentes cursos de Pedagogia pelo Brasil afora, em função da longa trajetória de indefinição de Diretrizes para o curso, tem dificultado a construção de uma identidade profissional para o pedagogo e também tem interferido no preparo para atuação competente nas várias frentes de trabalho pedagógico.

Nesta direção, após a aprovação da LDB/96, os educadores uniram-se e instalaram um processo intenso de discussões que desencadearam propostas encaminhadas ao CNE, conforme já foi explicitado no início deste trabalho. Resultantes destes debates, os documentos oficiais aprovados pelo CNE, Parecer 9/2001, Resolução 1/2002 e 2/2002, para a formação de professores da Educação Básica, contemplam algumas das reivindicações dos educadores, definindo como princípios de formação a relação teoria e prática, a docência, a gestão e a pesquisa, sendo estes considerados eixos estruturadores do currículo.

É importante destacar a mobilização que ocorreu em reunião da ANFOPE, no ano de 2004, realizada no 12º ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, quando da discussão e aprovação de documento que apresenta o posicionamento dos educadores sobre a formação dos profissionais da educação. A carta reforça as reivindicações enviadas à equipe de transição do novo governo em 2002, dentre elas, a expansão das universidades públicas, a aprovação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, revisão urgente da LDB e da Resolução 1/99, no que tange à criação dos ISEs e do Curso Normal Superior, aprovação de piso salarial nacional com jornada única e carreira atrativa para incentivar os jovens para a profissão.

A carta ressalta, também, a necessidade de uma gestão participativa e democrática, para a definição das Diretrizes Educacionais, com interlocutores legitimamente qualificados, comprometidos com uma educação pública de qualidade social. A ANFOPE, neste documento, propõe um amplo debate para aprofundar e ampliar as discussões relacionadas com: a estrutura e organização dos cursos e programas de formação; a carga horária e tempo de duração; ao espaço destinado aos estudos do campo da educação; à revisão da concepção de práticas e estágios supervisionados. Com o intuito de ampliar o diálogo entre governo e educadores, a ANFOPE considerava, naquele momento, prudente adiar, para 2005, as mudanças nas políticas de formação dos profissionais da educação.

Este amplo debate defendido pela ANFOPE se consolida independente da participação oficial, como uma resposta da comunidade de educadores, quando foi surpreendida com a divulgação da Minuta de Resolução das Diretrizes para o Curso de Pedagogia, pelo Conselho Nacional de Educação, em 30 de março de 2005.

O conteúdo da Minuta de Resolução desconsiderou o processo histórico das discussões e proposições sobre a formação do Pedagogo, expressas por representantes dos profissionais da educação, especialmente pela ANFOPE, pelo FORUMDIR, pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd).

O conteúdo e a forma dados ao curso de Pedagogia, neste documento, reduzia a formação em docência para os Anos Iniciais e/ou Educação Infantil (2.800horas), igualando ao curso Normal Superior aprovado pela LDB/96. Assim, definia a formação do bacharel em Pedagogia (800hs) como um apêndice da licenciatura, no esquema 3 (licenciatura) + 1 (bacharel). A proposta também abria a possibilidade para os licenciados de diversas áreas da educação para a realização do bacharelado e o apostilamento de diploma em Pedagogia. Portanto, a proposta de Resolução rompia com a formação do pedagogo unitário, ou seja, com o princípio de indissociabilidade entre a docência e a formação do pedagogo, prevendo a possibilidade de habilitação na forma de estudos subsequentes.

No parecer da ANFOPE, o aligeiramento da formação e a fragmentação do Curso de Pedagogia no formato dado pela Minuta de Resolução do CNE/2005 tem como pressuposto uma concepção neotecnicista assentada numa lógica instrumental e pragmatista, que pretende caracterizá-lo como um curso “prático”, dotando o profissional com competência técnica para lidar exclusivamente com o fazer. Essa proposta inviabiliza a formação da consciência crítica do pedagogo, necessária à compreensão dos determinantes históricos, sociais e políticos, como também, a percepção das contradições do contexto em que está inserido, dificultando a atuação competente desse profissional nos processos de organização do trabalho pedagógico.

A referida proposta de Diretrizes para o curso de Pedagogia apresentada pelo Conselho Nacional de Educação provocou debates em Encontros, em várias regiões do país, e a rejeição da proposta pelos participantes, por ampla

maioria¹⁶. Nos debates reforçou-se, também, a necessidade de continuar o diálogo ampliando para o âmbito nacional, tendo como referência os documentos e propostas anteriores elaboradas tanto pela Comissão de Especialistas em Pedagogia, instituída pelo próprio MEC, como pelas organizações de educadores, já mencionadas neste trabalho.

Em decorrência da rejeição nacional à Minuta de Resolução do CNE, a comissão bicameral, instituída desde 2003, para elaborar as Diretrizes Curriculares para Curso de Pedagogia, procede à avaliação das críticas e sugestões enviadas pelas entidades acadêmico-científicas, comissões e grupos de estudo. No período compreendido entre março e outubro de 2005, apresenta para a apreciação da comunidade, propostas de diretrizes para o curso, que foram sendo corrigidas em função “das proposições formalizadas, nos últimos 25 anos, em análises da realidade educacional brasileira” (PARECER 5/2005, p. 1), resultando no Parecer aprovado em 13 de dezembro de 2005, e no projeto de Resolução CNE/CP 1/2006, homologado em 15 de maio de 2006. Assim, a indicação da docência como base de formação, a centralidade da pesquisa e da participação do pedagogo na gestão da escola estão assumidas no texto oficial, como explicitado neste texto que trata do perfil do licenciado em Pedagogia, retirado do atual Parecer 5/2005:

O campo de atuação do licenciado em Pedagogia deverá ser composto pelas seguintes dimensões:

- docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais os conhecimentos pedagógicos sejam previstos;
- gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise e formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área da educação;
- produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. (CNE, PARECER Nº 5/05, 2005, p. 8).

¹⁶ Tomo como referências: o documento do Encontro das Instituições formadoras dos profissionais de Pedagogia do Estado do Paraná, realizado em 13 de abril de 2005, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, que reuniu professores, coordenadores, alunos, sindicatos e outros profissionais da Educação, e o documento do encontro entre professores pesquisadores, realizado em 31 de março de 2005, na Universidade Católica de Goiás.

A aprovação do Parecer 5/2005 e Resolução 1/2006 não encerra o processo de discussões sobre a formação e atuação do pedagogo, uma vez que o curso Normal Superior continua existindo e formando o docente para os mesmos níveis de escolarização. Outro aspecto polêmico diz respeito à formação do especialista em nível de pós-graduação, expresso no art. 64 da LDBN/96, e no art. 14 do atual Parecer do CNE, retomando a intenção antiga do legislador Valnir Chagas, a qual também poderá dividir o campo de atuação profissional do pedagogo. Assim está expresso no Parecer nº 5/2005 e Resolução 1/2006:

Art.14. A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art.64 da LDB 9394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados. (PARECER, 5/2005, p. 24).

Enfim, o que se assistiu em 2005 foi o tencionamento das discussões sobre a formação do pedagogo, culminando com a divulgação da Minuta de Resolução em março, rejeitada nacionalmente, por desconsiderar totalmente as proposições das entidades e, posteriormente a aprovação, pelo CNE/CP do Parecer 5/2005 e de Resolução 1/2006. Como dito no início deste capítulo, o atual Parecer e proposta de Resolução contemplam em parte as sugestões presentes nos documentos enviados pela comissão de especialistas em pedagogia e entidades representativas dos educadores e pesquisadores brasileiros. Entre as reivindicações atendidas, estão a docência como base de formação do pedagogo, a indicação para a iniciação às práticas de pesquisa, como também a obrigatoriedade desta atividade para as instituições que oferecem o curso de Pedagogia. No entanto, o Parecer do CNE/CP 5/2005 e Resolução 1/2006 definem equivocadamente o pedagogo como exclusivamente o professor, desconsiderando o campo epistemológico da Pedagogia e a ampla possibilidade de atuação do pedagogo no mundo do trabalho, conforme já apontava a proposta de Diretrizes dos Especialistas em Pedagogia, elaborada em 1999. O Parecer 5/2005 e Resolução 1/2006 negam a perspectiva unitária de formação do pedagogo, que forma de modo integrado o bacharel e o licenciado, como vêm fazendo principalmente as IESs públicas do país, assim como a UFPR, desde 1996. A definição do curso de Pedagogia apenas como uma licenciatura está relacionada ao amplo conceito de docência expresso no documento, conceituando como docência as atividades de ensino, de gestão e de pesquisa, ou seja, descaracteriza as especificidades de cada uma destas ações,

embora, sejam ações integradas e pertinentes às práticas docentes. Outro fator problemático da nova regulamentação do curso, diz respeito ao currículo proposto, que na visão de Kuenzer (2006) é insuficiente, levando em conta a ampliação das competências e a sua dimensão predominantemente prática, reforçando novamente o caráter instrumental da formação.

Dessa forma, persistem inadequações curriculares, e o que presenciamos é uma volta ao modelo de curso dos anos 70. Assim, com a aprovação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia permanecem, ainda, como pontos nevrálgicos, a proposição do curso Normal Superior e a formação do especialista em nível de pós-graduação. O Parecer aponta para a possibilidade dos Institutos e faculdades que ofertam o Curso Normal Superior transformarem este curso em Pedagogia. Esta situação favorece a continuidade dos negócios realizados com a oferta de cursos de graduação nas áreas do conhecimento, nos ISE, e prejudica a formação do pedagogo, considerando que nestes espaços a pesquisa é incipiente, ou mesmo não existe. Esta situação requer a continuidade do diálogo entre educadores e o governo, para desvendar interesses ideológicos e lutar para a definição de políticas democráticas para a formação do pedagogo e educação brasileira.

Com este breve panorama, fica evidenciada a vulnerabilidade do curso de Pedagogia, em toda a sua trajetória de regulamentações, tanto no que diz respeito ao campo epistemológico do conhecimento pedagógico, como no que diz respeito ao campo de formação e atuação do profissional pedagogo. É claramente percebível nesta trajetória, a desvalorização do pedagogo e da própria Pedagogia no Brasil, decorrentes de interesses ideológicos presentes nas políticas educacionais mercadológicas. Nesse sentido, percebe-se que a crise de identidade profissional do pedagogo, sobretudo nas últimas três décadas, está associada às transformações sociais, à falta de consenso sobre o campo de conhecimento da pedagogia e às reformas educacionais em curso no país, submissas aos comandos de organismos internacionais.

O capítulo a seguir tem o objetivo de discutir a proposição da pesquisa na formação do pedagogo, tomando como referência, literatura específica, documentos oficiais emanados pelo CNE e a proposta para as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, defendida pelo movimento nacional de

educadores brasileiros, representados pelas entidades ANFOPE, ANPEd, ANPAE, CEDES e FORUMDIR.

2.2 A Formação do Pedagogo pela e para a Pesquisa

A inclusão da pesquisa como princípio de formação docente vem sendo defendida por pesquisadores no Brasil, principalmente no final dos anos 80. Esta proposta tem como fundamento os pressupostos da teoria crítica em educação e recebe a atenção, tanto de autores que discutem os problemas da Educação Básica, como de autores que pesquisam a formação docente. Segundo Santos (2002, p.16) “os primeiros associam os investimentos na formação do professor com a melhoria do ensino, os segundos buscam compreender o processo de formação dos docentes”.

O movimento de educadores que valoriza a pesquisa na formação e prática do professor cresceu consideravelmente, a partir da década de 90, principalmente pela ampliação das pesquisas etnográficas e de pesquisa-ação. André (1995, p. 41) explica que as pesquisas do tipo etnográfico permitem entender como funciona o cotidiano escolar e como operam, nestes espaços, “os mecanismos de dominação e resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças modos de ver e de sentir a realidade e o mundo”. A pesquisa sobre a didática prática realizada por Martins (1998, p. 51), constitui-se em exemplo do uso da pesquisa-ação, pois “toma como ponto de partida problemas práticos, ou seja, a prática interrogada, problematizada, tendo em vista sua transformação”. Assim, entende os sujeitos da pesquisa como agentes ativos e coletivos, que produzem conhecimentos, superando reflexões exclusivamente teóricas e distanciadas da realidade escolar. Os processos e resultados destas pesquisas mostram que os professores podem refletir e produzir teoria e que esta, não é privilégio apenas da atividade acadêmica.

Neste sentido, a proposta da pesquisa na formação inicial e continuada de professores tem como objetivo superar a racionalidade técnica que orienta a ação docente, meramente reprodutora de conhecimento, e avançar para uma racionalidade da práxis, comprometida com práticas pedagógicas

emancipadoras. A crítica ao tecnicismo¹⁷ e à racionalidade instrumental, presentes nas práticas pedagógicas e na política educacional brasileira, provocou entre os pesquisadores da área, a defesa da reflexividade e da pesquisa no processo de formação do professor, como possibilidade de desenvolvimento profissional e melhoria do ensino. No Brasil, no final dos anos 70, Paulo Freire já abordava a reflexividade na prática de professores, propondo a conscientização, que é mais do que a tomada de consciência individual, pelos processos de ação-reflexão-ação. A conscientização para Freire (2003, p. 60), que é coletiva, implica na “substituição de uma percepção distorcida da realidade, por uma percepção crítica da mesma”. Essa mudança de percepção que se dá na ação e reflexão, constitui-se, como afirma Freire, em um eficiente instrumento de mudança.

Segundo Campos e Pessoa (2003, p. 191) a ampliação do movimento em favor do professor reflexivo ocorre na década de 80, devido à grande difusão das idéias de Donald Schön, pela crítica, que faz ao tecnicismo e pela proposta da formação do professor reflexivo. Para este autor, a prática reflexiva está muito próxima da atividade de pesquisa, uma vez que o professor reflexivo trabalha de forma tão rigorosa quanto o pesquisador. Schön defende que o profissional reflexivo pensa sobre o que faz ao se deparar com situações de incertezas e conflitos (conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação), ou seja, investiga sua própria ação, o que resulta em conhecimento prático que é validado pela própria prática, não se limitando à investigação produzida na academia. Campos e Pessoa explicam que outros autores, entre eles, Zeichner e Liston aperfeiçoam as idéias de Schön, atribuindo à atividade reflexiva o caráter dialógico, propondo a reflexão como uma prática social, que, além de exercer a atividade intelectual, deve abrir-se para a reflexão coletiva e para a cooperação. Também nessa perspectiva encontramos o pensamento de Freire, conforme comentado anteriormente.

¹⁷ De matriz teórica americana, o paradigma técnico-linear como denomina McDonald, apresenta como traços fundamentais... ”o domínio do especialista sobre o processo e na tentativa de maximizar o controle pela condução de todos os procedimentos de feedback para obter o mais alto grau possível de execução do estudante e de satisfação do professor. Assim, o processo inteiro é controlado e monitorado com objetivos específicos em mente e são os especialistas que tomam as decisões iniciais e finais a propósito da validade do conteúdo e do processo”. O tecnicismo também é denominado como pedagogia por objetivos, na vertente da didática para Gimeno Sacristán (1995), ou racionalidade técnica, denominada por Schön (1983). (GERALDI, et al.,2003, p. 240).

Portanto, a defesa da prática reflexiva tem como fundamento uma nova epistemologia da prática, ou seja, conforme ressalta Pimenta (2004, p. 48), a “valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato”. Segundo a mesma autora, a partir da concepção da epistemologia da prática, abrem-se as perspectivas para a valorização da pesquisa na ação docente, colocando as bases para o que se tem denominado de professor pesquisador de sua prática.

Comenta Libâneo (2002) que, em vários trabalhos, observa-se a relação entre a reflexividade e a prática da pesquisa. Aponta como representantes dessa abordagem as autoras, André e Lüdke, desde os anos 90. Para esta última autora, o “entusiasmo despertado pelas idéias do professor reflexivo tem inspirado manifestações que aproximam muito as idéias de reflexão e de pesquisa”. (LÜDKE 2002, p. 30). No entanto, a autora ressalta que a pesquisa e a reflexão são atividades distintas, embora estejam diretamente relacionadas. Salienta o caráter essencial da reflexão para o trabalho docente, e afirma que, se o professor é reflexivo, não significa que seja também pesquisador, embora defenda que todo o professor pesquisador precisa assumir uma posição reflexiva. Lüdke (2002) chama a atenção para a necessidade de incluir o componente crítico à atividade da reflexão e à atividade da pesquisa. Entendo que este é o ponto fundamental para a defesa de ambas as atividades na formação docente, uma vez que vários autores alertam para os riscos da reflexão acrítica e de cunho neoliberal.

Libâneo (2002, p. 62) “explica que no campo liberal, o método reflexivo situa-se no âmbito do positivismo, do neopositivismo ou, ainda, do tecnicismo, cujo denominador comum é a racionalidade instrumental”. Como a reflexão nasce no contexto do pensamento neoliberal, certas características do pensamento reflexivo servem às necessidades do sistema de produção flexível, próprio da sociedade pós-industrial, requerendo a maior intelectualização dos processos produtivos, ou seja, maior reflexividade, maior capacidade de tomar decisões, maior autonomia, automonitoramento.

A outra dimensão dada à reflexão, explica Libâneo (2002), incorpora temas e processos investigativos que se identificam com o pensamento “pós-moderno”. A idéia de reflexividade ou reflexão crítica avança, quando ultrapassa os

limites da reflexão individualizada e imediatista e propõe que o professor desenvolva a capacidade de pensar a própria prática e consiga construir comunidades reflexivas. Para Zeichner (1993), o movimento da prática reflexiva atribui ao professor um papel ativo na formulação dos objetivos e meios do trabalho, entendendo que os professores também têm teorias que podem contribuir para construção de conhecimentos sobre o ensino. Essa perspectiva de formação confere ao professor a condição de produtor de conhecimento e o faz ultrapassar a condição de mero consumidor e transmissor de conhecimento produzido nas universidades.

Contreras, citado por Lüdke (2002) também reivindica o conteúdo crítico para o processo de reflexão, e argumenta que este precisa estar afinado com as necessidades da realidade na sua totalidade, numa perspectiva transformadora e solidária. A reflexão crítica, defendida por autores como Freire, Giroux, Pérez Gómez, Contreras, Zeichner, está relacionada à necessidade de uma sólida formação teórica, que subsidie o professor a compreender e ultrapassar categorias ideológicas que parecem naturais e a conhecer melhor os problemas e as características da realidade das escolas, para nelas intervir e favorecer processos de ampliação cultural da população. As sábias palavras de Freire expressam muito bem a urgência do pensamento crítico na educação:

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. As formas verbosas de representá-las. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. (FREIRE, 2005, p. 103).

Dessa forma, no meu entender e na direção da reflexão de Santos (1996), a composição da base de conhecimentos para a formação docente requer teorias críticas que elucidem o funcionamento da sociedade capitalista e suas ideologias, aliadas aos estudos culturais para captar com maior riqueza o cotidiano da escola, de sua cultura e dos modos de interação social. Assim, é possível fortalecer, pela reflexão crítica e compreensão dos múltiplos determinantes presentes na realidade educacional, o projeto de educação emancipatória.

Nesta direção, Giroux (1997, p. 196) aponta que “é preciso desenvolver programas nos quais os futuros professores possam ser educados

como intelectuais transformadores que sejam capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e da democracia”. Entende-se por intelectual transformador o professor capaz de participar de uma luta coletiva por emancipação. Num sentido mais amplo, o professor que compreenda os interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, as relações sociais em sala de aula e os valores que eles legitimam em sua prática.

Por ora, entendo que os conceitos que pode assumir a reflexão na formação e na prática docente foram explicitados e confirmam a importância da reflexividade, ou reflexão para a atividade do pesquisador. Este encadeamento entre a reflexão e a pesquisa de cunho crítico, como explica André (2002) está nas raízes do pensamento dos autores que defendem a pesquisa na formação. No entanto, a autora alerta que o papel da pesquisa na formação docente vai muito além da questão do professor/reflexivo, requer, por um lado, que se considere a existência de várias modalidades de articulação entre ensino e pesquisa no processo de formação, por outro lado, que considere as reais possibilidades de realizar a investigação no trabalho cotidiano do professor.

Pretendo, primeiramente, refletir sobre a integração entre as finalidades da Educação Superior em indissociar ensino, pesquisa e extensão com a proposição da pesquisa no currículo para a formação do pedagogo. Beillerot (2002) nos chama a atenção para a intensidade de opiniões que defendem tal proposição, mesmo não existindo muitos estudos que mostrem que o docente formado pela pesquisa seja mais “eficaz” do que outro. O mesmo autor comenta que a justificativa em favor da pesquisa no processo de formação tem relação com a própria finalidade da pesquisa, ou seja, desenvolver as capacidades de análise e investigação, de evitar confundir evidências com fato demonstrado, de compreender que não existem respostas fechadas e que devemos nos tornar prudentes e abertos a novas compreensões, desenvolver o espírito crítico, a dúvida metódica, o comportamento racional. No entanto, o autor pondera, se não seria esta a finalidade antes reservada a algumas disciplinas nos cursos de formação. Vejo esta questão como primordial para pensar a relação entre ensino e pesquisa e o papel da pesquisa no currículo e formação docente.

A pesquisa no currículo, quando proposta como um eixo articulador da formação, com o objetivo de desvelar a realidade e desenvolver o espírito e atitudes de investigação, ao meu ver, não toma esta finalidade das disciplinas do

currículo, como questiona Beillerot. A pesquisa concebida como um princípio curricular, integra-se às demais disciplinas fortalecendo seus objetivos. Entendo que para esta dimensão se efetivar é preciso que a instituição viabilize planejamentos coletivos, interdisciplinares objetivando a leitura dos fenômenos educacionais, a sua problematização e o desenvolvimento de habilidades e atitudes investigativas. A afirmativa das autoras Esteban e Zaccur explicita a função integradora do conhecimento pela pesquisa:

É na pesquisa, na inserção cotidiana e nos diferentes espaços educativos, que surgem questões que alimentam a necessidade de saber mais, de melhor compreender o que está sendo observado/vivenciado, de construir novas formas de percepção da realidade e de encontrar indícios que façam dos dilemas desafios que podem ser enfrentados. A história, a economia, a sociologia, a antropologia, etc, não são estudados abstratamente, pois fazem parte do movimento de compreensão dos problemas concretos que se colocam no cotidiano educacional. (ESTEBAN e ZACCUR, 2002, p. 22).

Ainda, a pesquisa no currículo também pode ter uma função mediadora, como explica André (2006), ou seja, de colocar o aluno em contato com pesquisas atualizadas sobre o cotidiano das escolas e levar o acadêmico a refazer o processo da pesquisa e a discutir sua metodologia e resultados.

Segundo Soares (2002), o professor somente estará habilitado para uma ação pedagógica competente se o seu processo de formação for marcado pelas pesquisas nas áreas específicas de atuação. Ela traz o exemplo da pesquisa para a atuação competente do professor alfabetizador, assegurando que não basta conhecer o sistema ortográfico da língua portuguesa, ou estar informado sobre teorias psicológicas ou psicolingüísticas. Porém, é fundamental que o professor “conheça as pesquisas lingüísticas sobre as relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, as pesquisas psicolingüísticas sobre a aquisição do sistema ortográfico pela criança, as pesquisas psicológicas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo”. (SOARES, 2002 p. 101). Em outras palavras, Soares argumenta sobre o papel da pesquisa para a formação do docente:

A influência da pesquisa na formação do professor estará, assim, não apenas, e talvez até nem, sobretudo, na presença, nessa formação, da pesquisa com a finalidade de proporcionar acesso aos produtos mais recentes e atualizados da produção do conhecimento na área, mas na possibilidade de, pela convivência com a pesquisa e, mais que isso, da vivência dela, o professor aprender e aprender os processos de produção de conhecimento em sua área específica. (SOARES, 2002, p. 101).

Também nessa perspectiva de socializar os produtos e processos de pesquisas, destaca-se o trabalho de André (1996). Ela argumenta que, ao lecionar didática para alunos de formação inicial, utiliza a pesquisa etnográfica como meio de aproximação dos alunos com as questões do cotidiano da escola, buscando a articulação teoria-prática e iniciando-os na pesquisa. Seleciona pesquisas que apresentam alternativas criadas por “bons professores”, que conseguiram construir um saber didático-pedagógico para realizar com eficiência seu trabalho. Além do conteúdo das pesquisas, outro aspecto explorado pela autora é o processo de condução da pesquisa, pela análise do método, instrumentos de coleta de dados, e elaboração de relatórios. Com esses procedimentos, André (1996) pretende iniciar o futuro docente na pesquisa e prepará-lo para ser um pesquisador e um “leitor crítico da própria prática”. Segundo a autora, isso pode ser feito de várias maneiras: “desenvolver no aluno uma atitude investigativa ante o conhecimento; trazer pesquisa etnográfica para ser discutida em sala de aula e propiciar uma metodologia de análise e reflexão sobre a prática”. (ANDRÉ, 1996, p. 103). O aspecto fundamental do trabalho com a pesquisa é tomá-la como ponto de partida para realizar, conforme denomina André (1996), o garimpo teórico, isto é, refletir sobre os aspectos da realidade e buscar a literatura educacional para compreendê-la. Dessa forma, garante-se a articulação teoria-prática tão necessária e desejada nos cursos de formação docente. Assim, a pesquisa constitui-se em um princípio cognitivo e formativo, por promover, além da apropriação dos produtos do saber acumulados, a apropriação dos processos dessa produção.

Dessa forma, a perspectiva de trabalho com a pesquisa apontada por Soares (2002) e André (1996,) indica quais são as pesquisas mais adequadas para serem socializadas na formação docente, respondendo ao questionamento feito por Beillerot (2002), sobre quais pesquisas deveriam ser privilegiadas no processo de formação desse profissional.

Ainda, referente à aprendizagem da pesquisa na formação inicial, é consenso entre os educadores, a importância da oferta de programas de iniciação científica pelas instituições formadoras. Estes programas propiciam a aprendizagem dos processos que envolvem a realização da pesquisa em educação, pela participação efetiva dos acadêmicos em todas as fases da pesquisa. No entanto, a validade destes programas pode ser duvidosa, quando os professores

pesquisadores não incluem a participação do acadêmico, na totalidade da atividade de pesquisa, atribuindo a ele somente a realização de tarefas burocráticas.

Estes encaminhamentos teórico-práticos dados à pesquisa no processo de formação inicial do docente revelam necessidades e possibilidades de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia. Nessa perspectiva, é necessário que a relação teoria e prática esteja presente em todos os momentos do currículo, como um eixo de formação, garantindo a apreensão crítica da realidade pelo futuro docente.

Na concepção corrente de formação, a proposta de articulação teoria e prática, se dá principalmente nos momentos de estágio curricular. No entanto, esta alternativa tem se apresentado insuficiente, uma vez que durante o percurso de formação as disciplinas estão dissociadas umas das outras e não explicitam suas conexões com a realidade profissional dos futuros docentes. Assim, a fragmentação e hierarquização de conhecimentos dificultam o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática.

Para alterar este quadro é preciso tomar a prática como principal local de questionamento e conhecimento, sempre mediada pela teoria, como instrumento que ajuda a olhar e apreender a realidade. Dessa forma, a prática se transforma em práxis, ou seja, a síntese dialética entre a teoria e a prática. Pimenta (2004) explica que a compreensão da relação teoria e prática possibilitou pesquisas que imprimiram uma nova concepção de formação e uma nova concepção de estágio nesse processo. O estágio passa a ser entendido como atividade teórica instrumentalizadora da práxis, abrindo espaço para um início de compreensão do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições escolares. A prática da pesquisa no estágio tem as seguintes dimensões:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (PIMENTA, 2004, p. 46).

A perspectiva do estágio como pesquisa encontra respaldo teórico na proposta da epistemologia da prática, que “considera inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do professor, pois sempre há o diálogo do conhecimento

peçoal com a ação”. (SACRISTÁN, 2002, p.12). O conhecimento, nessa concepção, é formado pela experiência concreta e pelas teorias da educação, de modo que os professores trazendo as mesmas para as situações concretas de trabalho, criam seu acervo de experiências teóricas e práticas em constante processo de reelaboração. Os saberes teóricos se articulam com os saberes da ação e da prática institucional, resignificando-os e sendo por eles resignificados.

Nessa direção, as entidades ANFOPE, ANPEd E CEDES consideram que a formação profissional não deve se desvincular da pesquisa. Argumentam que a “reflexão sobre a realidade observada gera problematizações e projetos de pesquisa entendidos como formas de iniciação à pesquisa educacional” (Documento enviado ao CNE, visando a elaboração das Diretrizes para os curso de Pedagogia, 2004).

Essa perspectiva de formação está contemplada também, nos atuais documentos oficiais do CNE/CP, que tratam da formação de professores, Parecer nº 9/2001, Resolução CNE/CP 1/2002, e os recentes documentos Parecer 5/2005 e Resolução 1/2006, que tratam exclusivamente da formação do Pedagogo. Na Resolução do CNE/CP 1/2002, a pesquisa é enfocada como princípio norteador para o preparo do exercício profissional e, elege o aprimoramento das práticas investigativas como uma das competências essenciais para a melhoria da prática docente. A perspectiva dada à pesquisa na Resolução nº 1/2002 contempla em parte as proposições elaboradas pelo movimento dos educadores, em especial no que diz respeito à finalidade da pesquisa no processo de formação. O enfoque dado reconhece o desenvolvimento da prática investigativa como atividade que prepara o docente para refletir e pesquisar a própria prática, mobilizando conhecimentos para aprimorar o processo ensino e aprendizagem.

O Parecer 9/2001 enfoca a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor, definindo-a como “atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino” (PARECER CNE/CP, 9/2001, p. 21). Este parecer indica que o professor necessita saber utilizar procedimentos de pesquisa, tais como, levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro, análise e verificação de dados etc. Assim, conforme está expresso, na Resolução 1/2002, os projetos pedagógicos dos cursos de formação precisam considerar as

“competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica”. (RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002, p. 2). No entanto, não referencia a preparação do professor para a pesquisa científica, ou acadêmica, relativa à produção e difusão do campo teórico investigativo da educação.

A Resolução 1/2006 define em seu art. 3º, inciso II, como central na formação do pedagogo “a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse na área educacional”. Nesse sentido, a estrutura do curso deve prever investigações sobre processos da docência e da gestão, em diferentes situações institucionais, como também, a participação dos alunos em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão. Contudo, a Resolução 1/2006, não enfoca a pesquisa como um princípio epistemológico e formativo do pedagogo, isto é, como um eixo de organização curricular. Assim, desconsidera as proposições das entidades ANFOPE, ANPEd, CEDES e FORUMDIR. Para Severino (2006) a Resolução 1/2006, não aborda de modo incisivo a pesquisa como iniciação à atividade científica. Nesse sentido, “continua prevalecendo uma perspectiva de tecnicismo pragmatista na concepção da formação do educador. Para ser profissional da educação, bastaria o domínio de algumas habilidades técnicas”. (SEVERINO, 2006, p. 185).

Como dito anteriormente, para as entidades representativas de educadores e pesquisadores, a pesquisa deve ser tomada como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização curricular dos cursos dos profissionais da educação. Por essa razão, lutam pela garantia de espaço universitário vinculado à pesquisa para a formação dos docentes.

O movimento dos educadores entende que a legislação atual ao situar a formação dos profissionais da educação em instituições não-universitárias e, ao separar as licenciaturas do bacharelado, o ensino da pesquisa, o fazer do pensar, continua dicotomizando a formação profissional do professor, dos processos de produção do conhecimento no campo da educação e da ciência pedagógica.

Com esse intuito, reivindica-se que esta ocorra em universidades, que na qualidade de instituições de ensino, pesquisa e extensão, têm a condição e o dever de articular a formação docente com a pesquisa, proporcionando ao acadêmico a atitude investigativa sobre processos pedagógicos, resultantes da aproximação e vivência com práticas de pesquisa no percurso de formação. No

entanto, não basta apenas que esta formação ocorra em universidades. A articulação entre o ensino e a pesquisa depende da ação de professores-pesquisadores da academia. É necessário que os professores formadores assumam a investigação sobre a sua própria ação docente, e desempenhem a atitude de produtores de conhecimento, socializando resultados de pesquisas, problematizando, questionando, trabalhando o conhecimento como objeto de investigação.

Para Moreira (1994, p. 130) “o professor universitário que apenas profissionaliza e instrumentaliza seus alunos, preocupando-se com as aulas e provas, e pouco ou nada com a pesquisa, abdica de suas possibilidades mais amplas”. O mesmo autor reconhece que, no entanto, a universidade tem privilegiado a função de ensino e se constituído principalmente formadora de profissionais, colocando em segundo plano a sua função de criar e disseminar conhecimentos por meio do ensino e extensão. A atuação do professor pesquisador, entretanto, não pode se constituir um esforço isolado. É preciso que ocorra em nível institucional, o que requer um projeto político global de pesquisa, estímulos e recursos.

É nessa perspectiva que o movimento dos educadores vem lutando, há quase três décadas, em favor da elevação da formação de todos os professores, exigindo que seja desenvolvida privilegiadamente nas universidades e que seja garantida, nessa formação, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, destaca-se a posição que vem sendo defendida pela ANFOPE e FORUMDIR de que:

não há como formar o professor de novo tipo senão preparando-o para a pesquisa em educação, o que só é possível pela graduação em universidade, e sempre ligada à extensão e às práticas, como forma de articulação entre a teoria e a intervenção na realidade. (KUENZER, 1999, p. 174).

Um dos fatores dificultadores para a formação do professor reflexivo e pesquisador situa-se na contraditória condição dos Institutos Superiores de Educação, uma vez que, esses Institutos são criados exclusivamente para a formação de professores e não são definidos como *lócus* de pesquisa, ensino e extensão. Desta forma, se a pesquisa não faz parte do cotidiano destas instituições, como irão contemplar a associação entre ensino e pesquisa? Como irão garantir a

indicação da pesquisa como um princípio norteador da formação docente, expresso na Resolução CNE/CP nº 1/2002?

O recente Parecer 5/05, como dito anteriormente, ao absorver as sugestões de educadores sobre a necessidade da pesquisa na formação do pedagogo, redimensiona a condição das instituições de educação superior não-universitárias, exigindo destas a realização de pesquisas, conforme expresso no documento:

Sabendo-se da realidade das instituições de educação superior não-universitárias e do papel que lhes cabe para que se concretizem os objetivos de universalização da formação de professores para a Educação Básica, em nível superior de graduação, registra-se a orientação de que também estas, quando oferecem o curso de Pedagogia, devem prever entre suas atividades acadêmicas a realização de pesquisas, a fim de que os estudantes possam delas participar e desenvolver postura de investigação científica. [...] a inclusão de disciplinas como Introdução à Pesquisa ou Metodologia do Trabalho Científico não configura por si só atividade de pesquisa. Pesquisas poderão se desenvolver no interior de componentes curriculares, de seminários e de outras práticas educativas. (PARECER CNE/CP 5/05).

Com este breve panorama sobre a pesquisa na formação do pedagogo, conclui-se que, embora a literatura específica e as reivindicações do movimento dos educadores em favor desta atividade para qualificar a ação docente, datem de mais de duas décadas, a legislação oficial pertinente, inclui esta perspectiva somente a partir do ano de 2001. Assim, as políticas vigentes até então dificultaram e/ou inviabilizaram que projetos de formação pela e para a pesquisa pudessem efetivamente ocorrer na maioria das instituições formadoras. A partir desta realidade e com o intuito de compreender a concepção de pesquisa na formação inicial e como ocorre a materialização da prática de pesquisa no processo de formação do pedagogo, tomo como objeto de estudo o projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPR, cuja análise será apresentada no capítulo a seguir.

3 A PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ: UMA ANÁLISE DA INTENÇÃO A PRÁTICA

O presente capítulo apresenta a análise da intenção da pesquisa expressa no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPR e a pesquisa na prática pedagógica dos professores que atuam neste curso. Dito de outra forma, a análise pretende compreender a passagem do discurso do Projeto Pedagógico para a efetividade da prática, considerando as falas de discentes e docentes do curso de Pedagogia desta IES. Dessa forma, primeiramente será apresentada a análise da indicação da pesquisa no Projeto Pedagógico, considerando a concepção de pedagogo explícita no documento, os componentes curriculares e os objetivos de ensino.

A análise da pesquisa na prática pedagógica do professor-formador da UFPR é realizada com base em dados empíricos coletados no local, com a participação de docentes e discentes do curso. No entanto, não se desconsidera, conforme explica Sacristán (2000), que os professores e os alunos não são os únicos agentes da configuração e do desenvolvimento do currículo. Existem “âmbitos ou contextos que moldam o currículo real que se projetam em atividades diversas relacionadas com o currículo na prática de ensino”. (SACRISTÁN, 2000, p. 130). Portanto, é necessária a atenção aos diferentes contextos que o influenciam, ou seja, contextos: didático, psicossocial, estrutural e político, para que se tenha a apreensão mais real do currículo em análise. Com base neste entendimento são observadas as indicações de diferentes contextos nas falas dos discentes e docentes e ainda se faz relação destes contextos com a indicação para a pesquisa na legislação oficial.

Na análise procura-se elucidar os questionamentos e responder aos objetivos desta pesquisa. Para isso os dados foram agrupados, nos seguintes itens:

3.1 O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPR: o que diz a proposta.

3.2 A pesquisa no currículo do curso de Pedagogia da UFPR: o que dizem os alunos e professores.

No item 3.1 é apresentada a análise de conteúdo expresso no Projeto Pedagógico, sobre a concepção de curso, objetivos de formação e a indicação da pesquisa na formação do pedagogo.

No item 3.2 é realizada a análise das falas de alunos e professores considerando as categorias e sub-categorias de análise definidas em função dos dados, à luz de referencial teórico.

3.1 O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná: O Que Diz a Proposta

O Projeto Pedagógico vigente, do curso de Pedagogia da UFPR iniciou o seu processo de elaboração, no ano de 1993, em função da avaliação institucional instalada na UFPR. Assim, se instituiu um grupo articulador para a reformulação do curso, que tinha como ações: o exame da legislação oficial pertinente, o levantamento do histórico das reformulações do curso, e buscar propostas curriculares de outras instituições, a fim de obter parâmetros orientadores para a elaboração do atual Projeto Pedagógico. Implantado em 1996, o projeto resultante deste trabalho, do grupo articulador, apresenta a proposta para o curso de Pedagogia, a qual procura incorporar as discussões do movimento de educadores.

A estrutura adotada para o currículo propõe a formação orgânica e unitária do pedagogo, integrando a totalidade das dimensões do trabalho pedagógico: a docência, a organização do trabalho pedagógico e a pesquisa. O Projeto Pedagógico explicita em seus referenciais filosóficos e pedagógicos a rejeição à formação de caráter tecnicista voltada ao desenvolvimento da racionalidade técnica. Justifica que a formação do especialista fraciona o trabalho educativo, reduz o campo da tarefa docente ao âmbito restrito da sala de aula e impõe ao professor obstáculos à atividade reflexiva e de produção. A partir da crítica à formação do especialista e às habilitações, o projeto pedagógico da UFPR define a formação do pedagogo numa perspectiva sócio-histórica, para que compromissos com a democratização de acesso aos bens culturais sejam enfrentados no campo profissional, transformando a realidade e promovendo a emancipação de todos os

indivíduos. Assim, como expressa o Projeto Pedagógico sobre a reformulação curricular:

Esta reformulação é presidida por, pelo menos, dois eixos: de um lado, a necessidade de prover uma consistente formação teórica, embasada nos fundamentos científicos da Educação que instrumentalize adequadamente os pedagogos egressos do Curso para uma compreensão crítica e abrangente da realidade educacional; e de outro lado, a importância e a urgência de se despertar neste profissional o sentido do compromisso com a transformação da realidade, promovendo a emancipação de todos os indivíduos e, não apenas, dos extratos que compõem as elites, que já têm, desde sempre, os seus direitos assegurados. (PP, UFPR, 1996, p. 33).

Assim, com o seu projeto reformulado, implanta um novo currículo integrado para a formação do pedagogo, resgatando, segundo expressa no seu projeto pedagógico, a unitariedade do trabalho pedagógico escolar em sua dinâmica teórico-prática e a indissociabilidade entre o pensar e o agir. A reformulação, como dito anteriormente, pretende a superação das habilitações, o que, mesmo com o amparo legal, “não se compatibiliza com as necessidades atuais, tanto em termos filosófico-pedagógicos como em termos da práxis almejada”. (PP, UFPR, 1996, p. 37). O Projeto pedagógico ressalta, ainda, que a reformulação não pretende ignorar os condicionantes característicos do moderno processo de divisão do trabalho, mas pretende a construção de uma síntese que possibilitará a superação dos efeitos mais negativos da divisão do trabalho.

Dessa forma a nova proposta elege a categoria trabalho como eixo teórico-metodológico norteador da formação do pedagogo, objetivando a superação da fragmentação do saber pedagógico. Esta indicação tem como pressuposto a compreensão de que a “prática educativa escolar é uma totalidade contraditória e histórica, inter-relacionada e interdependente”. (PP, UFPR, 1996, p. 41)

Nesse sentido, conforme expressa o Projeto Pedagógico, a qualificação do pedagogo dar-se-á por meio de uma sólida fundamentação científica, que articule as contribuições resultantes da abordagem do processo educacional pelas diferentes ciências, assim como a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, a História, a Biologia, etc. A formação do pedagogo na perspectiva unitária, também requer o estudo cuidadoso dos princípios e procedimentos técnico-metodológicos necessários ao desempenho no trabalho educacional em Sistemas de Ensino e em unidades escolares. Ainda, demanda a aprendizagem de instrumentais associados às tarefas que serão cumpridas pelo pedagogo enquanto organizador da unidade do

trabalho pedagógico, entre eles, os conceitos e procedimentos próprios da Política e Planejamento Educacional, Educação e Trabalho, Currículos e Programas, Avaliação Escolar, etc. Tal instrumentalização tem o intuito de favorecer a concretização e operacionalização do processo de articulação das várias instâncias da estrutura escolar, contribuindo para a recomposição do todo pedagógico. (PP, UFPR, 1996, p. 28).

Além da formação do pedagogo como articulador da atividade educativa, caberá também, desenvolver a competência para a função docente, tanto para magistério das disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, como o curso já vinha preparando, como a formação para atuação docente de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Assim, a estrutura curricular para a formação do pedagogo, especialista em educação, requer tratar de maneira indissociável os dois âmbitos de formação do Pedagogo: o Pedagogo como articulador das atividades educativas que compõem a estrutura escolar e o pedagogo docente, entendendo que são atividades que se complementam. O projeto pedagógico justifica que a formação para o Magistério de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental objetiva a formação do docente para este nível de ensino, em nível de 3º grau, proposta que já estava presente nas discussões da LDB, como forma de enfrentar os problemas associados à formação e ao fracasso escolar da Educação Básica.

Para essa nova perspectiva de formação, o currículo proposto contempla tempo maior para o trabalho com as Metodologias de Ensino de cada área do conhecimento, porém sem perder o caráter interdisciplinar necessário à unidade do trabalho educativo. Assim, imprime à disciplina de Didática a articulação entre as áreas metodológicas que, a partir da reformulação, integram o currículo.

Para corresponder à nova perspectiva de formação, a estrutura curricular da UFPR, (anexo A) inclui: bloco de disciplinas de formação básica, que abordam o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais para a compreensão crítica da sociedade e da realidade educacional brasileira; bloco de disciplinas que compreendem conhecimentos teórico-práticos para o exercício da docência, no campo da didática, dos conteúdos e metodologia de cada área do saber; bloco de disciplinas que compreendem a articulação teoria e prática e que são ofertadas durante todo o percurso de formação, visando o contato dos acadêmicos com a realidade educacional e as práticas pedagógicas. Estas atividades, no projeto pedagógico da UFPR, contemplam a pesquisa e extensão

para apreensão da realidade educacional e dos procedimentos de pesquisa científica, voltados à compreensão crítica dos processos que envolvem o trabalho pedagógico no âmbito da docência e no âmbito da articulação das tarefas educativas. Destaca-se a abordagem da pesquisa no projeto:

... a grade curricular proposta para o Curso de Pedagogia inclui um bloco de disciplinas que serão ofertadas do 1º ao 4º ano, de maneira articulada, e que terão por finalidade proporcionar o contato mais direto dos alunos com a realidade educacional. Estas disciplinas têm como tônica a introdução ao estudo dos conteúdos e procedimentos relativos às áreas de extensão e da pesquisa, que constituem ao lado do ensino, como funções clássicas da universidade. (PP, UFPR, 1996, p. 29).

O projeto pedagógico da UFPR que na revisão curricular orienta-se pelas discussões desencadeadas pelo movimento dos educadores brasileiros, e em experiências de várias IES do Brasil, incorpora a pesquisa e a prática pedagógica relacionada à teoria como componente curricular. Com esse encaminhamento pretende orientar os acadêmicos a participarem de projetos integrados, favorecendo a aproximação entre as ações propostas pelas disciplinas e, também, possibilitar a iniciação à atividade de pesquisa, conforme está expresso no seu Projeto Pedagógico:

no 1º ano a disciplina “Prática Pedagógica I: Extensão Escolar”, visa além da compreensão quanto à natureza das atividades de extensão, o intercâmbio mais vivo com os processos empíricos que constituem a realidade educacional. [...] No 2º ano a disciplina “Prática Pedagógica II: Introdução à Pesquisa educacional” objetiva proporcionar ao aluno a aquisição da linguagem e do instrumental próprios do campo da pesquisa científica, subsidiando-o para uma apreensão mais rigorosa e crítica das práticas efetivadas no contexto educacional. [...] No 3º e 4º anos com as disciplinas “Prática Pedagógica III: Estágio em Docência” e “Prática Pedagógica IV: Estágio na Organização Escolar”. A oferta de duas disciplinas em forma de estágio tem em vista o duplo eixo que caracteriza a formação do pedagogo. [...] o Pedagogo como articulador de tarefas educativas que compõem a atividade escolar e o Pedagogo enquanto docente. (PP UFPR, 1996, p. 29, 30).

Cabe apresentar com maior detalhamento os objetivos da disciplina de Prática Pedagógica, uma vez que, articula as três funções básicas da Universidade, ensino, pesquisa e extensão, e indica elementos para proceder à investigação sobre a materialização destas funções no currículo do curso.

O objetivo da Prática Pedagógica é possibilitar “o acesso sistemático ao conjunto de atividades e projetos desenvolvidos na UFPR e ensinar aos discentes o processo de elaboração e desenvolvimento destes projetos, vinculando-

os à práxis educativa”. (PP. UFPR, 1996, p. 52). Nessa direção, são definidas as propostas para as 4 disciplinas de Prática Pedagógica, ofertadas ao longo do curso:

- A disciplina de Prática Pedagógica I: Extensão Escolar, que além de visar a inserção na vida universitária, no que diz respeito à intervenção na sociedade, possibilita o contato sistemático e dirigido com a realidade, iniciando o acadêmico para a discussão da produção científica na área da extensão universitária, encaminhando posteriormente o aluno, para um trabalho de acompanhamento de um projeto de extensão, desenvolvido pelo Setor de Educação, sem, contudo, exigir do aluno a inserção neste projeto. Portanto, esta disciplina tem o papel de oportunizar a aproximação do aluno com a realidade educacional e com os projetos de extensão da área da educação da UFPR.
- A disciplina de Prática Pedagógica II: Pesquisa Educacional tem o propósito de envolver o acadêmico no estudo da ciência e do método científico a partir das correntes epistemológicas presentes na pesquisa educacional. Conforme explicita o projeto pedagógico, nesta disciplina, “a análise da produção do conhecimento científico pode ser fundamentada em relatórios de pesquisa desenvolvidos no Brasil e na própria UFPR”. (PP, UFPR, 1996, p. 52). Esta proposta pretende a reflexão teórica e a elaboração de projetos de pesquisa e/ou o envolvimento dos discentes em projetos de pesquisa que serão implementados e realizados no Setor de Educação. Esta disciplina visa fornecer ao acadêmico a oportunidade de conhecer o trabalho de pesquisa desenvolvida pela Universidade e até mesmo proporcionar-lhe a construção de projetos de pesquisa e a participação em projetos de iniciação científica. Quanto ao tratamento das informações científicas, o currículo indica a disciplina de Estatística Educacional, oferecida no primeiro ano do curso. Assim, a perspectiva dada à disciplina, no Projeto Pedagógico, ultrapassa o ensino exclusivo das normas técnicas de apresentação de trabalho científico e direciona para o estudo

e reflexão sobre ciência e método científico, como também a elaboração de projeto de pesquisa.

- A disciplina Prática Pedagógica III: Estágio em Docência tem como objetivo a reflexão sobre a prática docente e elevar o nível de compreensão sobre a natureza, a especificidade e as relações que se estabelecem no trabalho pedagógico. Esta disciplina compreende o estágio da docência dos anos iniciais e das disciplinas pedagógicas do Magistério. Conforme expressa o Projeto Pedagógico da UFPR, as disciplinas de estágio, são momentos privilegiados para a elaboração de uma síntese dialética entre teoria e prática e entre o geral e o particular da escola.
- A disciplina Prática Pedagógica IV: Estágio na Organização Escolar incorpora e supera os conteúdos dos Estágios em Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar, tendo em vista a proposta de formação integrada do pedagogo. Conforme explicita a ementa da disciplina, aborda o trabalho pedagógico como princípio educativo na formação do pedagogo. Pretende a caracterização e estudo crítico da dinâmica do processo pedagógico da escola em sua perspectiva teórico-prática e a construção de categorias de análise necessárias para o desenvolvimento da ação do pedagogo, com vistas à elaboração e aplicação de projetos de intervenção no âmbito da gestão escolar.

Portanto, o estágio no currículo da UFPR é concebido como:

uma atividade de ensino e, sobretudo de reflexão sobre a realidade escolar de compreensão de seus determinantes e possibilidades históricas – que é condição para uma intervenção conseqüente na organização política, administrativa e pedagógica no sentido da democratização da escola. (PP UFPR, 1996, p. 51, 52).

Dessa forma, a proposta curricular da UFPR para o estágio inclui pesquisa nos campos das práticas escolares, constituindo-se em momento que permite a observação, análise e reflexão da realidade escolar. Este encaminhamento metodológico dado ao estágio curricular favorece a relação ensino

e pesquisa e a formação do pedagogo-pesquisador. Como defendem Esteban e Zaccur (2002) quando dizem que o questionamento é fruto de um processo histórico vivido pelo leitor crítico da realidade e instigar a prática questionadora de alunos em processo de formação, indagar o senso comum, questionar os espaços de trabalho por eles vivenciados, e desencadear a construção de objetos de pesquisa, constitui-se tarefa fundamental na direção da formação do professor-pesquisador.

Com base na exposição realizada, até este momento, constata-se que o projeto pedagógico da UFPR avança em relação às Diretrizes oficiais para a formação dos professores e do pedagogo, especialmente por conceber a integração entre a gestão do trabalho pedagógico e a docência, como também as dimensões interligadas, entre a pesquisa científica e a atitude investigativa e reflexiva sobre a prática pedagógica na formação do pedagogo. Como foi apresentado cabe, principalmente, mas não exclusivamente, às disciplinas de Prática Pedagógica, a preparação do pedagogo para assumir uma atitude investigativa e utilizar os procedimentos de pesquisa na prática pedagógica, como também, prepará-lo para realizar a pesquisa científica e produzir conhecimento sobre a realidade educacional em sua totalidade.

Nota-se que tal proposição de pesquisa na organização curricular na UFPR se deve a sua condição de universidade, condição que garante um corpo docente integrado por pesquisadores, a existência de linhas de pesquisa em seus programas de graduação e de pós-graduação, a viabilização de programas de iniciação científica e monitorias, a possibilidade de relação entre a prática da pesquisa dos professores-pesquisadores com a prática de sala de aula, a articulação entre as pesquisas desenvolvidas com projetos de extensão à comunidade. No entanto, será apresentado no próximo capítulo, com base em dados coletados, que existem problemas estruturais, no que diz respeito, às políticas de pesquisa na UFPR.

Com base nestes condicionantes, favoráveis à pesquisa em universidades, se configura a crítica de autores como Dourado (2002), Sguissardi (2000), Scheibe e Aguiar (1999) e a resistência do movimento dos educadores brasileiros. A crítica decorre da diversificação e diferenciação de instituições de

Educação Superior¹⁸, que, desobrigadas das atividades de pesquisa e da produção do conhecimento, podem inviabilizar processos de formação crítico-investigativos. A LDB/96 oficializa a diferenciação institucional, estabelecendo a dualidade de espaços de formação, ou seja, universidades de pesquisa – que associam ensino-pesquisa e extensão, e as IES não universitárias, das quais não se exige o vínculo com a pesquisa e extensão, centradas especialmente nas atividades de ensino.

Nesse aspecto, desvela-se a contradição das políticas atuais de formação para esses profissionais, quando indicam a pesquisa como eixo de formação, e inviabilizam tal proposição pela dissociação entre ensino-pesquisa-extensão, decorrente da diferenciação e diversificação das Instituições de Ensino Superior.

A UFPR, na condição de IES pública, explicita em seu Projeto Pedagógico o compromisso em articular as três funções básicas da universidade - ensino-pesquisa-extensão - e instala, a partir de 2004, um processo de avaliação do curso de Pedagogia, com vistas à sua reformulação. O atual Projeto Pedagógico da UFPR, embora, atenda as atuais discussões sobre a formação do pedagogo, integrando docência, gestão e pesquisa, está sendo amplamente discutido, envolvendo a participação de docentes e discentes do curso. Entre as questões em pauta para a reformulação curricular está a perspectiva da pesquisa no percurso de formação. Segundo a coordenadora interina do curso de Pedagogia, no ano de 2005, em função das discussões sobre as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e, principalmente, após a divulgação da Minuta de Resolução lançada em março, deste mesmo ano, os alunos mobilizaram-se para reivindicar discutir o eixo pesquisa no curso de Pedagogia e a formação do pedagogo-pesquisador. Conta a coordenadora, que aproximadamente 35% a 40% dos alunos “fizeram muito barulho”, propondo reuniões e convidando professores interessados em discutir o assunto. Na opinião da coordenadora, ter presenciado o interesse dos alunos em discutir a formação do pedagogo e a pesquisa nesse processo foi uma das coisas gratificantes que ela e os demais docentes do curso viveram em 2005.

Dessa forma, a presente investigação, pode fornecer alguns indicativos que contribuam para a análise da realidade da prática da pesquisa no

¹⁸ Organização acadêmica das IES - Instituição de Educação Superior, pelo Decreto nº 2.306/97, institui cinco formatos diferentes: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades; institutos superiores ou escolas superiores.

currículo do curso, uma vez que a UFPR, neste momento, está avaliando o Projeto Pedagógico em curso e investindo estudos para reformulação curricular.

No próximo capítulo, apresento a relação entre os dados coletados sobre a indicação da pesquisa no projeto pedagógico da UFPR, e a materialização da pesquisa no currículo do curso. Busco verificar e compreender as relações entre o projeto proposto e a prática da pesquisa, considerando os condicionantes históricos, sociais, políticos e pedagógicos.

3.2 A Pesquisa no Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná: O Que Dizem os Alunos e Professores

Os dados que ora são apresentados resultam como explicitados na metodologia deste trabalho, de instrumentos aplicados aos alunos concluintes do curso de Pedagogia do ano de 2005, dos turnos noturno e diurno. Assim, foram aplicados 91 questionários, dos quais retornaram 29 respondidos. Foram realizadas 6 entrevistas com alunas, também do 4º ano, e 5 entrevistas com professoras-pesquisadoras que atuam no curso de Pedagogia.

A opção pela análise dos conteúdos, escritos e falados resultantes dos instrumentos aplicados, busca o tratamento qualitativo dos dados, a fim de corresponder aos objetivos traçados para a pesquisa.

Para organizar a apresentação dos dados e as respectivas análises, apresento primeiramente os dados obtidos com a aplicação dos questionários. Na seqüência, as entrevistas realizadas com as alunas, depois com as professoras e, por último, quando necessário, apresento o cruzamento dos dados obtidos nos diferentes instrumentos. A análise dos dados procura captar as relações e inferências entre os conteúdos das respostas com os demais contextos que envolvem o problema, tendo como suporte a literatura específica.

A análise é apresentada em itens que se referem às categorias - formação do pedagogo e prática da pesquisa - Em cada item é apresentada a análise dos dados que correspondem a cada sub-categoria. Esta forma de organizar a apresentação dos dados tem como finalidade contribuir para elucidação do problema, buscando atingir os objetivos desta pesquisa.

3.2.1 A pesquisa na formação do pedagogo da UFPR

Conforme foi apresentado nos capítulos anteriores, a defesa da pesquisa como princípio de formação docente vem sendo realizada por diversos autores e, inclusive, é contemplada na legislação oficial para a formação de professores e do pedagogo. A pesquisa na formação dos profissionais da educação tem como pressuposto teórico superar a racionalidade técnica que orienta a ação docente e avançar para a racionalidade de práxis, comprometida com práticas pedagógicas emancipadoras. No entanto, foi assinalado também, que não é consenso entre autores, como por exemplo, Hammersley e Van der Maren e Blais, citados por Lüdke(2002), a necessidade da atividade de pesquisa na formação inicial e na prática docente. As discussões e divergências entre indissociação e dissociação entre ensino e pesquisa ocorrem em função de diferentes concepções de pesquisa na universidade, e que estas atividades podem ficar comprometidas se trabalhadas concomitantemente pelo professor.

Contudo, no caso da UFPR, como dito anteriormente, a pesquisa está expressa no Projeto Pedagógico, como componente curricular, no bloco de disciplinas de Prática Pedagógica que pretende articular ensino-pesquisa e extensão. O propósito das disciplinas é oferecer ao acadêmico a oportunidade de conhecer o trabalho de pesquisa desenvolvido pela Universidade, visando o ensino e a elaboração de projetos de pesquisa, bem como a participação em projetos de iniciação científica, vinculados à práxis educativa.

Dessa forma, pretende-se estabelecer as relações e quiçá indicar as contradições entre os dados levantados sobre a pesquisa no projeto pedagógico da UFPR, e os dados sobre a pesquisa na formação do pedagogo, com base nas falas de discentes e docentes desta instituição.

3.2.1.1 Concepção de pesquisa na formação inicial do pedagogo

Para saber como os alunos da UFPR concebem a pesquisa na formação inicial do pedagogo, formulei a pergunta 1b do questionário, com 5 alternativas fechadas e uma aberta para caso o aluno desejasse complementar a sua resposta (apêndice C). Com o objetivo de verificar a concepção de pesquisa de maior relevância para os alunos, foi solicitado a eles, que assinalassem as alternativas por ordem de importância, ou seja, o número 1 para a afirmativa mais importante, 2 para a segunda mais importante e assim sucessivamente.

A pré-análise dos dados desta questão, retomando o que foi dito na metodologia deste trabalho, foi realizada a partir de um quadro para tabulação das respostas e para verificar o maior número de recorrências nas afirmativas, por ordem de importância, indicadas pelos alunos. Dessa forma, constato que para 15 alunos, ou seja, para 51,7% deles, a pesquisa na formação inicial é aquela *“atividade que acontece na prática das disciplinas do currículo pelo questionamento, observação e análise crítica de situações reais de ensino”*. A outra alternativa – *“pesquisa articulada com análise e proposição de alternativas para os problemas da prática escolar”*, também foi assinalada por 11 alunos, ou seja, 37,9% ,como 1ª opção e, como 2ª opção, por 12 alunos, ou seja, 41,3%,alunos. As demais afirmativas, a saber: *“iniciação aos procedimentos de pesquisa científica”* – *“preparação para a pesquisa de aprofundamento teórico-metodológico”* - receberam uma dispersão de indicações, revelando a falta de consenso por parte dos alunos sobre estas concepções de pesquisa na formação inicial. A alternativa: *A pesquisa, como aplicação de teorias e métodos*, é considerada para 14 alunos, ou seja, 46%, como a menos importante. Nenhuma outra resposta foi acrescentada pelos alunos nesta questão.

Estes dados revelam que todas as alternativas sobre as concepções de pesquisa na formação inicial do pedagogo foram assinaladas pelos alunos, porém, atingiram diferentes níveis de relevância. Infere-se que as concepções de pesquisa como *“prática que leva ao questionamento, observação e análise crítica de situações reais de ensino”*, e, *“a análise e proposição de alternativas para os problemas da prática escolar”* são consideradas as mais relevantes para os alunos nesta fase de formação. A realização da pesquisa científica não foi destacada como

mais importante, mas é considerada necessária na graduação, ou seja, a “*iniciação aos procedimentos de pesquisa*”, “*a aplicação de teorias e métodos de pesquisa científica*”, como também a “*preparação para a pesquisa científica de aprofundamento teórico*”.

A partir destes dados é possível fazer inferências provisórias sobre a concepção da pesquisa dos alunos na formação inicial, e levantar a hipótese de que os diferentes posicionamentos podem estar relacionados aos objetivos profissionais particulares de cada discente.

As seis alunas entrevistadas, ao expressarem suas opiniões sobre a pesquisa no curso de Pedagogia, enfatizam que esta atividade é fundamental para a formação, pois possibilita o conhecimento da realidade escolar e a construção de novos conhecimentos sobre a prática pedagógica para nela melhor atuarem. As alunas destacam, também, a importância de conhecimentos relacionados à metodologia da pesquisa e produção científica. Esta perspectiva da pesquisa no currículo é muito valorizada pelas 6 alunas, talvez, em função do interesse pela atividade da pesquisa que todas manifestaram ter e pela intenção em ingressar no programa de pós-graduação da UFPR.

Na fala da aluna Sarah, está implícita a concepção de pesquisa na formação do pedagogo, como atividade que possibilita a aproximação e análise da realidade para compreendê-la. Assim, como diz a aluna:

O melhor efeito na formação é a gente saindo da universidade e indo a campo [...] a pesquisa não tem valor se ela não vai para o conhecimento da sociedade. (Sarah, 2006).

Conforme, afirma Imbernón, (2004, p. 76) “a formação é tanto mais efetiva quanto mais se aproxima do contexto organizacional do trabalho (formação na escola)”. Ou, como ressalta Severino (2006, p. 184), “a formação envolve antecipação da prática, o que, por sua vez, exige seu prévio conhecimento”.

A fala da aluna Ana Clara, a seguir, manifesta a compreensão de que a prática pedagógica requer pesquisa para melhor atuação nas situações novas do cotidiano da sala de aula. Assim, expressa:

Sem pesquisa a gente não consegue atuar direito! [...] você estando na sala de aula, vai ter que estar todo o tempo se renovando, se reciclando [...] tem sempre coisas novas acontecendo, você também não pode pegar um

caderno montar um planejamento e usar por quinze anos. (Ana Clara, 2006).

Para a aluna Gabriela a pesquisa na formação favorece a atualização de conhecimentos, o embasamento teórico e o pensamento crítico, condições necessárias para entender o contexto em que atua e, quando necessário, modificá-lo. Nas palavras da aluna:

A pesquisa na formação do pedagogo é importante para se manter atualizado, para poder ser mais crítica, porque nem sempre você vai concordar com aquilo que você está pesquisando, para você ter maior embasamento teórico, para poder entender o contexto que você está vivendo e poder tomar medidas para alterá-lo se for o caso. (Gabriela, 2006).

Autores que propõem a pesquisa como eixo curricular e princípio formativo ou educativo abordam os aspectos apontados pelas alunas. Entre eles, o entendimento de que a pesquisa é um instrumento de ensino e aprendizagem, que precisa acontecer nas práticas das disciplinas, para desenvolver a atitude investigativa do futuro pedagogo, diante dos problemas e desafios da prática pedagógica. Essa concepção tem como fundamento a compreensão de que “o trabalho docente exige questionamentos constantes e a busca de soluções criativas para os problemas levantados”. (SANTOS, 2002, p. 24).

Como as alunas, todas as professoras-pesquisadoras entrevistadas reconhecem a relevância da pesquisa para a formação inicial do pedagogo. As professoras concebem a pesquisa na graduação como forma de promover a construção do conhecimento pedagógico, a relação teoria-prática e a atitude investigativa e reflexiva do pedagogo, como também a iniciação à atividade de pesquisa científica. Destaco a seguir as falas de cada uma das professoras entrevistadas, as quais confirmam a concepção acima explicitada.

A professora de pseudônimo Prumo define a pesquisa como atividade prática e teórica que permite, pela práxis, a compreensão dos processos de ensino aprendizagem, como de fato ocorrem. Assim, afirma:

Considero fundamental, a iniciação à pesquisa na formação do profissional da educação por que vai permitir a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, porque é só com a práxis que você vai poder compreender o que de fato ocorre. Então, a discussão teórica a partir de uma prática e esta prática sendo da pesquisa científica é o melhor caminho a ser percorrido. (Prumo, 2006).

A mesma professora reforça ainda que a pesquisa deveria ser um eixo norteador do currículo, ou seja, ser trabalhada em todas as disciplinas do currículo, pois para formar o pesquisador é preciso iniciá-lo desde os primeiros anos da graduação. Assim, expressa:

A questão é que para que você venha desenvolver pesquisa, o movimento é lento, até que você forme de fato o pesquisador. É na iniciação científica que você teria essa condição, mas a preparação, como o movimento é lento, nada mais justo que se iniciar já no primeiro ano de graduação. Por isso, um dos eixos norteadores do currículo deveria ser a pesquisa, ou seja, toda disciplina deveria de trabalhar considerando a pesquisa. (Prumo, 2006).

Conforme Severino (2006), a necessidade da pesquisa na formação do profissional da educação, como também de outros profissionais, está relacionada a uma premissa básica e universal, a qual nem sempre está presente no discurso acadêmico, de que não se aprende sem construir conhecimento, isto é, sem pesquisar. A pesquisa assume, assim, uma dimensão epistêmica, que desencadeia uma atitude investigativa e por isso reflexiva diante da prática profissional, conforme afirma o autor:

... toda aprendizagem, em qualquer nível em que ocorrer, funda-se num criterioso processo de construção epistêmica dos conteúdos do conhecimento, o que só pode ocorrer se o estudante em formação conseguir aprender apoiando-se constantemente numa atividade de pesquisa, praticando uma postura investigativa. (SEVERINO 2006, p.185).

A professora de pseudônimo Maires chama atenção para a concepção de pedagogo como articulador do trabalho pedagógico, da postura investigativa e reflexiva no âmbito da escola, presente no atual currículo da UFPR e, o papel da pesquisa para garantir este perfil no curso de Pedagogia. Nesse sentido, a professora diz:

A concepção de pedagogo que está no atual currículo [...] o qual se encontra em fase de reformulação, é de formar o pedagogo articulador do trabalho pedagógico, articulador desta postura investigativa no âmbito da escola, dessa postura reflexiva, dessa disposição de aprofundar e alargar a compreensão dos problemas do cotidiano da escola. Então, eu penso se há alguma coisa a preservar, é essa concepção, fundamental para o pedagogo, que é a concepção na qual a gente acredita, na verdade, a maioria de nós que atuamos dentro desse currículo. Então, para esta formação, a pesquisa é fundamental. (Maires, 2006).

Ao defender a pesquisa como fundamental para a formação do pedagogo, a professora de pseudônimo Rose chama atenção para as diferenças

entre a realização de pesquisa científica e a realização de práticas investigativas. Explica que na sua disciplina trabalha com a investigação da realidade e que não considera esta prática como pesquisa. Dessa forma, comenta:

Essa é a questão que eu coloco, a diferença entre você fazer uma coleta de dados, uma pesquisa bibliográfica, por exemplo, e fazer uma pesquisa. Para eu desenvolver uma pesquisa eu tenho um ponto de partida, uma problemática, eu tenho uma hipótese ou não, eu tenho todo um ferramental que inclui a coleta de informações, pesquisa bibliográfica, pesquisa empírica. Esse processo até chegar em uma conclusão, que confirme ou não confirme a hipótese, que ofereça ou não, respostas para a problemática que eu coloquei, isso não acontece no ensino, acontece em uma outra atividade, e é por isso que a gente chama: pesquisa-ensino-extensão. São âmbitos que se articulam, mas são separados, então nas minhas disciplinas eu trabalho com a investigação da realidade, mas que não considero como pesquisa. (Rose, 2005).

Cabe esclarecer que a defesa da prática da pesquisa no currículo do curso de formação inicial de professores e do pedagogo diz respeito à iniciação científica e ao desenvolvimento básico das habilidades de investigação. Como explica André (2006, p. 223):

ensinar a pesquisar é o que se propõe, ou seja, criar situações e atividades que proporcionem aos alunos aprender a observar, a formular uma questão de pesquisa, a encontrar dados instrumentais que lhe permitam elucidar tal questão e sejam capazes de expressar os seus achados e suas novas dúvidas.

Realmente, dizer ou intencionar realizar práticas de pesquisa científica é projetar muito acima das condições reais de tempo, espaço e de domínio técnico e teórico que precisaria ter o aluno da graduação.

A professora de pseudônimo Valda reconhece que a pesquisa precisa ser trabalhada em dois âmbitos, ou seja, desenvolver a atitude investigativa sobre a prática pedagógica, como também iniciar os alunos na aprendizagem dos procedimentos da pesquisa acadêmica. Nas palavras da professora:

Eu também defendo, que na formação do aluno deve ser dada à possibilidade de conhecer e ter clareza, do que é uma produção acadêmica, e se possível dentro do seu período de formação a possibilidade dele ter experiência de produção acadêmica. Então, eu defendo que a pesquisa tem que ser trabalhada na formação, nesses dois âmbitos, tanto na relação com a prática pedagógica, quanto a pesquisa acadêmica, ele tem que ter clareza da distinção entre as duas e da possibilidade de articulação. (Valda, 2006).

É consenso entre os autores que discutem a pesquisa na formação docente, que os alunos precisam aprender os procedimentos de uma investigação.

André explica que é preciso ensinar o aluno a pesquisar, ou seja, é preciso problematizar a realidade, “o que requer um aprendizado de observação e análise da realidade, com apoio em conceitos e em referenciais - e um conhecimento de métodos e instrumentais para sua apreensão”. (ANDRÉ, 2006, p. 223).

Os documentos oficiais para a formação dos professores e as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, para o curso de Pedagogia, já comentadas nos capítulos anteriores, propõem que a estrutura curricular do curso de Pedagogia contemple tanto a investigação sobre processos educativos e de gestão, como também, atividades de iniciação científica e de extensão. O objetivo é preparar o pedagogo para identificar problemas socioculturais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face às realidades complexas. Esta concepção é corroborada pelos sujeitos participantes desta pesquisa.

Conforme está expresso no projeto pedagógico da UFPR, o bloco de disciplinas de Prática Pedagógica, I, II, III e IV, pretende a articulação orgânica entre a reflexão teórica e a prática escolar, na perspectiva da pesquisa, da extensão e do ensino. Assim, as disciplinas devem viabilizar a prática investigativa sobre os processos pedagógicos observados e vivenciados. Esta condição para a iniciação à pesquisa está contemplada principalmente na disciplina do 2º ano, Prática Pedagógica II: Introdução à Pesquisa Educacional. A função desta disciplina é iniciar os alunos na metodologia da pesquisa, uma vez que objetiva proporcionar ao aluno “a aquisição da linguagem e do instrumental próprios do campo da pesquisa científica, subsidiando-o para uma apreensão mais rigorosa e crítica das práticas efetivadas no contexto educacional”. (PP, UFPR, 1996, p. 29).

Com a análise dos dados levantados a respeito da concepção de pesquisa, que têm alunos e professores da UFPR, é possível inferir que a pesquisa é entendida como atividade curricular que promove a construção do conhecimento pela relação teoria e prática e envolve tanto a aproximação, investigação e reflexão sobre a prática pedagógica, como a aprendizagem dos procedimentos da pesquisa científica.

3.2.1.2 Função da pesquisa no currículo do curso de Pedagogia.

Quanto ao entendimento da função da pesquisa no currículo do curso de Pedagogia, a pergunta 2b, do questionário (apêndice C) revela que para 10 ou, 34,4% dos alunos, a função é *“contribuir para o reconhecimento e enfrentamento dos problemas da realidade e da prática educativa”*, para 7, ou 24,1% dos alunos é *“a formação do pedagogo/professor-pesquisador da sua própria prática pedagógica”*, esta alternativa também obteve maior número de indicações como segunda função mais importante, assinalada por 14, ou 48,2% dos alunos. Com o mesmo número de indicações, para 24,1% dos alunos é *“contribuir para a relação teoria e prática dos conteúdos do currículo”*. A resposta indicada pelo menor número de alunos: 5, ou 17,2% deles, foi que a função da pesquisa no currículo é *“preparar o acadêmico para a iniciação nos métodos e na epistemologia da investigação”*.

O levantamento dos dados mostra que não é grande a diferença de concentração para as respostas: *“contribuir para o reconhecimento e enfrentamento dos problemas da realidade e da prática educativa”* *“formar o pedagogo/professor-pesquisador da sua própria prática pedagógica”*; e *“contribuir para a relação teoria e prática dos conteúdos do currículo”*.

Ao relacionar as respostas dos questionários com os relatos das alunas entrevistadas, constata-se a preocupação com a prática pedagógica nas escolas, ou mesmo em outros espaços educativos e, por essa razão, verifica-se a valorização das propostas de pesquisa que oportunizam essa aproximação com a realidade, objetivando o reconhecimento e enfrentamento dos problemas da prática. Assim, como expressa a aluna:

Acho que a pesquisa tem que ser mais vinculada a ir a campo, ver se o que você observa funciona. E indo a campo essa visão fica bem mais nítida. Com a vivência, a percepção é bem mais forte. (Ana Clara, 2005).

A professora de pseudônimo Sogami ainda chama a atenção para a função social da pesquisa em educação. Ressalta a importância da pesquisa acontecer na formação inicial, uma vez que uma minoria de profissionais da educação têm condições de cursar um mestrado e, somente a partir desta titulação, se constituir pesquisadores. Assim, expressa:

Na década de 90 a busca da universidade era em formar seus pesquisadores, implantando os mestrados. A formação inicial não tinha essa característica de produção de conhecimento, isso era para o mestrado. Mas como essa formação é um funil, privilégio de poucos, não corresponde ao papel social da pesquisa. A formação inicial das licenciaturas e do curso de Pedagogia está recuperando a função social de produzir e socializar o conhecimento. (Sogami, 2005).

Segundo Santos (2002) a função da pesquisa na graduação está relacionada à tradição de pesquisa adotada na formação inicial. Conforme definição dada por Zeichner a tradição da “eficiência social” pretende a construção de conhecimentos para que os acadêmicos possam aplicar na prática docente tornando-a mais científica. A segunda tradição, denominada de “desenvolvimentista”, pretende preparar o professor para compreender o desenvolvimento do aluno e assumir uma atitude experimental em relação à prática. A terceira tradição, a “reconstrução social”, visa preparar o futuro docente para ser consumidor crítico de pesquisas e participar da criação e desenvolvimento de pesquisa. (SANTOS, 2002, p.19).

O teor das DCNP, Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, direciona o trabalho com a pesquisa principalmente para intervenção do pedagogo nos problemas práticos de ensino, ou seja, a perspectiva da pesquisa é instrumental e utilitária. No entanto, os efeitos na formação pela pesquisa podem ser mais amplos, e incluir a participação do acadêmico em pesquisas e produção do conhecimento voltado à melhoria das práticas pedagógicas e relacionadas a objetivos sociais e políticos transformadores. Assim, a pesquisa na formação inicial pode possibilitar a compreensão dos múltiplos fatores que envolvem os problemas do ensino, ampliando as chances de emancipação dos alunos que sofrem a exclusão cultural e social nos sistemas escolares.

Zeichner (apud GERALDI, MESSIAS, GUERRA, 2003) alerta que o professor precisa ser preparado para refletir sobre a prática pedagógica para além da racionalidade técnica, que enxerga de forma restrita e isolada os problemas da aula. Argumenta que é preciso que o professor tenha “consciência de que decisões aparentemente corriqueiras fazem parte da rede de sustentação de desigualdades e injustiças sociais, ou situam em outra rede, aquela da luta pela mudança”. (ZEICHNER, 1994, apud GERALDI, MESSIAS, GUERRA, 2003, p. 264). Assim, na formação inicial do pedagogo se faz necessária a abordagem das questões políticas e sociais que afetam o cotidiano da prática pedagógica, para que o acadêmico

perceba que as decisões tomadas podem servir para transformar a realidade ou mantê-la como está.

3.2.1.3 A formação do pedagogo-pesquisador

As respostas, da pergunta 2b, do questionário, revelam que os alunos valorizam, mas não consideram como a principal função da pesquisa no currículo “*a formação do pedagogo-pesquisador da própria prática pedagógica*”. Verifica-se, também, que eles indicam como a função de menor importância a “*iniciação à aprendizagem dos métodos e da epistemologia da investigação*”.

Na análise da questão 1b, apresentada anteriormente, sobre a concepção de pesquisa para a formação inicial do pedagogo, os alunos também atribuíram menor importância à “*iniciação científica e aplicação de teorias e métodos*”. Dessa forma, em função dos resultados do questionário, é possível inferir, que é secundária para eles a iniciação científica e a aprendizagem do instrumental da pesquisa acadêmica.

No entanto, todas as alunas entrevistadas destacam a importância da iniciação científica, da aprendizagem de métodos científicos e elaboração de projetos de pesquisa. Como foi dito na metodologia, as alunas entrevistadas tinham como foco os estudos em nível de pós-graduação. Este fato pode explicar as diferenças, na atribuição de grau de importância à aprendizagem do instrumental da pesquisa científica.

A fala da aluna Anieli mostra a necessidade dessa abordagem do ensino da pesquisa no currículo para preparação do pedagogo-pesquisador. É possível inferir que ela se refere principalmente à aprendizagem da metodologia da pesquisa acadêmica e, que é esta aprendizagem, que na compreensão da aluna prepara o pedagogo para pesquisar a própria prática profissional. A aluna diz:

É muito importante a pesquisa no curso, mas na minha formação deveria ter aprofundado as metodologias de pesquisa de forma que preparasse o pedagogo para a pesquisa, mesmo, na sua atuação profissional. (Anieli, 2005).

Ana Clara faz a crítica à idéia que alguns alunos têm de que basta compreender as metodologias de ensino para melhorar a prática docente e que a pesquisa é desnecessária. Para ela, saber utilizar metodologias de ensino é tão importante para a docência como a necessidade de saber pesquisar, pois o curso de Pedagogia é mais amplo. Assim, expressa:

O problema da Pedagogia é que tem muita menina que acha que veio fazer magistério, aprender metodologia de ensino, e daí elas entram num curso que é muito mais amplo, que trabalha com a educação e aqui na Federal tem um caráter socialista marxista fortíssimo, então elas dizem: eu vim fazer Pedagogia, não Sociologia, eu não vim fazer pesquisa, não vim fazer isso! (Ana Clara, 2005).

Defender a formação do pedagogo-pesquisador, para alguns alunos pode representar a diferenciação entre o pedagogo e o docente, ou seja, é dar uma nova identidade ao curso de Pedagogia, conquistar um novo status profissional. No entanto, a questão não é dar prioridade à pesquisa em detrimento da docência, ou vice-versa, na formação do pedagogo. Primeiramente, é preciso entender que o ensino não é uma atividade menor que a pesquisa. É distinta da pesquisa, mas ambas as atividades são necessárias à formação e atuação profissional do pedagogo. Assim, como expressa o conteúdo da fala da professora Sogami:

Nesse ano de 2005, os alunos queriam mesmo discutir, aqui dentro da Universidade, o eixo da pesquisa na formação do pedagogo - nós queremos discutir o pedagogo pesquisador: - como vocês vão contemplar isto - como isso vai aparecer nas diretrizes, isso que faz a diferença... Eu até dizia para eles: - Essa não é propriamente uma diferença que vai existir entre o professor e o pedagogo. - O que devemos lutar é para que o professor seja também um pesquisador. O que vai dar realmente a peculiaridade na formação do pedagogo é o eixo organização e gestão. (Sogami, 2005).

Relaciono, como importante contribuição para a compreensão da função da pesquisa na organização curricular para a formação do professor ou pedagogo-pesquisador, o posicionamento de André (2002). A autora afirma que a prática da pesquisa na formação envolve o desenvolvimento da atitude vigilante e indagativa, ou o espírito investigativo. Segundo a autora, esta atitude é necessária, pois nem sempre é possível o distanciamento e a realização de uma ação analítica e rigorosa sobre os problemas emergentes da prática docente, como se faz em uma pesquisa científica. Para a autora, a atitude investigativa requer do professor o domínio dos procedimentos de pesquisa, ou seja, ele precisa aprender a observar, a formular questões, hipóteses e a selecionar instrumentos e dados, que o ajudem a

elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos para as situações complexas do cotidiano de sala de aula.

Esta perspectiva de ação docente tem como pressuposto, o conhecimento que provém da investigação, das experiências, da prática reflexiva sobre os processos de ensinar e aprender. Segundo Zabala (1998) a prática educativa requer conhecimentos teóricos, como também dispor de marcos interpretativos que ajudem o docente a compreender a complexidade de variáveis presentes no processo educacional. Entender os múltiplos fatores que determinam a prática educativa requer uma atitude investigativa e analítica sobre os espaços em que ocorrem estas práticas, a organização social, as relações interativas entre os sujeitos, os métodos de ensino, o uso de recursos didáticos, entre outros fatores. Para Zabala (1998) a melhora de qualquer atuação humana passa pelo conhecimento e controle de variáveis que intervêm em uma determinada situação, por isso o professor precisa de referenciais que o ajudem a interpretar o que acontece em aula.

Nesse sentido, entendo que formar o professor-pesquisador requer dotá-lo de conhecimentos teóricos a respeito da função social da escola, dos processos de ensino e aprendizagem e da organização do trabalho pedagógico, como também o conhecimento dos procedimentos da pesquisa, para investigar, interpretar e intervir nos problemas da prática educativa.

3.2.1.4 Relação teoria e prática e construção do conhecimento

Outro dado obtido no questionário, e que chama a atenção, é o fato de apenas 24,1% dos alunos destacarem como importante função da pesquisa o estabelecimento da relação entre a teoria e a prática dos conteúdos acadêmicos. Talvez, para os alunos, este dado esteja relacionado à não articulação dos fundamentos teóricos com as questões da prática pedagógica. A fala das alunas e algumas respostas do questionário apontam para este problema, demonstrando que a relação teoria e prática, como o aprofundamento teórico dos conteúdos disciplinares, não está presente de modo uniforme nas práticas dos docentes do curso. As falas das alunas expressam esta problemática:

Os trabalhos que fizemos referente à pesquisa foram: revisão bibliográfica, estudos de caso, dois relatórios de estágio; um foi estudo de caso e o outro a idéia de uma pesquisa qualitativa. Mas, na verdade, a gente não teve uma fundamentação teórica, nada! Foi mais uma exposição de resultados. (Cleuza, 2006).

Nos dois primeiros anos foram praticamente disciplinas teóricas expositivas, então não houve projetos. (Anieli, 2005).

Então, o que vivi na minha formação no 1º e 2º ano, foi Fundamentos da Educação, sem nenhuma articulação com a prática. No 3º ano, formação para Docência, começa a tentativa de articulação com as metodologias de 30 horas. No 4º ano, que é a formação para gestão, formação do pedagogo, já acho que foi melhor de trabalhar. [...] A primeira parte é Fundamentos, depois teoria, e tudo que os professores criticam na sala de aula, que não pode ser separado, que você não vai conseguir juntar, foi o que aconteceu. (Caroline, 2006).

As disciplinas de Prática Pedagógica I, II, III e IV previstas no currículo da UFPR, “são vistas como momentos privilegiados para a elaboração de uma síntese dialética entre a teoria e prática” (PP, UFPR, 1996, p.51). No entanto, as falas das alunas apresentadas revelam problemas de desarticulação entre as disciplinas, de dissociação entre a teoria e a prática pelos docentes formadores, dificultando a reflexão teórica do acadêmico sobre a prática escolar.

As alunas entrevistadas ressaltam que a pesquisa favorece a relação teoria-prática e a construção do conhecimento, principalmente quando esta pesquisa envolve o contato, a observação e a reflexão das práticas pedagógicas concretas, ou seja, quem são os sujeitos dessa prática, onde e como elas ocorrem.

Nessa direção, são exemplos as falas das alunas:

... porque a partir da hora que você vai para o campo de estudo, você automaticamente relaciona o que você aprendeu na teoria de acordo com os diversos pensadores, e o que está acontecendo na prática, e na hora você já faz uma relação. (Anieli, 2005).

... sem pesquisa em cima da teoria, você não consegue fazer uma produção em cima da prática, pra mim é uma coisa que está totalmente ligada uma a outra. (Sarah, 2005).

A articulação teoria-prática tem como pressuposto superar a divisão entre o pensamento e a ação. Assim, a pesquisa na formação docente tem, como pressuposto, a prática que exige necessariamente o pensar sobre a realidade do processo pedagógico, tendo como foco a aprendizagem do aluno e as relações com o contexto social em sua totalidade de condicionantes.

Segundo a literatura específica, cabe ressaltar que a pesquisa no currículo favorece a relação teoria e prática, principalmente pelo conhecimento e reflexão-ação sobre as reais condições onde e como a prática pedagógica acontece. Dessa forma, o pedagogo é preparado para assumir uma postura investigativa diante dos problemas da prática pedagógica e atuar como produtor de conhecimentos, em vez de ser apenas consumidor e transmissor de conhecimentos acadêmicos. Autores que defendem a proposta de formar o professor pesquisador, explicam que é necessário desenvolver práticas crítico-reflexivas, que estabeleçam relação entre a teoria e prática, no processo de formação, sem a qual, é impossível a preparação para pesquisa.

Destaco a seguir a fala da professora nesta direção:

A teoria está aí justamente para depois ser retomada a partir dos dados. E aí é que você vai dar a sua contribuição à teoria, que é o que interessa. A construção do conhecimento, não só apropriação. Então, apropriar para construir, para ir adiante. Essa é a idéia. (Prumo, 2006).

Por essa razão, entende-se a prática articulada à teoria como um princípio epistemológico que deveria perpassar todo o percurso de formação do docente pesquisador. Como afirmam Esteban e Zaccur (2002) a prática aponta as questões do cotidiano escolar e a teoria ajuda a olhar, a interpretar e propor alternativas que se transformam em novas práticas, ponto de partida para novas indagações, alimentando permanentemente o processo reflexivo que amplia os conhecimentos construídos. Dessa forma, a pesquisa tem um papel importante para o estabelecimento da relação teoria e prática, aproximação da realidade e construção do conhecimento, assim como expressam as professoras:

É importante para estabelecer a relação teoria-prática, a participação dos professores e dos alunos nas atividades de pesquisa e extensão. E no caso da Pedagogia, eu acho que a extensão tem um papel mais importante do que teria em outras áreas. A extensão significa você estar atuando junto com a sociedade em um sentido mais amplo e com a instituição escolar em um sentido mais restrito. (Rose, 2005).

A professora Valda aborda a pesquisa como possibilidade de produção e atualização de conhecimento pela relação teoria e prática:

Com certeza, a pesquisa é necessária e justamente em questão à relação teoria-prática, acho que o contato com a pesquisa, dá uma dimensão mais clara para o aluno, por exemplo, o que é uma teoria, qual a sua função e pode aí esclarecer o equívoco que eles têm de que a teoria é uma forma mágica que tem que ser aplicada e resolver todos os problemas. Então na

medida em que eles compreendem o que é a produção do conhecimento, quais as suas implicações, limitações, isso tem uma implicação direta para eles pensarem a sua atuação profissional e como a relação teoria prática tem que se dar nessa atuação. (Valda, 2006).

A importância da construção do conhecimento, pela relação teoria e prática, também favorece a compreensão de que a produção do conhecimento não ocorre apenas na academia. Assim, como expressa a professora Sogami.

Não há dúvidas que a pesquisa possibilitando que esse pedagogo no curso de graduação tenha uma relação mais clara entre a teoria-prática, na construção do conhecimento, desmistifique algumas coisas que a Universidade faz. Isso é fundamental quando eu tenho a oportunidade de mostrar que é falsa a idéia de que produção de conhecimento fora da Universidade não existe. Ai se desmerece toda construção de conhecimento que é feita por pessoas que não estão ligadas à Universidade. (Sogami, 2005).

Garcia e Alves (2002) explicam que o problema da onipotência da teoria acadêmica está na divisão e desqualificação histórica do trabalho, na qual quem trabalha não pensa. Segundo as autoras, são inclusive os leitores (autoritários) de Gramsci que, ao valorizarem ser apenas a universidade que pensa, esquecem que ele afirma que todos os homens pensam, *"todos os homens são intelectuais porque pensam, porque têm visões de mundo e de homem"*. Ainda, Garcia e Alves (2002) advertem que a valorização da teoria em detrimento da prática desconsidera que, na sala de aula, há uma teoria em movimento. Portanto, os professores pensam e produzem teoria, que se constitui na expressão do pensamento e tomada de posições desses profissionais em situações concretas de ensino. As autoras explicam que as disciplinas colocadas como fundamentos teóricos, nos cursos de formação, ao discutirem o pensamento organizado de grandes mestres, deveriam esclarecer que a teoria que eles produziram tem origem prática, sintonizada com a realidade e sociedade do seu tempo. Dessa forma, recuperar-se-ia a dignidade do magistério, pela valorização do saber prático do docente, rompendo com a crença de que apenas na universidade se pensa e se produz teoria e que, na escola, apenas se faz o que a universidade planeja e pesquisa.

No sentido dado por Marx, como explica Vázquez (1977) não basta interpretar o mundo pela teoria, é preciso transformá-lo pela práxis. Práxis é a atitude teórico-prática desenvolvida pelo ser humano quando transforma a natureza e a sociedade. Assim, "a relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática:

prática, na medida em que a teoria toma como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente” (VÁZQUEZ, 1977, p. 117). Assim, a práxis é resultado da relação teoria-prática em um movimento constante de reflexão (teoria) ação (prática) reflexão (teoria revista ou não) e ação (prática modificada ou não).

A professora Maires associa a pesquisa ao exercício da práxis educativa:

Sem dúvida a pesquisa favorece a relação teoria e prática, não há nem como, é quase óbvio isso. A prática da pesquisa é exatamente um exercício “práxico”, se podemos inventar esse neologismo. (Maires, 2006).

Nesta perspectiva, conforme afirmam Esteban e Zaccur (2002), o processo de formação do professor-pesquisador requer tomar a prática como ponto de partida e como fim, e sobre ela o questionamento como foco central. Para as autoras, o questionamento e a reflexão nesta perspectiva precisa acontecer coletivamente em função de objetivos educacionais transformadores e emancipatórios. Isto quer dizer ter a prática como ponto de partida para dela emergir questões, refletir sobre ela, trabalhando com conhecimentos teóricos e práticos, tendo como princípio a ação e a reflexão numa relação dialógica e dialética. Na forma dialética a teoria e prática são consideradas como eixo articulador da formação do profissional, na medida em que os dois elementos são trabalhados de forma integrada, constituindo uma unidade indissociável. Assim, a teoria será permanentemente confrontada com o concreto social e escolar, e este será olhado a partir da teoria, recuperando-se a unidade dialética teoria-prática.

Conforme expressa o projeto pedagógico da UFPR, é o bloco de disciplinas de Prática Pedagógica que deve articular a teoria e prática, visando o contato dos acadêmicos com a realidade educacional e as práticas pedagógicas. No entanto, percebe-se que existem ao mesmo tempo avanços nesse sentido, como existem problemas a serem enfrentados e que serão mais adiante explicitados em função da apresentação dos dados.

3.2.1.5 Teoria crítica da educação

O movimento de educadores e a literatura que discute a formação do pedagogo, numa perspectiva crítica, salienta ser fundamental a garantia de uma sólida formação teórica. Argumentam que é a partir da conexão entre a teoria da educação, da pedagogia e das demais ciências, que é possível a análise e interpretação crítica da educação e da escola como manifestação sociocultural complexa. Além da compreensão dos fundamentos sócio-históricos da educação também é necessária a aprendizagem de conhecimentos didáticos, de teorias pedagógicas em articulação com as metodologias de ensino, e compreensão dos processos da organização do trabalho pedagógico em instituições escolares e não escolares. Somada a estas aprendizagens a pesquisa é, então, proposta como um princípio epistemológico e formativo, eixo da organização e desenvolvimento dos conteúdos do currículo.

Nesse sentido, é importante ter claro qual é o papel da teoria na formação. Conforme afirma Lüdke (2002, p. 42) “é inquestionável a importância do papel da formação teórica para o pesquisador. É a teoria que vai munir-lo de elementos para interrogar os dados e procurar entender a trama de fatores que envolvem o problema que ele tenta enfrentar”. Assim, para a autora o papel da teoria na formação é favorecer o devido afastamento do objeto de estudo, permitindo percebê-lo em sua totalidade de relações, para propor questões e avançar o conhecimento sobre ele. Entende que, sem uma consistente fundamentação teórica, não é possível avançar na reflexão e produzir conhecimento e, portanto, realizar pesquisa.

A preocupação com a preparação teórica do pedagogo para que desenvolva a atividade da pesquisa, está evidenciada nas falas das professoras:

As disciplinas também servem como capacitação de novos pesquisadores. Então, eu tenho interesse em dar uma boa base teórica e, também, uma boa iniciação à pesquisa, Eu trabalho a teoria a partir da pesquisa, pois eu acho que é o único jeito, de fato, de favorecer à compreensão de determinados conteúdos. (Prumo, 2006).

Dentro das novas diretrizes, essa é uma das grandes questões, porque a sólida fundamentação teórica que a pesquisa requer e que as atuais diretrizes procuram aligeirar, como eu acredito que eu estou falando pela maioria dos meus pares, nós discordamos tremendamente. Achemos que se há alguma coisa a fazer em relação à fundamentação teórica que permita essa postura, essa competência do pedagogo para articular a

investigação do ser humano na escola. O aprofundamento da compreensão do acadêmico na formação, só precisa ser é aprofundada e ampliada, e não ao contrário. (Maires, 2006).

Cabe ressaltar, que a formação do professor reflexivo e investigador não tem sentido, se não for sustentada pelo objetivo de construir um ensino e sociedade melhor para todas as crianças. Zeichner (2002, p. 43) explica que a “reflexão por si só significa muito pouco. Todos os professores são reflexivos em algum sentido. É importante considerar sobre o que, e como, queremos que os professores reflitam”. Para que a reflexão tenha uma dimensão crítica, é preciso que pedagogo desenvolva estruturas conceituais sobre o conhecimento das disciplinas de ensino, habilidades de ensinar, conhecimento do desenvolvimento e aprendizagem de crianças, jovens e adultos, e dos aspectos sociais e políticos do ensino. A atividade de pesquisa não se consolida sem a atividade reflexiva sobre a totalidade dos fatores que determinam a realidade. Esta compreensão está implícita na fala da aluna Anieli:

O aluno precisa dominar diversos saberes, saber social, da situação econômica, então, a partir do momento que ele faz a pesquisa antropológica, ter uma visão de mundo, enquadrando uma visão de totalidade. (Anieli, 2005).

O projeto pedagógico da UFPR, conforme apresentado no início deste capítulo fundamenta-se na concepção crítica de educação e organiza o currículo nessa perspectiva. Assim, explicita esta concepção para a formação do pedagogo:

Toma-se o trabalho escolar como princípio educativo e constitutivo da formação integral do licenciado, para que o mesmo domine os pressupostos científicos da educação, compreenda o processo pedagógico em sua totalidade e complexidade, entenda os fundamentos básicos do processo ensino-aprendizagem, aprendendo a escola em sua totalidade, bem como captando o movimento intra-escolar, ou seja, a dinâmica das atividades pedagógicas. (PP. UFPR, p. 40).

3.2.1.6 Relação ensino-pesquisa e extensão

A pesquisa numa perspectiva pedagógica crítica é mais do que um componente curricular, é um princípio educativo, ou seja, o ensino se dá pela e para

a pesquisa. O ensino pela pesquisa pressupõe usá-la como um princípio metodológico, objetivando a construção do conhecimento em todas as disciplinas que compõem o currículo. Conforme explica, André (2006) "uma metodologia presidida pela pesquisa, que leve à aprendizagem da reflexão educativa e que vincule constantemente teoria e prática". A pesquisa, então é proposta como uma metodologia que permite aprender o objeto de conhecimento em suas próprias fontes, em sua particularidade, praticando a atitude investigativa frente ao objeto do conhecimento, utilizando instrumentos básicos de pesquisa. Conforme explica Severino (2006, p. 185) "Só se aprende ciência, praticando a ciência; só se pratica a ciência, praticando a pesquisa e só se pratica a pesquisa, trabalhando o conhecimento a partir das fontes apropriadas a cada tipo de objeto".

Nesta direção, a pesquisa se constitui um dos eixos da organização curricular para a formação do pedagogo. Para isso, as atividades curriculares precisam, ainda, incluir projetos de iniciação científica, de extensão, trabalho de conclusão de curso e seminários, decorrentes ou articulados às disciplinas.

O Projeto Pedagógico da UFPR salienta a necessidade do contato mais direto com a realidade educacional e, por esta razão, inclui a disciplina de Prática Pedagógica I: Extensão Escolar, objetivando a compreensão do aluno, quanto à natureza das atividades de extensão e a participação em projetos desenvolvidos na universidade. A importância desta atividade é ressaltada pelas professoras:

Eu acho que é fundamental, particularmente na Universidade a relação entre ensino-pesquisa-extensão. A extensão também é importante como um trabalho articulado dentro da Universidade. A extensão e a pesquisa oferecem subsídios, embasamentos para as atividades de ensino, assim como possibilitam a construção de conhecimentos novos que são agregados à atividade de ensino. (Rose, 2005).

A extensão é uma forma de participação na comunidade, não é algo tão controlado em termos de produção e de retomada a partir da reflexão, e depois aprofundamento, o que foi feito, como foi feito, por que foi feito. É mais a questão de prática e de verificação de resultados a partir de uma prática. [...] Isso é interessante, por isso, tem alunos que vão para extensão e tem alunos que vão para pesquisa. (Prumo, 2006).

As falas das professoras a seguir, ressaltam que o processo de participação do aluno em bolsas de iniciação científica é seletivo, resultando na exclusão de muitos alunos que têm interesse nesta atividade. Assim, expressam:

Muitos alunos querem participar da iniciação científica, mas são poucas bolsas, então, a seleção passa a ser muito excludente, deixa muitos de lado. Aí, veja, acabam se inserindo em projetos de extensão. Os projetos de extensão podem ter como pano de fundo uma pesquisa, mas não de fato projetos de pesquisa porque eles têm um outro caráter, que são extremamente necessários, muito importantes, mas não se faz a iniciação científica propriamente dita. O ideal é fazer os dois, na verdade. Mas aí são poucas bolsas. (Prumo, 2006).

Além, das limitadas chances de participação em bolsas de iniciação científica, a aluna queixa-se de professores que não aceitam a participação dos alunos como voluntários:

A questão das bolsas de pesquisa é um problema, porque tem professor que não aceita aluno voluntário. (Sarah, 2005).

Além da preocupação com os processos seletivos e excludentes de iniciação científica, a professora Sogami, aponta a dificuldade que o aluno tem em receber orientações mais aprofundadas sobre a pesquisa acadêmica, no percurso de formação. A professora entende que existe na Universidade o conceito, de que a preparação para a pesquisa deve acontecer nos programas de iniciação científica e não na graduação e isso elitiza a aprendizagem da pesquisa. Conforme expressa a professora:

Então a gente percebe o seguinte, quando o aluno está precisando que alguém sente com ele e mostre onde é que o rigor da pesquisa tem de acontecer, mais fácil é reprovar o aluno. [...] Então, não podemos afirmar que isso vai acontecer sempre e com todos, até mesmo porque, tem esse conceito da Universidade, de que para construir o aluno da graduação, que faz pesquisa mesmo, tem que ter as famosas bolsas “iniciação científica”, e isso é o processo mais elitizado. Nós temos 700 alunos aqui no setor de educação, talvez tenhamos umas 5 bolsas. (Sogami, 2005).

O afastamento do Estado de suas obrigações com a educação pública, reflete no caso da Educação Superior, na defasagem dos recursos para manter e atualizar a estrutura física das instituições, dos equipamentos, atualização bibliográfica, formação continuada e ampliação do corpo docente. Assim, as políticas públicas para a Educação Superior expressam contradições, incorporando ao discurso da obrigatoriedade da pesquisa nas IES e na formação de professores, mas sem demandar investimentos para a efetiva realização desta prática. Tal situação vivida pela maioria das Universidades públicas interfere, diretamente, na qualidade das práticas pedagógicas, e dos seus programas de pesquisa e extensão.

Na fala da aluna Anieli estes problemas são focalizados como fatores prejudiciais à formação e para a aprendizagem da pesquisa.

E o maior problema, é o problema estrutural da Universidade. A falta de consenso entre os departamentos, verbas destinadas à pesquisa, bolsa em extensão, aqui é muito difícil, e acaba prejudicando muito os alunos, é um número muito reduzido. Então a Universidade pública tem uma parcela de dívida com a sociedade, o número de bolsa, pesquisa e extensão tinha que ser aumentada. (Anieli, 2005).

A aluna Gabriela fala do seu despreparo para elaborar um trabalho científico e que esta aprendizagem não acontece na graduação da UFPR. Na fala da aluna está presente o conceito, que alguns professores do curso têm sobre a aprendizagem da produção científica, ou seja, que esta deve ocorrer em bolsas de iniciação científica. Nas palavras da aluna:

No termo em que é exigida a pesquisa científica em todas as instituições eu considero que eu não tenho preparo nenhum. Tanto que os professores falavam que se você quisesse aprender fazer trabalho científico, você fosse ser bolsista, porque daí como bolsista eles ensinavam você a fazer produções científicas, mas na graduação não! (Gabriela, 2006).

Ainda, a aluna comenta que para a elaboração de projeto de pesquisa, buscou a ajuda de professores que sabem que o currículo tem esta deficiência:

Hoje, quando eu estou elaborando de novo o meu projeto para tentar ingressar no mestrado, estou tendo muita dificuldade, para delimitar o tema, buscar o referencial teórico daquele assunto específico, para tudo! Agora, eu posso dizer que eu estou começando a fazer uma pesquisa com embasamento científico, mas eu estou procurando uma ajuda dos professores, que sabem que a gente sai com essa deficiência da graduação e que estão me ajudando. (Gabriela, 2006).

A elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), exigida pela atual legislação para a formação do pedagogo, constitui uma alternativa importante para socializar as oportunidades de aprendizagem da pesquisa acadêmica. O TCC, incluído como componente curricular, possibilita aos alunos o acompanhamento de professores orientadores no processo de investigação. Dessa forma, amplia a aprendizagem da pesquisa acadêmica para todos os alunos, uma vez que as oportunidades de inserir-se em programas de iniciação científica são muito limitadas. No currículo vigente da UFPR, não está incluída a realização de

trabalho de conclusão de curso, mas está sendo cogitada pelos professores. Assim como reforça a professora Valda:

Eu também defendo, que dentro do período de formação do aluno deve ser dado a ele a possibilidade de conhecer e ter clareza, do que é uma produção da pesquisa acadêmica. No caso da UFPR, estamos pensando na reformulação do currículo em incluir o Trabalho de Conclusão de Curso, pelo menos, se não for no horário, grande parte dos alunos ficam excluídos dessa possibilidade, porque não conseguem fazer a iniciação científica. Se não for vinculado a um projeto específico que ele vai fazer leituras mais aprofundadas sobre determinado tema ou área de formação, ele corre o risco de sair do curso sem o domínio mais aprofundado sobre uma determinada área que daria uma possibilidade de ele cogitar fazer um mestrado, por exemplo. (Valda, 2006).

O problema da falta do componente curricular que trabalhe a produção monográfica, ou seja, o trabalho de conclusão de curso, para a preparar o pedagogo que desejar continuar estudos em nível de pós-graduação, é reivindicada pelas alunas, conforme as falas destacadas a seguir:

A gente não sabe como fazer uma monografia. Então isso é um limite que ficou na nossa formação. Nós não aprendemos como fazer um projeto. Muitas meninas tentaram a especialização, tentaram pós, só que da minha sala, somente eu e mais uma aluna passamos na especialização, e só eu passei no mestrado. Eu tenho certeza que eu ter participado de uma iniciação científica contribuiu muito, porque senão, não sei se eu teria condição de passar. Pela formação de pesquisa no curso, não! (Caroline, 2006).

O curso de Pedagogia da UFPR prepara muito pouco para a pesquisa. Um dos motivos é a ausência da monografia no curso. Os alunos saem sem embasamento científico, o que dificulta até o prosseguimento nos estudos dentro da própria instituição. Para ingressar em uma pós-graduação, seja especialização ou mestrado, já existe uma cobrança desses conhecimentos que não adquirimos anteriormente, sendo necessário buscar outros meios de nos atualizarmos. (Gabriela, 2006).

A aluna relata que ter realizado a iniciação científica contribuiu para construir o projeto de pesquisa e ingressar no mestrado:

Eu consegui essa primeira bolsa, de estágio administrativo, aqui na UFPR, que me levou à bolsa do CNPq de iniciação científica, e isso facilitou o meu trabalho. Eu consegui construir meu projeto de pesquisa para poder entrar no mestrado, e quem não passou por nada disso, tem muita mais dificuldade. Porque tem dificuldade de construir um projeto. (Caroline, 2006).

Por outro lado, os autores que discutem a Educação Superior e a formação de professores criticam que, nem sempre as atividades de iniciação científica envolvem os acadêmicos nas diversas fases e atividades do

desenvolvimento dos projetos de pesquisa, deixando para estes o cumprimento de tarefas, apenas, rotineiras. Assim, como ocorreu com a aluna:

Na iniciação científica eu não aprendi os tipos de pesquisa, as formas metodológicas, isso não. O professor já indicava qual era o nosso caminho, ele já tinha feito a opção, a gente só tinha que seguir. [...] A gente fazia parte da coleta de campo. Ele elaborava os questionários e a gente só aplicava. A nossa proposta é esta, fazer levantamento das respostas e ir à biblioteca ver se têm os livros. (Caroline, 2006).

É possível constatar a partir dos dados, que a aprendizagem dos conceitos, instrumentos e procedimentos da pesquisa, como também o desenvolvimento da atitude investigativa, ainda que indicada no Projeto Pedagógico, não se efetiva integralmente, pois a aprendizagem dos procedimentos da pesquisa científica constitui-se em privilégio de poucos alunos que conseguem ingressar em projetos de iniciação científica.

3.2.1.7 A construção do conhecimento pela pesquisa

A defesa da pesquisa na formação inicial do pedagogo se justifica, principalmente, porque esta atividade favorece a construção do conhecimento, pela investigação de problemas concretos da prática pedagógica, mediada pela reflexão e relação teoria e prática.

Com a intenção de verificar como os alunos entendem a construção do conhecimento pedagógico pela pesquisa, formulou-se a pergunta 3b, com 5 alternativas fechadas (apêndice C). A partir da tabulação dos dados, constatou-se que para 10 alunos, ou seja, para 34,4% deles, a pesquisa favorece: “a *produção do conhecimento pela relação teoria e prática*. Para 9 alunos, ou seja, 31%, a pesquisa favorece: “*identificar os problemas da prática pedagógica, compreendê-los e elaborar indicativos para a explicitação dessas problemáticas*”. Para 6 alunos, ou, 20,6%, a pesquisa favorece: “*A atualização do conhecimento pela constante aproximação com a realidade e prática pedagógica*”. Para 4 alunos, ou 13,7%, a pesquisa favorece: “*A percepção dos conflitos teóricos e práticos pela constante modificação do conhecimento*”. A alternativa, “*resolver problemas da prática*

pedagógica pela relação teoria-prática”, foi indicada por apenas 3 alunos, ou seja, 10,3%.

A concentração das respostas demonstra que, para os alunos, a pesquisa favorece principalmente “*a produção do conhecimento pela relação teoria e prática*”, e “*identificar os problemas da prática pedagógica, compreendê-los e elaborar indicativos para a explicitação dessas problemáticas*”.

Com base nos dados levantados foi possível inferir que, para os alunos, a produção do conhecimento pela relação teoria e prática, é decorrente da aproximação com a realidade e, a partir da prática o estabelecimento de relação com a teoria. De acordo com Esteban e Zaccur (2002) o movimento de reflexão sobre a dinâmica pedagógica, situada num determinado contexto social, e a teorização a seu respeito, favorecem a construção e apropriação de conhecimentos.

A esse respeito, a fala da aluna expressa a valorização de atividades práticas como pesquisa de campo, estudo de casos e o estágio para a construção do conhecimento, e diz que estas atividades são mais significativas do que somente discutir teorias em sala de aula.

As atividades de pesquisa de campo, estudos de caso e o estágio, todos esses conhecimentos foram adquiridos de verdade; os conhecimentos que eu sei que eu tenho domínio. Toda a atividade que envolveu uma pesquisa é mais significativa do que ficar só em sala de aula, discutido num plano muito teórico. (Caroline, 2006).

Dominar conhecimentos não compreende apenas a apropriação do conhecimento elaborado, produto do saber historicamente acumulado, mas, principalmente, de processos de produção de conhecimentos. Para conhecer é necessário investigar e compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e, em especial, nos contextos reais onde eles ocorrem. Assim, envolver os alunos em situações investigativas sobre a escola requer a reflexão crítica sobre os elementos culturais, os mecanismos de poder, exclusão e de resistências, a fim de prepará-los para compreender e direcionar ações transformadoras que promovam relações democráticas nestes complexos contextos.

De acordo com Kemmis citado por Zeichner (2002, p.42, 43) “a reflexão é, inevitavelmente, um ato político que ou acelera ou retarda a concepção de uma sociedade mais humana justa e realizadora”.

A esse respeito a aluna se refere ao exercício do pensamento e da crítica como fatores que determinam a produção do conhecimento e a práxis pedagógica.

Primeiro você chega dentro da Universidade, do espaço universitário, e dentro do espaço das salas de aula, do espaço do professor, que ele cede para você, e ali você começa a ter aquisição de conhecimento em cima daquilo que o professor, fala para você procurar, estudar, ler, pensar, criticar. Neste ato de pensar e criticar você vai traçar um caminho de produção. E essa produção é a tua práxis. E a sua produção de conhecimento é o que você vai levar para os seus educandos. (Sarah, 2005).

Nesse sentido, a professora Prumo se manifesta sobre a pesquisa na formação como possibilidade de apropriação, construção do conhecimento e de iniciação do aluno no processo de produção científica:

Acredito na apropriação do conhecimento científico via pesquisa, porque há um conhecimento que já está instituído, e pela pesquisa eles vão poder de fato compreender o que os autores expressam. Mas, não só ficar nisso. Também se deve propiciar a compreensão e a instrumentalização para a própria construção do conhecimento, que o aluno se inicie num processo de construção deste conhecimento, no caso a pesquisa voltada à inovação, ou seja, à própria transformação da teoria. Então, iniciar o aluno para realizar esse processo de criação que envolve a produção científica. (Prumo, 2006).

O pressuposto de que para aprender é preciso construir conhecimento, pois, não se aprende reproduzindo, e, sim, pela atividade de pesquisa, justifica o entendimento desta atividade como um eixo do curso de formação do pedagogo. A instrumentalização do aluno para a atividade investigativa envolve a aprendizagem dos procedimentos de pesquisa e a permanente relação dialética entre a teoria e prática.

Em relação a este fato, a professora expressa que a teoria parte da produção do conhecimento existente, e esta produção não é estática, fechada, é dialética:

Todo referencial teórico, ele parte de uma produção do conhecimento que veio antes, e que é a base, não que seja uma base estática, ela é uma base dinâmica e tem que ser dialética em relação a sua prática. É isso que vai fazer o sentido, ela não é uma coisa pronta, acabada. (Valda, 2006).

Na pergunta 4b, do questionário, os alunos respondem sobre o conhecimento resultante da prática da pesquisa na trajetória do curso. Na tabulação das respostas constata-se que os alunos assinalam todas as respostas, porém há

uma dispersão de opiniões para quase todas as alternativas, com exceção de uma. Assim, para 12, ou seja, 41,3% dos alunos, a prática da pesquisa na formação possibilitou: “*O desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva*”. Para 7 alunos, ou seja 24% deles possibilitou: “*Melhorar a capacidade de ler, buscar informações e estabelecer relações*”. Para 6 alunos, ou 20,6%, possibilitou: “*Ampliação e aprofundamento do conhecimento pedagógico*”.

As demais alternativas receberam indicações de 3 a 4 alunos, ou seja, de 10% a 13% deles. As respostas são as seguintes: “*Saber como elaborar um projeto de pesquisa*”; “*A aprendizagem dos métodos de pesquisa*”; “*Desenvolver o espírito de investigação*”; “*A observar, formular questões e hipóteses*”; “*Selecionar instrumentos e dados para elucidar problemas da prática educativa*”; “*Desenvolver habilidades de investigação como a curiosidade, criatividade e a capacidade de atenção para perceber a complexidade das situações educacionais*”; “*A aprendizagem de práticas de observação, levantamento de dados e elaboração de relatórios*”; “*Compreender as fases e procedimentos de pesquisa*”. Nenhuma outra resposta foi complementada pelos alunos.

Com base nos dados, para quase metade dos alunos respondentes, a prática da pesquisa possibilitou o “desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva”. Este dado representa um resultado que qualifica, tanto a atividade de reflexão, como a atividade de pesquisa desenvolvida pelos alunos no processo de formação.

Aliar o componente da crítica à reflexão qualifica ainda mais esta atividade, pois demanda um forte embasamento teórico-crítico que favorece a compreensão de determinantes econômicos, sociais, culturais e políticos imbricados nas práticas educativas, em ambientes escolares e não-escolares. Entende-se, com base nos autores Lüdke (2001, 2002), Perrenoud (2001), Zeichner (2002) que a reflexão é uma atividade imprescindível ao desenvolvimento de pesquisas, ou seja, toda pesquisa exige reflexão sobre o objeto de conhecimento e esta reflexão é ainda mais competente se realizar a crítica ao fenômeno observado.

Diferente do resultado do questionário, nas falas das alunas entrevistadas esta capacidade crítico-reflexiva não é destacada. Os elementos reflexão e crítica aparecem em algumas falas, em respostas, que não dizem respeito à contribuição da pesquisa na formação.

A diversidade de opiniões sobre as contribuições da pesquisa na aprendizagem dos alunos comprova que as aprendizagens constituem-se processos cognitivos individuais e dependem da relevância que os objetos de estudo têm para cada aluno. Essa condição individual das aprendizagens está expressa nas falas das alunas entrevistadas, que percebem, no curso, alunos que não valorizam a pesquisa, não estão preocupados com a falta de preparo para esta atividade em sua formação e não entendem a pesquisa como um saber necessário para a atuação profissional, em contextos complexos, como é o caso da prática pedagógica. Esse aspecto está presente na fala da aluna:

Eu acho que nem todos os alunos têm esse interesse pela pesquisa, pois alguns querem aquela preparação para a docência mesmo, poucos querem para a pesquisa. Tem a ver com a intenção profissional de cada um. (Anieli, 2005).

Os dados sobre a construção do conhecimento por meio da pesquisa, obtidos nas entrevistas, revelam que as alunas ressaltam diferentes aprendizagens, e, considerando suas falas, estas aprendizagens têm relação com a qualidade do trabalho dos professores e das atividades de pesquisas por eles propostos.

Outro aspecto ressaltado pela mesma aluna é a aprendizagem de conhecimentos teóricos, pela pesquisa e que permitem a compreensão e análise da inter-relação entre os fatores que determinam um objeto de conhecimento.

Eu penso que já é possível o aluno fazer essa inter-relação, pode se situar e focar um determinado assunto, ou um determinado ponto analisado, por exemplo, o fator sociológico, ou outras áreas do saber, mesmo que não seja aprofundado, mas tenha uma abrangência. (Anieli, 2005).

Incluir na formação do pedagogo uma sólida base teórica inter e transdisciplinar de conhecimentos sobre o fenômeno educacional é uma reivindicação histórica encampada pelo movimento dos educadores, como já foi apresentada, no capítulo dois, desse trabalho. Entende-se que a aprendizagem dos fundamentos históricos, políticos e sociais favorecem a articulação de saberes para a compreensão crítica da sociedade brasileira, da realidade educacional e das práticas pedagógicas.

Assim, explica Pérez Gómez (2000), quando diz que é necessário o conhecimento especializado, sempre provisório, parcial e emergente, resultado da

investigação fluída e cotidiana sobre as peculiaridades singulares da situação concreta de ensino. Este conhecimento utiliza como instrumentos e ferramentas conceituais, sempre provisórias, toda bagagem intelectual que a experiência própria e de outros e o saber público da ciência e da cultura, põem a serviço da comunidade em cada contexto histórico.

O relato a seguir expressa a apropriação dos conhecimentos da pesquisa, para produção de conhecimento pedagógico, ultrapassando a graduação, o nível de trabalho acadêmico. A pesquisa pode, assim, favorecer a produção e socialização do conhecimento, conforme expressa a aluna:

Com a pesquisa, o acadêmico vai ter embasamento teórico para estruturar suas idéias e, publicar suas idéias em artigos no processo de construção do conhecimento e, na transformação da sociedade. (Anieli, 2005).

Eu hoje estou em um processo de produção de um livro, que contém artigos que eu já escrevi que já foram solicitados pela ordem. Não pelos professores, mas pela sociedade que leu os artigos e se interessou. É sobre Educação Cristã. Então, tudo que eu aprendi dentro da universidade de pesquisa de conhecimento pedagógico, enquanto prática em sala de aula, prática em campo de estágio, influenciaram a produção deste livro. (Sarah, 2005).

Os dados referentes à pesquisa na formação do pedagogo da UFPR, com base nas categorias elencadas e analisadas até aqui, revelam contradições. A primeira, diz respeito às divergentes concepções de pesquisa na formação, que têm os docentes do curso. Nas falas das alunas e professoras, verifica-se que nem todos os professores acreditam e trabalham para que o aluno aprenda a linguagem e o instrumental da pesquisa científica, contrariando o conteúdo expresso no projeto pedagógico da UFPR. A outra contradição diz respeito às políticas de pesquisa na UFPR, pois o Projeto Pedagógico propõe a articulação ensino, pesquisa e extensão, e o acesso do aluno às oportunidades de participação em projetos desenvolvidos na UFPR. No entanto, não cria mecanismos de socialização de oportunidades de inclusão dos alunos interessados nestes projetos.

Por outro lado, as falas revelam que existe, por parte de alguns professores, uma coerência de concepção de pesquisa na formação inicial do pedagogo. Esta concepção abrange a dupla perspectiva de trabalho com a pesquisa no processo de formação, ou seja, a pesquisa pedagógica com o intuito de preparar o pedagogo para a prática investigativa nos contextos da prática profissional e a aprendizagem dos procedimentos metodológicos da pesquisa acadêmica, com o

intuito de prepará-los para a continuidade dos estudos para se constituírem pesquisadores. Para tanto, os professores e alunos entrevistados revelam que são necessárias implementações curriculares, tanto no sentido de inclusão de disciplinas, como revisão de práticas pedagógicas que melhor preparem o pedagogo para a atividade de pesquisar a sua própria prática, e/ou realizar pesquisa científica.

Os dados que serão apresentados a seguir pretendem complementar a visão da prática da pesquisa no currículo do curso de Pedagogia da UFPR, abordando a prática dos docentes formadores, bem como suas dificuldades, resistências e avanços.

3.2.2 A Pesquisa na Prática Pedagógica dos Professores do Curso de Pedagogia da UFPR

Com a finalidade de verificar a prática da pesquisa no currículo do curso, formulei a pergunta de número 1 do questionário, sobre a frequência de realização de pesquisas nas disciplinas. A questão apresenta as seguintes alternativas: *muitas vezes – sempre - às vezes - raramente – nunca*. Assim, os dados revelam que para 15 alunos, ou seja, para 51,7%, a pesquisa “às vezes” é realizada nas disciplinas, para 6 alunos, ou 20,6% é “sempre”, realizada, para 4 alunos, ou 13,7% é “muitas vezes” realizada nas disciplinas e, para 4, ou 13,7% deles “raramente” é realizada. A alternativa “nunca” não foi assinalada. Com base nestes dados fica evidenciado que a pesquisa está, sim, presente no percurso de formação dos alunos da UFPR e que a diferença entre as respostas pode estar relacionada ao conceito de pesquisa que os alunos têm, e a importância que estas práticas tiveram no processo de formação para cada um destes alunos. As falas das alunas entrevistadas confirmam a presença da pesquisa no currículo:

Pesquisa bibliográfica, de campo, entrevistas. Todos os anos tem pesquisa, em todas as áreas, inclusive nas metodologias, que são mais pesquisas teóricas, pesquisas bibliográficas. (Ana Clara, 2005).

Na verdade todas as disciplinas trabalham com a pesquisa, porque a gente tem de ir atrás, buscar informações e relacionar com a realidade. (Anieli, 2005).

Todas as matérias utilizaram pesquisas bibliográficas e uma grande maioria pesquisa de campo. (Sarah, 2005).

A seguinte questão formulada, questão 1a, solicita ao aluno identificar em quais disciplinas do currículo aconteceram práticas de pesquisa. Constata-se que os alunos indicam a pesquisa prioritariamente no bloco de disciplinas de Prática Pedagógica. A disciplina Prática Pedagógica IV, Estágio na Organização Escolar, é a indicada por 22 alunos, ou seja, 75,8%. A disciplina de Prática Pedagógica II, Introdução à Pesquisa Educacional, do 2º ano, e Prática Pedagógica III, Estágio em Docência do 3º ano, ambas são indicadas por 21 alunos, ou seja, 72,4%. A indicação da disciplina de Prática Pedagógica I, Extensão Escolar, que acontece, no 1º ano do curso, é feita por 16 alunos, ou seja, 55,1%.

Estes dados estão em consonância com o Projeto Pedagógico do curso, quando define a Prática Pedagógica como um bloco de disciplinas presente no currículo do 1º ao 4ºano, de maneira articulada, para o contato mais direto dos alunos com a realidade educacional, como destacado no capítulo anterior, e tem como objetivo introduzir o estudo dos conteúdos e procedimentos relativos às áreas de extensão e da pesquisa.

Outra disciplina que foi mencionada, por 10 alunos, ou seja 34,4%, é a Biologia Educacional, do 1º ano, sendo a quinta mais citada. Esta disciplina também aparece na fala de três alunas entrevistadas que explicam como a pesquisa foi desenvolvida, e que será mais adiante apresentada.

Fica também evidenciada a maior concentração de atividades de pesquisa no 4º ano do curso, uma vez que, todas as disciplinas foram citadas, no mínimo por 2 alunos. As disciplinas mais citadas deste grupo são: Prática Pedagógica IV, Estágio na Organização Escolar com 21 indicações, Organização do Trabalho Pedagógico na Escola, com 6 indicações e Medidas Educacionais e Avaliação escolar, com 4 indicações.

As entrevistas realizadas com as seis alunas do 4º ano do curso de Pedagogia confirmam os dados coletados nos questionários, no que diz respeito às disciplinas que incluem práticas de pesquisa. Para elas, estas acontecem em vários momentos do curso e em várias disciplinas. Todas as alunas entrevistadas mencionam a pesquisa, principalmente nas disciplinas de Prática Pedagógica, conforme expressam os relatos destacados a seguir:

Desde o início que eu entrei na faculdade tivemos pesquisa, principalmente nas disciplinas de Prática Pedagógica. Na Extensão Escolar, solicitando que os alunos participassem de projetos comunitários e observação da comunidade. [...] Na Introdução à Pesquisa Educacional fomos a campo em instituições escolares públicas. Nas disciplinas de Estágio, as atividades se basearam num aprofundamento teórico, me vejo como pesquisadora, porque avalio se a prática está adequada com a teoria apontada no projeto pedagógico da escola, articulando com os conhecimentos teóricos acadêmicos. (Anieli, 2005).

A aluna destaca também a pesquisa na disciplina de Biologia Educacional:

A pesquisa científica foi foco de quatro disciplinas: Biologia Educacional, a disciplina de Prática Pedagógica: Pesquisa Educacional, Prática Pedagógica: Estágio em Docência e Prática Pedagógica: Estágio de Gestão. Elas foram cruciais para formação docente e para a formação de gestão. (Cleuza, 2006)

A aluna Sarah comenta sobre o encaminhamento de todos os professores para a realização de pesquisas:

O encaminhamento da pesquisa não se deu somente nas aulas de Prática Pedagógica, como também pelos próprios professores das outras linhas. Eles instigaram a gente a fazer pesquisas. Mas, o encaminhamento dos professores voltados à prática de pesquisa parece uma coisa planejada, discutida, parece que todos os professores têm esse encaminhamento para pesquisa. Então todos te falam “você precisa pesquisar”. (Sarah, 2005).

As respostas obtidas nos questionários e nas entrevistas realizadas com os alunos, sobre a realização da pesquisa no currículo, além de constatar que elas acontecem em algumas disciplinas no percurso de formação, revelam os conceitos que os alunos têm de pesquisa. Com base nas respostas, pode-se inferir que os alunos entendem por pesquisa as atividades práticas e teóricas que envolvem desde a busca de informações até a produção e socialização de conhecimentos. Assim, consideram pesquisas: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo, levantamento de dados, relatórios. Destaco a seguir a fala da aluna Sarah, que expressa esse conceito sobre pesquisa:

Pesquisar, não seria bem um descobrimento, seria um meio de você chegar a um novo conhecimento. Às vezes essa pesquisa pode sair de uma coisa que você quer melhorar ou você pode caminhar para um saber totalmente novo. Mas para mim pesquisa é isso, é o caminho que você traça até chegar ao novo conhecimento, ou para o conhecimento aprimorado. (Sarah, 2005).

Explicitar o conceito de pesquisa, que vem sendo defendido para a formação do pedagogo, e como a pesquisa vem sendo trabalhada no currículo dos cursos de Pedagogia constitui-se em um dos objetivos deste processo de investigação, portanto é o que será realizado a seguir.

3.2.2.1 Conceito de pesquisa prática

O autor Beillerot (2002, p. 72) explica que o entendimento de pesquisa empregado em vários campos de práticas sociais diz respeito ao “esforço por encontrar um objeto, uma informação ou um conhecimento”. Nesse sentido, o autor alerta que essa concepção comum de pesquisa, já designa o que é essencial nesta atividade, ou seja, o esforço mental e de ações, excluindo a idéia de pesquisa, como produção do conhecimento que é encontrado por acaso ou intuição.

O mesmo autor esclarece que existe uma vasta literatura que reconhece como procedimento de pesquisa mínima toda a produção que atende a três critérios básicos: a produção de conhecimentos novos; uma produção rigorosa de encaminhamento; uma comunicação de resultados. Beillerot (2002) explica que a pesquisa denominada acadêmica ou, tradicional ou, ainda de 2º grau, obedece a mais três critérios além desses primeiros. São eles: introdução de uma dimensão crítica e de reflexão; sistematização na coleta de dados; interpretações enunciadas segundo teorias reconhecidas e atuais. No entendimento de Lüdke (2002) uma pesquisa não precisa atender a cada um destes critérios, mesmo porque é questionável se a pesquisa acadêmica tem cumprido a todos eles.

Para Beillerot, a delimitação de pesquisa, tendo como critério a produção de conhecimentos novos, é discriminante quando elimina a pesquisa realizada pelos alunos em situações pedagógicas, em que são instigados a resolver problemas ou produzir relatórios, dossiês, pois estas atividades podem resultar em conhecimentos novos para os alunos. Este tipo de produção, salvo exceções, para o conjunto de comunidades, não constitui conhecimentos novos, mas descobertas programadas pelos docentes formadores. Por essa razão não atenderiam ao critério do novo conhecimento. (BEILLEROT, 2002, p. 74).

Então, considerando a definição de pesquisa mínima, e o atendimento aos critérios para sua validação, a prática da pesquisa preconizada para os cursos de formação se enquadra nas “pesquisas práticas ou pedagógicas”, como denomina Beillerot, e estas não obedecem a um só modelo. O autor explica que atualmente existem três modelos em curso: métodos comparativos; pesquisa da própria prática profissional; pesquisa-ação.

O método comparativo baseia-se em modelos “quase experimentais” aplicados e avaliados em situação real, a partir da definição de amostras e testemunhas. Este método tem o objetivo de encontrar a prática pedagógica mais eficaz em função de normas estabelecidas. O segundo modelo, a pesquisa pedagógica propõe aos profissionais, analisar elementos da sua própria prática, mediante diferentes técnicas. Neste modelo de pesquisa cabe aos professores objetivar e depois teorizar as suas respectivas práticas, com o objetivo de elucidar um objeto prático como objeto de pesquisa. O terceiro modelo é aquele chamado de pesquisa-ação, termo que recobre maneiras muito diversificadas de produzir conhecimentos. Esse modelo, mais do que os outros merece uma reflexão teórica, na medida em que integra espontaneamente todas as pessoas e reconcilia o que é para ser demonstrado. (BEILLEROT, 2002, p. 87).

As práticas de pesquisa identificadas pelos alunos da UFPR, no percurso de formação, se aproximam do conceito de pesquisas práticas ou pedagógicas, direcionadas à preparação dos futuros pedagogos para pesquisar a própria prática profissional. Com base nos relatos das alunas entrevistadas, a pesquisa de campo ou, a inserção do acadêmico na escola, tem o objetivo de reconhecer a prática e teorizar sobre o que observam, para que possam compreender o contexto que envolve a realidade pesquisada e contribuir, propondo alternativas para os problemas detectados. A fala da aluna, destacada abaixo, expressa este modelo de pesquisa realizado em duas disciplinas ministradas pela mesma professora.

Eu percebi a relação teoria-prática nas disciplinas de Organização do Trabalho Pedagógico e Estágio Supervisionado na Organização Escolar. Apesar de não ser um trabalho de conclusão de curso, a gente tinha que fazer um relatório de observação das práticas das pedagogas nas escolas onde fazíamos o estágio. Mas não era só relatar, a gente tinha que achar soluções para os problemas que surgiam naquela escola e criar uma intervenção possível para resolver aqueles obstáculos da instituição. (Gabriela, 2006).

Nesse sentido, destaco o posicionamento de Lüdke (2002) quando diz que vivemos o desafio de assegurar aos professores as “condições e a abertura para todas as formas de pesquisar que sejam necessárias para a busca de soluções aos seus problemas, sem comprometer o próprio estatuto de pesquisa”. (LÜDKE, 2002, p. 52). Entendo que a resistência em assumir a pesquisa na formação inicial por parte de alguns profissionais da educação, talvez ocorra em função da hierarquia entre o professor que pesquisa na universidade e o professor pesquisador da sua própria prática. Isto pode significar diminuição de status de pesquisador.

Ao analisar a fala da aluna Cleuza é possível inferir que ela faz distinção entre a pesquisa de caráter científico e a pesquisa prática ou pedagógica, revelando que a prática da pesquisa que teve no curso se aproxima deste último modelo:

Algumas das disciplinas passam a pesquisa, não pesquisa científica, mas pesquisa como atualização do trabalho docente, abordando, procurando novas teorias, o que os autores estão falando daquele tema, buscar novas formas de trabalhar, novas metodologias, pesquisa para agregar ao trabalho docente. Não como uma pesquisa que vai produzir algum conhecimento novo. (Cleuza, 2006).

A fala da professora Maires confirma que o modelo de pesquisa adotado por ela se enquadra, de acordo com a definição de Beillerot (2002), como pesquisa prática ou pedagógica. A opção por esta prática de pesquisa visa preparar o aluno para objetivar e depois teorizar sua própria prática. O pressuposto é tomar a prática como ponto de partida, captar, pelos procedimentos da pesquisa, os problemas e contradições dessa realidade e investir no exercício crítico-reflexivo para a análise e compreensão do contexto investigado. Assim como expressa a professora:

As disciplinas que eu tenho ministrado aqui, no Curso de Pedagogia na UFPR, elas são disciplinas voltadas para o trabalho pedagógico escolar. São disciplinas que favorecem o trabalho, porque nós temos uma concepção muito clara de que a prática é a matriz da teoria, toda teoria existe em função da prática, Antes dela ou subjacente à teoria está a prática. E as minhas disciplinas são, por natureza, voltadas para a prática pedagógica, para a escola, para a organização do trabalho e este é o campo onde nós nos defrontamos com os problemas, com as contradições que nos impõem a postura reflexiva, nos impõem a prática da pesquisa. (Maires, 2006).

Dessa forma, é possível constatar que o trabalho com a pesquisa sobre a prática pedagógica mencionada pelos alunos e professores nas disciplinas

do curso está coerente com a proposição explicitada no projeto pedagógico da UFPR. Assim, conforme está expresso: “toma-se o trabalho pedagógico escolar como princípio educativo e constitutivo da formação integral do licenciado, para que o mesmo domine os pressupostos científicos da educação, compreenda o processo pedagógico em sua totalidade e complexidade...”. (PP. UFPR, 1996, p. 40).

3.2.2.2 Práticas de pesquisa no processo de formação

Para saber quais atividades de pesquisa foram realizadas durante o curso, e como estas foram trabalhadas, formulei a pergunta aberta, 2a, do questionário. Assim, do total de 29 alunos, 23 alunos, ou 79,3%, mencionaram apenas o nome das disciplinas em que realizaram pesquisas, e a natureza das atividades de pesquisa nelas realizadas. Entre as respostas, os alunos ressaltam como práticas de pesquisa que aconteceram no decorrer do curso, a pesquisa de campo, com 13, ou 44,8% citações, 4 alunos, ou 13,7% citam as pesquisas bibliográficas, ou teóricas, e aparecem citações únicas de procedimentos de pesquisa adotados como: estudo de caso, relatórios, pré-projeto de iniciação científica, coleta e análise de dados, relatos orais, problematização, comparação entre a realidade e a teoria. Duas alunas fazem referência à abordagem qualitativa e quantitativa das propostas de pesquisas. Mais uma vez, as respostas obtidas com a aplicação dos questionários revelam dados muito semelhantes aos dados obtidos nas entrevistas. Assim, as disciplinas de Prática Pedagógica foram, como no questionário, as mais citadas. São alguns exemplos as respostas:

Na disciplina de Prática Pedagógica do 2º ano, de pesquisa educacional, a gente discutiu bastante a pesquisa quantitativa, qualitativa, a pesquisa de campo [...]. Na verdade em quase todas as disciplinas tivemos momentos de fazer pesquisa, mas essa era específica. (Ana Clara, 2005).

A disciplina de Prática Pedagógica: Estágio em Docência e Gestão, como a de pesquisa educacional, são disciplinas que usaram procedimentos de problema, encaminhamentos metodológicos, fundamentação teórica. (Cleuza, 2006).

Conforme anunciado anteriormente, as alunas destacaram na entrevista, a prática da pesquisa na disciplina de Biologia Educacional. Apesar de

coincidir o reconhecimento de que a proposta da disciplina foi envolver os alunos em uma situação de pesquisa, existem diferenças nas falas quanto ao rigor metodológico destas pesquisas. Como são alunas de turnos diferentes, o professor pode não ser o mesmo e talvez, por esta razão os encaminhamentos foram distintos.

No 1º ano, em Biologia Educacional a gente também fez pesquisa, só que relativa à biologia, com um pouco menos de rigor, mas assim, eram 90 horas de biologia, 60 horas de aula experiência e 30 horas eram dedicadas para fazer essa pesquisa, mas era relacionada à Biologia. (Ana Clara, 2005).

Entendo que, quando as alunas falam de rigor metodológico, elas estão se referindo, principalmente ao cumprimento das normas técnicas de apresentação de trabalho científico e à aplicação de instrumentos de pesquisa, não considerando outros procedimentos relativos ao rigor que requer a pesquisa acadêmica. As falas a seguir exemplificam esta inferência:

Na disciplina de Biologia da Educação, a gente tinha que fazer um trabalho, e acho que foi o maior de todos. O objetivo me pareceu, mais do que pesquisar sobre a área da saúde, era iniciar a gente nesse processo de pesquisa, porque ela cobrava muito, as normas da pesquisa e os procedimentos. Foi a única professora que cobrou efetivamente e incentivou a gente a participar do EVINCI, Evento de Iniciação Científica da UFPR. (Gabriela, 2006).

Segundo as alunas entrevistadas as disciplinas de Fundamentos da Educação Especial e Educação Comparada, ambas do 4º ano, direcionam para a pesquisa bibliográfica, de campo e realização de projeto. São exemplos os relatos abaixo:

Em Fundamentos da Educação Especial [...] a gente faz a pesquisa, do que é a necessidade especial, daí tem vários itens que você tem que observar na instituição e relacionar os dois. (Ana Clara, 2005).

Na disciplina de Educação Comparada, cada um tem que fazer uma pesquisa, você escolhe um país da Europa ou da América do Norte ou um país da Ásia, da América Latina e o Brasil.[...] Enfim, na pesquisa você tem que fazer a fundamentação teórica geral da condição do país, inclusive do nosso e daí ir afinilando até a parte da educação e depois fazer um quadro comparativo das políticas de educação desses países. (Ana Clara, 2005).

A professora relata que desenvolve práticas de ensino envolvendo alguns procedimentos da pesquisa:

Eu não desenvolvo prática de pesquisa, eu utilizo alguns procedimentos de pesquisa, como por exemplo, o caso de fazer pesquisa bibliográfica sobre determinado tema, levanto a problemática na disciplina de Concepções e Métodos, eu levanto pontos relacionados com educação escolar em relação à concepção de educação, de ensino e organização. Então levantamos questões e elas vão levantar sobre diferentes autores, o que eles pensam, fornecendo para elas inclusive a base epistemológica necessária para que elas identifiquem as diferentes teorias. A gente inclui também a coleta de dados pela Internet sobre vários temas, entrevistas com profissionais, pedagogos ou professores sobre determinadas temáticas. (Rose, 2005).

A experiência desenvolvida pela professora Maires na disciplina de Medidas Educacionais e Avaliação Escolar revela o ensino dos procedimentos da pesquisa para empreender pesquisa contextualizada sobre o próprio curso de Pedagogia da UFPR.

Nós fizemos um trabalho, que até me surpreendeu, por ser um trabalho acadêmico. Nós nos dispusemos a discutir a contribuição de cada disciplina, do currículo da UFPR, considerando como eixo a concepção de pedagogo que está na proposta curricular. Os alunos fizeram uma análise documental das ementas de todo o curso e depois fizeram uma apreciação das contribuições. E também ouvimos os professores a respeito disso. E nós conseguimos elaborar em sala de aula os instrumentos, os critérios de análise dos dados que vieram, pra conseguir uma unidade, foram cem pesquisadores atuando. (Maires, 2006).

Outra experiência desenvolvida com a disciplina de Fundamentos da Psicologia, conforme expressa a professora, tem como objetivo o ensino e a aprendizagem dos procedimentos de pesquisa e a articulação teoria e prática.

Basicamente na minha disciplina eu utilizo, a partir da autorização da escola, a realização de entrevistas e experimentos às crianças. Situações para as crianças, em que se busca exatamente entender como elas pensam, e como elas passam a pensar diferente a partir da forma como intervimos. Isso envolve gravação dos dados, depois transcrição minuciosa, depois realização de planilha descritiva onde a essência do dado é colocada no conjunto de dados, para depois realizar a discussão, que vai tomar evidentemente os resultados alcançados com a entrevista e vai confrontá-los com o referencial teórico trabalhado em sala de aula, para depois chegar a uma conclusão. (Prumo, 2006).

As respostas de professoras e alunos revelam que alguns professores realizam práticas de pesquisa em várias situações de ensino e que os encaminhamentos têm o objetivo de desenvolver a atitude investigativa do aluno para o enfrentamento dos problemas da prática pedagógica. A pesquisa assume então um papel didático voltado à construção do conhecimento pela relação que se estabelece entre a teoria e a prática dos conteúdos de ensino.

Nessa direção tomo como referência a produção teórica de autoras que discutem a didática numa perspectiva crítica, entre elas: Candau (1988), Martins (1998), Wachowicz (2001), André (1988). As autoras defendem como princípio da ação educativa, a produção do conhecimento, pela unidade pesquisa-ensino, superando o princípio da transmissão-assimilação, pelas dicotomias teoria-prática, pensar-fazer e conteúdo-forma. Martins (1998) aponta para a importância de se romper com o “eixo da transmissão-assimilação dos conteúdos, ainda que críticos”. Essa concepção de ensino, transmissão-assimilação, tem como pressuposto o papel preponderante do domínio da teoria para a aprendizagem, ou seja, é a teoria que determina e guia a prática, valorizando-se o pensamento sobre a ação. Romper com o eixo transmissão-assimilação significa, então, tomar como elemento central de análise e compreensão da realidade social, a “ação prática”, ou seja, captar e sistematizar os pressupostos teóricos que as práticas expressam, pela investigação da realidade.

Entendo ser este o papel didático da pesquisa no currículo de formação de pedagogos, isto é, a aproximação das práticas pedagógicas que acontecem na realidade das escolas, para, a partir delas, utilizar os instrumentais da pesquisa científica, para refletir e relacionar teoria e prática. Essa proposta contribui para a formação do pedagogo que saiba lidar com os pressupostos teórico-práticos que tem sobre o ensino-aprendizagem e reconheça as contradições existentes nas relações que ocorrem em sala de aula, determinadas por condicionantes socioeconômicos neoliberais, direcionando pela resistência e/ou transgressão práticas democratizadoras.

3.2.2.3 O ensino da Metodologia da Produção Científica

O Parecer CNE/CP nº 5/2005 e Resolução CNE/CP nº 1/2006, conforme já apresentado no capítulo 2, destacam que os cursos de Pedagogia devem prever entre suas atividades acadêmicas a realização de pesquisas. Dessa forma, orientam os cursos para incluir a disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica, como também atividades de iniciação científica, seminários e projetos de extensão. O objetivo é preparar o pedagogo para manejar procedimentos de

pesquisa, interpretar e utilizar os resultados de investigações. Ressalto que a organização curricular da UFPR contempla estes componentes, e define uma disciplina específica intitulada “Prática Pedagógica II, Introdução à Pesquisa Educacional”, para o ensino da pesquisa em educação. A disciplina “objetiva proporcionar ao aluno a aquisição da linguagem e do instrumental próprios do campo da pesquisa científica, subsidiando-o para apreensão mais rigorosa e crítica das práticas efetivadas no contexto educacional”. (PP, UFPR, 1996, p. 29). No entanto, considerando as entrevistas e respostas dos questionários constato que existem problemas, no que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos da metodologia científica. Como foi destacado anteriormente, quando apresentada, a análise sobre a relação ensino-pesquisa-extensão, existem diferentes posicionamentos das alunas sobre o ensino e a aprendizagem dos conteúdos desta disciplina.

A aluna Ana Clara destaca que a disciplina de Prática Pedagógica II: Introdução à pesquisa Educacional trabalhou principalmente a elaboração dos passos de um projeto de pesquisa. Ela valoriza a aprendizagem da metodologia científica, como possibilidade de preparação para os estudos de pós-graduação. Assim, expressa:

São 120 horas que você discute o que se faz na pesquisa, pesquisa mesmo! [...]. Fazia a fundamentação teórica do tema, problematizava, o que você queria saber sobre esse tema, fazia as justificativas, as hipóteses. Aí, na pesquisa de campo colhia uma amostra do que você queria estudar e juntava com a pesquisa teórica, e o trabalho final dessa disciplina eram essas duas coisas juntas. [...] O rigor que você precisa ter, porque depois você quer fazer um projeto de mestrado, você vai precisar saber, e faz parte da formação da gente. (Ana Clara, 2005).

Outras alunas contam experiências diferentes, no que diz respeito à aprendizagem dos procedimentos e normas da produção científica. Estes dados apontam para a diversidade de encaminhamentos realizados pelos diferentes professores que compõem o corpo efetivo e substituto da UFPR.

Eu aprendi a fazer pesquisa na iniciação científica, não nas disciplinas. Tem a disciplina no 2º ano que é Prática Pedagógica: Introdução à Pesquisa Educacional, que aí a gente elaborou um projeto. Só que o professor não via a coerência do texto, o que ele queria é que estivesse nas normas da ABNT e que seguisse o roteiro que ele orientou. (Caroline, 2006).

A fala da aluna a seguir ressalta que aprendeu os passos da pesquisa na teoria, mas não praticou, e, por isso, não saberia concluir um projeto de pesquisa.

A gente tem uma noção de como deve ser feita a pesquisa, mas a gente não foi totalmente preparada para isso. Temos uma noção teórica, então sabemos como começar uma pesquisa, mas como se aprofundar, qual metodologia deve ser aplicada, não! Eu conseguiria começar um projeto de pesquisa, mas não sei se conseguiria terminar. Esse é o meu problema, eu teria que buscar de novo orientações na Universidade. Consigo pensar, mas não sei se conseguiria executar. Talvez tenha faltado o lado prático mesmo. (Anieli, 2005).

A professora que trabalha atualmente a disciplina explica que quando assumiu, há um ano e meio atrás, começou trabalhando o que pedia a ementa, ou seja, o trabalho com a concepção de ciência, de conhecimento e a elaboração de projeto de pesquisa, mas ela sabia que era insuficiente. Então, resolveu que os alunos deveriam passar pela elaboração orientada de cada fase do projeto. Assim, como ela explica aos alunos:

Vocês vão perceber porque que eu falo tanto na importância de delimitar claramente o seu objeto de pesquisa, a coerência que tem de ter, entre os seus objetivos e a metodologia. Vocês só vão perceber tudo isso na hora em que vocês forem fazer. Por isso que eu digo que a ênfase que nós temos no 2º semestre não é a dimensão da pesquisa, mas eles passam pelo projeto, porque tudo que nós discutimos no 1º semestre vai fazer sentido na medida em que eles forem discutindo entre eles, porque nas aulas durante as orientações nós vamos resgatando o que foi falado. Agora nós estamos fazendo a conexão, de como analisar os dados, a relação com o referencial que eles leram. (Valda, 2006)

Além desta mudança no trabalho com a disciplina, a mesma professora relata que iniciou no ano passado uma nova forma de trabalho. A proposta foi a integração de conteúdo com a disciplina de Estrutura do Ensino Médio e da Educação Profissional. Com a integração das disciplinas, as professoras conseguem maior tempo para o aprofundamento dos conteúdos específicos de cada disciplina. Dessa forma, ela consegue dedicar maior atenção aos procedimentos de pesquisa e orientar a elaboração de projeto científico. O tema e a fundamentação teórica são desenvolvidos e avaliados pela professora da outra disciplina. A professora que fez a parceria no trabalho, comenta que foi a primeira vez que viu os alunos motivados em ler os livros indicados. Assim, conforme explica a professora Valda:

Nós tivemos, no ano passado e nesse ano, uma experiência muito interessante que está sendo abraçada por outros professores. É uma experiência, que a partir dos conteúdos trabalhados na disciplina de Estrutura do Ensino Médio, os alunos escolhem temas no início do 2º semestre, específicos, do conteúdo desta disciplina, para desenvolver de acordo com a pesquisa. Então, os alunos têm projetos orientados por duas professoras. Isso serve para a minha disciplina, para aprofundar questões metodológicas da pesquisa e na dela para aprofundar temas específicos do conteúdo da disciplina. (Valda, 2006).

A professora Valda comenta que os efeitos positivos do trabalho foram o tempo para dedicação à elaboração do projeto, às leituras e a não dispersão de temas pesquisados e que ela teria dificuldade de orientar e avaliar. E salienta que nas turmas em que não foi feita esta integração os projetos foram inferiores, embora os alunos tenham procurado por iniciativa a orientação de professores sobre o tema que pesquisavam. A fala exemplifica este comentário:

Inclusive nas turmas em que não houve essa parceria, nas turmas da manhã, a qualidade da produção realmente foi inferior a da noite. Mas eles buscaram a ajuda de alguns professores, por iniciativa própria, fizeram a articulação com trabalhos que estavam fazendo em outras disciplinas, mas foi iniciativa própria deles. (Valda, 2006).

Os dados apresentados até o momento revelam que não existe unidade de encaminhamentos na prática dos docentes que ministram tanto as disciplinas do bloco de Práticas Pedagógicas, como as demais disciplinas do currículo. Representa que não é consensual entre os docentes a preocupação em articular ensino-pesquisa. Talvez, a diferença dos encaminhamentos pedagógicos entre os professores advinha do modelo de composição departamental do setor da Educação da UFPR. Este modelo definido a partir da reforma universitária, de 1968 para as IES públicas brasileiras, consolida a divisão do corpo docente em disciplinas, e talvez decorrentes desta organização, em diferentes linhas teóricas com diferentes tendências pedagógicas e talvez até ideológicas. Estes fatores podem dificultar a articulação de estudos e de práticas pedagógicas coerentes com os objetivos educacionais expressos no projeto pedagógico da Instituição. A fala da professora Maires expressa esta preocupação:

A fragmentação, no âmbito das disciplinas, talvez essa questão também da desarticulação entre os professores na sua forma de trabalhar é uma dificuldade que eu penso que está cristalizada na cultura da universidade, ou talvez até tenha raízes mais ideológicas aí, da questão do individualismo. Essa dificuldade da relação teoria e prática, assim, no âmbito da formação do pedagogo, acho que ela passa um pouco por isso. [...] Não tem uma coisa mais cristalizada do que esta mentalidade departamental. Uma coisa

que inicialmente foi tão criticada, nos meios dos educadores, nos cursos de educação e, no entanto, colou de tal forma em nós. Nós temos aqui um setor de educação, temos três departamentos e eles são estanques, e eu tenho convivido com outras realidades e também assim. Eu acho que essa é uma grande dificuldade, essa estrutura departamental, eu penso que ela é uma das grandes dificuldades que nós temos que superar. (Maires, 2006).

Destaco novamente a parte da fala da aluna que ressalta a desarticulação entre os departamentos da UFPR:

E o maior problema, é o problema estrutural da Universidade. A falta de consenso entre os departamentos, verbas destinadas à pesquisa, ... (Anieli, 2005).

As entrevistas realizadas com os professores dos três departamentos do setor de Educação da UFPR - DEPLAE, DFTE e DMTE – revelam que as cinco professoras entrevistadas apresentam posicionamentos convergentes e têm realizado práticas articuladas de ensino e pesquisa, visando iniciar os alunos nesta atividade, preparando-os para a atitude investigativa em suas práticas e para realização de estudos subseqüentes. Como as professoras que fazem parte desta pesquisa desenvolvem práticas investigativas em suas aulas e por essa razão se disponibilizaram a participar, é evidente que não encontraria nesse grupo, professoras com resistências ou divergências no entendimento e realização da pesquisa no curso de Pedagogia. No entanto, parece não ser uniforme a valorização à pesquisa na prática dos professores formadores da UFPR. Este dado, embora não se constitua objeto desta pesquisa, suscita reflexões, pois aponta para a necessidade de discussões interdepartamentais sobre conceitos, princípios e práticas pedagógicas que envolvem a proposição da pesquisa no currículo para que avanços ocorram na formação do pedagogo-pesquisador.

3.2.2.4 Produção e socialização de pesquisas na prática do professor formador

Os questionários e entrevistas aplicados aos alunos, como foi visto, revelam que existem diferentes encaminhamentos de trabalho com a pesquisa desenvolvida pelos professores formadores na UFPR. Um deles é a relação da pesquisa com o conteúdo da disciplina. Essa prática é citada pelas alunas

entrevistadas, e ocorre por meio da socialização e análise das produções científicas do próprio professor e de outros autores apresentados por ele. Nos relatos das alunas entrevistadas, constata-se que elas reconhecem e valorizam o trabalho do professor-pesquisador e, que, para elas, existem diferenças de atuação e conhecimentos entre o professor que desenvolve pesquisa e aquele que não desenvolve. A valorização da relação ensino e pesquisa na prática do professor formador está expressa nas falas que seguem:

Percebe-se quando o professor é pesquisador na atuação em sala de aula, do que ele traz de conhecimento, eles comentam sobre as pesquisas, e eles já tem um perfil, toda a experiência profissional eles já transpõe automaticamente, em sala de aula a gente já percebe. (Anieli, 2005).

Então, você vê nitidamente a diferença do professor que pesquisa, produz conhecimento, como ele consegue articular isso com os conteúdos, com o que ele quer te passar. [...] É como se fosse um político em campanha. O professor que pesquisa e apresenta os resultados, te convence daquilo, e o outro, é uma informação a mais, você quase se convence. (Caroline, 2006).

A fala da aluna sobre o professor substituto e como a não realização de pesquisa por este profissional pode dificultar o trabalho com a pesquisa. Assim, como expressa a aluna Sarah:

Geralmente os professores substitutos desenvolvem bem menos pesquisa do que os efetivos, pelo menos aqui no nosso curso a gente não teve felicidade com relação ao professor substituto que entrou no lugar de um professor nosso do 1º ano. E eu tranquei minha disciplina por causa desse professor. (Sarah).

Outro procedimento de pesquisa adotado pelos professores é a apresentação de pesquisas atuais sobre temas estudados, inclusive a própria produção científica dos professores, conforme expressam as alunas:

Os textos que os professores indicam, a grande maioria tem muita coisa de produção científica, que vem de resultado de pesquisa. São textos acadêmicos, de pesquisa, e às vezes produção dos próprios professores. Eles usam muito este tipo de procedimento, trazer dados das pesquisas atuais sobre um determinado assunto. (Sarah, 2005).

Na Pesquisa em Extensão, Iniciação Científica, Estágio. Para o nosso curso em várias outras disciplinas, mesmo até nas aulas expositivas, temos textos atuais, de autores que estão na atualidade, de pesquisa. Temos professores que estão pesquisando. (Anieli, 2005).

André (1996) ressalta que trazer pesquisas atuais, que abordam problemas da prática pedagógica para o conhecimento dos alunos da graduação, contribui para aproximar o aluno da realidade educacional e para iniciá-lo na aprendizagem dos métodos e instrumentos de coleta de dados. Conforme salienta a autora, a pesquisa nesta perspectiva assume o papel didático para desenvolver no aluno a atitude investigativa e propiciar uma metodologia de análise e reflexão sobre a prática pedagógica. Ainda, André chama a atenção para a importância de apresentar aos alunos pesquisas atuais que revelem boas práticas pedagógicas e que explicitem descrição clara de objetivos e procedimentos de pesquisa adotados pelo pesquisador. Dessa forma, explorar o potencial didático de pesquisas, relatadas em artigos científicos, por exemplo, pode favorecer a compreensão dos conteúdos relativos aos procedimentos metodológicos da pesquisa, como também o produto do processo de investigação. Além do papel didático que tem a pesquisa, quando trabalhada nesta abordagem, também se efetiva a socialização de novos conhecimentos para quem estará brevemente em contato com a realidade, cumprindo, assim, também o papel social da pesquisa em educação.

Nessa perspectiva Zeichner (1993) salienta a necessidade de tornar os futuros docentes, no processo de formação inicial, em consumidores críticos de pesquisas produzidas no campo educacional, bem como, participantes de projetos de pesquisa. Ainda, complementando esta idéia, os professores, quando não desenvolvem pesquisas, assim como os alunos, também precisam ser consumidores de produções atualizadas, principalmente na sua área de atuação e participar com regularidade de eventos científicos. Por isso, entendo a relevância de os professores-formadores realizarem pesquisas, pois favorece a relação ensino-pesquisa e o desenvolvimento desta atividade com os alunos. Esta constatação é realizada a partir das respostas das professoras-pesquisadoras, entrevistadas. As cinco professoras relatam que articulam o ensino das disciplinas que ministram com a pesquisa que desenvolvem. Conforme exemplificam algumas das falas destacadas:

Eu venho pesquisando a avaliação educacional no Ensino Superior e a avaliação institucional. São esses trabalhos de pesquisa que vão dando significado, me permitindo juntamente com meus alunos aprofundar esse campo de conhecimento. (Maires, 2006).

A pesquisa que eu estou iniciando agora sobre a formação do professor, ela tem uma relação tanto com a disciplina de Concepções e Métodos do

Trabalho Pedagógico, como a de Educação Comparada, porque a pesquisa é um estudo comparativo sobre formação de professores no Brasil e Cuba, e tem relação também com a disciplina de Organização e Gestão da Escola. Então, a pesquisa subsidia o trabalho do professor da universidade. (Rose, 2005).

Então, de várias formas a gente procura trazer para as disciplinas essa integração com a pesquisa que desenvolvemos, ou criando disciplinas específicas, ou através de eventos, ou de recortes dentro do conteúdo das disciplinas. (Sogami, 2005).

No caso da professora Valda, embora a disciplina não esteja diretamente relacionada à temática de sua pesquisa, ela procura fazer a articulação:

A minha área de pesquisa é História da Educação, e a disciplina que ministro é a Introdução à Pesquisa Educacional, então ela tem uma abrangência muito maior, embora eu sempre utilize os referenciais ou exemplos de pesquisa da área que eu domino. (Valda, 2006).

Cabe ressaltar a importância da aderência da pesquisa que o professor desenvolve com a disciplina que ministra. O professor que tem esta condição traz para a sala de aula o conhecimento mais aprofundado e reavaliado pelas constantes leituras e reflexões que faz no processo da pesquisa. Assim, entendo que o professor qualifica sua prática pedagógica, favorecendo a relação teoria e prática, e a aprendizagem dos alunos.

No entanto, sabemos que, ainda, nas universidades ocorrem práticas transmissivas e dissociadas da realidade educacional, e da produção de pesquisas, por esta razão os professores pesquisadores das universidades vêm freqüentemente recebendo críticas. Santos (2002, p.13) comenta que “muitos docentes consideram suas atividades de ensino desconectadas das atividades de pesquisa, ministrando na graduação cursos que não revelam uma marca concreta de seus trabalhos na área de pesquisa”.

A superação da dicotomia entre ensino e pesquisa no curso de formação está diretamente relacionada à política de valorização da pesquisa empreendida pela instituição formadora, como também, com o compromisso do professor universitário com esta articulação e vice-versa. Nesse sentido, o compromisso dos professores formadores com a indissociação entre ensino e pesquisa, constitui-se em fator fundamental para que esta prática aconteça na totalidade do currículo da graduação.

A professora Sogami aponta para o problema dos professores-pesquisadores se tornarem pesquisadores de elite e atuarem apenas na pós-graduação. Este fato não contribui para que na formação inicial, os alunos desfrutem do trabalho de professores atualizados e produtores de conhecimento e, por esta razão, com maiores condições de estabelecer relação entre teoria-prática e ensino-pesquisa. A pesquisa desenvolvida por estes professores integrados às disciplinas curriculares cumpriria mais rapidamente e de forma mais ampla o papel social da pesquisa, retornando à sociedade o conhecimento atualizado, aprimorando as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Assim como expressa a professora:

Existe muito incentivo na carreira da Universidade para se transformar em um pesquisador de elite, de CNPq, que tenha acesso rápido a recursos.[...] Então, se você fortalece que essa pesquisa volte para esse aluno na formação inicial, e que esse aluno participe das pesquisas, ele vai transferir isso para a sociedade. Dessa forma a produção da pesquisa chega mais rápida, e não fica fechada, lá nos grandes eventos. (Sogami, 2005).

A pesquisa, como um princípio educativo, ou formativo, está presente na prática de alguns professores, além das disciplinas de Práticas Pedagógicas, embora este princípio não esteja explicitado, textualmente, no Projeto Pedagógico. A pesquisa assume a perspectiva de princípio educativo, ou formativo, quando está presente nas práticas dos professores e em todas as disciplinas com a finalidade de promover aprendizagens pela e para a pesquisa. Assim como explica Demo (2003, p. 2) “educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana”.

3.2.2.5 O Estágio na perspectiva de pesquisa e prática pedagógica

O Estágio Supervisionado proposto para os dois últimos anos do curso, segundo o Projeto Pedagógico, constitui-se em possibilidade de ampliação do conhecimento sobre a realidade escolar e a possibilidade dos alunos estagiários desenvolverem atitudes investigativas sobre a prática observada e a elaboração de projetos de pesquisa. Estes projetos têm o objetivo de problematizar o contexto

escolar e buscar referências teóricas para interpretar e compreender a natureza, a especificidade e as relações que se estabelecem no trabalho pedagógico. Os dados que serão apresentados mostram que essa perspectiva está presente nas práticas pedagógicas de alguns professores.

A disciplina de Prática Pedagógica, Estágio Supervisionado foi citada pelos alunos, nas respostas abertas do questionário, como disciplina que trabalha com a aplicação de instrumentos de pesquisa e a elaboração de relatórios e projetos. São exemplos as respostas das alunas:

Na disciplina de estágio fazíamos relatórios, colhíamos dados do campo de estágio e analisávamos. (Izabel, 2005).

O projeto de pesquisa do 2º ano foi muito superficial, mas o relatório de estágio, no 4º ano foi aprofundado. (Cléo, 2005).

A Prática pedagógica: Estágio em Docência como em Gestão, são disciplinas que usaram procedimento, de formulação de problema, encaminhamentos metodológicos, fundamentação teórica. Elaboramos relatório de estágio de docência e de pedagogia escolar. (Cleuza Luiza, 2006).

Conforme define Pimenta (2004), a pesquisa no estágio é um método que permite a análise de contextos educativos e também se constitui em um método que possibilita ao estagiário desenvolver, a partir da vivência no campo de estágio a atitude e habilidades de pesquisar.

Por essa razão, utilizar no Estágio os procedimentos da pesquisa para o levantamento de dados e interpretação das formas da docência e da organização do trabalho pedagógico na escola requer o domínio dos conteúdos teóricos destas áreas de atuação, como também dos instrumentos de pesquisa para conhecer e interpretar a realidade vivida. Dessa forma, para interpretar a realidade da escola é preciso considerar os elementos sócio-culturais, os valores e crenças, presentes nas relações e no trabalho dos profissionais da escola, buscar teoria para compreender os condicionantes que a determinam e, assim, construir novos conhecimentos relativos à realidade observada.

Segundo a aluna Cleuza, quando o estágio serve apenas para constatar ou apontar os problemas da prática escolar não contribui para a aprendizagem dos alunos. Assim, a aluna diz:

Se a pesquisa for para o campo de estágio para constatar uma leitura da prática com a teoria que eu tenho, eu acho que prejudica. Porque se você for para o campo de estágio para reafirmar aquilo que você leu, não vá. Eu acho que prejudica enquanto estrutura de pesquisa e conhecimento sobre a pesquisa, e prejudica enquanto conhecimento de formação. (Cleuza, 2006).

Segundo Pimenta (2004) a pesquisa no estágio pressupõe que o conhecimento não é uma verdade absoluta e, portanto, capaz de explicar toda e qualquer situação observada. Essa compreensão supõe a construção de novos conhecimentos baseados nos dados que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa do estagiário.

As alunas entrevistadas destacam o Estágio como disciplina que trabalha com a pesquisa e estabelece a relação teoria e prática. Elas relatam a importância da integração entre as disciplinas de Organização do Trabalho Pedagógico com o Estágio Supervisionado na Organização Escolar, pois favorece a aprendizagem dos conteúdos da gestão escolar e do trabalho pedagógico pela relação teoria e prática. São exemplos as falas:

O Estágio Supervisionado na Organização Escolar tem a disciplina de OTP - Organização do Trabalho Pedagógico - como aliada. Então, tem uma disciplina que, querendo ou não, acaba fazendo uma fundamentação teórica para que a gente vá ao campo do estágio utilizando. (Cleuza, 2006).

Apesar da gente não ter ido atrás de muito referencial teórico para poder fazer esse projeto de intervenção, foi onde eu pude perceber a maior relação da teoria, das aulas expositivas da disciplina de OTP, com o que a gente estava vivendo no estágio mesmo. (Gabriela, 2006).

A perspectiva de pesquisa no estágio da UFPR tem como fundamento a indissociabilidade entre a teoria e a prática, superando, assim, o entendimento de estágio como atividade somente prática. O Estágio Supervisionado em Docência apresenta problemas para integrar o trabalho com outras disciplinas que ajudem a estabelecer a relação teoria e prática. A aluna Cleuza aponta para a necessidade de relações, teórico-práticas entre a disciplina de Estágio de Docência com as disciplinas de Didática e as Metodologias de Ensino. Assim, a aluna expressa:

A disciplina de Estágio em Docência eu acho que fica mais vulnerável pelo fato de não ter uma outra disciplina aliada. É a mais isolada do currículo. Ela não tem uma fundamentação teórica que é assistente, que talvez seria a Didática, mas que acontece no ano anterior. As Metodologias, que ocorrem concomitantes com o estágio, não têm ligação entre os professores. (Cleuza, 2006).

Conforme define o Projeto Pedagógico sobre o estágio: “A articulação desta disciplina com as metodologias de ensino e de áreas específicas é imprescindível para o acompanhamento efetivo dos alunos durante os momentos de planejamento, prática e análise crítica desse processo”. (PP UFPR, 2006, p. 52, 53).

Aluna Caroline relata a falta de articulação entre as disciplinas:

Pior mesmo foram as Metodologias de Ensino. Elas são trabalhadas muito separadas! (Caroline, 2006).

A estrutura do currículo do curso de Pedagogia da UFPR ao concentrar as disciplinas teóricas nos primeiros anos de formação, dificulta a articulação teoria e prática, principalmente se estas disciplinas não articulam ensino e pesquisa. Dessa forma pouco contribuem para a compreensão e reflexão dos alunos, sobre as relações entre a prática pedagógica e o contexto social em sua totalidade. A disciplina de Didática integrada ao Estágio, por exemplo, qualificaria a análise de projetos de intervenção no campo de estágio, uma vez que a didática é o campo de conhecimento sobre o ensino e, assim, subsidiaria a reflexão sobre as melhores formas de ensinar e de aprender.

Na tentativa de minorar estes problemas, as disciplinas de Organização do Trabalho Pedagógico e o Estágio Supervisionado na Organização Escolar são ministradas pela mesma professora. O objetivo é garantir a interdisciplinaridade entre os conteúdos da gestão e do trabalho pedagógico na organização escolar, favorecendo a relação teoria e prática dos conteúdos. Esta estratégia tem revelado resultados positivos para a aprendizagem dos alunos, conforme as falas das alunas destacadas anteriormente e a fala da professora Sogami abaixo destacada, que explica o encaminhamento da pesquisa e da integração de conteúdos presente na disciplina:

Uma das disciplinas que tem mais crescido com essa perspectiva da pesquisa, e o aluno fazendo a pesquisa, é a disciplina de Prática Pedagógica na Organização Escolar. Ele já começa a fazer uma imersão naquele cotidiano, começa a entender algumas questões que vão se colocando, primeiro num nível mais documental, depois entre os atores com entrevistas e observações. Primeiramente o objetivo é fazer uma fundamentação teórica. (Sogami, 2005).

Como explicam Esteban e Zaccur (2002) a teoria é um instrumento que ajuda a olhar e apreender o real. Nesse sentido, o aprofundamento teórico tem o sentido de busca da superação de limites encontrados, para intervenções mais

eficazes. No estágio “inicia-se um movimento em que a prática atualiza e interroga a teoria, que por sua vez interroga e atualiza a prática”.(ESTEBAN e ZACCUR, 2002, p. 18).

Nessa direção, a professora Sogami explica como faz a integração dos conteúdos teóricos e o direcionamento para a pesquisa nas disciplinas de Organização do Trabalho Pedagógico e de Estágio Supervisionado na Organização Escolar. No estágio a professora conta que realiza inicialmente a preparação para a pesquisa de campo, trabalhando a elaboração de instrumentos de pesquisa, e paralelamente na disciplina de OTP, trabalha os conceitos, os meios e modalidades de gestão.

Primeiramente os alunos fazem uma fundamentação teórica. Por isso, que a disciplina OTP é ministrada junta, ela vai trabalhar desde a função social da escola, organização dos meios e modalidades de gestão, os conceitos de gestão, as manipulações que o estado faz desses conceitos, e o aluno vai trabalhando num estatuto mais teórico, estabelecendo relações com outras disciplinas. Constroem texto com base na concepção de escola que estão defendendo, e começam a construir os instrumentos da pesquisa em educação. Pegamos textos de Marli André, Lüdke, Ivani Fazenda. E depois disso, eles já conseguem trabalhar com os instrumentos de pesquisa de campo. Não é possível fazer pesquisa sem dar a voz àqueles que fazem parte do contexto pesquisado. Então eles estudam a metodologia de pesquisa, e isso vira um módulo inteiro do estágio, além de estar trabalhando na OTP os elementos de gestão. (Sogami, 2005).

A professora Maires, explica que a pesquisa está sempre presente nos encaminhamentos metodológicos que utiliza para a disciplina de Estágio Supervisionado na Organização Escolar:

São projetos de fato, são projetos de pesquisa, mas verificando aspectos da teoria. Na verdade, de ano a ano, eu faço modificações, de fato nunca é igual, mas uma coisa permanece, que é o fato de sempre a pesquisa está presente! (Maires, 2006).

A professora Rose que também ministra a disciplina de Prática Pedagógica, Estágio Supervisionado na Organização Escolar explica que a pesquisa que os alunos desenvolvem no estágio se aproxima de um roteiro de pesquisa empírica. Assim ela fala:

Na disciplina de organização e gestão, por exemplo, nós fazemos um trabalho de conhecimento inicial do funcionamento de uma escola. Eles vão para uma escola e vão ver como funciona, quais as equipes que trabalham lá, entrevistam professores, alunos para saber o que eles acham das aulas, dos professores, da metodologia. Então é um trabalho que poderia se enquadrar dentro de um roteiro de investigação empírica de uma pesquisa, mas eles fazem a pesquisa em uma escola e em um período muito curto.

Então não dá para eles observarem se as informações dadas pelos diferentes profissionais correspondem à realidade. O objetivo não é só a iniciação à pesquisa, esses trabalhos todos têm uma relação direta com os conteúdos das disciplinas, principalmente. (Rose, 2005).

As práticas relatadas pelas professoras entrevistadas demonstram que elas reconhecem o Estágio Supervisionado como atividade teórica e prática e utilizam os instrumentos da pesquisa para que o estagiário reflita, interprete e compreenda à luz de referencial teórico de disciplinas afins, a realidade observada em sua rede de relações e contradições. O estágio no formato trabalhado pelas professoras assume a perspectiva de pesquisa, visando à produção do conhecimento e o desenvolvimento da atitude investigativa do acadêmico, para que práticas pedagógicas voltadas ao atendimento das aprendizagens de todos os alunos ocorram. Assim como expressa a professora Sogami:

Então o objetivo dessa prática é de que o aluno desenvolva sua autonomia de pesquisador, viva os dilemas que o pesquisador tem, faça escolhas e que fundamente essas escolhas, E você vai explicando essas contradições que estão sendo produzidas, e eles vão entendendo melhor o que é criar um fundamento teórico que seja coeso. (Sogami, 2005).

3.2.2.6 Dificuldades para a prática de pesquisa no curso de Pedagogia

Como a UFPR encontra-se em fase de reformulação curricular, a professora Maires realizou, em conjunto com os alunos na disciplina que leciona de Medidas Educacionais, Avaliação Escolar, uma avaliação institucional, no ano de 2005, sobre o currículo do curso de Pedagogia da UFPR. Os 100 alunos das turmas que lecionava, aplicaram questionários para 3 turmas, elaboraram os instrumentos na sala e analisaram os documentos do projeto pedagógico e ementas das disciplinas. A professora comenta que chegaram a resultados interessantes e que foram apresentados na Semana de Pedagogia, em maio de 2006. A professora explica os resultados:

Nesse trabalho que fizemos sobre as disciplinas do curso, apareceu bastante, a ausência desta relação teoria e prática. [...] O aluno vê, então, a pesquisa como algo mais instrumental. [...] Sem dúvida é alguma coisa que a gente tem que rever mesmo, essa articulação, no âmbito das disciplinas. [...] E talvez nós sejamos meio conteudistas, o nosso empenho em

fortalecer a formação teórica, talvez nos mantenha realmente aquém do que gostaríamos e que seria necessário em termos de articulação da teoria com a prática. Os alunos falam disso o tempo todo e falam, também, dessa desarticulação entre as disciplinas, elas são trabalhadas de forma fragmentada. (Maires, 2006).

A relação teoria e prática, no Projeto Pedagógico da UFPR, está proposta no bloco de disciplinas de Prática Pedagógica, como um componente curricular e não como um princípio de formação presente no conjunto das disciplinas do currículo. Ao estabelecer a relação entre os dados coletados nesta pesquisa com os dados levantados pela professora Maires, é possível verificar problemas de dissociação entre os conhecimentos teóricos e práticos no conjunto das disciplinas do currículo, com ressalvas para as disciplinas de Prática Pedagógica, que, na visão dos alunos, realizam práticas articuladas à teoria. A não explicitação deste princípio no Projeto Pedagógico, talvez seja o fator desencadeador deste problema, uma vez que não é exigida no currículo a abordagem epistemológica e formativa da pesquisa.

No atual momento, de reformulação curricular do curso de Pedagogia, esta questão do princípio da relação teoria e prática suscita, para o conjunto de professores da UFPR, a reflexão sobre as melhores formas de garantir essa relação, como um eixo de formação, ou seja, presente em todas as disciplinas e em todo o processo de formação.

O tempo é outro fator apontado por todas as professoras e alunas entrevistadas como elemento dificultador para a prática de pesquisa e relação teoria e prática no currículo. O curso da UFPR tem uma carga horária total de 2.430 horas, ou seja, abaixo ainda, do tempo mínimo solicitado pela legislação. Contraditoriamente, ou seja, desconsiderando o tempo reduzido de curso, explicita no Projeto Pedagógico objetivos densos de formação. Entre os objetivos propostos para a formação do pedagogo destaco alguns: sólida formação teórico-prática, domínio dos pressupostos científicos da educação, compreensão do processo pedagógico em sua totalidade e complexidade, entendimento dos fundamentos do processo ensino aprendizagem, construção de projetos de pesquisa e o envolvimento dos discentes em projetos de pesquisa que estejam sendo efetivadas no setor. Assim, a relação tempo com a proposta pedagógica de curso, deflagra incompatibilidades e a necessidade urgente de revisão, neste aspecto.

No que diz respeito à falta de tempo para a prática da pesquisa, são exemplos as seguintes falas:

Quando os professores se propõem a dar trabalhos com a pesquisa, os limites são que a maioria das alunas trabalha. Então, normalmente, não têm tempo para pesquisa, encontram dificuldades de se encontrar, de se articular. Então, o tempo mesmo para realizar pesquisa é limitado. (Caroline, 2006).

A aluna queixa-se de falta de tempo para fazer pesquisa e de ter no curso professor despreparado:

O tempo foi um tanto reduzido para preparar o pedagogo como pesquisador, porque o que me parece é que as Universidades estão preparando o pedagogo mais para ser docente, enquanto na verdade ele tinha que ser um grande pesquisador. E até o tempo oferecido para montar a pesquisa é pouco, para levantar os dados, analisar, fazer uma conclusão. Então é falta de tempo, falta de professor preparado! (Anieli, 2005).

A aluna fala do desperdício de tempo com burocracias para fazer pesquisa de campo:

E, além disso, para você sair da Universidade, você precisa de um documento da Universidade. [...] Então, a burocracia chega a ser tanta, que você perde um tempo enorme de pesquisa, e quando você vai à campo já não tem muito o que fazer. (Sarah, 2005).

Atualmente, a proposta das DCNP, propõe 3.200 horas mínimas para o curso. Esta proposta foi defendida pelo movimento de educadores, justamente pela preocupação de garantir ao curso um tempo maior para a formação consistente do pedagogo. Essa alteração de tempo de integralização de curso representa uma condição básica para a melhoria do ensino. No currículo vigente da UFPR, as disciplinas mais prejudicadas pela reduzida carga horária, são as disciplinas das Metodologias de Ensino, que têm uma carga horária de 30 horas para cada área, comprometendo muito o desempenho nesse âmbito de atuação. O que às vezes minimiza os problemas do curto tempo de formação é o fato da maioria das alunas realizarem estágio em escolas durante o curso. Quando a prática da escola é boa, o aluno recupera aprendizagens, mas caso contrário é uma lástima.

O outro aspecto citado pelos alunos e que pode estar relacionado à reduzida carga horária das disciplinas, diz respeito à falta de aprofundamento teórico e prático nas atividades de pesquisa. Nesse sentido, o fator tempo é mencionado como um problema, principalmente para os alunos do curso noturno. As citações abaixo apontam estes problemas:

A questão da pesquisa no nosso curso não foi bem trabalhada. Faltaram mais subsídios para conhecer com profundidade a importância da pesquisa no curso e suas metodologias. (Joana).

A aluna fala do tempo reduzido de formação e valoriza a pesquisa como possibilidade de atualização constante de conhecimentos do pedagogo:

Não tem atividade de pedagogia, ou de outra profissão sem pesquisa, porque, por mais que a gente saiba algumas coisas sobre teorias, métodos, prática escolar ou pedagogia não-escolar, você sabe muito pouco, porque são muitas coisas em muito pouco tempo, poucas horas. Então, é inviável que você esteja formado e está acabado... (Ana Clara, 2005).

A professora ressalta o trabalho e o tempo que demanda o ensino articulado à pesquisa.

A grande dificuldade é o tempo. Porque trabalhar teoria e pesquisa científica requer tempo. Não só tempo pra corrigir, porque a pessoa que se inicia, evidentemente, ela tem uma série de dúvidas e ela percorre muitos caminhos que não são os da pesquisa científica, e que você necessariamente precisa estar dando feedback e isso leva tempo. Como também toma tempo na sala de aula, você falar sobre procedimentos, dos que você usa, e você evidente oportuniza aos alunos uma observação destes, mediante prática, e daí o início de uma discussão a partir disso, do que eles encontraram. (Prumo, 2006).

A professora relata a dificuldade que teve juntamente com outra professora numa proposta integrada de trabalho, e aponta o tempo como um dos fatores dificultadores para a efetivação da proposta:

A principal dificuldade que nós encontramos foi o tempo, porque nós tivemos que nos organizar de uma forma que o tempo principal que os alunos tinham para realizar o estudo embora não fosse o único, era durante a nossa disciplina. E então o único tempo que eles tinham para ir para escola era nas nossas aulas, e que não eram no mesmo dia. Por exemplo, eles tinham duas aulas comigo em um dia, com a outra professora em outro dia, eles tiveram que se organizar nesse sentido, então o tempo foi um grande limitador. (Valda, 2006).

Outro fator dificultador da prática da pesquisa apontado nas entrevistas foi a desatualização da biblioteca da UFPR, assim, como expressa a aluna:

A biblioteca é muito defasada, às vezes eu tenho que recorrer à biblioteca da PUC, porque lá eu posso consultar o livro. (Sarah, 2005).

A professora Valda também se refere à biblioteca como fator limitador do trabalho com pesquisa:

Outro limitador é a bibliografia. A nossa biblioteca, embora seja Biblioteca da Federal, mas com relação a ensino médio ela é muito limitada, o próprio tema é um tema com quantidade de produção limitada. (Valda, 2006).

Os problemas estruturais que a universidade pública enfrenta estão relacionados à crescente saída do Estado da cena educacional pelo argumento da concessão de mais autonomia institucional e profissional. O artigo 207 da Constituição Federal estabelece que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão”. No entanto, conforme explica Marques (2000) contraditoriamente, no âmbito do financiamento e orçamento há a racionalização de gastos, e no âmbito das políticas públicas, continuam centralizadoras e autoritárias. Decorrente deste processo, a universidade perde também autonomia pedagógica para agilizar processos de provimento de professores efetivos, manutenção do espaço físico, atualização de equipamentos e acervo bibliográfico.

A dificuldade apontada, dissociação entre a teoria-prática, tempo reduzido de curso, falta de aprofundamento teórico, acervo bibliográfico desatualizado, estão relacionadas ao Projeto Pedagógico do curso, às políticas públicas e às políticas de pesquisa da UFPR. Superar este quadro de problemas requer a revisão nestes três âmbitos, assimilando a pesquisa como prática inerente à função da universidade e, também, como um princípio de formação do pedagogo.

Pode-se inferir preliminarmente, a partir da análise dos dados levantados até aqui, sobre a relação entre o ensino e a pesquisa no processo de formação dos alunos da UFPR, que embora, esta relação não aconteça na totalidade do currículo, está presente na prática pedagógica de alguns professores. Também verifica-se que esta prática está mais concentrada nas disciplinas do último ano do curso. Essa articulação é concretizada pela proposição de atividades que utilizam, conforme respostas dos alunos, os procedimentos de pesquisa de campo, levantamento de dados, elaboração de relatórios e fundamentação teórica para leitura dos dados da realidade. Também, quando utilizam a pesquisa como meio para a aprendizagem dos produtos e processos delas decorrentes.

Alguns alunos queixam-se da falta de sistematização das atividades de pesquisa e da não exigência da fundamentação teórica de pesquisas realizadas nas disciplinas.

A articulação entre o ensino e a pesquisa depende da ação de professores-pesquisadores da academia que assumam uma atitude investigativa sobre a sua própria ação docente, produzindo conhecimento, socializando resultados de pesquisas, problematizando, questionando, trabalhando o conhecimento como objeto de investigação.

O capítulo a seguir, trata das considerações finais e apresenta a triangulação das informações coletadas, a fim de estabelecer as relações entre a realidade pesquisada com o contexto mais geral da proposição da pesquisa para a formação do pedagogo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir este processo de pesquisa para compreender os múltiplos fatores intervenientes na problemática da formação do pedagogo pela e para a pesquisa, constituiu-se para mim, em uma fase de grande aprendizagem. Aliás, foi a crença de que a pesquisa qualifica a ação do docente e favorece que ele desenvolva esta atividade com os seus alunos que me impulsionou a ingressar no programa de mestrado da PUCPR. Hoje, tenho a convicção de que fazer pesquisa, ou no mínimo ler e participar de pesquisas é condição fundamental para o exercício docente e condição imprescindível para o professor formador de professores.

Ao concluir este processo de investigação, constato que alguns pressupostos dos quais eu parti foram confirmados, mas principalmente novos referenciais de análise surgiram, e destes, novos conceitos, conhecimentos, novas compreensões e também novas inquietações.

Minha preocupação inicial, além de delimitar o objeto de estudo, foi definir a linha teórica e metodológica que melhor contribuísse para o processo de pesquisa. A opção pela teoria crítica de educação e pela abordagem qualitativa no tratamento dos dados favoreceu o processo de apreensão da realidade da pesquisa na formação do pedagogo, uma vez que envolveu a análise dos condicionantes históricos, políticos e sócio-educacionais presentes neste contexto.

Assim, ao analisar a trajetória histórica da formação do pedagogo, verifica-se que as mudanças e adaptações curriculares do Curso de Pedagogia se deram, principalmente, em função do campo de atuação do pedagogo, mais do que pela preocupação com o campo epistemológico da Pedagogia como ciência da prática pedagógica. No entanto, foi possível reconhecer que o gérmen identitário, desse curso, em sua origem, em 1939, foi a ênfase na formação do bacharel em Pedagogia para a investigação educacional. Neste período a abordagem de pesquisa privilegia a pesquisa quantitativa dos dados educacionais, de escolarização e formação docente, a fim de implementar políticas públicas, em face às demandas de instrução da população, visando o atendimento aos novos modos de produção capitalista. No âmbito das políticas educacionais, até a próxima regulamentação do curso em 1962, mesmo com a mudança de enfoque do campo de atuação do pedagogo, para o contexto escolar, o currículo mantém o preparo

para a realização de pesquisa na abordagem quantitativa e experimental. Cabe apontar a necessidade de realização de pesquisa, nesta perspectiva, para examinar como esta proposta foi concretizada nas práticas de formação, no curso de Pedagogia, e nas práticas dos pedagogos nas escolas.

Destaco, ainda, que no final da década de 60, as reformulações do curso parecem não ter incluído esta perspectiva na formação dos especialistas, embora permaneça a proposição da disciplina Estatística direcionada à pesquisa apenas para a habilitação de Administração Escolar. Neste sentido, também cabe realização de pesquisa para examinar as práticas e objetivos da pesquisa na formação neste período.

Ainda, referente à análise dos aspectos políticos e pedagógicos que envolvem a formação do pedagogo, evidencia-se que a mudança de perspectiva da pesquisa na formação desse profissional surge em contraposição ao tecnicismo na educação. A perspectiva tecnicista, não direciona a formação para refletir e compreender o trabalho pedagógico em sua totalidade de relações sociais, políticas e econômicas. Dessa forma, não contribui para a intervenção crítica e transformadora, do pedagogo, em contextos escolares excludentes, característicos da sociedade capitalista.

O que se propõe para a formação do pedagogo é superar a racionalidade técnica ou instrumental e avançar para uma racionalidade de práxis, comprometida com a justiça social. Nesta perspectiva a pesquisa na formação é entendida como um princípio epistemológico e educativo. Princípio epistemológico, porque envolve a construção de conhecimento pela aproximação e reflexão sobre a realidade objetivada e, educativo, porque forma pela e para a pesquisa, desenvolvendo conceitos, habilidades e atitudes de investigação. A pesquisa nesta perspectiva objetiva iniciar o pedagogo na atividade de pesquisa científica, como também, instrumentalizá-lo para a investigação da própria prática. Nesse sentido, entendo ser importante investigar, os efeitos da pesquisa na prática do pedagogo, no que diz respeito a atitude investigativa para o enfrentamento das situações problemas no cotidiano do trabalho pedagógico nas escolas.

Cabe ressaltar, que no processo de estudo sobre as políticas para a formação do pedagogo e análise dos documentos oficiais do CNE/CP, pertinentes ao curso de Pedagogia realizada neste trabalho, encontra-se a indicação para a preparação do pedagogo realizar práticas investigativas e iniciação em atividades de

pesquisa científica. Neste sentido, o currículo examinado da UFPR inclui a pesquisa no processo de formação, além da disciplina de Metodologia Científica, como em programas de iniciação científica e em atividades de estágio curricular. Esta nova situação imposta às Instituições de Educação Superior demanda pesquisas para verificar como as demais IES irão efetivar esta proposta.

Entendidas, as raízes da proposição da pesquisa na formação do pedagogo, os dados coletados na UFPR, permitiram confrontar teoria e prática e compreender o quanto esta proposta, apesar de tão difundida, ainda requer reflexões e encaminhamentos coerentes na direção de sua efetivação.

A investigação proporcionou verificar que o Projeto Pedagógico da UFPR indica a pesquisa como um componente curricular presente no bloco de disciplinas, denominado de Prática Pedagógica, distribuídas ao longo dos quatro anos de curso. Estas disciplinas têm como finalidade o contato dos alunos com a realidade educacional e o estudo dos conteúdos e procedimentos relativos às áreas da pesquisa e extensão.

As falas dos alunos e professores revelam, que nas práticas de alguns professores do curso, a pesquisa é entendida e efetivada como um princípio educativo para o estabelecimento da relação teoria e prática e para o desenvolvimento da atitude investigativa, apesar desta intenção formativa não estar explicitada textualmente no Projeto Pedagógico do curso. Assim, os resultados mostram a realização de práticas investigativas em algumas disciplinas do currículo envolvendo um ou mais procedimentos de pesquisa tais como: pesquisa de campo, problematizações, levantamento de dados, elaboração de relatórios e fundamentação teórica para leitura dos dados da realidade.

Os dados revelam, também, que as práticas de pesquisa no curso de Pedagogia da UFPR avançam quando promovem o envolvimento dos alunos em situações investigativas sobre o trabalho pedagógico realizado nas escolas, para além da disciplina de estágio supervisionado. Essa atividade proporciona o reconhecimento de contextos educacionais concretos e a reflexão teórica e prática sobre a realidade observada. Outra prática de pesquisa, valorizada pelos alunos e professores, ocorre quando alguns professores-pesquisadores, durante as aulas, estabelecem relações entre as pesquisas que desenvolvem com a disciplina em que atuam, como também, quando socializam os resultados de suas pesquisas, ou de outros pesquisadores. Cabe, também, pesquisa neste sentido para verificar os

critérios utilizados pelos professores para selecionar as pesquisas que trabalham em sala de aula e como são explorados os conteúdos, os resultados e os procedimentos metodológicos destas pesquisas.

A investigação aponta, com base nos dados, que apesar da pesquisa estar contemplada no Projeto Pedagógico da UFPR e na prática de alguns professores, existem dificuldades para a sua materialização na totalidade das disciplinas do curso. Uma delas, apontada pela maioria dos participantes é o fator tempo de formação, considerado pelos alunos, restrito demais, para o aprofundamento teórico e prático dos conteúdos, bem como, o tempo pessoal limitado que possuem para a realização de trabalhos e pesquisas.

Existem também problemas de articulação teoria e prática, que constituem, segundo os professores, uma das necessidades de reflexões coletivas de professores e alunos.

Embora, as dificuldades constatadas no processo de investigação, continuo defendendo que considerar a pesquisa como princípio epistemológico de formação é tomar a premissa de que se aprende se houver construção do conhecimento e que esta construção ocorre pela prática investigativa e a relação dialética entre a teoria e prática presente nas atividades de pesquisa. Portanto, a pesquisa como método de construção de conhecimento constitui condição estruturante para a formação do pedagogo reflexivo, produtor de conhecimentos, capaz de investigar e reorientar sua própria prática, democratizando as relações e o ensino e aprendizagem. No entanto, este princípio continua como desafio a ser implementado nas práticas pedagógicas dos professores do curso de Pedagogia.

Defendo que a pesquisa contribui efetivamente para a melhoria da formação, mas por si só, não resolverá os problemas da qualificação e prática do profissional pedagogo, considerando os determinantes sócio-históricos presentes no contexto educacional. Por essa razão, encontrar as melhores condições de formar o pedagogo pela e para a pesquisa, para que ele possa contribuir com a melhoria da prática pedagógica realizada nas escolas, constitui-se em desafio que me inspira continuar a reflexão e a realizar pesquisas nesta direção.

REFERÊNCIAS

ADORNO Theodor W. & HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: ADORNO Theodor W. & HORKHEIMER. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. Ensinar a pesquisar... Como e para que? In: SILVA, Aida Maria M; et al (Orgs). Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Em busca de uma didática fundamental. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. O papel da pesquisa na formação do professor. In: REALI, Aline Maria M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUSFcar, 1996.

_____. Pesquisa, Formação e Prática docente. In: ANDRÉ, Marli Eliza D.A. (Org.). **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ANFOPE, ANPEd, CEDES, FORUMDIR, VII Seminário Nacional sobre a formação dos profissionais da educação, contribuições para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília-DF, julho de 2005.

ANFOPE, ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. XII Encontro nacional da ANFOPE - documento para subsidiar as discussões nos grupos de trabalho, Brasília, 2004.

BEILLEROT, Jacques. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (Org.). **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CP 009/01, de 8 de maio, 2001. Estabelece as diretrizes do Conselho Nacional para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. **Diário Oficial da União**. 18 de jan. 2001. Seção 1, p.31.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001. Dá a nova redação ao parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. **Diário Oficial da União**. 18 de jan. 2001. Seção 1, p.31.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5 de 13 de dezembro de 2005, Delibera sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**. 13 de dez. de 2005.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1 de 15 de maio de 2006, Delibera sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**. 16 de maio de 2006. Seção 1, p.11.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. 9 de abril de 2002. Seção 1, p.31.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 1996.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês F. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria G.; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete M. A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente**: Professor(a) pesquisador(a) Campinas, São Paulo: Mercado de Letras/ALB, 2003.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

DOURADO, Luiz Fernando. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. In: Políticas Públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, nº 80, setembro de 2002.

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs). **Professora-pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRANCO, Maria Amélia S. Indicativos para um currículo de formação de pedagogos. In: ROSA, Dalva E.G.; SOUZA, Vanilton C. (orgs). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e mudança**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, Regina Leite; ALVES Nilda. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs). **Professora-pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GERALDI, Corinta Maria G.; MESSIAS, Maria da Glória M.; GUERRA, Miriam Darlete S. Refletindo com Zeichner: Um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria G.; FIRENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente**: Professor(a) pesquisador(a). 3. ed. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2003.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, A.I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KINCHELOE, Joe L.; MCLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

KOSIK; Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: SILVA, Aida Maria M., et al (Orgs). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida e Machado, Lucília Regina. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, Guiomar Namó de (Org). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1984.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. In: **Formação de profissionais da Educação Políticas e tendências. Educação e sociedade**. Campinas: CEDES, v. 68, p.220, 237, dez. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G; e Ghedin, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

_____. **O professor e a pesquisa.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 9. ed., 2005.

MACHADO, Evelcy Monteiro. **Contexto sócio-educacional no estudo do Paraná (Brasil):** formação pedagógica e análise do trabalho do pedagogo na área social. 1999. Tese Doutorado em Educação, 498 p. Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação, Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, 1999.

MARQUES, M. R. A. A. Autonomia ou flexibilização: o atual dilema profissional docente. In: SGUISSARDI, V. **Educação Superior: velhos e novos desafios.** São Paulo: Xamã, 2000.

MARTINS, Pura Lúcia O. **A didática e as contradições da prática.** Campinas: Papyrus, 1998.

_____. **Princípios didáticos na ação docente:** conhecimento como expressão da ação humana. In: ROMANOWSKI Joana; MARTINS Pura Lúcia. (Orgs). XII Endipe. Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, ação didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. v.1, p. 43-57.

MCLAREN. Peter. Pedagogia crítica: um exame dos conceitos principais. In: **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MELLO, G. N. (Coord). **A formação do professor das quatro primeiras séries do 1º grau**. Sua evolução histórica e articulações com as mudanças ocorridas na escola elementar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1985.

MIGUEL, M. E. B. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: UFPR, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). A formação de professores na universidade e a qualidade da escola fundamental. In: **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas/SP: Papirus, 1994.

PAGNI, Pedro Angelo. **Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico educacional**: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Rio Grande do Sul: UNIJUI, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre: Arte Médica, 2001.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, Umberto de A. Avançando no debate sobre a formação de pedagogos escolares; a contribuição da experiência desenvolvida pelos cursos de complementação pedagógica. In: TIBALLI, Elianda F.A.; CHAVES, Sandramara (Orgs). **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise Prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. ArtMed, 2000.

_____. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma G; e Ghedin, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Pesquisa e Formação Docente. In: REALI, Aline Maria M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUSFcar, 1996.

_____. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1984.

_____. História das idéias pedagógicas: reconstruindo o conceito. In: FARIA FILHO Luciano Mendes (Org.) **Pesquisa em história da educação: perspectiva de análise, objetos e fontes**. Belo Horizonte: GH, 1999.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Marcia Angela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. In: Formação de profissionais da educação políticas e tendências. **Educação e sociedade**. Campinas: CEDES, v.68, p. 220, 237, dez. 1999.

SEVERINO, Antonio, Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. In: SILVA, Aida Maria M; et al (Orgs). Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar (org). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: BRZEZINSKI (Org.) **Profissão professor: identidade profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

SOARES, Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1972.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Curitiba, Paraná, 1996.

VALLE, Bertha de Borja R. A nova LDB e os institutos superiores de educação: Histórias do passado, do presente e do futuro. In: SOUZA, D. B ; CARINO J. (Orgs) **Pedagogo ou professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia da práxis**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **O método dialético na didática**. Campinas: Papirus, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs). **Professora-pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE – A
CARTA DE SOLICITAÇÃO E ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR

Curitiba, ____ de _____ de 200 ____

Prezado(a) professor(a)

Por meio deste, venho solicitar sua colaboração respondendo a entrevista, referente a pesquisa de mestrado, intitulada “A prática da Pesquisa: relação teoria e prática no curso de pedagogia”. O objetivo do estudo é analisar o papel didático da pesquisa na formação dos alunos do Curso de Pedagogia e, contribuir para a implementação curricular da prática da pesquisa como eixo estruturante da relação teoria e prática na formação do pedagogo.

Sua participação é de suma importância, pois na pesquisa científica a coleta e análise de dados favorecem a aproximação com a realidade. As informações obtidas serão analisadas e divulgadas na dissertação e em publicações posteriores, porém resguardando o anonimato dos participantes pesquisados. Por isso, a sua identificação pode ser feita por meio de um pseudônimo (nome próprio) de sua escolha.

Agradeço sua colaboração.

Atenciosamente,
Maria Iolanda Fontana

Eu, _____ estou ciente da minha livre participação nesse estudo.

Pseudônimo: _____

Instituição formadora: _____

Curitiba, _____ de _____ de 200 ____

ENTREVISTA
PROFESSOR(A) DO CURSO DE PEDAGOGIA

Dados de identificação:

Instituição: _____

Nome (Pseudônimo): _____

Formação: _____

Linha de pesquisa e tema de pesquisa: _____

Curso(s) que leciona: _____

Nome da (s) disciplina(s) que leciona: _____

- 1 Há quanto tempo você desenvolve pesquisa?
- 2 Qual a relevância da pesquisa que você desenvolve para a sua prática pedagógica?
- 3 Qual a sua concepção sobre a pesquisa na formação inicial do profissional da educação?
- 4 Na sua opinião, qual a relevância da pesquisa no currículo do Curso de Pedagogia para a formação dos alunos?
- 5 Quais as relações entre a pesquisa que você desenvolve e a(s) disciplina(s) que ministra no curso de Pedagogia?
- 6 Desde quando você trabalha com a prática da pesquisa na(s) disciplina(s) que ministra?
- 7 Qual tipo de prática de pesquisa você realiza com os seus alunos na(s) disciplina(s) do Curso de Pedagogia? Quais são os seus objetivos com esta prática? Descreva os procedimentos teóricos e práticos que você utiliza.
- 8 A prática da pesquisa na formação inicial do pedagogo favorece a relação teoria e prática na construção do conhecimento? Por quê e como?
- 9 Na sua opinião a pesquisa tem contribuído para a construção de conhecimentos (teóricos e práticos) da e para a práxis pedagógica? Quais saberes?
- 10 Quais as dificuldades encontradas para realizar a prática da pesquisa e a relação teoria e prática na formação inicial do pedagogo?

Curitiba, _____ de _____ de 200 _____

APÊNDICE - B
CARTA DE SOLICITAÇÃO E ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O ALUNO

Curitiba, ____ de _____ de 200 ____

Caro (a) aluno(a)

Por meio deste, venho solicitar sua colaboração respondendo a entrevista, referente a pesquisa de mestrado, intitulada “A prática da Pesquisa: relação teoria e prática no curso de pedagogia”. O objetivo do estudo é analisar o papel didático da pesquisa na formação dos alunos do Curso de Pedagogia e, contribuir para a implementação curricular da prática da pesquisa como eixo estruturante da relação teoria e prática na formação do pedagogo.

Sua participação é de suma importância, pois na pesquisa científica a coleta e análise de dados favorecem a aproximação com a realidade. As informações obtidas serão analisadas e divulgadas na dissertação e em publicações posteriores, porém resguardando o anonimato dos participantes pesquisados. Por isso, a sua identificação pode ser feita por meio de um pseudônimo (nome próprio) de sua escolha.

Maria Iolanda Fontana

Eu, _____ autorizo a análise e divulgação das informações, por mim prestadas nesta pesquisa, na referida dissertação de mestrado e em demais publicações.

Pseudônimo: _____

Instituição formadora: _____

ENTREVISTA
ALUNO (A) DO CURSO DE PEDAGOGIA

Dados de identificação:

Nome (Pseudônimo) _____

Instituição formadora: _____

Ano/período: _____

- 1 Na sua opinião, qual a relevância das atividades de pesquisa para sua formação?
- 2 Quais os procedimentos de pesquisa utilizados pelos professores no decorrer de sua formação? Desde quando? Em quais disciplinas?
- 3 Qual tipo de prática de pesquisa que você realiza na(s) disciplinas do curso. Para você quais são os objetivos destas disciplinas no que diz respeito ao trabalho com a pesquisa?
- 4 A pesquisa favorece a relação teoria e prática na construção do conhecimento pedagógico? Por quê e como?
- 5 Na sua opinião a pesquisa tem contribuído para a construção de saberes (teóricos e práticos) da e para a práxis pedagógica? Quais saberes?
- 6 Em quais disciplinas e situações de ensino você percebe a relação teoria-prática. Por quê e como?
- 7 Para você como deve ser o trabalho com a pesquisa no curso de Pedagogia?
- 8 Quais as dificuldades encontradas para realizar a prática da pesquisa?

Curitiba, _____ de _____ de 200__

APÊNDICE - C
CARTA DE SOLICITAÇÃO E QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

Curitiba, _____ de _____ de 200 ____.

Caro (a) aluno(a)

Por meio deste, venho solicitar sua colaboração respondendo o questionário, referente a pesquisa de mestrado, intitulada “A prática da Pesquisa: relação teoria e prática no curso de pedagogia”. O objetivo do estudo é analisar o papel didático da pesquisa na formação dos alunos do Curso de Pedagogia e, contribuir para a implementação curricular da prática da pesquisa como eixo estruturante da relação teoria e prática na formação do pedagogo.

Sua participação é de suma importância, pois na pesquisa científica a coleta e análise de dados favorecem a aproximação com a realidade. As informações obtidas serão analisadas e divulgadas na dissertação e em publicações posteriores, porém resguardando o anonimato dos participantes pesquisados. Por isso, a sua identificação pode ser feita por meio de um pseudônimo (nome próprio) de sua escolha.

Maria Iolanda Fontana

Eu, _____ autorizo a análise e divulgação das informações, por mim prestadas nesta pesquisa, na referida dissertação de mestrado e em demais publicações.

Pseudônimo: _____

Instituição formadora: _____

QUESTIONÁRIO
ALUNO(A) DO CURSO DE PEDAGOGIA

Dados de identificação:

Nome (Pseudônimo) _____

Instituição formadora: _____

Ano/ período: _____

1 - A prática da pesquisa está presente nas disciplinas de seu curso?

muitas vezes sempre às vezes raramente nunca

1a- Qual (is) disciplina(s) _____

2a- Quais foram as atividades de pesquisa realizadas durante o curso, como foram trabalhadas?

ATENÇÃO: Para responder as questões **1b, 2b, 3b e 4b**, assinale as respostas numerando-as em ordem de importância em função da sua opinião. O número 1 para a mais importante, 2 para a segunda mais importante e assim sucessivamente. As afirmativas sobre as quais você não tem opinião deixe em branco.

1b - Como você concebe a pesquisa na formação inicial do pedagogo?

Preparação para a pesquisa científica de aprofundamento teórico-metodológico.

Pesquisa que acontece na prática das disciplinas do currículo pelo questionamento, observação e análise crítica de situações reais de ensino.

Iniciação aos procedimentos de pesquisa científica.

Pesquisa como aplicação de teorias e métodos.

Pesquisa articulada com a análise e proposição de alternativas para os problemas da prática escolar.

Outro(s) _____

2b- Na sua opinião qual é a função da pesquisa no currículo do Curso de Pedagogia?

Contribuir para a relação teoria e prática dos conteúdos do currículo.

Preparar o acadêmico para a iniciação nos métodos e na epistemologia da investigação.

Formar o pedagogo/professor-pesquisador da sua própria prática pedagógica.

Contribuir para o reconhecimento e enfrentamento dos problemas da realidade e da prática educativa.

Outro(s) _____

3b- No que diz respeito à construção do conhecimento pedagógico a pesquisa favorece:

- A percepção dos conflitos teóricos e práticos pela constante modificação do conhecimento.
- A atualização do conhecimento pela constante aproximação com a realidade e prática pedagógica.
- A Produção do conhecimento pela relação teoria-prática.
- Resolver problemas da prática pedagógica pela relação teoria prática.
- Identificar os problemas da prática pedagógica, compreendê-los e elaborar indicativos explicativos para a explicitação dessas problemáticas.
- Outro (s) _____
-

4b A prática da pesquisa em sua formação possibilitou:

- O desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva.
- Ampliação e aprofundamento do conhecimento pedagógico.
- A aprendizagem de métodos de pesquisa.
- Saber como elaborar um projeto de pesquisa.
- Compreender as fases e procedimentos de pesquisa.
- A aprendizagem de práticas de observação, levantamento de dados e elaboração de relatórios.
- Melhorar a capacidade de ler buscar informações e estabelecer relações.
- Desenvolver habilidades de investigação como a curiosidade, criatividade e a capacidade de atenção para perceber a complexidade das situações educacionais.
- Desenvolver o espírito de investigação: a observar, formular questões e hipóteses, selecionar instrumentos e dados para elucidar os problemas da prática educativa.
- Outro(s) _____
-

5b Outras contribuições que você gostaria de relatar.

Curitiba, _____ de _____ de 200__

ANEXO

ANEXO - A
MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR