

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA REGINA BORTOLINI**

**A PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
EXPERIÊNCIAS E REPRESENTAÇÕES**

**RIO DE JANEIRO**

**2009**

**MARIA REGINA BORTOLINI**

**A PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
EXPERIÊNCIAS E REPRESENTAÇÕES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador : **DRa ANA MARIA MONTEIRO**

**RIO DE JANEIRO**

**2009**

**A PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:**

**EXPERIÊNCIAS E REPRESENTAÇÕES**

**MARIA REGINA BORTOLINI**

Orientador : **Dra ANA MARIA MONTEIRO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em 31 de agosto de 2009.

**Banca Examinadora:**

---

Dra Ana Maria Monteiro

---

Dra Ana Maria Villela Cavaliere

---

Dra Ângela Arruda

---

Dra Lucia Velloso Maurício

---

Dra Márcia Serra Ferreira

**RIO DE JANEIRO**

**2009**

Aos meus filhos porque sem eles a minha vida não teria sentido!

Aos meus pais por tudo que aprendi com eles.

## AGRADECIMENTOS

Desenvolver e concluir essa tese só foi possível pelo apoio e carinho que tive ao longo dessa jornada.

A todos os professores, alunos e funcionários do PPGE, que compartilharam seus saberes, questionamentos e experiências comigo, agradeço a valiosa contribuição para a minha formação intelectual e pessoal.

A profa Ana Maria Monteiro, minha querida orientadora, pela acolhida e estímulo sempre. Sua sabedoria, suas provocações, sua orientação segura, sua confiança na minha competência e sua paciência diante das minhas dificuldades foram fundamentais no desenvolvimento desse trabalho.

A profa Ângela Arruda e seu grupo de pesquisa, pelas leituras e debates substanciais. Com vocês compartilhei idéias, angústias, aprendi e amadureci minha tese.

A profa Ana Canen pelo acompanhamento e estímulo até a qualificação.

A profa Íris Rodrigues pelo apoio e confiança no meu trabalho.

Aos meus eternos mestres profa Alda Judith e prof Tarso Mazzotti, meu carinho.

Aos professores e professoras, alunos e alunas, coordenadores de pesquisa e dos *campi* envolvidos, e à direção do Curso de Pedagogia da UNESA, todos que participaram dessa pesquisa disponibilizando tempo e suas experiências sem os quais esse trabalho não poderia ter se realizado.

Às minhas alunas e alunos de PPE, o debate acadêmico, as inquietações epistemológicas, os desafios metodológicos, a dor e a alegria de fazer pesquisa e de se fazer pesquisadoras \_ vocês e eu, tem sido uma experiência incrível, uma das mais marcantes em minha carreira e que deu sentido a esse trabalho.

Aos meus amigos e companheiros de luta Paulo Sergio, Mailsa, Iurutaí, Beto, Sílvia, entre tantos outros, que sempre dividiram comigo a paixão e o compromisso com a educação e a formação de professores. Em especial ao meu

querido amigo e mestre Carrilho, pelas valorosas contribuições à minha reflexão epistemológica.

Aos amigos e companheiros da FASE, em especial meu querido coordenador Maurício Pinheiro, todos companheiros na construção da qualidade acadêmica da universidade.

Aos queridos companheiros do Colégio Dom Pedro, equipe da qual tenho muito orgulho de fazer parte e com quem divido as agruras e conquistas de ser professora na escola pública.

Às meninas da BemTv e à Felícia companheiras de longa jornada no movimento social, com quem divido o sonho de que outro mundo é possível.

As meninas e crianças da creche, sua admiração e ternura encheram meu coração de luz e calor quando eu me sentia fraca.

À minha terapeutamiga Kikita, com você me fortaleci, encontrei recursos para seguir em frente.

A duas amigas em especial, mais que companheiras de profissão, parceiras na vida, Kelly e Carlinha, sempre me incentivando a prosseguir. Eu concluí!!

A toda a minha querida família. Devo a vocês mais essa conquista. Vocês sempre acreditaram em mim, me apoiaram, lutaram comigo. Eu não teria conseguido sem vocês.

Aos meus irmãos queridos, seu abraço e sua alegria me iluminam.

A minha mãe sua vitalidade e perseverança são um exemplo pra mim.

Ao meu pai, sempre comigo... saudades.

Aos meus filhos, no aconchego de nosso lar, juntos, sinto-me em paz... sou feliz.

À todos vocês MUIIIITTO OBRIGADA!

***“O papel do intelectual não é mais o de se colocar ‘um pouco na frente ou um pouco de lado’ para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo objeto e instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do discurso”.***

***(Michael Foucault)***

## RESUMO

Já há algum tempo que a formação do profissional engajado e comprometido, crítico e reflexivo, do professor-pesquisador, tem sido colocada. Considerando que o currículo é o elemento de organização da formação, que resulta de processo histórico, neste caso, voltado para a profissionalização do magistério, e que as representações permitem a elaboração de certos *consensus* sociais, sobre os quais as práticas se assentam, mas também se transformam, considerou-se como objeto dessa investigação as *representações de pesquisa* que orientam/ressignificam as experiências que o novo projeto curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá propõe.

Dada a complexidade do fenômeno, optou-se pelo desenvolvimento da investigação nos moldes do Estudo de Caso com a utilização de uma abordagem plurimetodológica. O estudo envolveu a análise de documentos oficiais, o Projeto Político Pedagógico, a matriz curricular e os programas da disciplina. O trabalho de campo foi realizado em dois *campi* com aplicação de questionários, técnica de associação de idéias, entrevistas semi-estruturadas, grupos focais e análise de avaliação institucional, envolvendo um total de 171 estudantes e 17 professores.

O curso estruturou uma nova proposta curricular, na qual as tradicionais disciplinas de pesquisa foram substituídas pela disciplina *Pesquisa e Prática em Educação*, oferecida em todos os períodos do curso, como eixo articulador do currículo a partir de projetos interdisciplinares e contextualizados. No entanto, reformas administrativas têm tornado esse projeto praticamente inexecutável.

Não foi possível identificar uma representação de pesquisa elaborada pelos professores. Suas falas são slogans que parecem expressar mais a luta por inserção no campo e a afirmação da cientificidade da Pedagogia. A análise das falas das/os alunas/os permitiu a construção de seis núcleos de sentido: busca, conhecimento, análise, método, prática e aprendizado. Todos esses elementos estão relacionados tanto com a dimensão epistemológica quanto com a dimensão pedagógica da pesquisa. Em Petrópolis, onde os projetos interdisciplinares promovem maior inserção no campo e aproximação com a realidade, a representação de pesquisa está organizada em torno do binômio *conhecimento-prática*. Em Madureira, numa abordagem burocrática, pesquisa é *conhecimento-método*. Não há motivação para a aprendizagem da pesquisa, ela acaba por se tornar experiência pouco fértil, que reproduz e não renova a prática docente já instituída. No entanto, as diferentes experiências não só levaram à elaboração de representações de pesquisa distintas, mas problematizaram mesmo seu sentido na formação.

**Palavras-chave:** formação de professores, pesquisa, currículo e representações sociais



## ABSTRACT

The formation of teacher-researchers, engaged and, at the same time, critic and reflexive professionals, has been the object of studies in teachers' training courses and programs of research. Considering that the curriculum is the organizing element of formation, and that it is a result of historical process, in this case related to the professionalization of teachers, and that the social representations allow the elaboration of certain social *consensus*, which guide the practices and transforms them, the objective of this research is to understand the elements that form the *representations of research* in a teachers' training course, that of the new project of the Pedagogy Course at Estácio de Sá University.

Considering the complexity of the phenomenon, we developed a case study research based on some agreed methodologies. The study was based on the official document analysis, such as: the Pedagogical Project of the course, the curricular matrix and its disciplines programs. The field work was developed in two of the University campi, with the application of questionnaires, semi-structured interviews, individualized and in group, the use of techniques for the association of ideas and analysis of institutional evaluation, involving a total of 171 students and 17 professors.

The course underwent a curriculum reform, when the traditional disciplines concerning research were replaced by the discipline Research and Practice in Education, which is offered in all the semesters of the Course. The objective is that the discipline fulfills the role of a pole of integration of interdisciplinary and contextualized projects.

It was not possible to identify a representation of research elaborated by the professors. In their speeches, we identify slogans that seem to express more the fight for insertion in the field of education and the affirmation of the scientificity of the Pedagogy Course. The analysis proceeded on the students speeches allowed the construction of six categories of meaning: search, knowledge, analysis, method, practice and learning. All these elements are related not only to the epistemologic dimension but also to the pedagogical dimension of research. In Petrópolis, where the interdisciplinary projects promote greater insertion in the field and approach the students with reality, the representation of research is organized around the knowledge-practical binomial. In Madureira, in a bureaucratic boarding, research is knowledge-method. The students do not show motivation to learn how to develop a research, it becomes an experience with limited power to fertilize the other curriculum experiences, which, then, reproduces and does not renew the teacher already instituted in the students. However, the different experiences not only led to the elaboration of distinct representations of research, but allowed them to question its meaning in the formation of teachers.

**Key-words:** training of teachers, curriculum, research, social representations.

## RESUME

Alors même que depuis un certain temps déjà la formation de professionnel engagés et déterminés, critiques et réfléchis, de l'enseignant-chercheur a été remise en question. En considérant le cursus comme organisation de la formation, qui résulte du processus historique vers la professionnalisation de l'enseignement et que les représentations participent à l'élaboration d'un consensus social, sur la base duquel les pratiques sont fondées, mais aussi évoluent, l'objet de cette étude sera "les représentations de la recherche" qui contribuent à orienter/ajuster les pratiques que ce projet de nouveau cursus des cours de pédagogie à l'Université Estácio de Sá propose.

Du fait de la complexité du phénomène, il a choisi pour le développement de la recherche et tout au long de l'étude de cas une approche pluriméthodologique. L'étude a porté sur l'analyse des documents officiels, la politique pédagogique du projet, la matrice cursus et les programmes disciplinaires. Le travail de terrain a été menée sur un échantillon total de 171 élèves et 17 enseignants, sur deux campus via le remplissage de questionnaires, de techniques d'association d'idées, d'interviews semi-structurées, des groupes de discussion et d'analyse de l'évaluation institutionnelle.

Le cours fut structuré autour d'une nouvelle proposition pédagogique, dans laquelle les disciplines traditionnelles de recherche ont été remplacées par la discipline Recherche et pratique dans l'éducation, proposée dans toutes les périodes de cours. Il est prévu que la discipline fonctionne tel un bras articulé tout au long du cursus à travers des projets interdisciplinaires et contextualisée. Toutefois, les réformes administratives ont rendu ce projet impossible dans la pratique.

Il fut Impossible de trouver une représentation de recherche développés par les enseignants. Ses paroles sont des slogans qui semblent exprimer la lutte pour plus d'inclusion et de l'affirmation du domaine de la pédagogie scientifique.

L'analyse du discours des étudiants et des étudiantes permis la constitution de six catégories de signification: la recherche, les connaissances, l'analyse, la méthode, la pratique et l'apprentissage. Tous ces éléments sont liés tant à la dimension épistémologique qu'à la dimension pédagogique de la recherche. A Petrópolis, où les projets interdisciplinaires promeuvent une plus grande intégration sur le terrain et une recherche constante de la réalité, les résultats de la recherche furent organisés autour d'un binôme *connaissance-pratique*. En Madureira, autor de une approche bureaucratique, la recherche est *connaissance-méthode*. Il n'y a pas de motivation pour l'apprentissage de la recherche, elle fut au final une expérience pauvre en enseignement, qui reproduisit et ne renouvela pas l'enseignement de la pratique déjà établie. Toutefois, les différentes expériences, non seulement conduisirent à l'élaboration de représentations de recherche différentes, mais remirent même en question son sens dans la formation.

**Mots-clés:** formation des enseignants, recherche, programmes, représentations sociales.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	12
1.1.A sociedade do conhecimento, o campo educacional e a crise de identidade do professor .....	13
1.2. Formação de professores, pesquisa e prática reflexiva .....	17
1.3. Definição do problema, universo e questões de estudo .....	19
1.4. Justificativa .....	24
1.5. Objetivos .....	27
2. OPÇÕES TEÓRICA E METODOLÓGICAS .....	29
2.1. Uma aproximação aos processos de construção das representações ....	31
2.2 Procedimentos metodológicos .....	36
3. PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E O PROFESSOR-PESQUISADOR .....	43
3.1. Profissionalização docente.....	43
3.2. Os professores como intelectuais .....	50
3.3. Os professores como pesquisadores .....	53
3.4. Os desafios da formação do professor- pesquisador .....	61
4. A PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	66
4.1. As tensões da formação numa perspectiva histórica .....	67
4.2. A tensão entre os aspectos acadêmicos e profissionais da formação presentes nas propostas curriculares hoje .....	79
5. A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTACIO DE SÁ .....	89

5.1. Breve histórico do curso .	89
5.2. O processo de criação da disciplina PPE	92
5.3. Os princípios epistemológicos e didático-pedagógicos da disciplina	94
5.4. Os desafios para a continuidade do projeto	99
5. SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DE PESQUISA	104
6.1. Sobre os professores	105
6.2. Sobre os alunos.	111
6.3. O papel da pesquisa na formação e na prática docentes	115
6.4 O trabalho desenvolvido na disciplina e as dificuldades enfrentadas.	116
7. DUAS EXPERIÊNCIAS , DUAS REPRESENTAÇÕES.	126
7.1. A dinâmica da discussão sobre pesquisa nos grupos focais	130
7.2 Quando pesquisa é método	135
7.3. Quando pesquisa é prática	142
7.4. O papel da pesquisa na formação.	148
7.5. O papel da pesquisa na prática	155
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS	174
ANEXOS	182

## 1. INTRODUÇÃO

Estamos vivendo um fluxo de transformações nas sociedades contemporâneas cada vez mais imperativo para as formas de sociabilidade, a produção e distribuição de bens e o arranjo das forças políticas. A Globalização, como processo político-econômico e societário, expressa um novo ciclo de expansão do capital de alcance mundial sob o domínio do modelo neoliberal de desenvolvimento. Configura-se uma sociedade global, erguida sobre sistemas integrados de comunicação e informação, desterritorializando coisas, gentes e idéias.

A nova configuração dos processos econômicos faz romper as fronteiras nacionais, o que contraditoriamente integra os mercados e acirra a competitividade, flexibiliza a produção e aumenta a concentração do capital, conecta os povos e aumenta a exclusão. Formam-se grandes conglomerados transnacionais, enfraquecendo o poder dos Estados-Nação. Em busca da maximização dos lucros essas grandes corporações desenvolvem práticas produtivas fundadas na superexploração do trabalho e no uso inadequado dos recursos naturais, ameaçando a integração social e o equilíbrio ecológico.

As velhas formas de ocupação do espaço e organização do poder cedem lugar a uma nova geopolítica. Os fluxos migratórios, os movimentos sociais e a circulação de bens culturais em dimensão global impõem a constituição de uma identidade supranacional. Reconfigura-se o mundo da cultura, sob os domínios da *mass* mídia. Novas formas culturais se contrapõem a tradições seculares. Uma enorme diversidade de motivações, valores e projetos coloca em confronto diferentes grupos. Um tempo de crise. Crise política. Crise ética. Crise de paradigmas. Crise DE IDENTIDADES!

### **1.1. A sociedade do conhecimento, o campo educacional e a crise de identidade do professor**

As sociedades contemporâneas são, portanto, sociedades marcadas pela interconexão e mudança constantes, rápidas e avassaladoras. E, à medida que diferentes campos, organismos e sujeitos são postos em interconexão e seus modos de vida, suas diferentes visões do mundo, são colocados em confronto, de forma tão intensa, tanto a homogeneidade como a diversidade, tanto a centração quanto a descentração nos processos de produção simbólica podem ser reforçadas.

Assim, a homogeneidade cultural, promovida pelo mercado global pode levar ao deslocamento das referências locais para dimensões supra-regionais ou supra-nacionais, o que permitiria a emergência do cidadão do mundo mas ao mesmo tempo o desenraizamento dos sujeitos e a perda do sentimento de pertencimento, tão caro a afirmação da identidade. De mesmo modo, a maior visibilidade da diversidade cultural, conseqüência mesma do movimento de expansão/penetração do capital pode levar tanto a valorização das diferenças quanto à sua discriminação. De todo modo, parece que essas transformações levam a uma descentração. (HALL, 2001) dos sujeitos de seu lugar social. Se em outros tempos, nas sociedades tradicionais, era possível pensar numa estrutura social relativamente estável, onde os sujeitos de uma mesma geração podiam tomar alguns referentes como definidores de status e papéis sociais, e centrar neles sua constituição como sujeitos de identidade; os processos de transformação acelerada da chamada “sociedade globalizada” engendram um modo de vida mutante onde diferentes papéis se alteram e se confrontam permanentemente, levando a uma descentração dos referentes que constituem nossa identidade e promovendo uma *crise de identidade*. Desse modo:

Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento \_ descentração dos indivíduos de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos \_ constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. (HALL, 2001)

O que vemos, portanto, é um processo contínuo de rupturas, fragmentações e descontinuidades tão intensas que atingem e alteram algumas das dimensões mais subjetivas da nossa existência cotidiana.

Neste contexto, mais que capital principal das grandes corporações, o conhecimento torna-se hoje fonte de riqueza ou pobreza dos povos, de desenvolvimento ou atraso para as nações. Vivemos o despontar da “sociedade do conhecimento”. (CASTELLS, 2002) Uma sociedade que pressupõe novos processos cognitivos, sociais e culturais que permitam dar conta da sua complexidade e transitoriedade (MORIN, 2002). Uma sociedade onde a produção de bens simbólicos, imagens e *representações* produz, transforma, desintegra identidades.

Nos processos de produção simbólica, que constroem e desconstróem identidades, diferentes grupos organizam/produzem diferentes sistemas simbólicos e, nesses, diferentes significados e representações. Todas as práticas de significação envolvem relações de poder, lutas políticas que permitem elencar, contestar e intercambiar significados, organizando um sistema de classificação e definindo quem é incluído e quem é excluído.

Segundo Bourdieu (2004), as lutas simbólicas num determinado *campo social* estabelecem uma classificação dos signos que determinam o que é adequado, o que pertence ou não a um código de valores. Assim, a configuração dessas relações objetivas entre os agentes e instituições, dadas as suas posições e poder, permite a constituição de um campo relativamente autônomo, em relação ao capital e ao Estado, porque suas formas de organização e sentidos compartilhados, dependem das relações estabelecidas *no próprio campo*, ou seja, se regulam a si mesmas.

Numa “sociedade do conhecimento” é preciso considerar os diferentes campos sociais onde o conhecimento é produzido e os processos que os engendram.

Em nossa sociedade saberes eruditos e científicos têm se constituído como a forma hegemônica de construção da realidade. Eles têm sido colocados

freqüentemente em oposição aos saberes do senso comum, aos saberes da “experiência”. Mas essa é uma falsa oposição. Pois, segundo Perrenoud (2001), se saberes de toda ordem podem ser concebidos como representações da realidade, assim como o senso comum, os saberes eruditos e científicos estão fundados na experiência e a ela retornam. Não é propriamente o vínculo ou não com a experiência que os distinguem, mas a forma própria como são concebidos. Os processos intelectuais e técnicos que envolvem sua elaboração é que os fazem diferentes. Se os conhecimentos eruditos estão marcados por uma tradição, vinculados e reproduzidos por sistemas formais, adotados por instituições de amplo reconhecimento social, os saberes científicos são aqueles frutos de ação metódica, rigorosa, precisa, em torno de objeto delimitado e que alcança resultados seguros. Mas alguns campos da experiência escapam a esse tratamento mais rigoroso ou convencional e são alvo de interpretação mais subjetiva, imediata, cotidiana, mas não menos eficaz. Muito pouco da nossa experiência, em verdade, se presta a abordagem analítico-científica. Em nossa existência lançamos mão de saberes que não são resultado de nossa análise metódica, mas, geralmente, expressam certa intuição ou experiência acumulada, desejos e projetos, resultado de um conjunto de erros e acertos, encontros e desencontros. Não que a ciência não envolva certa dose de intuição e erro, de desejo e projeto. Mas aqui estamos destacando saberes produzidos na dimensão de nossa existência cotidiana, no enfrentamento das urgências de nosso estar/fazer no mundo, que remetem a um conhecimento aproximativo, operativo.

Nas sociedades modernas os processos de produção e reprodução dos saberes/conhecimentos legitimados estavam reservados às instituições educativas: escolas e universidades. “A concepção de escola que foi se consolidando a apresenta como uma instituição orientada fundamentalmente a promover a apropriação do conhecimento considerado relevante e a formação da cidadania”. (CANDAU, 1999)

No entanto, as sociedades contemporâneas, dadas as transformações econômicas e tecnológicas que as engendram, ampliam substancialmente os



espaços de produção e disseminação do conhecimento. Hoje, os meios de comunicação de massa e diferentes organizações e movimentos sociais são campos onde, como atividade principal ou secundária, o desenvolvimento da pesquisa e a função formativa estão presentes.

Esse movimento coloca em cheque as funções tradicionais de escolas e academias/universidades. Se, em diferentes espaços sociais o saber é produzido e disseminado, qual a especificidade da função social da escola/universidade? No entanto, do mesmo modo que se tem questionado o seu papel tem se reclamado a sua relevância na solução dos complexos problemas que se colocam na atualidade.

O discurso oficial hoje apresenta a educação como a grande responsável pela modernização de nossas sociedades, por suas maiores ou menores possibilidades de integrar-se no mundo globalizado e na sociedade do conhecimento, que exigem altos níveis de competência e domínio de habilidades de caráter cognitivo, científico e tecnológico, assim como o desenvolvimento da capacidade de interação grupal, iniciativa, criatividade e uma elevada auto-estima. A educação é encarada como esperança do futuro. (CANDAUI, 1999)

Esses diferentes contextos e demandas dirigidas pela sociedade civil e pelo Estado à escola/universidade acabam por repercutir diretamente no professor. Dele se espera a luta heróica contra todos os males da modernidade/ contemporaneidade.

No entanto, persiste o quadro de deteriorização dos sistemas públicos de ensino. Embora não seja uma regra, podemos ver muitas escolas cujo patrimônio material tem sido saqueado, maltratado ou destruído. Ainda são altos os níveis de analfabetismo, evasão e repetência. Diante da baixa remuneração ou do regime de trabalho, os professores são obrigados a assumir uma longa jornada de trabalho, em diferentes instituições, freqüentemente atuando em diversas séries, cursos, disciplinas. Não tem, portanto, as condições necessárias para se atualizar adequadamente, se organizar e desenvolver um projeto de trabalho que lhes satisfaça. Enquanto uns sucumbem, outros lutam. São variados os relatos de experiências exemplares de superação desse estado de coisas através de uma ação comprometida e transformadora. Mas isso freqüentemente exige esforço extraordinário e às vezes solitário. De uma forma ou de outra, àqueles que sobre os

ombros recaem todas as responsabilidades são os mesmos a quem não se oferecem mínimas condições de trabalho. Ao mesmo tempo são desqualificados e vistos como redentores dos problemas sociais mais complexos. Sentem-se esgotados, angustiados, frustrados, desvalorizados, humilhados. Estão em crise. Uma crise de identidade.

Parece que estamos diante do colapso de velhas certezas e identidades e da emergência da necessidade de produção de novas formas de posicionamento. Diante desse quadro governos, professores e intelectuais têm proposto “gerar uma nova identidade profissional docente”. (ALVES-MAZZOTTI, 2007) E nesse movimento, a formação do profissional de educação recoloca-se no debate.

## **1.2. Formação de professores, pesquisa e prática reflexiva**

Até bem pouco tempo a abordagem tecnicista era a predominante nas políticas de formação. Na perspectiva da racionalidade técnica a formação de professores voltava-se para a instrumentalização necessária à prática docente. Assim, os saberes válidos eram aqueles produzidos pela universidade, onde estão os especialistas. Neste processo, o professor-aluno tinha seus saberes destituídos em favor de um saber científico, técnico, da universidade. A formação restringia-se ao repasse dos saberes produzidos pelos especialistas-pesquisadores e o professor-aluno, quando muito, a reproduzir o modelo em sua prática docente.

Mas emerge a necessidade de que a relação entre formação do professor e a produção de conhecimento seja ampliada, considerando a pluralidade de saberes oriundos das ciências da educação, das disciplinas, dos currículos, da experiência, que se articulam de forma mais ou menos coerente na constituição do saber docente. (TARDIF, 1991) A formação docente prescinde uma aproximação entre esses diferentes saberes a partir da experiência docente, que permita problematizar e delimitar um campo de trabalho. “Ao processo de formação cabe atualizar e aprofundar os parâmetros da construção, reflexão e da crítica para que o professor avance no sentido da aquisição de maior autonomia profissional” (MONTEIRO,

2001). Autonomia e reflexão crítica parecem ser o cerne da questão da formação na atualidade.

Já há algum tempo que a formação do professor crítico e reflexivo, do profissional engajado e comprometido, tem sido colocada como uma questão para o campo educacional. De modo geral, as contribuições de alguns autores têm sido tomadas como referência para a discussão.

Dentre eles destacam-se Tardif (1991) e a sua abordagem sobre a problemática da constituição dos saberes docentes, resgatando o valor dos saberes da experiência e a necessária reflexão sobre suas condições de produção e operação; Shön (2000) e sua análise sobre o *reflective practitioner*, ou seja, do professor comprometido com sua prática, com permanente reflexão sobre essa mesma prática, isto é, “uma reflexão do próprio professor sobre aquelas estratégias e saberes que ele mobiliza em sua prática”; Giroux (1997), que amplia a proposição de Shön ao rejeitar a redução dos professores a meros técnicos da reprodução e reclama a sua concepção como intelectuais transformadores, destacando a pesquisa na formação e prática docentes; Zeichner (2005), que tem dado também importante contribuição a essa discussão com seus estudos acerca da pesquisa-ação como importante experiência de formação do docente engajado, comprometido. Os desafios relativos à articulação entre os diferentes atores e seus saberes, e acerca da inserção da pesquisa como prática docente de maneira a qualificar a intervenção do professor como sujeito de conhecimento foram analisados, também, em trabalhos de Tardif (2002).

Essa aproximação entre pesquisa e prática em educação, tem sido objeto da análise de muitos pesquisadores no Brasil como André (1999, 2006, 2007, 2008), Canen (2005), Corazza (2002), Esteban e Zaccur (2002), Demo (2000, 2002, 2004), Garcia e Alves (2002), Lüdke (1998, 2001, 2004, 2005, 2005a), Marques (2000), Pimenta (2002), entre outros, como veremos no desenvolvimento de nosso estudo.

### 1.3. Definição do problema

No Brasil, nesse contexto de debate em torno do tema e inspiradas pelas ações e debates promovidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação/ANFOPE, num processo mais ou menos participativo, envolvendo alunos e professores em discussões e seminários, várias instituições superiores de formação de professores, em fins dos anos 90, promoveram reestruturação de suas propostas curriculares. Seus projetos dão ênfase à docência sem, no entanto, desconsiderar outros campos de atuação para o Pedagogo. E, de uma forma peculiar, para todos a pesquisa científica passa a assumir papel de destaque em sua nova estruturação curricular, posto que a consideram instrumento privilegiado de análise e reflexão sobre a prática pedagógica.

No “novo currículo” as tradicionais disciplinas de pesquisa (Iniciação à Prática de Pesquisa, Seminário de Produção Científica e Monografia) foram substituídas e/ou complementadas por outras como Pesquisa e Prática em Educação (PPE), Prática de Pesquisa Pedagógica (PPP), Seminários de Pesquisa ou ainda Projeto, geralmente oferecidas em mais de um período quando não do primeiro ao último período do Curso. Alguns exemplos ilustram esse movimento.

A Faculdade de Educação da **Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP** tem 30 anos de existência. O curso de Pedagogia está voltado para a formação de profissionais para atuarem como professores nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil; como administradores, supervisores, assessores pedagógicos e educacionais em instituições escolares dos diferentes graus de ensino; na Formação e Treinamento de Recursos Humanos, em instituições não escolares (como sindicatos, empresas, etc.); ou ainda em clínicas especializadas em Educação Especial.<sup>1</sup> Em seu currículo encontram-se as disciplinas “Pesquisa Pedagógica” e “Seminários de Pesquisa Pedagógica”, oferecidas nos primeiros

---

<sup>1</sup> Site oficial da faculdade: <http://www.fe.unicamp.br/fe/index.html>. Acessado em 21 de maio de 2006.

semestres do curso, que pretendem constituir-se como “espaço interdisciplinar destinado a fazer ponte com a realidade do aluno e a prática pedagógica das escolas, visando à análise global e crítica da realidade educacional”. Considera-se ainda que as disciplinas possam promover a integração horizontal das disciplinas do período, promovendo o debate de professores e alunos em torno de temas geradores.

O curso de Pedagogia da **Universidade Federal Fluminense/UFF** talvez seja o mais antigo curso do Rio de Janeiro, e aquele cujos docentes mais participação tiveram nos encontros da ANFOPE. Seu novo currículo tem 13 anos, e é resultado de dois anos de discussões em torno de algumas problemáticas enfrentadas pelo curso e identificadas por alunos e professores como: caráter propedêutico do currículo, fragmentação do conhecimento, ausência de definição do perfil do profissional pedagogo e dos eixos de sua formação, entre outros. Ao que nos interessa vale destacar que, no novo projeto, foi criada a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, implementada desde o primeiro período do curso, como eixo articulador do currículo, garantindo a articulação teoria/prática. Pretende-se com essa disciplina que o aluno possa “forjar habilidades necessárias a sua atuação como professor-pesquisador”. (TRINDADE, 1999)

O curso de Pedagogia da **Universidade do Rio de Janeiro/UNI-RIO** foi criado em 1986, no auge do movimento pela reformulação curricular dos cursos de Pedagogia. Desde sua origem, buscava a formação de “um profissional competente, capaz de realizar uma reflexão teórica e crítica de sua prática cotidiana.” (MARTINS, 1999) Dez anos depois, vemos que seu processo de reformulação curricular envolveu alunos e professores procurando construir um marco diferencial para o curso. Dois princípios caracterizariam esse marco: sólida formação no campo das Ciências Humanas e na Filosofia e a valorização da utopia. Elementos que permitissem formar um educador que soubesse unir o racional, o emocional, o estético, o estético e o ético-político em sua *práxis* pedagógica. Assim, o novo currículo busca fazer a vinculação entre o teórico e o prático a partir da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, oferecida do segundo ao sexto período.

A **Universidade Estácio de Sá/UNESA** é uma instituição privada, parte fundante da companhia Estácio Participações<sup>2</sup>, e a maior universidade do grupo com 38 campi no estado do Rio de Janeiro. O Curso de Pedagogia da UNESA remonta às próprias origens da instituição na década de 70 e hoje é oferecido em 17 unidades à cerca de 5700 alunos/as.

O Curso de Pedagogia da UNESA remonta às próprias origens da universidade, mas é após a reestruturação curricular implementada a partir de 2001, que vem consolidando um trabalho diferenciado na formação de professores. Através de grupos de trabalho e encontros que reuniram direção, corpo docente e ampla participação de estudantes, num processo participativo, entre 2001 e 2003, a proposta curricular implementada em 2001 foi discutida e revisada. O resultado foi um projeto curricular diferenciado, em consonância com os debates no campo, mas em profícua articulação com as realidades com as quais os professores e alunos da universidade se deparavam e com as experiências e valores vividos no curso. Esse projeto, com pequenos ajustes, é o que ainda está em vigor.

O curso tem como objetivo a formação do professor-pedagogo, profissional preparado para ...

... responder às diferenciadas demandas educativas da sociedade contemporânea atuando em uma complexa gama de atividades: no âmbito escolar – em diversos níveis e modalidades de ensino, seja na gestão de sistemas educacionais ou na docência, na supervisão e na pesquisa, no planejamento e na avaliação de projetos educacionais e no estabelecimento de políticas educacionais, e no âmbito das organizações escolares e não-escolares, através de programas de educação continuada, de desenvolvimento organizacional e no planejamento estratégico e operacional.<sup>3</sup>

Para tal, a proposta do curso já dava destaque para a dimensão epistemológica da formação deste profissional, tendo em vista que a complexidade

---

<sup>2</sup> A Estácio Participações tem origem há 39 anos, com a Faculdade Estácio de Sá. Hoje é a maior organização privada de ensino superior do país em número de alunos e uma das 4 maiores da América Latina, com cerca de 13.000 colaboradores, entre professores e funcionários, e 210.000 alunos. É composta por duas universidades, dois centros universitários e 27 faculdades. Alcança grande parte do território nacional (15 estados) e já está presente fora do país (Paraguai). Oferece 70 diferentes cursos de graduação, nas áreas de engenharia e tecnologia, saúde e ciências biológicas e sociais em cerca de 78 campi.

<sup>3</sup> Curso de Pedagogia – Projeto Político-pedagógico, Rio de Janeiro, 2005.

do processo educativo pressupõe movimento permanente de análise da realidade educacional de modo a qualificar sua intervenção. Assumir essa perspectiva implicou em considerar a pesquisa como um dos eixos centrais do curso, não apenas tomada na sua dimensão técnica, mas também política.

A prática da investigação sistemática no Curso de Pedagogia favorece a formação discente para a atuação do professor com atitude de pesquisador, crítico e reflexivo e/ou como profissional de Educação, constantemente atento às transformações e às contradições do mundo do trabalho, que busca a autonomia, a elaboração própria, a constante atuação e inovação de conhecimentos, e estabelece o diálogo com os diversos sujeitos sociais e a discussão coletiva sobre as experiências e a realidade concreta.<sup>4</sup>

Assim, a nova estrutura curricular substituiu as tradicionais disciplinas de pesquisa pela disciplina *Pesquisa e Prática em Educação*, oferecida em todos os períodos do Curso. Pretende-se que a disciplina crie oportunidades para que os futuros professores possam “Refletir criticamente sobre diferentes situações educacionais, buscando superar o senso comum a partir da articulação entre teoria e prática”. A disciplina caracteriza-se por uma abordagem dinâmica no que diz respeito ao seu programa e ementa, com o objetivo de funcionar como eixo articulador do currículo. Pretende realizar-se a partir de projetos interdisciplinares \_ fazendo confluir saberes e práticas dos diferentes sujeitos e campos de conhecimento; e contextualizados \_ de maneira que possa desenvolver-se em acordo com as experiências, realidades e necessidades específicas de cada Campus.

Os exemplos acima citados evidenciam diferentes projetos curriculares que incorporam de modo diferenciado a pesquisa na formação docente. Tendo em vista que as representações permitem a elaboração de certos consensus sociais, sobre os quais as práticas se assentam, mas também se transformam, (JODELET, 2001; JOVCHELOVITCH, 2008; MOSCOVICI, 2003), e considerando que o currículo é o elemento de organização da formação, que resulta de processo histórico, (GOODSON, 1997), neste caso, voltado para a profissionalização do magistério;

---

<sup>4</sup> Idem.

diferentes concepções acerca da pesquisa, seu papel na formação e na prática de professores vão implicar em diferentes formas de organização curricular e organização profissional. Partindo do pressuposto que, a profissionalização do magistério tem estreita relação com a consolidação da Pedagogia como campo científico e que esse processo tem impacto sobre a forma como se concebe o professor e sua formação é nosso objeto de investigação ***as representações de pesquisa que orientam/ressignificam as experiências que o novo projeto curricular para o curso de Pedagogia propõe.***

Assim, considerando tudo que já foi exposto, algumas questões norteiam nosso estudo:

- Qual a inserção da pesquisa nos projetos de reestruturação curricular dos cursos de formação de professores, considerados os contextos de sua reformulação e implementação?
- Quais os princípios político-filosóficos que orientam a reestruturação curricular e como estes se articulam aos princípios teórico-metodológicos envolvidos na elaboração das “novas disciplinas de pesquisa”?
- Quais os processos de elaboração e os elementos que constituem as representações de pesquisa construídas por professores/as e alunos/as envolvidos/as?
- Como se articulam as representações de pesquisa e as práticas/experiências vividas por professores/alunos no curso?

Tomaremos o curso Pedagogia da Universidade Estácio De Sá/UNESA como universo para o nosso estudo. Essa escolha foi decorrente de diferentes fatores. Em primeiro lugar é preciso que se destaque a dimensão institucional: a universidade Estácio de Sá é hoje a maior instituição de ensino superior do país e, diferentemente do que se possa imaginar, apesar de ser uma instituição privada, atende a um número expressivo de alunos de origem popular. No curso de Pedagogia, por conta de convênios diversos, tem atendido especialmente professores/as da rede pública em busca de aperfeiçoamento e ascensão funcional. Outro fator substantivo diz



respeito às particularidades do projeto pedagógico do curso e à sua avaliação junto aos setores governamentais. Nos últimos anos, em várias unidades o curso tem conquistado nota 4 na avaliação do MEC, inclusive no ENADE<sup>5</sup>.

Não fossem todos esses aspectos, vale acrescentar que minha inserção profissional na instituição não apenas é fator facilitador para o acesso aos sujeitos e aos documentos da pesquisa, mas, especialmente, é o que lhe dá maior sentido. De alguma forma, minha condição de professora na disciplina PPE, desde o momento de reformulação curricular do curso, é que motivou essa investigação.

A pesquisa em Educação muitas vezes carece justamente de sentido prático. Em nosso caso, tomar a UNESA como universo de estudo não se justifica apenas por sua dimensão institucional ou destaque acadêmico, mas porque assim sendo torna essa investigação um instrumento de reflexão próprio do pesquisador e permite, com isso, que os resultados da pesquisa possam ser apropriados pelos sujeitos que a constituem em prol do aperfeiçoamento do projeto da instituição.

#### **1.4. Justificativa**

Não é preciso prolongar justificativa que demonstre a importância de projeto que envolva a temática pesquisa na formação de professores, um dos temas mais discutidos pela comunidade educacional em todo o mundo. Vários estudos na área de educação apontam para a pesquisa como componente importante ao trabalho e à formação de professores.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Exame Nacional de Desempenho de Estudantes/ENADE tem o objetivo de verificar o rendimento dos alunos de graduação e integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Os resultados do ENADE têm sido tomados como referência na avaliação da qualidade das IES no Brasil.

<sup>6</sup> Ver pesquisas de ANDRÉ, DEMO, FAZENDA, GERALDI, LÜDKE comentadas em LÜDKE, M. (coord.) *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papyrus, 2001; pesquisas de MEERKOTTER e ROBINSON, PEREIRA, KEMMIS E WILKINSON, NYAMBE, MONTECINOS E GALLARDO, e ZEICHNER comentadas em PEREIRA, J. E. e ZEICHNER, K. (orgs) *A pesquisa na formação docente*. Belo Horizonte; Ed. Autêntica, 2002 entre outros.

No Brasil, o tema ganha tamanha relevância nos últimos anos que passa a constituir mesmo documento do Ministério da Educação<sup>7</sup>, referente à formação de professores. De acordo com o referido documento, a falta de articulação e contextualização dos saberes presentes na formação inicial pode ser superada se, as instituições de formação derem valor à prática de pesquisa. Segundo o documento, os currículos dos cursos de formação: “Não instigam para o diálogo com a produção contínua de conhecimento das áreas e oferecem poucas oportunidades de reinterpretá-lo para os contextos escolares da educação básica”. Essa concepção restrita da prática levaria a uma formação do professor como “um aplicador de teorias - um técnico e não um profissional com domínio sobre sua prática, com autonomia e capacidade para construir conhecimento pedagógico e para a tomada de decisões”. Nesse sentido, o desenvolvimento de uma atitude investigativa sobre a sua prática permitiria ao professor não apenas “a compreensão da processualidade da produção de conhecimento e da provisoriade das certezas científicas” mas refletir criticamente sobre a sua experiência resignificando-a.

Parece-nos que diante da crise de identidade que vive o professor, a valorização da pesquisa na sua formação e prática profissionais expressa uma necessidade e uma intenção: definir o seu lugar, marcar a sua diferença. “A marcação da diferença é crucial no processo de construção das posições de identidade.” (WOODWARD, 2000) Posições porque a construção da identidade se dá na relação com o outro, a partir de campos de representações e experiências.

Nesse sentido, conhecer os processos envolvidos nos *projetos de reformulação curricular dos cursos de pedagogia, a partir da análise das práticas e das representações de pesquisa* que a constituem permitirá enxergar as contradições e congruências, as continuidades e descontinuidades, que marcam o processo de profissionalização do magistério e, em especial, o quanto a concepção do professor como pesquisador e a valorização da pesquisa na formação contribui

---

<sup>7</sup> Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11

para a consolidação da Pedagogia como campo científico e tem impacto sobre legitimação, afirmação, de sua identidade.

Não obstante a relevância social do tema, tocar nessa problemática dessa forma parece importante contribuição para o avanço das pesquisas em educação. Em consulta ao banco de dissertações e teses da Capes foi possível verificar que não existe nenhum trabalho com o mesmo objeto e referenciais metodológicos e de análise. Embora o levantamento de dissertações e teses sobre o tema da pesquisa na formação de professores tenha apontado 31 dissertações e 6 teses, a análise mais cuidadosa dos resumos demonstrou que apenas quatro dissertações tangenciavam e apenas uma realmente tinha afinidade com o problema proposto para este estudo.

Idorlene da Silva Hoepers em seu trabalho “A identidade do Professor Pesquisador: produção científica, colaboração na ciência e seus meios de divulgação”, dissertação defendida na Universidade do Vale do Itajaí em 01/12/2003, teve como objetivo traçar o perfil do Professor Pesquisador, líder de grupo de pesquisa, no âmbito da Universidade.

Margarida Balestro defendeu sua dissertação “A Pesquisa no Espaço Pedagógico: Possibilidades e Desafios na Educação Superior” em 01/12/2004, na Universidade Luterana do Brasil, buscando evidenciar quão importante é a cultura de pesquisa na IES como fator de qualidade na graduação e na construção de conhecimentos.

Rosemary Negreiros de Araújo em 01/04/2002 defendeu a dissertação “O binômio teoria/prática de pesquisa na formação do professor de história: o caso de UNITINS - Araguaína – TO” na Universidade Católica de Brasília. Buscava compreender em que medida ocorre a prática de pesquisa na formação do professor de história.

E ainda Ageu Adelino de Souza procurou compreender o lugar da pesquisa na formação e na atividade dos professores do ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Blumenau/Santa Catarina com sua dissertação “A Pesquisa dos Professores do Ensino Fundamental e a política de tempo de estudo e pesquisa.”, defendida em 01/11/2004, na Universidade Regional de Blumenau.

Jair Orandes de Freitas em sua dissertação intitulada “Pesquisa: discurso e prática no curso de pedagogia da UNIPLAC”, defendida na Universidade Federal de Santa Catarina em 01/12/2000, desenvolveu estudo sobre o discurso e a prática da pesquisa na formação de professores no curso de pedagogia da Universidade do Planalto Catarinense - Uniplac, Lages, Santa Catarina. Buscou conhecer a concepção dos professores e alunos do curso de pedagogia sobre pesquisa e a forma como ela se materializa no referido curso.

Embora esta última guarde com minha proposta grande afinidade, pretende saber do papel da pesquisa na formação, não toma a pesquisa na perspectiva da profissionalização e identidade do professor/pedagogo nem trabalha com a “teoria das representações sociais”.

Assim, acreditamos que esta pesquisa poderá, considerados os diferentes elementos com que pretende trabalhar, contribuir de forma significativa para a compreensão dos processos de construção do campo intelectual onde os professores se inserem e procuram construir uma identidade.

## **1.5. Objetivos**

### ***1. 5.1. Objetivo Geral***

*Compreender quais as representações de pesquisa que orientam e/ou ressignificam as experiências de formação que o novo projeto curricular para o curso de Pedagogia da UNESA propõe.*

### ***1. 5.2. Objetivos Específicos***

a) compreender como se dá a inserção da pesquisa no projeto de reestruturação curricular do curso, considerado o contexto de sua reformulação e implementação;

- b) identificar os princípios político-filosóficos que orientavam a reestruturação curricular e como estes se articulam aos princípios teórico-metodológicos envolvidos na elaboração da “nova disciplina”;
- c) analisar os processos de elaboração e os elementos que constituem as representações de pesquisa, construídas por alunos e professores envolvidos; e
- d) analisar como se articulam as representações de pesquisa e as práticas/experiências vividas pelos professores/alunos no curso.

## 2. OPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

São muitas e significativas as contribuições para a construção da noção de representação social. Afinal a teoria nasceu, cresceu e continua a crescer, fundamentalmente, sob a reflexão do como se dá a relação do homem com o seu meio. Especialmente, como o homem constrói conhecimento sobre o mundo. A noção de Representação Social emerge a partir do confronto e distinção com outras noções e conceitos nas Ciências Sociais tais como: visão de mundo, consciência coletiva, senso comum e ideologia; na Psicologia Social, tais como: opinião pública, atitude, cognição social; e no âmbito da pesquisa Histórica a partir dos estudos sobre mitos, rituais, religiões, crenças, motivações e imagens. Ela reedita velhas polêmicas sobre a relação entre indivíduo e sociedade, teoria e práxis, reprodução e transformação. Traz à pauta a discussão sobre o lugar do sujeito coletivo e do individual, do pensamento e da ação, do desejo e da motivação, da imagem e do real, e em especial, *o lugar do simbólico no processo de produção de conhecimento*. Universo simbólico entendido não como conjunto metafísico, acima dos sujeitos, mas como rede de produtos e processos de explicações da vida. Nas palavras de Geertz (1978) “...teias de significados...uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras...”.

Mais que expressão do jogo complexo dos sujeitos envolvidos, consideradas suas posições; a produção simbólica será sempre a própria dinâmica do jogo. Construídas nas interações sociais, as representações sociais acabam por se constituir, portanto, em mediações entre os sujeitos e o mundo, interpenetrando sentimentos, idéias, biografias, ideologias, fundindo as histórias dos sujeitos com as histórias das nações; e apropriadas pelos sujeitos para dar sentido às suas ações, à sua vida. Ou seja, como expressão e construção do sujeito, como produto e processo de apropriação do mundo pelo pensamento, “Um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação”(MOSCOVICI, 1978).

Atualmente a teoria das representações sociais abriga diferentes correntes e tendências. Poderíamos destacar ao menos dois grandes movimentos a que se convencionou chamar de “abordagem estrutural” e “abordagem processual”.

A abordagem estrutural das representações desenvolveu-se especialmente a partir das contribuições dos pesquisadores da Universidade de *Aix-en-Provence*, França, e sua Teoria do Núcleo Central. Segundo Abric (1994), as representações sociais se organizam internamente a partir de dois sistemas articulados: sistema central e sistema periférico. Um sistema central que gera a significação da representação e determina a sua organização, relativamente estável, rígido, coerente e pouco sensível ao contexto imediato. Aquilo que diz sobre a identidade do grupo. Outro sistema, o periférico, mais flexível e sensível ao contexto imediato, que permite a integração das experiências individuais e que tem função eminentemente articuladora entre a realidade concreta e o núcleo da representação. É a dinâmica entre estes dois sistemas que dá “vida” à representação e que permite às representações orientar as ações na cotidianidade.

No entanto, o encaminhamento adotado nessa investigação aproxima-se da perspectiva da abordagem processual. Essa abordagem desenvolveu-se a partir dos estudos clássicos de Serge Moscovici e Denise Jodelet, entre outros. Na abordagem processual privilegia-se a compreensão da gênese das representações sociais, analisando os processos que a constituem considerando sua historicidade e os contextos de produção. Dois processos dão origem às representações: a objetivação e a ancoragem. A *objetivação* é o processo de seleção (construção seletiva) e estruturação (esquematização estruturante) dos elementos constitutivos da representação. Esse processo irá culminar com a incorporação reelaborada dos elementos, transformando-os em uma “teoria de referência” para a compreensão da realidade (JODELET, 1989). Através da *ancoragem* esses conteúdos e estruturas serão flexionados tendo em vista basicamente: as experiências de vida, as condições sócio-econômicas historicamente definidas, as práticas sociais relacionadas à comunicação social e o conjunto de crenças, valores, idéias, ideologias que circulam na sociedade.

## 2.1. Uma aproximação aos processos de construção das representações

A representação é um fenômeno inerente à própria constituição de nossa humanidade. Está no centro de nosso processo de conhecimento sobre nós mesmos e sobre o mundo em que vivemos, movimento dialético de fazer e fazer-se mundo-homem. É fundamental para o estabelecimento e a dinâmica das inter-relações que constituem a organização de subjetividades e realidades <sup>8</sup>.

Não há um mundo em si, uma realidade fechada em si mesma, mas que necessariamente o mundo é um mundo-para-o-homem. Mundo é aquilo que o homem conceitua, organiza e transforma. (DUARTE JUNIOR, 1994, p. 92)

As representações sociais têm, portanto, três dimensões que se imbricam: epistemológica/cognitiva, psicológica/afetiva e social.

Na base de todo conhecimento de si, do outro e do mundo estão os processos representacionais, afinal eles constituem-se em mediações entre os sujeitos e o mundo, modos de ver objetos determinados, que implicam o processo simbólico que reconstrói o mundo e permite interagir com ele. Como espaço transicional<sup>9</sup>, permitem, portanto, construir a fronteira entre o Eu e o Outro-Mundo nos processos de constituição dos sujeitos enquanto identidades psico-afetivas. Afinal, a ontogênese da representação envolve as tensões inerentes ao conflito princípio do prazer x princípio da realidade. “São as tensões entre os dois princípios que alimentam as energias potenciais de indivíduos e comunidades, criando o desejo de expressar o mundo interior e se relacionar com o exterior.”(JOVCHELOVITCH, 2006)

---

<sup>8</sup> Realidade aqui vista como uma construção social que, embora se manifeste como uma multiplicidade de “realidades” como construções mentais, evidência da indissociabilidade do sujeito/mundo, não se esgota no campo simbólico, mas tem uma existência concreta. Esse posicionamento afina-se, em alguma medida, com uma das correntes filosóficas de mais influência nos nossos tempos, o construtivismo, mas, ainda que ultrapasse relativismos radicais e ingênuos, prescinde de uma análise mais cuidadosa da dimensão política que esses processos envolvem e engendram.

<sup>9</sup> Para Jovchelovitch, as representações sociais, como símbolos, criam espaços potenciais de transição sujeito-mundo. “O espaço potencial é o lugar da mediação [...] criando dentro de suas fronteiras um mundo simbólico que pode acomodar Eu e Outro, fantasia e realidade, arte e ciência, o racional e o irracional”. (2008, p. 67)



Desse modo, as representações envolvem ao mesmo tempo os processos de individuação e socialização, na medida em que fazem parte da descentração necessária para o reconhecimento da individualidade, mas são também o elemento simbólico compartilhado que permite a comunicação/relação em sociedade.

Mais ou menos compartilhadas, são necessariamente construídas no âmbito das relações sociais. Acabam por criar campos discursivos, campos de sentidos que permitem as conversações e interações entre sujeitos e grupos, interpenetrando sentimentos, idéias, biografias, ideologias. Estão mesmo no cerne da definição das relações sociais, que só podem ser consideradas como tal porque reguladas por expectativas recíprocas quanto ao seu significado<sup>10</sup>. As representações sociais estão na origem e são forjadas nas dinâmicas sociais e, portanto, imbricadas em arranjos institucionais, processos econômicos, políticos e culturais dos contextos onde foram forjadas.

Desse modo, seja porque construída nas relações entre os homens, com e no mundo, seja porque expressam uma rede de saberes/visões desse mundo na forma de um(muitos) discurso(s) sobre/na realidade, ou ainda porque compartilhadas e, portanto, necessariamente difundidas e negociadas a partir de processos de comunicação, toda representação é, guarda uma dimensão, necessariamente social<sup>11</sup>. E a forma como esses processos se dão e se imbricam tem impacto sobre a prevalência dessa ou outra forma de organização/dinâmica de uma representação.

---

<sup>10</sup> Na Sociologia clássica, Max Weber define ação social como toda conduta humana carregada de sentido, orientada pela ação do outro. Ele define quatro tipos puros de ação: ação afetiva, tradicional, racional com relação a valores e racional com relação a fins. Weber denomina de relação social as ações reciprocamente orientadas, ou seja, aquelas onde os sujeitos compartilham significados. Na sua sociologia compreensiva, Weber propunha a interpretação e compreensão da ação social a partir de suas conexões de sentido.

<sup>11</sup> Uma discussão que parece superada é aquela que pretendia diferenciar “coletivo” de “social”. Esse debate talvez tenha servido para demarcar, na Psicologia, a diferença entre as proposições teóricas de Moscovici e a herança de Durkheim, e delimitar o campo da Psicologia Social. No entanto, mesmo Moscovici não reconhece o valor dessa distinção e em “Idéias e seu desenvolvimento: um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková” o autor diz sobre a infertilidade da continuidade desse embate “Uma vez ou outra, contudo, a multiplicação de distinções cessa de ter a fecundidade que supostamente deveria”. (apud MARKOVÁ, 2006, p. 348)

No entanto, a representação constrói uma realidade própria que tem relação estreita com a experiência concreta, mas é maior/menor/diferente dela. Constitui-se num discurso sobre a experiência intersubjetiva. Os processos comunicacionais têm grande importância na elaboração de uma representação. A representação está no campo dos signos e, portanto, se faz e é, em última instância, um tipo de linguagem. Ela expressa forma própria de organizar o pensamento. Pensamos com palavras e imagens<sup>12</sup>.

Os discursos não são elaborados em processos lineares. São construídos nas e para as nossas conversações. O pensamento e as interações que o constroem são processos vivos, dinâmicos – estão em constante movimento, envolvendo diferentes elementos que se articulam ou não, de forma coerente ou não. Existe um pouco de ordem (embora eu suspeite que é uma aparente ordem, aquela que desejamos ver ou dizer) e muito caos. A experiência é necessariamente contraditória<sup>13</sup>, porque é a contradição que explica seu movimento, seu fluxo. E nesse movimento, muitas vezes interesses e poderes tornam presentes realidades distantes e muitas vezes virtuais (o poder dos *mass* mídia), fazem “brilhar” alguns discursos mais que outros e fazem tão fortes, presentes, os seus discursos que tornam “significativas” as realidades que exprimem (imprimem). A dominação se legitima e perpetua, freqüentemente, através de discursos de poucos tomados como de muitos/todos (ideologia)<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> É fundamental essa discussão para a teoria das representações. Desde “A representação social da psicanálise” que Moscovici busca delimitar, antes menos do que agora, o lugar do conceito de representação social frente a outros conceitos próximos na psicologia como os de imagem, atitude, opinião, entre outros. Hoje o desenvolvimento da teoria e mesmo dos estudos sobre estes conceitos específicos parecem superar essa necessidade epistemológica. Assim, tomando a noção de representação como produção discursiva no campo dos sistemas de comunicação, a teoria acaba por abarcar os conceitos com os quais anteriormente se confrontava.

<sup>13</sup> Embora reconheça que as interações sociais, território onde são forjadas e compartilhadas as representações, não são estáticas, mas dinâmicas, e que sua dinâmica resulta, em alguma medida, do confronto de diferentes atores nas conversações cotidianas, a dimensão política e as contradições inerentes a esse processo parecem pouco exploradas. Isso pode fazer entender como dialética algo que apenas se explica por sua dimensão dialógica. Toma-se a reciprocidade e a simultaneidade por contradição, mas o que temos aí é superposição, interdependência. Não há discussão mais aprofundada sobre as tensões e as diferenças, sobre os discursos negados ou silenciados, sobre as “zonas mudas” ou sobre os elementos que se negam nessas produções discursivas.

<sup>14</sup> Podemos pensar que as representações hegemônicas, mais que caracterizadas pelo seu tempo de resistência o são por que expressam relações de poder e dominação?

A visão que construímos, portanto, é sempre apenas um retrato, um momento, um recorte, aquele possível e desejável aos nossos olhos. Podem se constituir de discursos mais ou menos elaborados, mais ou menos esclarecidos, de teoria conscientemente adotada ou não. São, em última instância, um conjunto de idéias, mais ou menos articuladas, acerca de objetos mais ou menos definidos, resultado provisório das lutas simbólicas travadas entre sujeitos e grupos.

A tarefa da representação nos campos sociais está relacionada à construção de visões de mundo, com o estabelecimento de sistemas de conhecimento cotidiano que não apenas buscam propor um referencial para guiar a comunicação, a coordenação da ação e a interpretação daquilo que está em questão, mas também expressam de forma efetiva os projetos e identidades dos atores e as inter-relações que eles constroem (JOVCHELOVITCH, 2006, p. 35-36).

Diferentes grupos, diferentes origens, histórias, modos de viver, sentir e pensar, se entrecrocaram, redesenham, reinterpretam, criam e recriam discursos. E os atores, todos, manipulam esses tantos discursos disponíveis e reelaboram suas falas. Não mais o discurso “lido”, mas um outro “digerido” é que serve de referência para “ler” seu mundo e orientar suas práticas e interações. Eles criam um campo próprio de representações e interações.

Talvez aqui seja oportuno trazer a definição de campo social em Bourdieu. Para Bourdieu,

Para compreender uma produção cultural (literatura, ciência, etc) não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social (...) minha hipótese consiste em supor que, entre esses dois pólos (...) existe um universo intermediário que chamo de campo (BOURDIEU, 2004, p.20).

Para o autor *campo* refere-se a um espaço social mais ou menos delimitado, relativamente autônomo, onde se inserem e se relacionam agentes que produzem e reproduzem produtos característicos. Num campo, os agentes criam um espaço social que só existe pelos agentes e pela forma mesma como estes se relacionam. Um campo social é um campo de forças e de lutas em torno da sua conservação e/ou transformação. Mas que apenas se constitui/constituirá como campo específico se, embora guarde uma dinâmica simbólica, social e política que lhe configura e dá

vida, não estiver sob o jugo das forças políticas externas. Um microcosmo que, embora não escape às imposições do macrocosmo, tem leis e *modus operandi* próprios e, por isso, guarda em relação àquele relativa autonomia. Nele, as pressões externas são mediatizadas pela lógica que organiza o campo. Ou seja, não apenas um repertório comum que estabelece modo próprio de ver/construir a realidade, mas o modo de organização do pensamento e da ação, dos sentidos e práticas. Quanto maior a autonomia do campo maior será a sua capacidade de “refratar” ou retraduzir as pressões externas. Contrariamente, sua heteronomia se mostra pela vulnerabilidade do campo às demandas e problemas externos.

Nesse sentido, podemos considerar ao menos três tipos diferentes de representações: representações hegemônicas, representações emancipadas e representações polêmicas. Às representações hegemônicas corresponderiam aquelas que são compartilhadas por todos os membros de um “grupo altamente estruturado\_ um partido, uma cidade ou nação – sem terem sido produzidas no grupo.” (MOSCOVICI apud SÁ, 1996, p.39) Elas têm um caráter coercitivo, prevalecendo sobre todas as práticas simbólicas do grupo. As representações emancipadas são produzidas no interior de subgrupos que mantêm contato mais ou menos estreito, que mantêm um certo grau de autonomia em relação aos segmentos interagentes da sociedade. Mas como a dinâmica social implica muitas vezes em conflito, as representações polêmicas são justamente aquelas que expressam as controvérsias num contexto de oposições e lutas entre grupos.

Desse modo, a análise das relações/interações presentes num determinado campo de ação humana implica a compreensão das representações elaboradas, que articuladas, criam um *campo de sentidos* que explicam e legitimam ou não uma ação ou grupo. Movimento recíproco exige que a análise das representações busque a compreensão dos modos como se dão as interações sociais, as formas culturais, os interesses e as relações de poder que definem os contextos, *campo experiencial* onde são forjadas as representações.

## 2.2. Procedimentos metodológicos

O problema da pesquisa, dada a sua complexidade e caráter eminentemente qualitativo, requer estudo profundo e flexível, que permita o conhecimento da multiplicidade de elementos/fatores que nele intervêm. A metodologia da pesquisa em representações sociais teve avanço significativo, dadas as contribuições recentes de pesquisadores no Brasil e no exterior, permitindo interpretar melhor a dinâmica de constituição e organização da representação. Assim sendo, optou-se pelo desenvolvimento da investigação nos moldes do Estudo de Caso com a utilização de uma abordagem plurimetodológica. O Estudo de caso caracteriza-se por estudo profundo e exaustivo de um objeto. Tem sido amplamente utilizado para objetos complexos porque permite a abordagem de uma multiplicidade de dimensões do fenômeno estudado e por sua flexibilidade metodológica. (GIL, 1996; LUDKE e ANDRÉ, 1986)

O recurso a metodologias combinadas tem sido frutífero, não por proporcionar qualquer tipo de validação de dados, mas por facilitar uma angulação variada do objeto, expondo mais da sua complexidade, o que estaria em acordo com a perspectiva da Teoria das representações sociais. (ARRUDA, 2002)

A metodologia da pesquisa, portanto, se constituiu a partir da negociação entre diferentes instrumentos, contribuições teóricas, sujeitos, condições objetivas e materiais, de modo a ampliar nossa contribuição sobre nosso objeto de estudo.

Preliminarmente, realizamos análise das contribuições teóricas sobre o tema de modo a compreender o campo de idéias, os referentes epistemológicos, o ambiente intelectual/acadêmico onde esses projetos foram formulados. Também consideramos fundamental fazer breve retrospectiva histórica que nos permitisse compreender como a pesquisa foi sendo tomada pelas políticas de formação de professores.

Nesse sentido nos debruçamos mais cuidadosamente sobre as propostas para a formação de professores presentes nas diretrizes curriculares aprovadas pelo

MEC em 11/4/2006.<sup>15</sup> Tomamos como contraponto nessa análise a proposta apresentada pela ANFOPE/ANPED/CEDES. Nosso objetivo foi verificar as formas propostas para a inserção da pesquisa científica nelas presente. Consideramos que esses documentos materializam algo do embate entre os diferentes atores que participam do debate atual e sua análise poderia nos dar pistas sobre como se configura **o campo simbólico** mais amplo onde as instituições e os sujeitos do estudo se inserem.

No mesmo movimento procuramos analisar o Projeto Político Pedagógico, a matriz curricular e os programas da disciplina do curso objeto de nosso estudo. Consideramos essa etapa fundamental para a compreensão dos referentes político-filosóficos e teórico-metodológicos que orientam a elaboração da disciplina e suas práticas.

Mas, obviamente, não nos basta a análise de documentos. É preciso dar voz aos atores envolvidos nesse processo. Dessa forma realizamos entrevista não-estruturada com os atuais coordenador geral do curso e coordenadora de pesquisa que nos permitisse conhecer os processos e idéias que fomentaram a (re)estruturação curricular e a implementação de projetos específicos de valorização da pesquisa na formação, especialmente a implementação da disciplina PPE. Tomou-se também fala proferida pela coordenação de pesquisa à época da reestruturação do curso<sup>16</sup>. Não foi possível entrevistar a coordenadora do curso à época da reestruturação posto que ela não se encontra mais na instituição.

Por ocasião do trabalho de campo a universidade oferecia o curso de Pedagogia em 17 unidades no Estado do Rio de Janeiro, distribuídas em 10 cidades, com cerca de 200 professores e 5700 alunos. Assim, já que seria inviável dar conta de tão grandioso universo optou-se por desenvolver o trabalho de campo em duas unidades, consideradas as suas características: Madureira e Petrópolis.

---

<sup>15</sup> Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11

<sup>16</sup> Palestra nas I Jornada Científica, em 2005.

Madureira é o maior campus da rede, com mais de 6500 alunos, dos quais 657 estão no curso de Pedagogia, oferecido desde 2003 em dois turnos (manhã e noite). É um campus central na zona norte da cidade do Rio de Janeiro e para ele afluem alunos e professores de diferentes regiões da cidade e com características distintas. É um campus típico da cidade que abriga 8 dos 17 campus e guarda ainda características similares a alguns campus que se localizam fora do RJ como Niterói e Nova Iguaçu, por seu porte e público diversificado.

Petrópolis é um campus com 1500 alunos, dos quais 354 estão no curso de Pedagogia, oferecido desde 2001 em dois turnos (manhã e noite). Guarda características semelhantes às da maioria dos campus que se localizam fora da cidade do Rio de Janeiro, por seu porte e público. Como Petrópolis é uma cidade de apenas 350 mil habitantes há grande proximidade entre professores e alunos - muitos se conhecem fora da instituição por relações profissionais, de vizinhança ou mesmo de parentesco.

Numa primeira etapa foram analisados documentos institucionais de avaliação da disciplina (modelo em anexo) e aplicados questionários (em anexo), de modo a que se pudesse alcançar uma amostra mais expressiva de alunos. A avaliação DA disciplina não é obrigatória, e com ela alcançamos 61 respondentes, do 4º ao 6º período (16 de Madureira e 45 de Petrópolis). Do documento importamos os dados referentes aos pontos positivos e negativos da disciplina e a visão de pesquisa dos alunos. Os questionários foram aplicados em turmas do 3º ao 7º períodos, perfazendo um total de 171 respondentes (75 de Madureira e 96 de Petrópolis). Com eles pudemos levantar dados referentes às práticas pedagógicas e uma aproximação preliminar às concepções em torno da pesquisa/disciplina.

A segunda etapa constituiu-se da realização de entrevistas semi-estruturadas e utilização da técnica de associação de idéias junto a professores (3 em Madureira e 3 em Petrópolis) e alunos (8 em Madureira e 15 em Petrópolis).<sup>17</sup> A entrevista e a

---

<sup>17</sup> Apesar do Campus de Madureira ser maior em número de alunos e professores foi mais difícil conseguir a disponibilidade destes para participar da pesquisa.

técnica de associação livre têm sido amplamente usadas nas pesquisas de representação social no âmbito da psicologia social.

Consideramos as entrevistas semi-estruturadas como o instrumental privilegiado dada sua capacidade de interlocução, evidenciando, muitas vezes, os campos semânticos onde se inserem os discursos. Desse modo, buscamos saber junto a professores e alunos não só as representações de pesquisa que constroem mas também que papel atribuem a pesquisa na formação e na prática docentes. E, como as representações se relacionam com as experiências vividas, procuramos saber também sobre suas vivências de pesquisa dentro da disciplina.

Embora não seja uma obrigatoriedade nos estudos processuais, utilizamos a técnica de associação livre, tendo em vista que o discurso elaborado embora rico de sentidos e significações é limitado por vários fatores que vão desde a simples inibição até a dificuldade de elaboração/articulação do discurso. Como a técnica da associação consiste na resposta livre e imediata a partir de um estímulo verbal, onde o respondente é instruído anteriormente a enumerar apenas palavras/expressões correlatas e não discorrer sobre o tema, considera-se que ela estaria menos vulnerável aos controles da consciência. Dada a importância do fator associativo para a análise da estrutura das representações, quanto mais livre do controle da consciência a fala puder estar, talvez, tanto mais próximo de seu significado simbólico estaremos. Nossa intenção foi apenas oportunizar a experimentação de mais uma combinação técnica que, ao nosso ver, cada vez mais permitiria clarificar os resultados da pesquisa.

A análise dos dados das associações seguiu a orientação contida em Abric (1994) e das entrevistas a orientação proposta por Bardin (1977), tendo em vista identificar os elementos que constituíam as representações e onde se ancoravam.

Para as associações, preliminarmente, deu-se tratamento estatístico identificando-se quais as mais freqüentes, considerando-se recortes de idade, período e campus. Depois efetuou-se a categorização e a análise da freqüência ponderada levando-se em conta a ordem de aparição.

Para as entrevistas foram seguidas seguintes etapas:



- 1) exploração do material: colocou-se em evidência recortes expressivos do texto, unidades comparáveis para a análise temática. As entrevistas sofreram uma decupagem preliminar que organizou as respostas em três blocos: a pesquisa na formação, a pesquisa na prática e representação de pesquisa. Para a análise da representação propriamente dita utilizou-se apenas o bloco de respostas referentes ao pensamento dos entrevistados diante do tema, quando de forma direta eles definiam o que entendiam por pesquisa. As outras questões foram tomadas para tentarmos refazer as experiências, os processos e relações presentes na construção de sua representação de pesquisa.
- 2) codificação: Trabalhou-se tanto com unidades de registro como com unidades de contexto. Utilizou-se como unidades de registro, a palavra ou expressão, que reduzisse de forma mais contundente a idéia expressa, nos textos. Como unidades de contexto considerou-se os segmentos de texto, que permitissem compreender a significação exata da unidade de registro.
- 3) enumeração: efetuou-se contagem das unidades segundo freqüência, freqüência ponderada (considerando a ordem de aparição), co-ocorrência e, quando se fazia necessário, direção.
- 4) categorização: após sistemáticas leituras e releituras analíticas do material foi-se construindo classificação mais geral dos dados, por diferenciação e reagrupamento, fornecendo uma representação mais simplificada dos dados brutos.

Neste momento buscou-se comparar os resultados encontrados nas duas técnicas e construiu-se um quadro com os elementos/unidades mais expressivos considerando-se a reunião dos resultados dos dois instrumentos.

A análise das entrevistas dos/as alunos/as levou-nos a questionar os processos de produção da representação. As primeiras conclusões acerca das representações de pesquisa dos/as alunos/as apontavam para uma visão muito positiva da pesquisa em perfeita consonância com as considerações feitas pelos professores e documentos de referência.

Considerando minha grande proximidade com as alunas (já fui sua professora) e o fato de que isso poderia estar contaminando as entrevistas,

considerou-se necessário realizar grupos focais com os alunos/as que permitissem confirmar ou não tais resultados a partir de um instrumento mais dinâmico, onde o debate em torno do tema permitiria a emergência dos conflitos e contradições que as entrevistas não revelavam e onde a figura do entrevistador ficasse menos evidente.

Assim, realizou-se ainda dois grupos focais com alunos, um em cada campus, de modo a verificar as análises feitas e oportunizar uma dinâmica de conversação onde, além da minha presença exercer menor influência sobre as respostas, fosse possível acompanhar os movimentos do debate sobre o tema dentro do grupo.

Segundo Jodelet (1989), as representações sociais devem ser consideradas como produto e processo de apropriação da realidade pelo pensamento. Enquanto produto guardam uma estrutura própria. Enquanto processo envolve práticas discursivas de grupos específicos. Para Banchs, *“Si lãs conversaciones (llaméense intercâmbios de habla, prácticas discursivas, comunicacion) son el vehículo a través Del cual recolección de datos, los grupos focales son lo mas cercano a uma conversacion espontânea.”* Nele podemos observar, mais que os elementos constitutivos da representação, os processos constituintes. Segundo Myers, a análise da conversação em grupos focais pode fornecer um caminho para nossa compreensão da relevância das categorias e de suas relações “fornecendo uma explicação explícita para aquilo que poderia, de outro modo, ser deixado às vagas intuições do analista” (2002)

A realização dos grupos focais desenvolveu-se em duas etapas seguidas. Na primeira foi aplicada dinâmica para associação livre em acordo com as orientações de Gaskell (2002). A dinâmica aplicada consiste em entregar aos integrantes do grupo papéis onde devem escrever palavras/expressões que associam a palavra indutora, em nosso caso, “Pesquisa” em resposta à pergunta “O que vem à sua cabeça imediatamente quando eu falo “Pesquisa”? A seguir os participantes são levados a colocar seus papéis em um quadro e a organizá-los segundo afinidades. A organização dos papéis promove um rico debate, onde relevâncias, articulações, oposições e contradições entre os temas são indicadas. Na segunda etapa a moderadora dá início a entrevista trazendo questões para a discussão do grupo, em

nosso caso: qual o papel da pesquisa na formação (o que oportuniza, as dificuldades, a experiência com PPE, o que mudou) e qual o papel da pesquisa na prática docente (o que agrega, as dificuldades, a contribuição da experiência vivida em PPE).

Os dados dos grupos focais foram analisados considerando as orientações de Gaskell (2002), Myers (2002), Banchs (s/d) e a experiência de Escudeiro (2002).

Finalmente realizou-se uma análise comparada dos resultados considerados os dois campus de modo a compreender de que modo as condições, vivências e representações se intercambiam nas diferentes unidades estudadas.

Nos capítulos a seguir estaremos apresentando os resultados desse esforço. Tendo em vista demonstrar onde se inserem os discursos e projetos de reformulação dos cursos de Pedagogia e de que forma a pesquisa vai ganhando valor e espaço no debate e na legislação que os regulam. No terceiro capítulo apresentamos diferentes concepções acerca da pesquisa, seu papel na formação e na prática de professores considerando o processo de profissionalização docente. No quarto, fazemos uma breve revisão histórica do processo de regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil analisando a tensão entre os aspectos acadêmicos e profissionais e a consideração à pesquisa como elemento formador nas diretrizes curriculares para o curso em vigor. No capítulo seguinte descrevemos o processo de reformulação curricular do curso de Pedagogia da UNESA e da implementação da disciplina PPE. Nos dois últimos capítulos analisamos as representações de pesquisa de alunas/os e professoras/es do curso. Num nos debruçamos sobre os dados quantitativos e no outro aprofundamos nossa compreensão sobre as relações entre as representações e práticas de pesquisa vivenciadas nos dois *campi* estudados. Nas considerações finais apresentamos algumas reflexões acerca dos resultados do estudo.

### **3. PROFISSIONALIZAÇÃO, FORMAÇÃO E PESQUISA**

Toda preparação profissional para o exercício de um ofício requer a apropriação de certos “saberes” e “fazeres”, ou seja, de uma certa ordem de conhecimentos e procedimentos técnicos específicos. Afinal, as profissões definem-se por determinados conhecimentos, práticas e regulações que lhe são próprios e fazem reconhecer a sua identidade. Desse modo, poderíamos compreender o conceito de profissionalidade docente como um conjunto de concepções, teorias, valores, atitudes, comportamentos que constituem a especificidade de “*ser professor*”.

Para Perrenoud, no entanto, nas profissões humanistas a competência profissional está relacionada à capacidade de gerenciar situações complexas, o que exige nível bastante elevado de qualificação e autonomia. Ele considera que a responsabilidade e autonomia do profissional competente depende de sua capacidade de refletir em e sobre a ação. “A figura do profissional reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência do trabalho” (2002, p. 13)

Nesses termos a noção de profissionalidade docente está em permanente (re) elaboração. Esse tem sido um processo problemático que necessita ser analisado na perspectiva da sua historicidade. Apesar dos questionamentos que se possam fazer a esse respeito, parece que, se considerarmos que a instituição de formas profissionais de trabalho coincide com o desenvolvimento das sociedades modernas, podemos analisar algumas das origens dessa problemática.

#### **3.1. Profissionalização docente**

Para o que nos interessa, mesmo que se pudesse reconhecer antes disso, a figura de um “estudioso”, “mestre” ou “pedagogo”, parece que apenas a partir dos setecentos é que passou a ser possível seguir uma carreira como “professor”, assalariado e vinculado a certas organizações de ensino e pesquisa. Nessa época os

professores universitários começavam a formar um grupo distinto de intelectuais, que assumiam o ensino e a pesquisa como ocupação principal, tinham um novo ideal de autonomia; novas formas de classificação dos conhecimentos acadêmicos e de regulação dos processos de ensino se instituía. (BURKE, 2003) Esse processo coincide com o controle mais rigoroso dos processos educativos pelo Estado, ainda que inicialmente tutelado pela Igreja.

A intervenção do Estado vai provocar uma homogeneização , bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos esses grupos: é o enquadramento estatal que erige os professores em corpo profissional e não uma concepção corporativa de ofício. (NÓVOA, 1995, p.14)

Segundo Nóvoa, os esforços em torno da formação de um corpo de saberes e técnicas específicos da profissão docente são consequência do interesse renovado sobre a infância e a intencionalidade educativa. Mas o autor destaca duas problemáticas nesse processo. Primeiro, que ele produz uma relação ambígua entre os professores e os saberes: privilegia-se mais a organização de um saber técnico (estratégias de ensino) do que fundamental, institui uma hierarquia interna da profissão que tem como critério um saber geral e não específico (pedagógico). Além disso, freqüentemente “esse saber foi produzido no exterior do ‘mundo dos professores’, por teóricos e especialistas vários.” (*idem*, p. 13)

Também o sistema normativo e ético que regularia a profissão foi imposto de fora para dentro, primeiro pela Igreja e depois pelo Estado. “Os professores nunca procederam a codificação formal de regras deontológicas [...] mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem” (*idem*, p. 13)

No século XIX a expansão escolar ao mesmo tempo é resultado e estimula o desenvolvimento dos conhecimentos e das técnicas de ensino e a promoção do valor da educação, condições necessárias para a institucionalização de uma formação especializada para atividade docente, etapa decisiva no processo de profissionalização do ofício.

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e dos sistemas de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem uma profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização de seus membros e para a gênese de uma cultura profissional” (NÓVOA, 1995, p. 15)

No entanto, longe de se configurar como processo linear e homogêneo, a profissionalização docente tem matizes diferentes considerados os contextos e aspectos que se pretende analisar. Segundo estudos recentes da UNESCO, o status e as condições de trabalho dos professores tem se deteriorado mesmo em países desenvolvidos.

Numa minoria relativamente pequena de países, os professores desfrutam de recursos e condições de emprego relativamente confortáveis; a maioria deles são graduados e têm sido geralmente preparados como professores. Numa minoria de outros países, os professores mal conseguem sobreviver com seus salários oficiais (quando chegam a ser pagos), possuem outros empregos e, em muitos casos, eles próprios não receberam uma educação num nível mais alto do que o dos estudantes a quem ensinam. A maioria dos professores se inserem em algum lugar entre estes dois extremos. (apud Zeichner, 2002, p. 47)

Considerados os processos de transformação sociocultural recentes e as características da realidade brasileira, essa situação torna-se ainda mais problemática. Na contramão de todo esforço em torno de uma profissionalização ainda não completamente instituída, parece que estamos vivendo uma crescente descaracterização da profissão diante dos novos processos de elaboração e de reprodução do conhecimento social, assim como pela precarização cada vez mais acentuada das suas condições de trabalho que tem afetado profundamente sua identidade. (ALVES-MAZZOTTI, 2007; 2008).

Na tradição ocidental, os processos de produção dos saberes sociais e os processos sociais de formação complementam-se, e mesmo que uma visão fabril dos saberes tenda a sobrevalorizar os processos de produção de conhecimentos é

preciso considerar que os saberes produzidos a partir de certo grau de desenvolvimento e sistematização são geralmente integrados aos processos institucionalizados de formação, que estrategicamente garantem a base sobre a qual estes serão continuamente renovados. (TARDIF, 1991)

No entanto, parece haver uma divisão hierarquizante desses processos tornando professores e cientistas dois grupos cada vez mais distintos. Não obstante reconhecer que no âmbito do seu labor os professores elaboram e reelaboram saberes e práticas, eles...

... não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de ação. Por isso, é muito importante analisar o significado da prática educativa e compreender as suas conseqüências no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente. (SACRISTÁN, 1995, p.68)

Dessa forma, os professores acabam por ter uma relação ambígua com os saberes. Esse quadro reacende o debate acerca da natureza da atividade do professor e dos saberes que devem ser dominados, transmitidos e adquiridos nos contextos de formação e do exercício profissional dos professores, e do papel da pesquisa nesse processo.

No que se refere às práticas, Sacristán (1995, p. 73) propõe considerarmos ao menos quatro tipos mais ou menos organizados:

- Práticas institucionais (relacionadas com a estrutura e o funcionamento do sistema escolas);
- Práticas organizativas (relativas à configuração e funcionamento da instituição educativa);
- Práticas didáticas (relativas às ações e interações sob a responsabilidade imediata do professor);
- Práticas concorrentes (relativas às práticas sociais mais amplas, não estritamente pedagógicas).

Essa perspectiva aponta algumas contradições, na medida em que a sua profissionalidade está marcada pela dinâmica de articulação entre essas diferentes

práticas e que os professores são chamados a desempenhar uma multiplicidade de tarefas educativas, sem que tenha sobre esses processos grande poder de negociação e arbítrio.

Considerando o debate sobre quais os saberes necessários à formação e atuação de professores Tardif (2002), propõe a articulação entre quatro categorias de saberes:

- Saberes da formação profissional (Ciências da Educação, Conhecimentos Pedagógicos)
- Saberes das disciplinas (Conhecimento científico específico para área de atuação)
- Saberes curriculares (Saberes das diferentes campos que a partir da transposição didática são objetivados nos currículos)
- Saberes da experiência (Saber fazer e saber ser, saberes fundados na prática docente)

Para o autor, esses saberes são plurais, heterogêneos, afinal, não estamos falando aqui de uma categoria única, mas de um corpo de profissionais que tiveram uma trajetória histórica distinta. Dessa forma, os diferentes saberes e sua articulação com a pesquisa se configuram de modo próprio consideradas as diferentes “categorias de professores”. As carreiras dos professores universitários e dos professores do ensino básico<sup>18</sup> se caracterizam por processos de formação e condições de trabalho consideravelmente distintos.

Aos professores universitários reconhece-se o dever da produção dos saberes acadêmico-profissionais e disciplinares. E, portanto, eles devem dedicar-se não só ao ensino, mas também à pesquisa. Não fosse por uma exigência relativa ao status acadêmico necessário para a sua inserção no mercado de trabalho, hoje porque se

---

<sup>18</sup> Mesmo entre os professores da educação básica é possível evidenciar diferenças significativas entre aqueles que atuam nos níveis médio e fundamental, em Educação Infantil, EJA ou Educação Especial. Isso sem contar com aqueles que exercem função docente em instituições não escolares.



consubstancia mesmo como exigência legal para aqueles que atuam nas instituições públicas.

Ao contrário, para os professores da educação básica embora esses saberes estejam conjugados, são os saberes da experiência que constituem os fundamentos de sua competência profissional. “Eles formam um conjunto de representações a partir dos quais o(a)s professore(a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e prática cotidiana em todas as suas dimensões”.(TARDIF, 1991, p. 228) É a partir deles que os professores julgam sua formação, a pertinência das reformas e políticas, os programas e métodos, avaliam os modelos de excelência no interior da profissão. Para eles, portanto, a pesquisa não é exigência funcional nem mesmo critério de qualificação profissional.

Dessa forma, para Tardif, os problemas que marcam as relações entre a pesquisa e o ensino estão ligados, acima de tudo, aos *sistemas profissionais* em vigor nos mundos acadêmico e do ensino básico.

Esses sistemas definem, em cada caso, os tipos de discurso e atividades que serão privilegiados e valorizados pelos pesquisadores e professores, impondo igualmente interesses, crenças e valores de difícil mensuração, estruturando condições de trabalho e de carreira que tornam difíceis as trocas entre as pessoas que operam nos dois mundos, gerando pressões, obrigações e recompensas que não são iguais sendo, portanto, de difícil negociação ou modificação.(2005, p.28)

Se a formação de professores encerra um dilema fundamental em torno dos saberes relevantes a essa prática profissional, sobretudo sobre a articulação entre saberes científicos e saberes da experiência, colocado dessa forma, mais que um dilema dos saberes parece haver mesmo um dilema entre aquilo que Duran (2005) designa como uma “epistemologia dos saberes” e uma “epistemologia da ação”.

Segundo Duran, de acordo a *epistemologia dos saberes*, deve prevalecer uma clara separação entre pesquisa e formação, tendo em vista que o conhecimento científico trabalha com critérios de objetividade impondo um pretense distanciamento do pesquisador em relação ao objeto e, portanto, uma separação entre a fase de pesquisa e de formação.

Os pesquisadores e os formadores não interagem *stricto sensu*, na medida em que a predominância de critérios científicos desqualifica os formadores e os professores como possíveis parceiros e os confina a um papel de sujeitos da pesquisa e de usuários eventuais. (DURAN, 2005, p. 45)

Além disso, nessa perspectiva, a pesquisa estaria voltada para a produção de conhecimentos e apenas secundariamente à exploração dos resultados numa perspectiva de formação e de ação, afinal, seu compromisso com essas dimensões implicaria em prejuízo no desenvolvimento da pesquisa tendo em vista o risco de “desvirtuamento” de suas finalidades e contaminação de seus dados.

Essa abordagem gerou muitas críticas no campo educacional posto que acabava por produzir...

resultados inaplicáveis por terem sido obtidos em contextos distanciados dos problemas práticos, investigações guiadas por teorias e questões de pesquisa excessivamente abstratas, simplificação e esquematização dos contextos para satisfazer critérios de rigor metodológico que resultavam numa concepção redutora da realidade, enunciados muito gerais incapazes de abraçar a fineza e a especificidade das situações locais, contradições entre as “implicações” ou “recomendações” práticas desenvolvidas a partir de pesquisas realizadas em disciplinas diferentes etc. (idem, p.45)

De acordo com uma *epistemologia da ação*, ao contrário, é necessária mesmo uma articulação entre pesquisa e formação, tendo em vista a transformação de problemáticas concretas. Nessa perspectiva há uma participação ativa e conjunta dos diferentes atores envolvidos nas situações em estudo, assim como a conjugação de pesquisa e de ação. Nestes casos, “o pessoal da rede escolar tem um papel primordial na formulação das questões de pesquisa e de objetos de estudo, na elaboração dos dados e na concepção da ação/intervenção/pesquisa.” (DURAN, 2005)

Se por um lado, neste caso, é possível encontrar uma real proximidade com os problemas da prática profissional, essa abordagem tem sido também objeto de muitas críticas, especialmente no que diz respeito ao rigor metodológico da pesquisa e ao caráter limitado dos seus resultados. Alguns chegam a contestar suas pretensões científicas, considerando que se tratam apenas de relatos de experiências.

No entanto, a relação entre a pesquisa universitária e a dos professores da escola básica não pode ser colocada em termos de oposição entre teoria e prática, ao contrário, deve reconhecer e considerar a indissociabilidade entre os diferentes sujeitos, seus saberes e práticas presentes nos processos educativos.

Essa questão suscita discutir o status intelectual da atividade docente. Ela tomou grande parte do debate acadêmico em torno da formação dos professores no Brasil nos últimos anos, como veremos mais adiante, e foi justificativa para as reivindicações dos movimentos que consideravam importante a elevação da formação docente ao nível superior em resposta à sua proletarização e necessária recuperação de sua competência intelectual.

### **3.2 Os professores como intelectuais**

Todas as pessoas são intelectuais, porque pensam, interpretam e constroem uma visão/representação do mundo, das coisas, das experiências que vivem. Como visto, de algum modo o pensar é um ato inerente ao estar no mundo. O que começamos a discutir refere-se mais aos diferentes modos de conhecer e aos usos que fazemos desses conhecimentos. Isso remete a considerarmos não apenas a natureza do trabalho intelectual, mas sua função social. Assim, todos são intelectuais, mas nem todos definem sua intervenção/atuação no mundo como intelectuais. De forma mais ou menos organizada, como integrante de uma categoria profissional, como trabalhador autônomo ou como sujeito social \_ independente de sua posição no processo produtivo, parece haver um conjunto de pessoas que marcadamente se colocam no mundo a partir de sua atividade intelectual. Nesse sentido, é preciso ver a relação entre a atividade intelectual e seu papel na reprodução, provocação/desafio ou transformação da estrutura de dominação.

Vários autores alinhados a uma perspectiva histórico-crítica da sociedade têm discutido o papel do conhecimento e dos intelectuais na reprodução/transformação social. Giroux (1992, 1997) apresenta substancial análise sobre essa questão. A

partir das contribuições de Gramsci, ele defende a importância de considerarmos os professores como intelectuais.

O autor inicia suas reflexões fazendo uma crítica ao imperativo da racionalidade técnica e de suas repercussões na organização do trabalho, em especial, do trabalho docente. Para ele, “o treinamento dos professores é um campo no qual o domínio da racionalidade técnica tem se manifestado”. Subjacente a essa perspectiva, o professor tem sido visto como mero executor de programas determinados por outros. Uma consequência disso é o esvaziamento da dimensão política do papel do professor. Fazendo alusão à concepção bancária de educação de Paulo Freire, defende que o professor tem sido considerado “recipiente passivo de tal conhecimento profissional” (ZEICHNER apud GIROUX, 1992), incapaz de articular saberes, elaborar/reelaborar currículos, participar criticamente da produção das políticas educacionais.

Giroux argumenta que uma maneira de repensar e reestruturar a natureza do trabalho docente é considerar os professores intelectuais. Primeiro porque ao dignificarmos “a capacidade do homem para integrar pensamento e prática”, fazemos ver “o que significa considerar os professores como atores reflexivos”. E, em segundo lugar, porque isso recoloca a dimensão política no âmbito da análise da formação e da prática docente.

Ele propõe quatro categorias para analisar a função social dos educadores como intelectuais: intelectuais hegemônicos, intelectuais adaptados, intelectuais críticos e intelectuais transformadores.

Os intelectuais hegemônicos são aqueles que “conscientemente definem-se pelas formas de liderança moral e intelectual e se colocam à disposição dos grupos e classes dominantes”. Os intelectuais adaptados, embora em geral adotem uma posição ideológica e práticas conservadoras, não têm consciência desse processo. Pretensamente neutros, eles se dizem “livres das amarras” do engajamento político, mas, por produzir e mediar acriticamente idéias e práticas sociais, acabam por reproduzir o *status quo*. Os intelectuais críticos são “ideologicamente alternativos às instituições e às formas de pensamento existentes”. No entanto, assim como os adaptados, assumem uma postura a-política, desvinculada de

organizações/movimentos específicos. Eles têm preocupação com as injustiças e desigualdades, denunciam a estrutura vigente, mas dificilmente implementam ações coletivas de enfrentamento do poder dominante. Alguns reclamam a autonomia da razão em relação à ideologia, ao que definem como um conjunto de idéias necessariamente comprometidas por interesses políticos. Mas seria possível pensar numa razão desprovida de intencionalidade política? Assim como para muitos teórico-críticos, para Giroux conhecimento e poder estão inextricavelmente ligados e, desse modo, parece não ser possível pensar uma educação descomprometida politicamente. E essa é talvez a principal distinção do intelectual transformador. Para Giroux, assim como para Paulo Freire, esses intelectuais/educadores, devem assumir um posicionamento, integrando-se aos movimentos equipados de um conhecimento *emancipatório*. Para ele, o fato de que a participação desses intelectuais nesses movimentos influencia esses intelectuais, tanto quanto estes intelectuais possam influenciar esses movimentos, é parte inevitável e mesmo necessária a formação do intelectual transformador. “O que os intelectuais críticos esquecem é que a transformação/emancipação não pode ser conseguida de fora”.

Como esses intelectuais reconhecem essa indissociabilidade entre educação e política, a tarefa principal do intelectual transformador é “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. Isso significa necessariamente o resgate da dimensão política da educação.

Essa proposição está presente também nas reflexões de Popkewitz e Freire. Para ambos isso implica superar uma consciência ingênua em prol de uma inteligência crítica e autônoma. Para Popkewitz, “A batalha predominante dos intelectuais consiste em manter (ou criar) a autonomia com o fim de opor-se aos regimes de verdade e às imagens de criadores do mundo incluída a própria do intelectual” (apud LUDKE, 2005<sup>a</sup>, p. 121)

Por um lado, reconhecendo os processos educacionais como práticas sociais, constituídos e constituintes de conflitos de grupos e interesses, formas culturais e ideológicas. Por outro, agindo de modo a criar espaços e práticas emancipatórias, tomando a educação “como prática para a liberdade”. Num e noutro caso, significa

...trabalhar para criar as condições materiais e ideológicas na escola e na sociedade mais ampla que dêem aos alunos a oportunidade de se tornarem agentes de coragem cívica; isto é, cidadãos que possam atuar como se uma autêntica democracia realmente prevalecesse, fazendo o desespero parecer inconvincente e a esperança exequível. (FREIRE, 1996)

Para Giroux a formação de professores, nesse sentido, deve estar estruturada de modo que os alunos-professores possam “aprender a formular questões sobre os princípios subjacentes aos diferentes métodos pedagógicos, às temáticas de investigação e às teorias educativas” (1992), a partir da análise dos contextos imediatos e mais amplos onde se inserem.

Nesse sentido, desde fins da década de 80, fortalece-se um movimento internacional (ZEICHNER, 2002), como uma reação contra a perspectiva dos professores como técnicos, que coloca em questão a formação de professores e a organização do trabalho docente. Mais do que defender que os professores deveriam assumir um papel mais ativo na formulação dos propósitos e fundamentos de seu trabalho ou no desenvolvimento das políticas de educação, em algum momento, esse movimento toma a reflexão/pesquisa sobre/na prática realizada pelo professor como experiência formativa fundamental que permite o desenvolvimento da autonomia intelectual e política. Nesse contexto, as noções de “prático reflexivo” e “professor-pesquisador” desenvolvem-se e vêm sustentando o debate entre professores, formadores de professores e pesquisadores sociais.

### **3.3. Os professores como pesquisadores**

Não obstante em períodos anteriores a questão da pesquisa na formação e na prática dos professores tenha sido trazida desde a década de 40, é substancialmente a partir dos trabalhos de Stenhouse que esse debate se amplia. (ZEICHNER, 2002; ANDERSON, HERR e NIHLEN apud PEREIRA, 2002)

Com o trabalho de Lawrence Stenhouse tem início, na década de 60, na Inglaterra, um movimento que colocava o professor como sujeito no processo investigativo. Stenhouse acreditava que "A técnica e os conhecimentos profissionais

podem ser objeto de dúvida, isto é, de saber, e, conseqüentemente, de pesquisa”. Ele defendia que todo professor deveria tomar a sala de aula como um laboratório de pesquisa e que a investigação no cotidiano escolar deveria envolver, além dos professores, também os estudantes e a própria comunidade.

Mais recentemente Anderson, Herr e Nihlen, Marilyn Cochram-Smith e Susan Lytle, Montecinos, Zeichner entre outros (apud PEREIRA, 2002) nos EUA, defendem que a pesquisa intencional e sistemática desenvolvida por professores permitiria ampliar o corpo de conhecimentos sobre o ensino ao associar investigação e prática. Em Portugal, Maria do Céu Roldão<sup>19</sup>, assim como Stenhouse, reclama o papel protagonista do professor na análise e planejamento curricular e colocam a pesquisa como instrumento para tal empreendimento.

No Brasil e na América Latina, embora o movimento escolanovista já no início do século 20 valorizasse uma concepção científica da educação, a pesquisa na formação e na prática docentes só vai ser destacada a partir da década de 60. Nesse período, movimentos sociais inspirados nas críticas e contribuições de Paulo Freire acerca da ação engajada, tomaram a pesquisa-ação como instrumento de intervenção social. A experiência Latino-americana imprime um novo sentido à pesquisa-ação/pesquisa participativa.<sup>20</sup>

Até esse momento no Brasil a pesquisa em educação é orientada pela perspectiva positivista. No entanto, a partir da década de 40, podemos observar nos Estados Unidos e Europa a emergência de uma nova modalidade de pesquisas, seja numa perspectiva mais explicativa (experimental) ou mais compreensiva (fenomenológica ou dialética) (MIRANDA E RESENDE, 2006), que fazem crítica ao modelo positivista. De acordo com Anderson, Herr e Nihlen (apud PEREIRA, 2002) na pesquisa-ação/participativa, coloca-se em xeque o modelo acadêmico de

---

<sup>19</sup> Palestra de abertura do I Simpósio dos grupos de pesquisa sobre formação de professores no Brasil, 24 e 25 de julho de 2006.

<sup>20</sup> Considero que, embora possamos fazer algumas distinções entre essas duas modalidades de pesquisa, ambas têm como foco a compreensão/diagnóstico de uma realidade tendo em vista sua transformação e incluem diferentes atores sociais como sujeitos do processo investigativo, e que isso é que as diferencia de outros modelos e o que nos importa nesse momento. Ver Gil, 1996; Demo, 2004; Kemmis e Wilkinson, 2002.

pesquisa, posto que os dualismos teoria/prática, sujeito/objeto, pesquisa/ensino são eliminados. Na América Latina, no entanto, a partir da década de 60/70 a pesquisa-ação/participante assume um caráter eminentemente político, mais que uma opção metodológica, muitas vezes se constitui em um posicionamento político-epistemológico que questiona a primazia do método e a profissionalização da pesquisa como expressões das relações de dominação. Nessa perspectiva, a popularização da pesquisa e seu comprometimento político-ideológico não devem ser refutados, ao contrário, são mesmo estratégias de uma ciência engajada, que vincula a pesquisa a transformação dos sujeitos e da realidade.

No mesmo período, há que se considerar como fator igualmente importante nesse processo, a implementação e crescimento acelerado da pós-graduação no país, que faz disseminar o valor acadêmico da pesquisa e do pesquisador.

A partir de fins da década de 80 vemos a (re)emergência do debate sobre a formação/profissionalização do magistério no Brasil destacar a pesquisa como instrumento importante de formação do professor.

Mas essa discussão ganha ampla repercussão a partir dos trabalhos de Shön (2000) e sua análise sobre o *reflective practitioner*. Para Shön, a prática reflexiva se dá em dois níveis: a reflexão na ação e a reflexão sobre a prática (incluindo a reflexão sobre a reflexão-na-ação). Mais que uma reflexão sobre a prática, uma reflexão, portanto, que incorpora a reflexão sobre a reflexão-na-ação. Isso implica, no campo educacional, uma reflexão do próprio professor sobre aquelas estratégias e saberes que ele mobiliza em sua prática. Shön considera que as escolas de formação profissional têm uma visão de conhecimento profissional como aplicação de conhecimentos científicos a problemas instrucionais e propõe um novo design para essas escolas que tome o “ensino prático reflexivo como um ambiente para a criação de pontes entre a escola e os mundos da universidade e da prática.” (SHON, 2000, p. 234)

Perrenoud toma a discussão sobre a reflexão proposta por Shon buscando, preliminarmente distinguir a *reflexão durante o calor da ação*, aquela formulada diante da urgência decorrente do fluxo dos acontecimentos, que não espera o “tempo



de refletir”; daquela *reflexão distante do calor da decisão* \_ retrospectiva (que envolve fazer “um balanço”, transformando a experiência em saberes práticos) ou prospectiva (que ocorre no planejamento de uma atividade ou antecipação de um acontecimento/problema) ou ainda a reflexão sobre o sistema de ação, que questiona os fundamentos racionais da ação ou *habitus*. Desse modo, para ele a reflexão “situa-se entre um pólo pragmático, onde ela é uma forma de agir, e um pólo de identidade, onde é fonte de sentido e um modo de ser no mundo”. (2002, p.41)

Para ele, a formação em pesquisa pode preparar os professores para uma prática reflexiva porque propicia teorizar sobre a experiência; problematizar, compreender e enfrentar a complexidade da situação didática; inovar, etc. Ele faz uma crítica aos modelos de formação docente (seu caráter cientificista e disciplinar) e reclama que a formação de professores reflexivos não pode se dar desvinculada da prática profissional, porque a postura reflexiva não pode ser ensinada, ela é resultado da formação de um *habitus*.<sup>21</sup> Para ele, o professor reflexivo é um pesquisador, mas,

A prática de ensino não é e nunca será prática de pesquisa, pois é exercida em condições nas quais a decisão é urgente e o valor do saber é medido mais pela sua eficácia pragmática do que pela coerência teórica ou pelas regras do método, as quais permitiram sua elaboração. (idem, p. 101)

Para o autor, a experiência da pesquisa é, no entanto, um “desvio útil” que pode subverter a percepção e desenvolver um novo olhar, promover a formulação de perguntas adequadas, construir objetos conceituais e hipóteses plausíveis.

Libâneo (2002), numa análise sobre a formação de professor reflexivo, define diferentes níveis (sobre as minhas idéias, sobre a minha prática, sobre a realidade, mero distanciamento, envolvendo abordagem científica, etc.) e tipos de reflexividade (liberal, crítica, reconstrucionista social, comunicativa, hemenêutica, etc). E, embora destaque a importância de um “programa reflexivo” para a formação docente defende

---

<sup>21</sup> “o *habitus* é nosso sistema de esquemas de pensamento, de percepção, de avaliação e de ação; á a ‘gramática geradora’ de nossas práticas” (PERRENOUD, 2002, p. 81)

que é necessário considerar que: a) o trabalho do professor é um trabalho prático, a reflexão não resolve tudo; b) o trabalho do professor está inserido num marco institucional, que cria condições específicas para a reflexão e ação docentes; e c) se queremos um aluno reflexivo é preciso desenvolver a capacidade de pensar, é preciso um professor-reflexivo.

Não são poucas as críticas quanto aos riscos da apropriação indiscriminada superficializada e acrítica da proposta do professor-reflexivo.

Pimenta (2002), embora concorde com a fertilidade desta epistemologia da prática, alerta para certo praticismo individualizante dela decorrente. Para a autora, a fertilidade dessa epistemologia da prática ocorrerá na indissociabilidade do binômio teoria-prática de modo que ambos possam ser ressignificados e ofereçam novas perspectivas de análise aos problemas educacionais. Além disso, ela considera importante também tomar-se a reflexão como prática coletiva para que seja possível reconhecer a dimensão e o compromisso político que ela encerra. E para tal ela conclama as contribuições de Giroux e, especialmente, de Zeichner.

Zeichner (2002, 2002a, 2005) irá dar importante contribuição à nossa reflexão. Para o autor a discussão em torno do professor como profissional reflexivo tem importante papel no reconhecimento do processo de aperfeiçoamento constante que a prática educativa exige e na conseqüente valorização da formação do professor. No entanto, Zeichner aponta que os usos do conceito envolveram o reforçamento da concepção de que é preciso ensinar os professores a pensar, desvalorizando as teorias-práticas que produzem e como estas contribuem para o seu desenvolvimento profissional. Nessa “racionalidade técnica da prática reflexiva” as limitações do processo reflexivo referem-se especialmente a uma visão instrumental do ensino e ao esvaziamento de sua dimensão política e ética. Isso implica inclusive a desconsiderar as condições objetivas em que se dão os processos de ensino e operam os professores. Para Zeichner, “toda essas práticas ajudam a criar uma situação em que existe meramente a ilusão do desenvolvimento do professor e da autonomia do professor”. (2002, p. 41) Para o autor todo professor é reflexivo e toda reflexão é um ato político, daí que somente fomenta o desenvolvimento do professor

aquela que estiver ligada a alguma forma de luta por justiça social e quando prática orientada pela pesquisa. Ele coloca a pesquisa no centro da formação e da prática docentes, reclama o compromisso político dessa atividade e a articulação entre professores e pesquisadores a partir da pesquisa colaborativa ou pesquisa-ação.

Segundo Zeichner, “o movimento de pesquisa-ação significou um reconhecimento de que os profissionais produzem teorias que os ajudam a tomar decisões no contexto prático”. (2005, p. 66) Para ele, é preciso integrar as teorias geradas na universidade a um processo de pesquisa desenvolvido a partir da prática. Ele acredita que o envolvimento direto dos professores, mais especificadamente em projetos de pesquisa-ação, é não apenas para qualificar o saber acadêmico, mas cumpre também um importante papel formativo. Afinal, sua participação direta nos processos de pesquisa pode transformá-los em consumidores mais críticos do conhecimento gerado nas universidades, já que passariam a compreender melhor como esse conhecimento é produzido.

Mas mais que isso, embora nem sempre seja possível, em sua perspectiva, talvez seja interessante desenvolver modelos de formação centrados na pesquisa onde se estabelecería uma outra relação entre as teorias pessoais e as teorias acadêmicas. Ele tem desenvolvido projetos onde professores e alunos interagem em torno de experiências de pesquisa-ação, onde as teorias acadêmicas são introduzidas estrategicamente ao longo da experiência de modo a alargar as reflexões dos futuros docentes e ajudá-los a formular suas teorias práticas.

Tenho freqüentemente defendido que o chamado domínio “crítico” de reflexão está bem em frente aos professores em formação em suas salas de aula e que o lugar para ajudá-los a entrar em um processo de reflexão acerca das dimensões sociais e políticas de prática de ensino inicia-se com as próprias definições de suas experiências (por exemplo, lidar com alunos “problemáticos”) e então facilitar um exame de todos os diferentes aspectos dessas experiências, inclusive como elas estão ligadas a assuntos de igualdade e justiça social. Essa é uma experiência do tipo *inside-outside* fortemente baseada na experiência. (ZEICHNER, 2002, p.78)

A ênfase na articulação entre os diferentes atores e seus saberes tendo em vista a formação de um profissional que reconheça a dimensão sócio-política do ofício do professor e engajado na superação das injustiças e desigualdades sociais

não está presente apenas nos estudos de Zeichner, mas também nas contribuições de Canen (2005). A autora tem defendido que o modelo do professor pesquisador como um profissional reflexivo poderia articular-se a posturas multiculturais, “de forma a promover a formação do professor-pesquisador multiculturalmente comprometido”. A autora argumenta que, dessa forma, seria possível superar a mera análise da prática descontextualizada, mas estabelecer conexões entre “o universo microssocial da sala de aula e a realidade cultural e social mais ampla” de modo a “possibilitar desafios a discursos que congelam identidades e reforçam preconceitos”.

Corazza (2002) acompanha essa perspectiva de que certa atitude inquieta e inconformada diante do que está estabelecido, leva a/o professora/o a problematizar a realidade e a fazer a “pesquisa-que-procura e ensina”. Para a autora, as teorias pós-críticas em educação permitem o professor fazer um diagnóstico de seu presente, questionando certos consensos e as certezas de suas idéias, concepções.

Nesse sentido, Demo (2000) e Marques (2000) propõem tomar mesmo a pesquisa como princípio educativo. Para os autores, a idéia da pesquisa como princípio educativo norteia-se pelo entendimento de que a aprendizagem não se dá por mero acúmulo de informações e que a construção do conhecimento implica o desenvolvimento das competências de questionar, analisar, relacionar, inferir. Para Demo, enquanto “questionamento reconstrutivo” da realidade, torna-se instrumento de formação do sujeito histórico, sujeito capaz de “tomando consciência crítica, formular e executar projeto próprio no contexto histórico”. Na perspectiva do autor, tomada como princípio educativo e não apenas científico, a base da academia e também da educação escolar, sua especificidade e condição é a pesquisa.

Dessa forma, Demo coloca num mesmo plano a prática de ensino e a prática da pesquisa na formação de professores. Associadas essas duas importantes experiências da formação poderiam mutuamente se beneficiar. A prática de pesquisa ganharia elo com a realidade empírica, com o campo das práticas educacionais, dos desafios que se colocam para professores dentro e fora da escola. E a prática de ensino, assim, tornar-se-ia alvo inevitável de análise cuidadosa, rigorosa, crítica e

reflexiva. Segundo o autor, a autonomia intelectual e política do professor-pesquisador é o que garante uma prática permanentemente atualizada e inovada. Assim, o exercício permanente da pesquisa é inerente à condição de profissional comprometido e reflexivo, que o professor se não o é, deveria ser. A pesquisa precisa ser internalizada como atitude cotidiana, de maneira a qualificar a formação de sua competência técnica, como sujeito de conhecimento, mas especialmente como competência política, como sujeito histórico, como agente de transformação.

Ele critica o modelo de profissionalização vigente nos cursos superiores. Para Demo esses cursos trabalham apenas no nível do treinamento e não criam um ambiente verdadeiramente educativo. Ele propõe substituir o treinamento por educação, onde o aspecto formativo se sobrepõe ao transmissivo, onde a pesquisa prevalece sobre a aula. Assim, ao invés de currículos extensivos que nada fazem senão levar a reprodução de teorias, um currículo intensivo unindo teoria e prática, um ambiente marcado pela discussão aberta, trabalho coletivo, pesquisa organicamente articulada à compreensão e ao aprofundamento da análise de questões relevantes e comprometida com a inovação.

Criticando também o modelo de formação e as condições de trabalho do professor, e tomando o questionamento como central no processo de formação docente, Esteban e Zaccur propõem um diálogo entre o pesquisador acadêmico e o professor-pesquisador de forma que os professores possam tomar a pesquisa como instrumento para questionar e teorizar a prática, e pesquisadores acadêmicos possam tomar novos ângulos da realidade multifacetada e complexa que é o cotidiano escolar. Desse modo, para os autores, a prática se transforma em práxis e “a dicotomia entre o fazer e o pensar é substituídas pela percepção da complexidade do processo pedagógico”. (2002, p. 22) Embora enfatizem que esse trabalho investigativo não é individualizado, mas necessariamente coletivo, posto que a perspectiva crítica da realidade exige o confronto de idéias, vez por outra tendem a reforçar a concepção de que é preciso “ajudar” os professores a “recuperar o ‘fazer pensado’” (como se o fazer pudesse, de fato, estar esvaziado de pensamento), desvalorizando suas teorias-práticas, como posto pela crítica formulada por Zeichner

de que já tratamos. Essa problemática também aparece em propostas que concebem que a pesquisa teria um poder “emancipatório” dos professores, como em Lacerda (2002).

Garcia e Alves fazem severa crítica a essa concepção:

O que me incomoda mais é essa idéia, que parece existir na cabeça de alguns colegas nossos, de que as professoras passam a ser pesquisadoras ou passam a refletir sobre sua prática, a partir do momento no qual certos pesquisadores *descobrem* que elas *devem* fazer isso. (2002, p.98)

Para as autoras essa concepção está associada à forte tradição iluminista ainda arraigada no campo acadêmico. Elas defendem que a postura investigativa é uma atitude assumida por professores “sensíveis e comprometidos” que, buscando compreender os problemas que se colocam em suas práticas, a complexidade dos processos ensino-aprendizagem e do cotidiano escolar, tornam-se “professoras-pesquisadoras de suas próprias práticas”. Para as autoras a compreensão de que “a prática pedagógica é um espaço de teoria em movimento” permite resgatar a dignidade do magistério.

Como visto, a perspectiva da pesquisa na formação e na atuação do professor é uma idéia fortemente disseminada no âmbito educacional e alcança diferentes aspectos de sua profissionalização. No entanto, ela não está a salvo de questionamentos. Mesmo os professores mais engajados nessa proposta têm muitas dúvidas quanto a sua viabilidade, diante das conjunturas estruturais e institucionais onde se realizam a formação e a prática docente. É possível formar professor e pesquisador ao mesmo tempo?

### **3.4. Os desafios da formação do professor- pesquisador**

Não são poucas as questões que se colocam sobre como conciliar ensino e pesquisa sem que isso signifique prejuízo para um ou para outro. Nesse sentido

parece haver relativo consenso que a pesquisa na formação não é a mesma realizada por profissional, seja porque as condições de sua realização são distintas, seja porque seus objetivos embora em alguma dimensão sejam coincidentes, não são exatamente os mesmos.

Assim, pode ser oportuno trazer a distinção de Beillerot entre “estar em pesquisa, fazer pesquisa ou ser pesquisador”.

O fato de participar de um trabalho de pesquisa pode permitir a uma pessoa sentir-se ligada a essa atividade, e declarar-se como tal. Já a expressão “fazer pesquisa” indica uma responsabilidade maior sobre essa atividade, que se for realizada com regularidade e autonomia pode então conduzir ao *status* de pesquisador, com a distinção e o reconhecimento correspondentes, sobretudo na academia. (apud LUDKE, 2005, p. 89)

A maior ou menor proximidade com a pesquisa na formação e sua relação com a qualificação dos profissionais da educação tem sido destacada em vários estudos.

Buscando identificar e explicitar as percepções, expectativas e necessidades dos diferentes atores acerca da transferência da pesquisa acadêmica para os professores e as dificuldades e obstáculos para sua implementação, Tardif (2005) verificou que em geral as associações profissionais esperam que a pesquisa supra alguma carência na formação inicial ou contínua, promova alguma mudança na prática educativa e, portanto, desempenhe um significativo papel na profissionalização do ensino.

Essas questões estão presentes também nos estudos brasileiros acerca da pesquisa na formação (LUDKE, 2005). Eles apontam para uma “falta da experiência da pesquisa” na formação inicial e continuada dos professores, partindo da evidência de que a pesquisa tem sido tomada a partir de iniciativas isoladas, tangenciais, fragmentadas, seja na forma de projetos de iniciação científica, monitorias, elaboração de monografias de conclusão do curso, entre outros. Há que se considerar, inclusive, que não raro essas experiências não têm uma finalidade formativa posto que freqüentemente os alunos são apenas “mão de obra barata” para trabalhos de digitalização de dados e organização de ações. Além disso,

mesmo quando os cursos dão tratamento diferenciado a pesquisa não raro ela está dominada por um formalismo metodológico estéreo.

Mas colocar a pesquisa como eixo da formação não significa necessariamente a superação dos problemas da formação. Ludke alerta para o risco de enfatizando a prática da pesquisa sacrificar-se outros aspectos também importantes. Para a autora, corre-se o risco de converter a reflexão em um esforço autocentrado, voltado para a própria experiência individual, descontextualizada e desarticulada das condições e fatores que a constituem. Para que a pesquisa seja instrumento profícuo de reflexão crítica da/na prática pedagógica é preciso que, em sua formação, o futuro professor receba os fundamentos oferecidos pelas disciplinas que estudam a educação, como a Sociologia, a Psicologia, a História, a Antropologia e de modo especial a Filosofia. “Só assim, armado com esses recursos, o futuro professor vai poder enfrentar os desafios decorrentes de sua incumbência, ou de seu mandato, como herdeiro, mediador, intérprete e crítico” (LUDKE, 2005, p. 84)

As pesquisas colaborativas tem sido apontadas como alternativas para o desenvolvimento da pesquisa pelo/com o professor. Nas pesquisas colaborativas criam-se contextos formativos onde professores e pesquisadores estabelecem trocas com vistas a problematização, análise e eventualmente mudanças no modo como vêem e atuam em suas práticas. Pretende-se que o docente em formação possa a partir de certo domínio teórico refletir criticamente sobre o contexto particular em que atua, assim como que o pesquisador externo possa irrigar sua compreensão sobre os fenômenos educativos a partir de uma base empírica. Defende-se a idéia de que, desse modo, “as interações discursivas desenvolvidas entre pesquisador externo e professores constituem-se em espaço de construção da profissionalização do professor em uma abordagem transformadora.” (HORIKAWA, 2008, p. 24) No entanto, muitas vezes esse processo não se dá de forma dialógica, e o que prevalece é certa hierarquização de saberes, o que só faz reforçar o status da pesquisa e dos saberes acadêmicos.



Como visto, são múltiplas as visões e práticas de pesquisa na formação docente, desde as mais amplas onde qualquer movimento de reflexão e investigação sobre a prática é considerado pesquisa, até aquelas em que se busca seguir certo rigor acadêmico, buscando inclusive a parceria mais estreita com pesquisadores profissionais. Se por um lado essa diversidade de enfoques e práticas ampliam os horizontes de possibilidades da inserção da pesquisa na formação de professores, por outro lado pode ser sinal de certa fragilidade epistêmica, levando a distorções e reduções da própria concepção e experiência da pesquisa.

Como visto, embora o reconhecimento da capacidade reflexiva dos educadores seja ponto de partida fundamental para qualquer projeto de formação pela pesquisa, tomar a reflexão em si mesma poderia levar a uma concepção ingênua de pesquisa. Segundo Menga Ludke,

Um exemplo disso reside na relação entre reflexão e pesquisa. A reflexão na e sobre a ação é uma estratégia que pode servir para os professores problematizarem, analisarem, criticarem e compreenderem suas práticas, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares. Todavia, reflexão não é sinônimo de pesquisa e o professor que reflete sobre a sua prática pode produzir conhecimento sem, necessariamente, ser um pesquisador. Quando ele avança, indo ainda além da reflexão, do ato de debruçar-se outra vez para entender o fenômeno, encurta a distância que o separa do trabalho de pesquisar, que apresenta, entretanto, outras exigências, entre as quais a análise à luz da teoria. (2005, p. 90)

Todas essas questões impõem questionamentos metodológicos e epistemológicos. É preciso pensar sobre as formas de interação dos diferentes saberes e sujeitos envolvidos, sobre os procedimentos metodológicos de pesquisa-ensino, sobre os critérios de validação de seus resultados. Isso implica ter constante cuidado com a qualidade técnica e o compromisso político dessa reflexão.

Precisamos reconhecer 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. (ZEICHNER, 2002)

Mas também reclamam questões relativas a estrutura e condições do trabalho docente. A esse respeito Pimenta (2002) traz a tona o problema da jornada e da remuneração do professor. Para ela, é necessário um investimento nas escolas e no

desenvolvimento profissional do professor para que se possa instituir um ambiente capaz de promover a qualidade de educação que se quer. Para que os professores possam tornar a pesquisa uma prática permanente é preciso uma política que transforme as jornadas fragmentadas em integrais e eleve os salários dos professores a níveis decentes, que dignifiquem a profissão.

De qualquer forma parece consensual que a experiência de pesquisa vivida pelos professores durante sua formação inicial ou continuada, embora não seja possível distinguir claramente a sua influência de outros fatores que incidem sobre a formação, talvez sejam uma das mais eficazes forma de qualificação docente. Os autores argumentam que os professores dessa forma podem refletir sobre suas práticas e, buscando a partir dessas reflexões alternativas às problemáticas que vivenciam melhorar a qualidade da aprendizagem de seus alunos, de modo que isso promoveria “mudanças positivas na cultura e na produtividade das escolas, além de poder aumentar o *status* da profissão de magistério na sociedade.” (TARDIF, 2002)

No entanto, Maria do Céu Roldão<sup>22</sup> critica a exagerada adoção dessas noções e paradigmas no campo da pesquisa sobre a formação de professores, considerando suas múltiplas apropriações, muitas vezes desprovidas de tratamento adequado. Esse é mesmo o nosso objeto de estudo, compreender as diferentes perspectivas acerca do papel da pesquisa na formação de professores.

Muitos dos desafios hoje estão colocados a um projeto de inserção da formação e profissionalização docente no Brasil. Sejam quais forem, no entanto, as questões colocadas, a sua compreensão é mais ampliada se considerada a sua historicidade. Assim, iremos começar nosso estudo por um breve histórico da instituição dos cursos de formação de professores no país.

---

<sup>22</sup> Palestra de abertura do I Simpósio dos grupos de pesquisa sobre formação de professores no Brasil, 24 e 25 de julho de 2006, PUC/SP.

## 4. A PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A análise da formação de professores no Brasil requer tomar como objeto de reflexão uma realidade complexa, com múltiplas dimensões e processos constitutivos que se entremeiam, onde diferentes grupos/atores buscam hegemonia e diferentes concepções e práticas estão em confronto.

Os problemas em educação, portanto, não podem ser considerados isoladamente, mas concebidos num "campo problemático", considerado como trama complexa e multidimensional. Analisar os problemas enquanto "problemáticas" implica uma mudança de óptica. Implica em considerar menos os produtos e dados frios, mas os processos e subjetividades envolvidos, implica em historicizar mais que prospectar a análise, implica em buscar mais a configuração, a rede de relações que pode explicar o modo como ele se apresenta, do que buscar classificações simples e causas imediatas. Afinal, segundo Najmanovich (2001),

Não existe um "problema educativo" como existem jarras e copos. Os problemas não são objetos predefinidos ou estabelecidos numa linguagem neutra. Pelo contrário, como tudo o que é significativo surge nas interações das pessoas com o mundo, passam a sê-lo em linguagens e práticas específicas e estão embebidos das interações sociais.

Nesse sentido, mesmo quando focalizado um ou outro fenômeno, ou dimensão, deve ser tomado como processo dinâmico em constante articulação com uma rede de eventos que o significam.

Tomar como objeto de reflexão a questão da formação de professores é lidar com o campo que talvez mais evidencie alguns dos principais desafios que enfrentamos na educação na atualidade: as determinações político-econômicas, a relação entre o Estado e os movimentos organizados, as questões acadêmico-epistemológicas, entre outras.

Não pretendemos dar conta de toda a sua complexidade, mas fazer um estudo aproximativo que permita verificar onde se inserem os discursos e projetos de reformulação dos cursos de Pedagogia e de que forma a pesquisa vai ganhando valor e espaço no debate e na legislação que o regula.

#### **4.1. As tensões da formação numa perspectiva histórica**

Desde o século XIX que se pode verificar o processo de institucionalização da formação do professor, no intuito de formalizar e profissionalizar os processos de ensino e aprendizagem. Considerando que o processo de profissionalização de um ofício envolve necessariamente a definição clara de um campo de saberes e práticas, a profissionalização do magistério intensifica o debate sobre a especificidade e cientificidade da “Pedagogia” e, em decorrência, sobre que conteúdos e competências os cursos de formação devem se pautar.

Breve análise comparada da experiência de países como Alemanha, Japão, Itália, Canadá, Cuba (GOERGEN e SAVIANI, 2008) e o Brasil permite-nos perceber que somente em meados do século XIX é que a questão da formação do professor passa a ser alvo das políticas de governo. A expansão da escola elementar, parte do processo de consolidação do capitalismo e dos movimentos democráticos em todo o mundo, passou a exigir a profissionalização do magistério, o que implicou na criação de escolas de formação de professores.

Essas escolas admitem caráter diferenciado considerada a formação de professores para escola básica e média. Aos professores de ensino médio privilegia-se a formação teórica, acadêmica, em nível superior. Para aqueles que atuam nas escolas primárias, ensino fundamental, é oferecida uma formação mais instrumental, técnica, em nível médio.

Parece que se coloca, portanto, desde já uma primeira problemática, aquela referente a uma dicotomia entre a teoria e a prática pedagógicas, com estreita relação aos processos de constituição do curso e às finalidades sociais da educação nos diferentes contextos em que se insere.

A análise de Saviani (1998) para a formação de professores na Itália é exemplar desse processo. Para o autor constituem-se dois modelos de formação. O modelo dos conteúdos culturais cognitivos, associado à formação das elites dirigentes, cujo papel é o de assegurar que os membros da elite dominem os conteúdos que os distinguem do povo, “a escola secundária como o lugar da

distinção de classe”. E um segundo modelo pedagógico-didático, associado ao projeto *anti-elitista*, posto que tem por pressuposto a democratização do saber.

No entanto, vale aqui uma crítica à leitura do segundo modelo como *anti-elitista*. Não obstante a universalização do ensino tenha sido resultado, em parte, dos movimentos libertários e democráticos do fim do século XIX e resulte efetivamente em maior aproximação das classes desfavorecidas às letras e aos saberes que possam lhes servir como instrumentos de luta, é importante não perder de vista que concomitante a esse projeto iluminista, a universalização e laicização do ensino é expressão dos interesses burgueses de consolidação de um novo modelo de produção que exige uma mínima qualificação do trabalhador. Daí universalizou-se parte do saber acumulado socialmente, mas geralmente nada além do necessário à instrumentalização para o trabalho.

Talvez isso ajude a explicar a tensão permanente entre maior ênfase na formação teórica ou prática da formação de professores. Considerada a maior ou menor força política que determinados grupos têm para impor seu projeto de nação, e dentro dele, do papel da educação como agente, campo, para a emancipação ou para a instrumentalização das classes operárias/populares, a formação de professores será um dos campos de batalha para essa disputa. Um exemplo desse processo pode ser desprendido da experiência alemã (GOERGEN, 1998). No início da estatização do sistema de ensino e da formação de professores o Estado alemão desenvolveu seminários autônomos de formação de professores, com ênfase na formação teórica, associada à prática de ensino. No entanto, o processo foi interrompido pelo imperador Frederico Guilherme IV que responsabilizou o “tipo de formação” dos professores pelo espírito rebelde e insubmisso do povo, reduzindo drasticamente a parte teórica da formação, limitada a partir daí a “treinamento para ministrar aulas”. Parece, portanto, que a ênfase na formação pedagógico-didático não é necessariamente expressão de um modelo mais democrático, ao contrário, muitas vezes pode levar ao esvaziamento daquilo que se pretende democratizar.

No Brasil, diferentes projetos de educação para o país marcam a constituição dos cursos de formação de professores. A primeira escola normal, a Escola Normal de Niterói, data do início do séc XIX, período de grande turbulência social e

pretendia ser uma resposta a esse contexto. Segundo Villella (2003), a idéia era formar “novos professores”, em contraponto aos “mestres-escolas”. O currículo era bem simples e não seriado: leitura e escrita, gramática, as quatro operações, decimais e proporções, noções de geometria, princípios da moral cristã e de religião. A fusão da escola normal ao Liceu Provincial, em 1839, levou a uma reformulação curricular, tendo em vista a formação de professores para o ensino elementar e agora também para o médio. A reforma incorporou as disciplinas de “didática”, música e canto, desenho, geografia e história nacional aos candidatos ao ensino elementar, e além dessas, história universal e noções gerais de ciências físicas e história natural aplicáveis aos usos da vida”, para os professores candidatos ao ensino médio. Interessante notar que a disciplina didática aparece ao mesmo tempo que as disciplinas mais “científicas” também passam a ser incorporadas ao currículo da formação. Destaque-se também que nessa proposta há o estabelecimento de diferentes cátedras sob a responsabilidade de diferentes professores. E mais uma curiosidade: há, nesta data, a criação de um curso específico para mulheres, e nele a instituição das disciplinas “trabalhos de agulha” e “prendas do exercício doméstico”, disciplinas que foram questionadas pela Assembléia e acabaram por constituir a cadeira de “prática”, assim denominada por que “*incluiria a prática das alunas na escola anexa*”. É intrigante ver essa associação na origem da disciplina prática, sua relação com o universo feminino, com os cuidados com o lar, e a prática de ensino. Seu desvalor, porque ligada à formação de professoras, quando o campo do magistério era ainda privilegiadamente masculino.

No final do século (década 80/90), novas discussões em torno da educação e da formação de professores levarão não só nas escolas do Rio de Janeiro, mas também de São Paulo, Salvador e Belo Horizonte, a retirada de Religião e a inclusão de novas disciplinas “científicas” (química, cosmografia, mineralogia) e “pedagógicas (a pedagogia e a metodologia, separadas, substituirão a didática). Essas reformas tornam o currículo enciclopédico e com acentuada “conotação científica”, acompanhando os ventos republicanos, momento fortemente marcado pela tendência positivista e cientificista e a defesa de uma escola laica. Mais uma vez, à medida que a formação se torna mais científica, as disciplinas pedagógicas

ganham mais espaço. Ou seja, em alguma medida a realidade educacional parece merecer também tratamento mais científico.

A idéia de educadores fazendo pesquisa faz parte desse movimento. Concomitante ao estudo científico da educação, surgia nos EUA um movimento de “pesquisa dos educadores”, inspirado nas contribuições de Dewey. Dewey considerava que:

Uma série de relatos cuidadosos, em constante multiplicação, em condições que a experiência mostrou, am casos reais, serem favoráveis e desfavoráveis à aprendizagem, viria a revolucionar toda a questão do método. [...] Observação treinada e aguda é necessária para detectar as indicações de progresso na aprendizagem e, mais ainda, identificar suas causas, um tipo de observação muito mais habilidosa do que é preciso para observar o resultado de testes mecanicamente aplicados. E o progresso da ciência da educação depende da acumulação sistemática desse tipo de material” (apud SHON, 2000, p. 228)

No entanto, esse movimento concebia os professores como meros fornecedores de dados, reproduzindo a relação hierárquica entre universidades e escolas, fonte de tensões ainda hoje.

Segundo Íria Brzezinski (1996), ainda na virada do século XIX, algumas iniciativas<sup>23</sup> elevaram a formação de professores ao nível superior. Afinal, a efervescência política provocada pela constituição da República, abre o debate sobre o papel da educação na construção do projeto de nação, provocando a afirmação da necessidade de aperfeiçoamento do magistério.

No entanto, a institucionalização e regulamentação da formação de professores somente ocorrem, de fato, a partir da década de 30<sup>24</sup>, como expressão da força política e inspiradas no ideário do movimento escolanovista. Discutiam-se questões relativas aos conhecimentos que os professores deveriam ter diante do

---

<sup>23</sup> 1901 - Ordem dos Beneditinos/ 1908 – Universidade Católica, Escola Normal Superior Paulista, 1909 - Universidade de Manaus, 1912 – Universidade do Paraná.

<sup>24</sup> 1931 – Criação da Faculdade de Educação Ciências e Letras pelo Estatuto das Universidades Brasileiras; 1935 – Escola de Professores; 1938 – Secção de Pedagogia da USP; 1939 – Regulamentação do Curso de Pedagogia – formação do bacharel (técnico) em Pedagogia.

imperativo da universalização e expansão do sistema educacional público, que o projeto liberal-republicano colocava. Líderes do movimento escolanovista, ocupando importantes postos na burocracia estatal buscavam hegemonizar o campo educacional e instituir a Pedagogia ao mesmo tempo como uma profissão e “uma área de investigação específica com objeto e métodos próprios”. (SAVIANI, 2008, p. 98)

Segundo Saviani (2008), dois projetos liberais serão implementados: o da Universidade de São Paulo (USP) e o da Universidade do Distrito Federal (UDF), posteriormente incorporada à Universidade do Brasil. Embora a implementação dos cursos apontasse para o reconhecimento da relevância que o campo educacional tinha para a construção da Nação, isso parece não ter implicado em mesmo valor à Pedagogia, como campo de estudo e formação. Na UDF, o projeto inicial previa a formação de professores associada a estudos e pesquisas, articulando observação e prática em escolas-laboratório. No entanto, quando incorporada à Universidade do Brasil, pelo decreto n. 1.063, de 20 de janeiro de 1939, as escolas-laboratório são excluídas do processo, evidenciando a desvinculação entre ensino e pesquisa. O mesmo princípio rege a instituição da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP. Desse modo, quando o decreto n. 1.190, de 4 de abril de 1939 cria a Faculdade Nacional de Filosofia, tornando-a estabelecimento federal padrão, o curso de Pedagogia foi instituído e organizado assim como todos os outros em duas modalidades: o bacharelado, com três anos de duração, e a licenciatura. Para obter-se o diploma de licenciado seria necessário acrescentar ao curso de bacharelado o de didática, instituindo o modelo 3x1.

Guardadas as suas diferenças, para ambos os projetos a formação pedagógica torna-se, portanto campo complementar, subordinado às “carreiras científicas” e bacharelados. Compreendia-se que a formação acadêmica no bacharelado era a principal, pois, “bom professor” é aquele que tem domínio no seu campo de estudo. A formação pedagógica estava reduzida a instrumentalização técnica, às “técnicas do bom ensinar”.



Como bacharel, o pedagogo poderia ocupar cargo de técnico de educação, do Ministério de Educação, campo profissional muito vago quanto às suas funções. Como licenciado, seu principal campo de trabalho era o curso normal, um campo não exclusivo dos pedagogos, uma vez que, pela Lei Orgânica do Ensino Normal, para lecionar nesse curso era suficiente o diploma de ensino superior (SCHEIBE e AGUIAR, 1999).

Dos anos 30 até os anos 60, os estudos pedagógicos – especialmente em nível superior, tiveram uma evolução lenta e irregular. Apenas a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP (atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 1938, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES e do Conselho Nacional de Pesquisas-CNPq (atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) em 1951 e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais-CBPE juntamente com o Centros Regionais de Pesquisa Educacional-CRPEs mantém oxigenado o campo educacional. Esses órgãos tinham finalidades convergentes relativas ao incentivo à pesquisa e à formação de recursos humanos. “A CAPES mais voltada para as questões de ensino e o CNPq com preocupações voltadas para a pesquisa” (CASTRO, 1985, p. 12)

Não obstante já na década de 50, impulsionados pelo movimento de redemocratização pós-Vargas, vários intelectuais reclamassem o não cumprimento das promessas do poder público em relação à formação dos professores, é somente com a LDB/1961 que o CFE busca criar uma política de formação, com o estabelecimento de um currículo mínimo.

O Parecer nº 251 de Valnir Chagas, aprovado em 1962, cria nova regulamentação do curso de Pedagogia.

O texto tece considerações sobre a indefinição do curso; refere-se à controvérsia relativa à sua manutenção ou extinção; e lembra que a tendência que se esboça no horizonte é a da formação dos professores primários em nível superior e do especialistas em nível de pós-graduação, hipótese que levaria à extinção o curso de pedagogia. (SAVIANI, 2008, p. 42)

O Parecer define a duração do curso em quatro anos, englobando e em conseqüência abolindo a distinção entre bacharelado e licenciatura.

Ajustadas à perspectiva do modelo desenvolvimentista imposto pelo regime militar, as leis 5.540/1968 e 5.692/1971 provocaram mudanças nos cursos de formação de professores.

Com a lei 5540/1968 o curso de Pedagogia é reorganizado, sendo criadas as “habilitações”. O currículo do curso passa a ser dividido em dois blocos distintos e autônomos: aquele referente às disciplinas dos chamados “fundamentos da educação” e aquele referente às disciplinas das “habilitações específicas”. (SAVIANI, 2008, p. 44 e 48) O curso, portanto, admite um caráter eminentemente instrumental e volta-se predominantemente para a formação de especialistas (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar), embora a docência também fosse uma habilitação possível. No entanto, vale destacar que, o parecer CFE nº 252/69, incorporado à Resolução CFE nº 2/69, que fixava os mínimos de conteúdo para o curso, toma pela primeira vez a pesquisa como disciplina (métodos e técnicas de pesquisa pedagógica), embora em caráter complementar.

A lei 5692/71, com a mesma abordagem, implicou na descaracterização da Escola Normal, pois, transformou o curso em uma habilitação profissional entre tantas no ensino de 2º grau.

... o magistério gradativamente deixou de ser a base comum na formação dos profissionais de educação. Em diversas instituições do ensino superior, a habilitação do magistério deixou de constituir prioridade no curso de pedagogia, sendo substituída pelas habilitações de especialistas. (BRZEZINSKI, 1996, p.46)

Também nesse período temos a institucionalização da pós-graduação com o objetivo de formar professores para o ensino superior, preparar quadros altamente qualificados para empresas públicas e privadas e estimular os estudos e pesquisa que sirvam ao desenvolvimento do país. Concomitantemente é criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico-FNDCT e dois anos mais tarde a Financiadora de estudos e Projetos-FINEP ambos tendo em vista o financiamento de altos estudos e pesquisas. Observa-se nesse período rápida

expansão da pós-graduação. A exemplo, entre 1969 e 1970 as matrículas na pós-graduação aumentaram 127%. Tendo em vista apoiar o sistema de ensino é criado em 1975 o Programa Institucional de Capacitação de Docentes voltado para a concessão de bolsas de estudos. (CASTRO, 1985, p.13) Parece clara a instituição de uma política de estímulo ao avanço científico e tecnológico numa perspectiva desenvolvimentista.

Mas, as questões que as novas políticas colocavam ultrapassavam o campo do modelo de formação técnico-especialista em si e alcançavam a dimensão própria do autoritarismo do poder instituído. Assim, como parte de um movimento nacional por redemocratização do país e no contexto do debate sobre a formação do professor, os educadores brasileiros iniciaram um movimento de resistência às proposições do Conselho Federal de Educação.

A progressiva proletarização, que aproximava os professores do movimento sindical do operariado urbano, e certa nebulosidade em torno da identidade do curso e da qualificação do profissional dele egresso podem ser considerados fatores importantes na compreensão da forma e da direção que o movimento dos professores assumiu neste período.

Diferentes movimentos e organizações surgiam em todo o país. Estava no ideário desses movimentos a afirmação do papel intelectual do professor, de seus saberes e poder transformador. Concentravam-se em um trabalho de mobilização coletiva “com vistas a desenvolver mecanismos que permitissem uma tomada de consciência dos educadores e da sociedade como um todo, acerca da importância das políticas educacionais e da valorização social dos profissionais de educação”. (BRZEZINSKI, 1996, p.95)

Neste contexto, por iniciativa de movimentos de educadores e, em paralelo, no âmbito do Ministério da Educação, inicia-se amplo debate nacional sobre a formação de pedagogos e professores, com base na crítica da legislação vigente e na realidade constatada nas instituições formadoras.

Em 1979, Goiás assume papel de vanguarda no debate nacional, pela repercussão das propostas transformadoras dos cursos de pedagogia da UFG e da UCG, difundidas na “Semana de Educação”. As propostas pretendiam superar a dicotomia especialista e professor, com a formação do “educador”.

Mas, o marco histórico de detonação do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador foi a I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo em 1980. A presença de cerca de 200 pessoas, oriundas de diferentes regiões do país, permitiu que a idéia da organização dos educadores em torno dessas questões se efetivasse com a instalação do Comitê Pró-Formação do Educador, cuja discussão e ação estaria pautada por comitês regionais. Na primeira reunião do Comitê Nacional, 41 representantes de 8 estados decidiram deflagrar um processo de reflexão e debate em todo o país, com o objetivo de mobilizar educadores e sociedade civil em torno da questão da formação do educador. O comitê funcionou como núcleo irradiador, estimulando a formação de comitês e encontros regionais.

Para o grupo era necessário conquistar espaços de participação nas reformas educacionais propostas pelo MEC, em especial no processo de reformulação do curso de Pedagogia. Um ponto que demonstra a aproximação do Movimento com o poder constituído foi o convite do MEC aos educadores para a composição de uma comissão destinada a elaborar um documento síntese dos debates realizados nos Seminários Regionais. O documento procurou expressar os consensos, mas também as controvérsias. Uma das questões consensuais que o documento denunciava era a desvalorização do profissional de educação. Um dos pontos não consensuais referia-se à formação de professores. Com relação aos níveis de formação o documento aponta que algumas propostas defendiam exclusivamente o nível superior, enquanto outras reclamavam a revitalização do Curso Normal. Algumas propostas previam também a articulação entre diferentes Centros de Formação e a Universidade.

Em 1992, no VI Encontro da Associação Nacional pró Formação de Professores-ANFOPE a proposta de formação em nível superior torna-se hegemônica, assim como a necessidade de se estabelecer uma base nacional para os currículos dos cursos de formação de professores. Embora o debate em torno do tema fosse intenso, dois eixos curriculares foram indicados: teoria e prática (a partir da pesquisa) e trabalho (revalorizando a dimensão política da formação). Neste mesmo ano e reforçando esta tendência, organiza-se o Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Brasileiras-FORUMDIR.

Em 1994 o INEP, no bojo desse debate/movimento, organizou uma mesa redonda sobre “Natureza e especificidade da educação”, onde, segundo Scheib e Aguiar (1999), visões diferenciadas sobre o curso de Pedagogia e a formação do educador foram assumidas, especialmente pelos professores Dermeval Saviani e Moacir Gadotti, que polemizavam a questão do saber "doxológico" x saber "epistemológico".<sup>25</sup>

Com a introdução na LDB 9394/96 dos Institutos Superiores de Educação-ISE acirra-se o debate. A proposta dos ISEs, de caráter profissional, abria espaço para uma nova formatação dos cursos de licenciatura e Pedagogia, rompendo, por decreto, com a visão orgânica de formação docente que vinha sendo debatida.

A ANFOPE faz, então, severa crítica à regulamentação dos Institutos Superiores de Educação, pelo Parecer nº 115/99 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação-CNE. Para entidade, o modelo proposto pelo parecer não apenas reproduzia as dicotomias e fragmentações de modelos anteriores, mas também esvaziava o papel das faculdades de educação e universidades (Curso de Pedagogia) como centros de formação de professores.

---

<sup>25</sup> Considero melhor tratar o debate como entre um saber fundado na experiência, que se faz e se renova na própria experiência e não prescinde de uma abordagem científica, e um saber fundado numa postura investigativa, que faz uso dos instrumentos próprios da pesquisa científica como instrumentos para a análise da prática. Neste ponto, parece que voltamos a um ponto inicial de nossa reflexão: a contraposição entre os saberes da experiência/a ênfase na prática e os saberes científicos/a ênfase na teoria. No entanto, a questão é mais complexa, como já discutido no capítulo anterior.

Para Freitas, a desarticulação/distanciamento da formação de “propostas orientadas por parâmetros acadêmicos e científicos no campo da pesquisa” comprometeria a formação de profissionais com uma visão crítica sobre a educação e a sociedade visto que,

O fato de o curso de pedagogia constituir-se sob total e exclusiva responsabilidade das faculdades/centros de educação tem permitido seu aprimoramento e aperfeiçoamento na direção de tomar *a prática educativa e a educação como objeto de estudo* na formação de profissionais para atuação na educação básica. (SCHEIBE e AGUIAR, 1999).

Essa crítica da ANFOPE destaca a importância que a entidade já dava, mesmo em tempos em que esta ainda não tinha a evidência que tem hoje na estrutura curricular, à pesquisa como instrumento importante para formação dos professores. A pesquisa aparece como um elemento destacado nos princípios estruturantes da proposta de base nacional curricular para a formação proposta pela entidade.

Aliás, não apenas a ANFOPE, essa é uma demanda recorrente em instituições relacionadas como Associação Nacional de Pesquisa em Educação-ANPED e FORUMDIR. Desde 1990, na ANPED começou a ser discutida a importância de uma formação mais distinta em pesquisa na graduação o que levou, por exemplo, a um aumento significativo das bolsas de iniciação científica, neste período. Relatório do FORUMDIR de 1995 destacaria inclusive a necessidade de que o profissional formado nos cursos de Pedagogia tenha “competência técnico-científica” referindo-se ao pedagogo não apenas como professor, organizador e gestor do sistema educacional, mas também como *pesquisador*.

Nesse contexto, tentando mediar esse processo, uma Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia,<sup>26</sup> a partir da análise de propostas de mais de 500 instituições de ensino superior do país e das contribuições das diversas

---

<sup>26</sup> Compõem a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia da SESu/MEC os Professores Leda Scheibe (UFSC), Márcia Angela da Silva Aguiar (UFPE), Celestino Alves da Silva Júnior (UNESP), Tizuko Morchida Kishimoto (USP), Zélia Milléo Pavão (PUC/PR).

entidades do campo educacional como ANPED e ANFOPE, encaminhou uma proposta de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia ao Conselho Nacional de Educação. Essa proposta defendia que o curso deveria destinar-se à formação de um "profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional".(SCHEIBE e AGUIAR, 1999).

A proposta apresentada propunha a estruturação curricular do curso a partir de duas partes relacionadas \_um núcleo de conteúdos básicos e uma parte diversificada ou de aprofundamento\_ e destacava a relação teoria e prática pedagógica como eixo articulador do currículo. No entanto ela distinguia três modalidades de prática. A prática como "articulação do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho" de sua área de formação, em diálogo com os referenciais teóricos do currículo e iniciada nos primeiros anos do curso, a partir de projetos integrados, "favorecendo a aproximação entre as ações propostas pelas disciplinas/áreas/atividades". A segunda como "instrumento de iniciação à pesquisa educacional", tendo em vista que a reflexão sobre a realidade observada gera problematizações que permitiriam o desenvolvimento projetos de pesquisa. E a terceira na forma de estágio, destinada à iniciação profissional, devendo realizar-se nas escolas e unidades educacionais, a partir de atividades de observação, regência ou participação em projetos.

A proposta da Comissão aproxima-se muito daquela colocada em vigor pelo MEC em 2006, a partir da resolução CNE nº 1, que institui diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, em vigor até hoje.

#### **4.2. A tensão entre os aspectos acadêmicos e profissionais da formação presente nas propostas curriculares hoje**

Como visto, o debate sobre a formação do educador no curso de pedagogia expressa intenso conflito de grupos, seus interesses e posições teórico-metodológicas, epistemológicas, diante das quais a discussão sobre a identidade do curso de pedagogia é constantemente recolocada.

Desde sua origem o debate sobre a necessidade de integração entre a formação teórica e prática está presente. Progressivamente acirra-se a crítica à abordagem tecnicista da escola normal e ao distanciamento da realidade na formação universitária (Pedagogia e Licenciaturas) e novos modelos de formação são elaborados/propostos.

Tomando as categorias de Tardif<sup>27</sup> para essa análise, parece que algumas questões preliminares merecem nossa atenção:

1º – Parece considerar-se que os *saberes disciplinares* são mais relevantes quando se trata de professores dos últimos anos do ensino fundamental ou professores secundários. São eles que têm marcada sua identidade profissional pelo seu campo disciplinar. O debate em torno de sua formação freqüentemente contrapõe as Faculdades de Educação e seus cursos de origem (Bacharelados). Parece predominar a percepção de que a Pedagogia teria mera função instrumental, considerando que o bom professor é aquele que domina o conteúdo específico da disciplina que irá lecionar.

2º – Pedagogos, no entanto, defendem que a profissionalização do magistério precisa se constituir para além da dimensão técnica, num movimento de academização da formação que ultrapassaria a formação específica e sobrevalorizaria a discussão em torno do campo educacional a partir da contribuição das Ciências da Educação. Esse debate expressa as tensões em torno da indeterminação dos *saberes profissionais*, da capacidade ou não das Ciências da

---

<sup>27</sup> Os saberes docentes constituem-se de diferentes saberes: saberes disciplinares, saberes profissionais, saberes curriculares e saberes da experiência.



Educação em dar identidade ao profissional. Parece buscar-se a elevação do status da profissão através da eruditização/cientifização da formação, o que coloca em cheque o estatuto científico da Pedagogia.

3º – Há ainda grande debate em torno do campo de atuação do profissional de educação, denunciando os limites da centralidade na docência, diante de um mundo em mutação, e recolocando os *saberes da experiência* em discussão. Mais evidente, neste caso, embora subliminarmente presente nos debates anteriores, coloca-se a necessidade de articulação entre os saberes teóricos e práticos, como estratégia fundamental para a formação de um profissional crítico, capaz de analisar a realidade educacional e diante dela se posicionar.

4º – Em todas essas discussões a pesquisa aparece. Seja porque a sua qualidade e intensidade são indicativos da cientificidade e conseqüente notoriedade que um campo do conhecimento alcança, demarcando espaços e identidades profissionais; seja porque esse movimento ainda é difuso em Educação em relação a outros campos, a qualidade da pesquisa em Educação compromete o seu estatuto científico/profissional; seja a partir da consideração de que a valorização da pesquisa na formação pode ser estratégia privilegiada para o conjunto desses esforços, especialmente para a articulação teoria e prática.

No entanto, “qualquer tentativa de integrar a Educação Acadêmica e a profissionalizante tem de considerar a maneira como ambos os termos têm sido usados nos debates e na política educacional” (YOUNG, 2000, p. 84). Por isso, tomamos para análise alguns artigos dos Pareceres 5/2005 e 5/2006 do Conselho Nacional de Educação, e trechos das propostas da ANFOPE/ANPED/CEDES e do FORUMDIR, aqueles referentes a finalidade do curso de Pedagogia e suas diretrizes curriculares. Duas foram as questões que orientaram nossa análise:

- 1- Quais referências sobre a formação estão implícitas nos documentos?
- 2- Como a estrutura curricular expressa essas tensões?

Antes de mais nada, é interessante resgatar que a resolução do CNE é resultado de debate nacional, envolvendo agentes oficiais e organizações de educadores, inclusive ANFOPE, ANPED, CEDES e FORUMDIR em torno da

formação de professores que, desde a década de 80, reclamavam o deslocamento da formação do nível médio/técnico para o nível superior/acadêmico. No entanto, como questões epistemológicas e políticas ainda são alvo de acirrado debate entre educadores, mesmo incorporando muitas das demandas dessas entidades a publicação da resolução provocou grande inquietação, tornando-se alvo de muitas críticas.

**Quanto a finalidade do curso de Pedagogia**, as duas propostas são convergentes, privilegiando a docência como campo de atuação do Pedagogo.

Assim, para a resolução do CNE, de 2005, em seu artigo 2º, o

“Curso de Pedagogia destina-se precipuamente à **formação de docentes para a educação básica**, habilitando para:

- a- Licenciatura em Pedagogia – Magistério de Educação Infantil;
- b- Licenciatura em Pedagogia – Magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

No entanto, reconhecendo os limites do foco na docência e incorporando atividades indicadas pela proposta da ANFOPE/ANPED/CEDES, a resolução de 2006 inclui outras oportunidades de formação/atuação para o pedagogo.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia **destina-se à formação de professores** para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na **organização e gestão de sistemas e instituições de ensino**, englobando:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

No entanto, há que se destacar que, a resolução de 2005 \_ sem nenhuma ressalva a este ponto na resolução de 2006\_ indica que a formação docente pode ser complementada por outras habilitações<sup>28</sup>, explicitadas em seus artigos 7º e 8º :

“ Art. 7º – O Curso de Pedagogia poderá conduzir ao grau de **Bacharel em Pedagogia**, visando ao adensamento em formação científica”.

“ Art. 8º - A formação de **especialistas** [...] em  cursos especialmente definidos para este fim.”

Distinto dessa forma, o Bacharelado da Licenciatura, a velha dicotomia entre a teoria e a prática, entre o saber mais instrumental e o mais acadêmico parece permanecer. O que significa dizer que, se o candidato quiser um “adensamento em formação científica”, deverá buscar complementar sua formação? A Licenciatura não trata com a “densidade” devida a formação científica de seus alunos? Alguns chegam a dizer que, colocada dessa forma, contraditoriamente ao que se propunha para a qualificação da formação do professor, o que teríamos seria apenas um “normal superior”.

**Quanto às diretrizes para organização curricular**, o parecer de 2005 parece propor um currículo por competências, antenado com as discussões recentes em torno da proposta de “Currículo por competências”, de Perrenoud e outros autores. Antes de definir a estrutura curricular, ou alguma forma de organização dos conteúdos a serem trabalhados, o artigo terceiro da resolução trata de indicar que:

•O Curso de Pedagogia visa à formação de licenciados que **sejam capazes de:**

•- planejar, promover, conduzir, acompanhar e avaliar processos educativos de crianças, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou na Educação Infantil, bem como em contextos educativos não-escolares;

---

<sup>28</sup> Neste caso, o projeto do curso deverá “prever para o bacharelado pelo menos 800 horas adicionais às da licenciatura” e o grau de Bacharel em Pedagogia registrado por apostilamento nos diplomas de Licenciatura em Pedagogia.

- avaliar, criar e utilizar textos, materiais e procedimentos de ensino que contemplem a diversidade de seus alunos, fazendo com que eles se sintam incluídos no ambiente escolar, como individualidades e como pertencentes a diferentes grupos sociais;
- conhecer e avaliar teorias da educação geradas no contexto brasileiro e da América Latina, estabelecendo diálogo com pensamentos oriundos de outros contextos, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;
- investigar processos educativos que ocorrem em distintas situações institucionais – escolares, assistenciais, comunitárias, empresariais ou outras – com a finalidade de planejar, executar, coordenar a execução e avaliar projetos de formação escolar ou de educação continuada;
- de participar de iniciativas de apoio à vida digna de idosos, doentes, pessoas com necessidades educativas especiais, ou de crianças, jovens e adultos privados de ambiente de família e moradores de rua.

A proposta de um currículo por competências envolve uma elaborada e complexa rede de saberes e práticas, esquemas de pensamento e ação, que mesmo Perrenoud ainda não chegou a um modelo para a sua construção. Isso tem levado àqueles que procuram implementá-la a enfrentar questões epistemológicas e operacionais resultando, muitas vezes, na recorrência a modelos tradicionais onde os “velhos objetivos instrucionais” são considerados “competências profissionais”. O que diferenciaria, de fato, uma lista de objetivos instrucionais de um modelo mais dinâmico, menos voltado para “habilidades/capacidades” e mais para um conjunto de “esquemas de ação” (PERRENOUD, 2001) e o nível de articulação que alcança entre as diferentes dimensões da formação em torno da problematização da realidade, a reflexão sobre e na prática, que o segundo tem como ponto de referência.

Isso nos remete a pensar sobre como a questão da relação teoria e prática se coloca nos currículos de formação de professores. Iria Brzezinski (s/d) organiza três categorias de currículos de formação de professores quanto à relação teoria/prática:

- ✓ Currículo marcado pela visão dicotômica, em que há separação entre teoria e prática – ora com ênfase na dimensão teórica do currículo, ora com ênfase na dimensão prática.
- ✓ Currículo marcado pela visão associativa, em que há justaposição entre a teoria e a prática – sendo garantida a precedência e supremacia da teoria em relação à prática.

- ✓ Currículo como expressão da visão de unidade – o eixo teoria-prática torna-se central na estruturação curricular, perpassando todas as disciplinas/áreas de formação.

De qualquer forma, em ambos os documentos, parece estar marcada pela visão associativa, posto que, apesar dos destaques dados às “competências”, e nesse sentido à necessidade de maior integração das diferentes dimensões da formação; a estruturação das atividades acadêmicas propostas pela resolução acaba por distinguir o campo teórico do prático, indicando que o primeiro deve anteceder, fundamentar o segundo, e ainda ambos daquele referente à pesquisa científica.

**A organização curricular do curso de Pedagogia** oferecerá um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamentos e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado. Compreenderá, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, as de monitoria, as de estágio curricular, as de pesquisa, as de extensão, as de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação.

Diferentemente da proposta da ANFOPE/ANPED/CEDES e do FORUMDIR, que pretende com o curso a formação do pedagogo e, embora concentre esforços na definição dos conhecimentos/saberes envolvidos na formação, dá destaque à necessidade de sua articulação com a prática, seja no modo mesmo como vê a estruturação do curso “tendo como eixos articuladores da dinâmica do currículo a relação teoria-prática e a produção de conhecimento sobre a realidade da escola”<sup>29</sup> ou quanto à definição do núcleo básico considerado aquele referente aos “conteúdos básicos, articuladores da relação teoria e prática”<sup>30</sup>, a proposta do CNE não explicita esse papel. Desse modo, define o **núcleo básico**, como aquele relativo ao “estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais”. Esse

---

<sup>29</sup> Proposta FORUMDIR.

<sup>30</sup> Proposta da ANFOPE/ANPED/CEDES.

núcleo, por ser considerado “básico”, e não ter explicitada sua articulação com os demais, parece anteceder e subsidiar aqueles considerados **de aprofundamento e diversificação de estudos** “voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições” ou aquele relativo a **estudos integradores**, com caráter eminentemente complementar, que “proporcionará enriquecimento curricular”.

Isso fica mais claro quando analisamos como o documento se refere a integralização dos estudos:

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - *disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica* que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - *práticas de docência e gestão educacional* que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - *atividades complementares* envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

Tomando-se a pesquisa como objeto de análise, referida na literatura no campo educacional como instrumento privilegiado para a articulação entre teoria e prática, essas questões parecem ainda mais evidentes.

A questão da pesquisa na formação parece colocada já no momento mesmo de definição das finalidades do curso. Embora a resolução de 2006 já incorpore visão mais ampliada sobre a formação, nos documentos do CNE a formação está centrada numa atividade/área de atuação (a docência/ensino fundamental) e não num campo de estudo (educação). Subentende-se, destina-se à formação do

profissional “professor”, *estrito senso*. Colocado dessa forma, visto mais como um prático do que como um intelectual. Ms, não deixa de expressar as tensões discutidas. Se, se nos pareceres a proposta de uma formação científica aparece secundariamente como parte de suas atividades...

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

ou competências...

•investigar processos educativos que ocorrem em distintas situações institucionais – escolares, assistenciais, comunitárias, empresariais ou outras - com a finalidade de planejar, executar, coordenar a execução e avaliar projetos de formação escolar ou de educação continuada

ou como parte das orientações gerais para o curso ...

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. Cabe esclarecer, contudo, que 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. Esta exigência se faz a partir do entendimento manifestado pela significativa maioria de propostas enviadas ao Conselho Nacional de Educação, durante o período de consultas, de que o Licenciado em Pedagogia é um professor que maneja com familiaridade procedimentos de pesquisa, que interpreta e faz uso de resultados de investigações.

Ou, efetivamente, como habilitação complementar (aprofundamento científico no Bacharelado)

“ Art. 7º – O Curso de Pedagogia poderá conduzir ao grau de **Bacharel em Pedagogia**, visando ao adensamento em formação científica”.

Na resolução de 2006, a pesquisa já é apresentada como questão central:

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

E explicitamente destacada nas competências:

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção desconhecimentos pedagógicos e científicos;

Mesmo que o parecer 5/2005 reconheça e dedique espaço de discussão sobre a relevância da pesquisa na formação do professor parece não se ter clareza sobre o seu lugar. O que se pode afirmar é que ela tem um caráter complementar na formação ou que toma-se, no máximo, a pesquisa da realidade educacional como fase que antecede a ação. Aliás, essa colocação estaria em consonância com autores do campo do planejamento em educação que destacam a importância de um diagnóstico qualificado da realidade, resultado de pesquisa cuidadosa, para o desenvolvimento de práticas e programas em educação que possam assim ser mais eficazes, adequados às necessidades/aspirações da comunidade alvo e, em alguma medida potencialmente, mais democráticos, porque minimamente resultado da “escuta” das suas demandas.

Dessa forma a iniciação científica aparece como atividade geral, do mesmo modo que aquelas predominantemente teóricas, ambas, subordinadas à prática de ensino.

Mesmo que ainda não apresente um modelo curricular efetivamente estruturado a partir da articulação mais intensa entre saber acadêmico, prática e pesquisa educativa, as propostas apresentadas por entidades como ANFOPE e FORUMDIR de alguma forma exerceram papel substancial no debate e na definição do papel da pesquisa na formação inicial dos professores.

Essa questão tem sido objeto da análise de muitos pesquisadores no Brasil como Lüdke (1993, 1994), André (1993, 1994, 1995), Fazenda (1989, 1992, 1997),



Geraldi (1996), Demo (1991, 1994, 1996), entre outros. Em recente trabalho junto a professores de ensino fundamental, Lüdke e colaboradores (LUDKE, 2001) constataram que a absoluta maioria dos professores entrevistados, que estão envolvidos em algum projeto de pesquisa, teve sua formação em universidades públicas (onde existe alguma tradição de pesquisa), no entanto, apenas 1/3 destes, relataram ter tido formação ou vivido experiência específica nesse campo. A maioria relata ter encontrado dificuldades em participar de programas de iniciação científica ou mesmo a ausência de disciplinas de metodologia científica durante a formação.

Em contraposição, na última década, como vimos, vários Cursos de Pedagogia fizeram reformulação curricular com a criação de disciplinas voltadas para a articulação entre a pesquisa, com caráter transversal, percorrendo todo o curso.

Portanto, seja nas propostas e pesquisas elaboradas pelas instituições de referência, seja nas práticas de formação na atualidade, parece-nos que o debate sobre a pesquisa como principal instrumento de formação intelectual do pedagogo está colocado.

## **5. A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTACIO DE SÁ**

De modo geral, a trajetória do curso acompanha tanto as orientações da legislação vigente quanto os movimentos e debates no campo da formação de professores. No entanto, para a compreensão do que nos interessa nesse estudo vamos nos deter nas reformulações curriculares sob o impacto da LDB 9394/96 e do debate acerca da profissionalização do magistério e do papel da pesquisa nesse processo, na década de 90. Nessa época, há grande mobilização do corpo docente e da direção do curso para uma revisão de seu projeto pedagógico levando a instituição a promover ampla reforma curricular do curso.

### **5.1. Breve histórico do processo de reformulação curricular<sup>31</sup>**

Em 2001, reunidos no I Encontro de Professores do Curso de Pedagogia, os docentes iniciaram estudos em torno dos textos que orientaram a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e de documentos produzidos pelos especialistas do campo de formação dos profissionais da educação<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> Como acompanhei o processo de reformulação curricular e implementação da disciplina PPE os dados a seguir em parte são resultado de análise do PPP da instituição em parte são fruto de documentos de trabalho (rascunhos de textos, anotações de reuniões, etc) relativos a minha própria experiência.

<sup>32</sup> Foram tomados como objeto de análise documentos legais como o Decreto nº 3.276/99, que dispôs sobre a formação de professores, em nível superior, para atuar na Educação Básica e os Pareceres CNE/CES 133/2001, que deu esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, CNE/CP 09/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e CNE/CP 27/2001 que deu nova redação ao item 3.6, alínea c do Parecer anterior, e CNE 28/2001, que estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que deu nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que, por primeiro, tratou sobre a referida matéria, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, emanadas do

A direção então buscou viabilizar um processo coletivo de elaboração do novo Projeto Político-Pedagógico do Curso que contemplasse os anseios daqueles que ali atuavam. Num primeiro movimento, um grupo de estudos buscou levantar a história do Curso de Pedagogia no Brasil, a história do Curso de Pedagogia na Universidade Estácio de Sá, o perfil do egresso e os fundamentos filosóficos para a proposta em construção. Através de grupos de trabalho e plenárias com corpo docente e discente, num processo democrático, entre 2001 e 2003, uma nova proposta curricular foi sendo construída, em consonância com os debates no campo, consolidando um trabalho diferenciado na formação de professores.

Segundo essa proposta, o Curso de Pedagogia da UNESA passa a ter como objetivo a formação do professor-pedagogo, preparado para responder às diferenciadas demandas educativas da sociedade contemporânea. Para tal, buscará desenvolver um currículo que possibilite aos alunos e professores:

- Compreender o contexto econômico, político, social e educacional da sociedade brasileira, tendo em vista uma atuação do profissional crítico e criativo;
- Compreender a educação como fenômeno social e cultural em seu dinamismo e diversidade;
- Conceber a ação pedagógica como locus da articulação entre as teorias, conhecimentos e saberes determinados e originados na prática e elaborados na pesquisa educacional;
- Aprofundar conhecimentos necessários ao planejamento, execução, coordenação e avaliação de projetos educativos desenvolvidos pelos diferentes sujeitos da aprendizagem, nas diversas instâncias e modalidades de ensino, aliados à gestão e a pesquisa;
- Usar diferentes linguagens e tecnologias na promoção da aprendizagem, estabelecendo relações entre ciência, tecnologia e sociedade. (Curso de Pedagogia – Projeto Político Pedagógico, 2005)

Nesse momento, a proposta curricular já dava destaque para a dimensão epistemológica da formação deste profissional, tendo em vista que a complexidade do processo educativo pressupõe movimento permanente de análise da realidade educacional de modo a qualificar sua intervenção.

Para isso, o projeto do curso admite quatro dimensões da formação: a) *Ético-política* (a reflexão sobre as mais variadas práticas educativas da sociedade contemporânea “como possibilidade efetiva de construção de um novo homem e de uma nova sociedade”); b) *Político-pedagógica* (a postura crítica e coerente com os princípios norteadores da prática docente, na busca de democratização das relações e dos espaços educacionais); c) *Epistemológica* (os saberes e as práticas existentes são temporários, resultado do devir histórico e por isto devem ser objeto constante de “investi-gação”); d) *Estético-cultural* (assumir a prática pedagógica como um processo aberto e acolhedor às diferenças)

Assumir essa perspectiva implicou em considerar a pesquisa como um dos princípios norteadores do curso, não apenas tomada na sua dimensão técnica, mas também política. Essa proposição decorre da valorização da articulação teoria e prática na formação, e da compreensão da “importância epistemológica do conceito de *práxis* como atividade prático-crítica”.

O pedagogo necessita, hoje, mais do que nunca, da pesquisa para atuar nos diferentes espaços educativos: seja nas instituições escolares, desenvolvendo uma prática investigativa e uma reflexão sobre a ação pedagógica; seja nas instituições não-escolares, impulsionando a discussão sobre os problemas com que se defronta no cotidiano de sua própria ação, levantando questões e apontando alternativas com os sujeitos históricos envolvidos naquele contexto; seja na produção de conhecimentos sobre a teoria e a prática pedagógica. (Curso de Pedagogia – Projeto Político Pedagógico do Curso, 2005, p.28)

Assim, em 2003, apesar das dificuldades de construir uma proposta de pesquisa para a graduação, formou-se um grupo de trabalho para discutir a implementação no novo currículo da disciplina *Pesquisa e Prática em Educação (PPE)*, que seria oferecida em todos os períodos do Curso<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Grupo formado por professores convidados e voluntários como: Débora Duran, Eduardo Alvez Mendonça, Graça Nascimento, José Roberto Lima, Maria Regina Bortolini, Mônica Corbucci, Sandra La Cava, Teresa Cavalcanti e outros.

## 5.2. O processo de criação da disciplina PPE

O processo de criação da disciplina envolveu várias reuniões de um grupo de professores para discutir seu referencial teórico-metodológico ao longo de um ano. O grupo começou com 15 professores, mas, dadas as dificuldades de agenda de todos, terminou com 6 professores. Inicialmente foi feito um texto orientador para elaboração dos objetivos gerais e depois específicos para cada período. A partir dele, discutiram-se ementas, bibliografias e práticas. Ao final dos trabalhos foi feita a divulgação dos resultados junto a todos os professores do curso, em plenária.

A proposta aprovada, e ainda em vigor, está em consonância com os autores que defendem a necessidade de formação do professor enquanto pesquisador, profissional crítico e reflexivo,

A prática da investigação sistemática no Curso de Pedagogia favorece a formação discente para a atuação do professor com atitude de pesquisador, crítico e reflexivo e/ou como profissional de Educação, constantemente atento às transformações e às contradições do mundo do trabalho, que busca a autonomia, a elaboração própria, a constante atuação e inovação de conhecimentos, e estabelece o diálogo com os diversos sujeitos sociais e a discussão coletiva sobre as experiências e a realidade concreta. (Curso de Pedagogia – Projeto Político Pedagógico do Curso, 2005)

Mas, segundo a coordenadora de pesquisa no curso a essa época, não se pretende com isso tomar a pesquisa com todo seu aparato metodológico, mas como “princípio educativo”.

*“É pesquisa no ato cotidiano do trabalho educativo. É a pesquisa como princípio educativo. Quem acha que a pesquisa é algo que está envolto em algo como se alguém fosse especial por fazer pesquisa, está desqualificando o nosso aluno... ‘Ele não tem condições de fazer pesquisa’. Eles [alunos] para poderem recriar a prática pedagógica vão ter que ir à pesquisa. O que se pretende com o aluno? Que ele construa uma postura investigativa. Um olhar investigativo... uma atitude científica... Não posso deixar um profissional sair da universidade sem esse olhar.. esse é um olhar qualificado”.*

E para tal, ela deveria estabelecer a interlocução entre os referenciais teóricos do currículo com a pesquisa da prática educacional. Segundo a coordenadora, a pesquisa não pode prescindir da articulação entre a teoria e a prática, e é

justamente esse movimento que permitiria a formação nos alunos de um olhar mais crítico sobre a realidade, um olhar fundado em categorias de análise.

*“Os alunos têm várias disciplinas no currículo, né? Sociologia, Filosofia, Psicologia... várias disciplinas. Essas disciplinas dão fundamento teórico da pesquisa. Pesquisa precisa de teoria. Não é fazer questionário e sair aplicando por aí. Pesquisa não é levantar dados. Não é fazer perguntinha ‘o que você acha?’. Pesquisa é uma coisa muito mais profunda. Pesquisa tem que mexer com a teoria. Ah! Mas meu aluno vai mexer com teorias? É... pra que que ele tá fazendo disciplina teórica? Pra mexer com a teoria. Mexer com as categorias da Sociologia.. as categorias próprias de cada área de conhecimento. Todas as áreas têm um olhar... um olhar sobre a realidade. E esse olhar está fundamentado em categorias de análise. Então, o aluno tem que se apropriar disso.”*

A coordenadora afirma que o grupo de professores envolvidos na implementação da disciplina defende que a uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional é preciso associar a pesquisa, pois, como instrumento de reflexão sobre a prática, ela torna-se mola propulsora da mudança.

*“Como o fenômeno do ponto de vista sociológico ele muda, ele se transforma.. se o aluno não tiver a idéia que há uma relação teoria e prática \_ a prática muda a teoria, a teoria muda a prática \_ e a indissociabilidade do ensino-aprendizagem com a pesquisa; ele será apenas um professor ou um gestor conservador, porque ele não acrescentará nada de próprio, de individual ou de coletivo àquela prática educacional... E para transformar alguma coisa você tem que ter uma análise crítica sobre o fenômeno educacional e sobre a realidade onde esse fenômeno está ocorrendo.”*

Sua fala sugere que, mais do que simplesmente afinados com as contribuições no âmbito do debate sobre o papel da pesquisa na formação de professores a partir dos autores mencionados, o grupo admitia uma perspectiva crítica diante da prática e dos saberes docentes. A pesquisa tomada não apenas como instrumento de produção de conhecimento, mas como força de transformação pessoal e social.

Desse modo, em resposta àqueles que consideram que a produção de conhecimento científico, e nesse sentido, que a pesquisa situa-se na pós-graduação, ficando à graduação a tarefa de apenas disseminar aquilo que os pesquisadores da Pós produzem, e ainda aquela que desvaloriza os saberes da prática, a coordenadora reforça a idéia de que na graduação encontramos mais proximidade com a realidade da sala de aula, nela estão os professores em formação e seus desafios cotidianos, nela o saber da experiência associado ao saber das Ciências da Educação tem grande poder de transformação:

*“Aí alguém vai perguntar: mas a graduação tem conhecimento a acrescentar? Claro! É um conhecimento que está associado à prática. A teoria quando se une à prática numa proposta de transformação, ela é práxis”.*

### **5.3. Os princípios epistemológicos e didático-pedagógicos da disciplina**

Segundo o Projeto Político Pedagógico do curso, a disciplina admite uma *dupla dimensão: epistemológica e instrumental*. **A dimensão epistemológica** está voltada para a compreensão dos elementos e processos da situação cognitiva, a história da construção do conhecimento social, os paradigmas científicos, em especial aqueles que orientam as pesquisas nas ciências sociais e na educação. **A dimensão instrumental** está voltada para a apropriação dos instrumentos da pesquisa em educação: diferentes tipos de pesquisa e instrumentos de coleta/produção e análise de dados.

Compreende-se que o aluno deve construir um referencial teórico-prático relacionado à linguagem científica, saber trabalhar com os procedimentos intelectuais e técnicos da pesquisa. Esse processo seria desenvolvido ao longo de seis semestres, com discussões teóricas e atividades práticas que promovessem sua iniciação científica e culminassem na produção da monografia, a saber:

PPE - I	PPE – II	PPE - III	PPE - IV	PPE - V	PPE - VI
Construção do Conhecimento : do senso comum ao conhecimento científico.	Ciências Naturais e Humanas: distinções. Paradigmas na Pesquisa Educacional	Ciências Humanas & Pesquisa Educacional (paradigmas).	Pesquisa Educacional na UNESA. Etapas iniciais da Pesquisa.	Projeto Pesquisa	Monografia

Fonte: Curso de Pedagogia – Projeto Político-pedagógico, Rio de Janeiro, 2005.

A análise das ementas, programas e bibliografias das diferentes PPEs (em anexo) permite concluir que são muito variadas as contribuições teóricas e temáticas contempladas. Por mais que um acordo provisório, em termos de princípios mais gerais, tenha sido possível, como os planos de ensino objetivam a ação docente e sua discussão envolveu diretamente todos os professores da disciplina em pequenos grupos de discussão, aqui é onde evidenciamos o embate das diferentes concepções de ciência que formulam esses docentes.

Assim, as diferentes ementas e programas acabam por constituir uma proposta híbrida, onde podemos encontrar desde uma perspectiva positivista de ciência onde a realidade está posta e o pesquisador vai a ela “coletar” dados<sup>34</sup>, até o reconhecimento da mediação histórico-cultural na relação sujeito-objeto e a crítica ao caráter ideológico que a concepção de uma neutralidade científica encerra<sup>35</sup>, típicas da abordagem construtivista e teórico crítica.

Os autores indicados nas bibliografias também são muito variados, desde aqueles/as reconhecidos como referências no campo da pesquisa educacional no

<sup>34</sup> Tema “Instrumentos de coleta e análise de dados” previsto na ementa da PPEIII

<sup>35</sup> Tema “Concepção de conhecimento: a relação entre sujeito cognoscente, objeto cognoscível e mediação histórico-cultural” no programa de PPEI e “A cientificidade das ciências sociais e humanas: os mitos da neutralidade e da objetividade científicas” no programa de PPEII.



Brasil como Alda Alves-Mazzoti, Ivani Fazenda, Marli André, Menga Ludke, Pedro Demo, até pesquisadores de outros campos de conhecimento como Maria Cecília Minayo. No entanto, em sua maioria autores que adotam uma perspectiva construtivista ou teórico crítica.

Outra questão interessante é que, embora a abordagem quantitativa seja apresentada, seu referencial metodológico não é trabalhado, o que evidencia a ênfase na abordagem qualitativa, típica da pesquisa em educação na atualidade.

Toda essa diversidade de temas/conceitos propostos segue um mesmo movimento gradativo da abordagem de questões epistemológicas como “a relação sujeito/objeto”, “diferentes tipos de conhecimento”, “características do conhecimento científico”, “paradigmas das ciências sociais”, até aquelas de caráter mais instrumental como “tipos de pesquisa”, “diferentes métodos e técnicas”, “regras da ABNT”. Parece haver o entendimento de que é necessário certo domínio acerca da metodologia da pesquisa para que sua apropriação técnica não seja desprovida de sentido. A coordenadora de pesquisa à época defende isso mesmo quando diz:

*O aluno não pode começar nenhum projeto de pesquisa antes de PPEIV porque ele não sabe nada de metodologia científica. Ele nem sabe qual a diferença entre senso comum e conhecimento científico. Não sabe qual é a linguagem da ciência.*

A pesquisa, mais que mera apropriação de técnicas, exige a compreensão dos procedimentos intelectuais que envolvem o fazer científico. Essa compreensão é que permitiria, especialmente diante de objeto tão complexo como a educação, encontrar os melhores caminhos. Desse modo o ecletismo metodológico presente estaria submetido a um princípio epistemológico imperativo e comum: a intelegibilidade da realidade.

A atual coordenadora de pesquisa, em documento de orientação para professores da disciplina, define três sentidos para a pesquisa no curso:

Falamos da pesquisa como: 1) atitude filosófica frente à vida, 2) como possibilidade de reflexão crítica sobre a prática profissional e 3) como pesquisa acadêmica. A pesquisa como atitude filosófica envolve a indagação, a crítica, a reflexão; o não aceitar passivamente, como nos ensina Gramsci (1991), a marca de “nossa personalidade”, mas atuar propositivamente em um sentido de filosofia da práxis. Além de formar a nós próprios e a nossos/as estudantes como homens e mulheres mais críticos e propositivos frente ao mundo a pesquisa também se coloca de forma indissociável da docência – “*não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino*” (FREIRE, 2001, p. 32). E, aqui, retomamos a discussão do professor/a como intelectual reflexivo, pesquisador; profissional que recria cotidianamente seu fazer. Mas temos, também, a pesquisa em seu sentido acadêmico que envolve projeto, referencial teórico-metodológico, rigorosidade metódica. Visualizamos, assim, o campo da “*Pesquisa e Prática em Educação*” na tessitura complexa dessas dimensões em uma articulação circular, perpassando todo o Curso em diálogo permanente com as demais disciplinas.

Dessa forma, segundo a proposta do grupo, PPE desde a sua constituição até hoje, não se resume a uma discussão sobre a pesquisa científica. Ela deve se constituir como experiência de reflexão sobre a realidade educacional a partir de **projetos interdisciplinares** \_ fazendo confluir saberes e práticas dos diferentes sujeitos e campos de conhecimento; **e contextualizados** \_ de maneira que possa envolver as experiências, realidades e necessidades específicas de cada Campus. Para tal, no entanto, foram estabelecidos alguns temas geradores, facilitadores dessa articulação, tendo em vista a estrutura curricular. São eles:

PPE – I	PPE - II	PPE - III	PPE - IV	PPE - V	PPE - VI
Sociedade, Cultura, História e Educação		Políticas Públicas e Movimentos Sociais	Espaços Educativos – aprendizagem e subjetividade	Currículo e organização do espaço escolar	Gestão educacional nas organizações

Fonte: Curso de Pedagogia – Projeto Político-pedagógico, Rio de Janeiro, 2005.

Esses temas se colocam como campo onde as diferentes disciplinas em cada período podem articular seus saberes, desenvolver ações de incursão a campo e reflexão sobre processos educacionais. A necessidade de uma abordagem interdisciplinar da realidade está expressa na fala de um dos idealizadores do projeto e atual coordenador no Curso. Segundo o professor, essa abordagem permitiria uma

visão multidimensional dos problemas em Educação, o confronto de olhares que mobiliza o questionamento da realidade e a necessidade de buscar respostas alternativas:

*Aqueles temas seriam os temas articuladores das disciplinas. Quer dizer, se você estudasse Didática, Psicologia, você iria estudar na perspectiva de discutir os processos de sociedade, conhecimento e cultura [...] Pra formação de uma pessoa com a visão multi-relacional, transdisciplinar, que vise o problema e suas múltiplas dimensões. Se você tem um professor que ajuda o aluno a olhar isso, quando ele entra na disciplina específica ele tem um olhar diferenciado. E aí ele é levado a questionar, a perguntar, a buscar outras alternativas.*

Desse modo, a proposta para a disciplina exige uma dinâmica da aula onde o aluno se coloca como sujeito ativo de sua aprendizagem e o professor é mediador, oferecendo desafios e oportunidades. Num movimento dialético entre a teoria e a prática, o pensar e o fazer, o individual e o coletivo, a subjetividade e a objetividade. Assim, as estratégias de ensino indicadas nas propostas para a disciplina envolvem elaboração própria, trabalho coletivo e incursão ao campo: elaboração de sínteses de leituras e discussões em grupo sobre os temas abordados; dinâmicas; construção e análise de diário reflexivo; grupos de discussão; entrevistas; estudos de caso; visitas orientadas a instituições de pesquisa e instituições educativas, etc.

Nesse sentido, a avaliação não é vista apenas como instrumento de aferição do desempenho dos alunos, mas é compreendida na sua dimensão dialógica, diagnóstica e formativa. Assim, os procedimentos de avaliação propostos não se restringem a provas, mas envolvem elaboração de trabalhos, seminários de exposição dos avanços realizados no semestre, relatórios de atividades de campo, portfólios e a análise da participação e desempenho dos alunos em todas as atividades. Há destaque também para a auto-avaliação como mais um instrumento de formação da autonomia intelectual e consciência crítica.

Além da grade de disciplinas e atividades regulares, o curso prevê a realização de atividades acadêmico-científicas complementares como Jornadas Pedagógicas, Palestras, Oficinas, Mini-cursos, Seminários Científicos, Atividades Culturais, etc. Essas atividades são consideradas como espaço

ampliado de formação que coloca o aluno e suas produções em confronto com realidades mais amplas, exercício também importante para o desenvolvimento de um espírito crítico e transformador.

#### **5.4. Os desafios para a continuidade do projeto**

Mas a implementação da disciplina e do projeto pedagógico que a envolve não tem sido um processo simples. Afinal, sua realização exige compromisso contínuo do corpo docente e investimento institucional.

No entanto, de 2004 até os dias atuais o curso, além de enfrentar os desafios próprios de um projeto como esse, perdeu parte dos professores e sofreu o impacto de reformas administrativas e curriculares.

O quadro de professores do curso foi progressivamente sendo reduzido em busca de ajustes estruturais, com vistas a adequações exigidas pelo MEC <sup>36</sup>, em conseqüência a fechamento de *campi* ou mesmo pela evasão espontânea de alunos. De cerca de 480 professores à época da reformulação curricular hoje o curso tem aproximadamente 200 docentes.

Além das reformas administrativas, em busca de redução de custos, houve três grandes reformas curriculares que implicaram na exclusão, mudança de modalidade e redução de carga horária de diversas disciplinas do curso. Elas não promoveram mudança substancial na proposta pedagógica do curso, mas tiveram impacto substantivo na sua exeqüibilidade.

Ao longo desse período, do currículo implementado em 2004, 18 disciplinas foram excluídas ou substituídas, 04 passaram para a modalidade à distância (on-line ou telepresencial) e 11 tiveram sua carga horária reduzida. No entanto, todas essas alterações na configuração das disciplinas não implicaram em redução na carga

---

<sup>36</sup> Aderência/correspondência entre disciplina lecionada e formação, percentual de professores em regime de dedicação parcial ou exclusiva, etc.

horária do curso. Segundo o atual diretor do curso, na luta por reduzir o impacto dessas reformas que atingiram todos os cursos da universidade,

*Sempre soubemos tirar vantagem das decisões institucionais, inclusive ampliar a carga horária do curso e o passar o currículo para 8 períodos.*

No entanto, esse esforço não conseguiu amenizar o ambiente de instabilidade e tensão que esse quadro gerou entre os docentes.

É que a redução de carga horária das disciplinas, por exemplo, se deu apenas na carga horária em sala de aula. Em acordo com as possibilidades oferecidas pela legislação, parte da carga horária das disciplinas foi transformada em “horas de atividades de campo”. Se, por um lado, essa modificação formaliza e torna uma exigência a diversificação das atividades e, em especial, o contato com a realidade educacional através da realização de visitas, observações campo, por outro desremunera os professores posto que estes recebem por hora/aula e essas atividades não são consideradas “aula”. Mais ainda: apesar de não serem consideradas “aula”, como essas atividades devem ser parte do plano de ensino da disciplina, esses professores não estão liberados da atividade docente de planejar, acompanhar e avaliar tais atividades. Ao contrário, agora têm ainda a obrigação de preencher documentos comprobatórios dessas atividades numa sobrecarga de trabalho que aumenta a mais-valia relativa.

Além disso, áreas que exigiam certa especialização na formação ou experiência foram retiradas do currículo ou deslocadas para modalidade à distância, o que fez reduzir ou “zerar” a carga horária de alguns docentes.

Acrescente-se o fato de que, dessa vez, a estrutura curricular do curso foi modificada sem o envolvimento do corpo docente. Um projeto político pedagógico “dá consistência, articulação e sentido de conjunto para os projetos de ensino dos professores”. (VASCONCELOS, 2007) Mas só faz isso, se se constitui de fato como

referencial para a ação docente, se os sujeitos o reconhecem como tal, fato difícil de acontecer se não participaram decisivamente de sua elaboração.

Tudo isso gerou a necessidade de novos rearranjos na alocação e articulação de professores e ao desenvolvimento progressivo de uma relação cada vez mais burocrática com o projeto.

No caso de PPE, hoje, há muitos professores alocados na disciplina que não participaram das discussões que lhe deram origem ou que sequer têm a experiência de pesquisa necessária para sua atuação competente. Segundo um dos coordenadores do curso,

*Com o problema de carga horária de professor, aí começou a quebrar galho. PPE se tornou uma disciplina que todo mundo podia dar. Aí você pegou muitos professores que não tinham aquela visão e uma formação mais sólida em pesquisa.. Daí, que tipo de pesquisa ele podia fazer?!...*

Essa situação criou, e ainda cria, certa dissonância e problemas de orientação no desenvolvimento da sua proposta pedagógica para a disciplina. Segundo a professora que coordenou grande parte das reuniões de trabalho para a elaboração dos programas da disciplina,

*Ele [o projeto de PPE] não foi uma coisa construída por uma pessoa. Esse conjunto de programas foi construído ao longo de um ano por um grupo de pessoas altamente envolvidas... E não foi fácil chegar a isso... Mas nem todos tiveram a oportunidade de participar desse processo de construção e talvez por isso não compreendam os objetivos propostos para a disciplina.*

Em 2005, num esforço por retomar o espírito do projeto original foi feita ampla reunião de professores de PPE por ocasião da mudança na direção do curso. Estava em discussão uma nova deliberação da instituição que reduzia a média de aprovação dos alunos de 7,0 para 5,0 e substituía a monografia por um trabalho de conclusão de curso, de qualquer natureza. Nessa reunião, muitos professores

indignados reclamavam da instituição uma postura mais comprometida com a qualidade do ensino oferecido. Esse sentimento está bem expresso nas palavras de uma professora à época:

*Quando a Estácio resolveu implodir a monografia, nós professores, nós pesquisadores, nós que temos compromisso com a pesquisa e a formação do profissional de educação dissemos 'Peraí! Perder toda uma luta histórica que professores e alunos empreendemos de construir um trabalho monográfico com uma qualidade, uma visão crítica... é uma perda terrível! É um esvaziamento, é a superficialização do curso...'*

Na contramão da orientação institucional, e apesar da precarização das condições de trabalho, o corpo de professores ali presente deliberou pela continuidade da pesquisa como eixo norteador/articulador do currículo e a monografia resultante de um trabalho sério de pesquisa como trabalho de conclusão de curso.

No mesmo ano deu-se início a realização de Jornadas Científicas para a mobilização docente e discente, num empreendimento ímpar já que não contava com nenhum recurso ou apoio institucional.<sup>37</sup>

Em 2007, a mudança na coordenação de pesquisa pareceu reascender a vontade pela mudança daquele quadro. Foram feitas reuniões para discutir o trabalho na disciplina e a oportunidade de ampliar a participação do curso no Programa Iniciação Científica da instituição/PIC. Segundo a coordenadora atual,

*É sempre difícil reunir o grupo, entretanto os momentos de encontro têm sido espaços-tempos fundamentais para troca de experiências, avaliação do trabalho realizado e planejamento de ações conjuntas.*

A partir de 2008, o curso conta com 19 pesquisas de iniciação científica em andamento, em 8 diferentes municípios, cerca de 50 alunos coordenados por 21

---

<sup>37</sup> Nas III Jornadas Científicas, foram 43 apresentações orais e inúmeros trabalhos expostos na forma de painéis.

professores. Estabeleceu-se um programa de reconhecimento e acompanhamento institucional da atividade de pesquisa, que implica em remuneração de 2 horas/aula para os professores que coordenam os projetos e créditos de horas de atividade complementar para os alunos envolvidos. Considerando as linhas de pesquisa estabelecidas no curso<sup>38</sup>, vale destacar que a absoluta maioria dessas pesquisas está filiada à linha de “Representações sociais e práticas educativas”, ora com ênfase em experiências/projetos pedagógicos em Ensino Fundamental e EJA (7 pesquisas) ora tomando como objeto de reflexão o próprio curso (10 pesquisas).

Em março desse ano foi realizado o I Seminário de Pesquisa do curso com a finalidade de discutir o trabalho desenvolvido na disciplina. O seminário contou com palestra de abertura da professora Menga Ludke, sobre os desafios e possibilidades da pesquisa no curso de Pedagogia, e envolveu cerca de 70 professores em grupos de trabalho ao longo de um dia. Foram feitos relatos de experiência, revistas as ementas/programas da disciplina e discutidos os principais problemas enfrentados. Várias situações foram levantadas como distorções provocadas pela quebra de pré-requisitos das disciplinas de PPE, problemas relativos à continuidade do trabalho de orientação na elaboração da monografia (PPE IV, V e PVI) por conta da rotatividade dos professores, necessidade de ampliação de carga horária e redução do número de alunos tendo em vista viabilizar práticas mais dinâmicas, diferenças na compreensão quanto a natureza e a avaliação do TCC/Monografia, entre outras.

Mas, apesar desse apelo e esforço, toda essa nova configuração institucional provocou como que um retrocesso em relação ao movimento acadêmico de outrora. Hoje, as ações e discussões sobre o projeto institucional parecem estar restritas a um pequeno grupo de incansáveis. Não é possível mais observar a mesma efervescência intelectual, científico-pedagógica, e compromisso ideológico que tanta distinção acadêmica promoveu ao curso.

---

<sup>38</sup> As linhas de pesquisa do curso, tendo em vista fortalecer a articulação e continuidade de estudos entre a graduação e a pós graduação, são as mesmas do Mestrado em Educação da UNESA: “Representações Sociais e práticas educativas”; “Tecnologias de Comunicação e informação nos processos educacionais” e “Política, gestão e administração da educação”.



## 6. SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DE PESQUISA

Após a análise dos contextos e dos processos envolvidos na reformulação do projeto curricular do curso de Pedagogia da UNESA, e dos princípios político-filosóficos e didático-pedagógicos que orientaram/orientam a elaboração da proposta de inserção da disciplina PPE, tendo em vista que as representações significam e orientam as práticas, passaremos então a análise dos processos de elaboração e dos elementos que constituem as representações de pesquisa construídas por professores/as e alunos/as do curso e como essas representações se articulam às práticas/experiências vividas por esses professores/alunos.

Diante de tudo que foi exposto na análise das representações de pesquisa de alunos e professores, não poderíamos nos furtar de tomar não apenas a compreensão dos elementos e da forma de organização das representações, mas também como eles/elas se articulam com certas concepções de ciência e pesquisa amplamente difundidas (campo de sentidos) e com o trabalho desenvolvido e as dificuldades enfrentadas na experiência vivida na disciplina (campo experiencial). Essa dupla abordagem é que irá nos permitir uma aproximação aos processos constituintes das representações. E para tal, a apresentação dos resultados se fará em dois momentos.

Inicialmente faremos a apresentação de alguns resultados da análise quantitativa dos dados. Embora esta fase de análise por si só não nos diga a respeito das relações e processos envolvidos na construção das representações de pesquisa em estudo, os dados assim organizados permitem um olhar sobre toda a superfície dos elementos encontrados e compreender os destaques e caminhos escolhidos para a abordagem qualitativa.

Assim, tomou-se especialmente aqui para os professores os dados referentes à associação de idéias e questionários e para alunos os dados referentes à associação de idéias, questionários e avaliação institucional da disciplina. Embora se prestem mais a este tratamento os dados provenientes de técnicas como a de

associação de idéias e questionários, buscou-se destacar elementos significativos, a partir da análise de frequência de evocação nas entrevistas individuais, e comparar todos os resultados a fim de buscar garantir os critérios de exaustividade e representatividade, tão importantes no tratamento dos dados, em especial, para o processo de categorização. (BARDIN, 1970, p. 98). Acrescente-se ainda que se levou em consideração para este momento, as respostas às questões das entrevistas que eminentemente diziam sobre “... o que é pesquisa p’ra você?”, embora não se tenha furtado a considerar elementos que apareceram em outros momentos, pois, considerou-se que, apesar de em outro lugar estes elementos ainda estariam respondendo à questão central do estudo.

Posto que as categorias em questão foram definidas ao longo da análise (a posteriori) considerou-se como critério para a sua formação a identificação semântica: elementos que guardam a mesma significação dentro do discurso foram grupados progressivamente considerando-se o princípio da exclusão mútua (um elemento não pode estar contido em duas categorias ao mesmo tempo). Nestes casos “o título final de cada categoria somente é definido no final da operação” (BARDIN, 1977, p. 119). Neste trabalho, buscou-se preservar ao máximo a autenticidade dos termos e, portanto, a nomeação final foi feita considerando-se o elemento mais significativo dentro do grupo/categoria formado (levou-se em conta o seu poder associativo – “sua capacidade de se associar aos outros elementos da representação, uma vez que ... condensa o conjunto das significações” (MOLINER apud ALVES-MAZZOTTI, 1996 , p.6)

A partir das categorias construídas procurou-se compreender seu significado e as relações que estabeleciam entre si e com a experiência vivida em cada campus.

### **6.1. Sobre os professores**

Como os professores não são exclusivos dos *campi*, primeiramente encaminhamos questionário via Internet aos 70 professores alocados na disciplina na atualidade, com 15% de retorno (11 respondentes). Mas também como era nosso desejo conhecer mais amiúde as experiências das duas unidades investigadas,

foram realizadas entrevistas com 3 professores do campus Madureira (prof 15, 16 e 17) e 3 com professores do Campus Petrópolis (prof 12, 13 e 14)<sup>39</sup>.

Do conjunto de 17 professores envolvidos, 12 são do sexo feminino, têm mais de 45 anos de idade e entre 20 e 30 anos de magistério. A maioria tem graduação na área de Ciências Humanas, sendo sete em Pedagogia, e pós graduação em Educação (11 mestres e 6 doutores), a maioria em instituições públicas. Somente dois professores não declaram experiência em pesquisa, fora a exigida na pós-graduação. Aqueles que declararam, suas experiências são muito variadas quanto a temas e vinculação institucional.

Nos estudos de representação social, a análise preliminar dos dados envolve identificar os elementos evocados e sua freqüência. E a exigência seguinte, própria do processo de categorização, é buscar a aglutinação desses elementos em torno de núcleos de significação/sentido. Freqüentemente quando nos deparamos com uma representação estruturada, mesmo quando temos uma grande variedade de elementos, eles podem ser organizados em torno de alguns poucos núcleos de significação/sentido. No entanto, em algumas vezes, temos vários elementos que, no entanto, não estão organizados de modo a construir uma representação propriamente de um objeto. Segundo Ibañez (apud SÁ, 1996, p.41),

... o fato de que as representações sociais estejam estruturadas nos indica também que não há por que existir uma representação social para cada objeto em que possamos pensar. Pode ser que um determinado objeto tão só dê lugar a uma série de opiniões e imagens relativamente desconexas.

Embora fosse possível verificar a recorrência de certos elementos nas falas dos professores, na interpretação mais cuidadosa de sua estruturação percebeu-se o quanto esses elementos se articulavam a partir de lógicas muito particulares e estavam emaranhados a questões epistemológicas complexas. Essa situação

---

<sup>39</sup> Em casa campus há entre 5 e 8 professores. Não foi possível realizar entrevistas com todos já que os seus diferentes compromissos profissionais não os deixavam com tempo disponível para tal.

dificultou o processo de categorização. No entanto, num esforço de análise foi possível perceber um “discurso” recorrente, que atravessa a fala dos professores. Mas não é um discurso elaborado, argumento ou narrativa que legitima ou comunica a experiência. É apenas um sopro, apenas a aglutinação de fragmentos que reproduzem certos consensos estabelecidos.

Pode-se observar que a maioria define pesquisa como um processo constante de busca de respostas para “questões de ordem teórica e prática”.

*Procura pelo entendimento de um objeto, uma questão, um fato. (prof 11)*

*Investigação, busca de respostas para questões de ordem teórica e prática. (prof 2)*

*É um movimento de busca e esclarecimento sobre uma temática instigante...(prof 7)*

*Ai! Como eu vou te responder.. É o alimento da ciência.. é uma coisa que nasce dentro da gente, uma vontade de resolver algum problema... (prof 17)*

Apenas quatro dos respondentes consideram a pesquisa como processo de social de construção de conhecimentos.

*Atividade básica da ciência no seu processo de investigação e construção da realidade (prof 5)*

*Pesquisa é construção de conhecimento, né? Sem pesquisa não há construção de conhecimento, senão vira mera repetição.(prof 13)*

Para ambos, no entanto a pesquisa envolve uma dimensão teórico-metodológica.

*E você precisa ter todo o embasamento científico pra ir atrás dessa resposta. (prof 17)*

*Atividade voltada para a construção de conhecimentos, de acordo com os cânones da ciência vigente e seus paradigmas de orientação, na formação de campo teórico-conceitual que aborde perspectivas e demandas existentes e em formação, com critérios de racionalidade e suficiência metodológica.. (prof 1)*

*Boa pesquisa é aquela feita com seriedade, com consistência, bem fundamentada, com uma boa metodologia, instrumentos confiáveis.(prof 13)*

Quando perguntados sobre as contribuições da pesquisa à formação dos professores, a maioria considera que a pesquisa permite o desenvolvimento de um olhar problematizador, uma postura crítica e reflexiva sobre a realidade capaz de propor alternativas para a prática pedagógica.

*Leva os alunos a questionarem a realidade que os cerca (prof 2)*

*Desenvolve uma postura investigativa, crítica, capaz de conhecer, avaliar e propor alternativas para os problemas verificados na realidade educacional. (prof 9)*

*[PPE] Faz a introdução da pesquisa como princípio formativo, contribuindo para a formação de professores capazes de problematizar a realidade educacional em que estão inseridos e de encontrar caminhos, que incorporem a teoria, para renovar e transformar sua prática pedagógica. (prof 7)*

Alguns destacaram como a disciplina tem permitido desnaturalizar o conhecimento, na formação de uma racionalidade científica que impõe a pesquisa prática cotidiana.

*Desenvolvimento de uma racionalidade científica voltada para a reflexão teórico-prática (prof1)*

*Na medida em que os alunos entendem o que é pesquisa, percebem que a prática educativa tem a pesquisa como fio condutor...(prof 9)*

*Contribui para desnaturalizar o conhecimento, problematizar as diferentes formas de saber, desenvolver o senso crítico pedagógico, o que é muito difícil em vista do campo da Pedagogia ser terreno pouco fertilizado teoricamente e também por isso, muito propenso a didatismos e prescrições – este é o maior desafio. (prof 3)*

*A pesquisa precisa de um referencial teórico profundo, mas precisa oferecer alguma contribuição à prática. Em Educação existe um número muito grande de pesquisas sem nenhuma melhora para a prática. A gente precisa pensar nisso: muita pesquisa sem nenhum resultado. As pesquisas não estão dando conta de responder as mazelas que quem trabalha na educação pública sabe. (prof 17)*

Essas concepções estão em consonância com o projeto institucional e com o debate no campo, como apresentado anteriormente. Mas não parecem produzir ou determinar comportamentos em relação à pesquisa. Elas são mais uma *performance* discursiva. Embora as dificuldades encontradas para o contato e disponibilidade dos professores para as entrevistas, que resultou em um número reduzido de

entrevistados, e a proximidade com a entrevistadora, o que muitas vezes pode ter gerado certo constrangimento intelectual, tenham certamente um papel importante nesses resultados, essa situação foi encontrada também em outras pesquisas onde, embora também a pesquisa tenha sido considerada importante tanto na formação como na prática docente, a análise mais detalhada das respostas mostra certas nuances revelando propostas híbridas (DURAN, 2005) ou “posições dúbias a respeito do próprio conceito ou do tipo de pesquisa mais apropriado ao magistério na escola básica”. (MENGA, 2005, p.94) Assim, podemos supor, talvez, que parece atravessar esses discursos, menos a expressão de consensos em torno de uma experiência, e mais uma necessidade de afirmação do estatuto científico da pesquisa em educação. Talvez por isso, como num ato falho, as duas últimas falas citadas coloquem como objeto de reflexão o próprio campo da Pedagogia. (“...em vista do campo da Pedagogia ser terreno pouco fertilizado teoricamente e também por isso, muito propenso a didatismos e prescrições” e “Em Educação existe um número muito grande de pesquisas sem nenhuma melhora para a prática”).

As discussões acerca da identidade do curso de Pedagogia e da definição do tipo de profissional que este curso deveria formar, por ocasião do debate sobre as novas diretrizes curriculares, instauram o debate sobre o estatuto científico do campo. (MOREIRA, 2006) São questionados a especificidade de seu objeto e métodos, qual o seu corpo teórico e seu poder operacional em estudo científicos. Vários autores como Libâneo, Mazzotti, Pimenta, entre outros animam esse debate defendendo a tese de que é possível pensar a Pedagogia como ciência.

Mazzotti, em sua argumentação, defende que, para se estabelecer a determinação da Pedagogia enquanto ciência, é preciso estabelecer uma epistemologia da Pedagogia. Para o autor,

Considerar que a Pedagogia não pode ser uma ciência, pois não seria possível uma ciência da prática, é assumir que toda e qualquer prática humana erige-se em arte, pura e simplesmente; a ciência, o conhecimento sistemático, outras determinações que não o fazer empírico. (MAZZOTTI, 2001, p.28)

Ele defende que as ciências são sistemas fundados na crítica a cadeias indutivas cujo objetivo é construir a melhor compreensão/explicação sobre o fazer. Desse modo, poder-se-ia tomar a Pedagogia como ciência prática, voltada para a análise de práticas educativas. “Neste sentido seria possível compreender a Pedagogia como uma ciência do fazer educativo, mas como tal, não se confundiria com o próprio fazer que permanece uma atividade de educadores.” (*idem*, p.29)

Pimenta levanta a questão do quanto as práticas educativas também são objeto de outras ciências, mas o são a partir de seus referentes. “Quando se analisa o fenômeno educativo sob os ângulos dessas ciências já constituídas são os seus objetos da teoria e da prática que são detidos \_ e não os da educação.” (2001, p. 45) Ela traz a contribuição de Estrela acerca da necessidade de se definir o *irredutível pedagógico*, que ultrapasse a tapeçaria dos conhecimentos das diversas “ciências da educação”. Pimenta argumenta que, considerando que esse irredutível se refere à prática educativa, é preciso tomá-la na sua dialeticidade: “no seu movimento, nas suas diferentes manifestações enquanto prática social, nas suas condições, nos seus diferentes significados, nas suas diferentes direções, usos e finalidades.” (*idem*, p.58)

Libâneo, a partir de uma revisão histórica sobre o curso de Pedagogia, defende que o fenômeno educativo requer uma abordagem pluridisciplinar e que, portanto, não pode ser exclusividade da Pedagogia. Mas que a peculiaridade da Pedagogia está no seu enfoque problematizador, globalizante e unitário do fenômeno educativo, para além dos recortes parcializados das demais ciências da educação. (2001)

Nesse debate, tem se colocado importante pensar a pesquisa, qual o seu papel para o desenvolvimento do campo e dos projetos de formação que ele encerra. Enquanto instrumento fundamental do fazer científico, aquilo que o caracteriza e define, de que forma ela reedita ou permite superar o conflito teoria x prática. Se a Pedagogia é uma ciência da prática, a pesquisa é instrumento para “cientificizar” a prática? Isso implica tomá-la como instrumento de formação profissional, aquilo que caracteriza a identidade e a ação docente?

## 6.2. Sobre os alunos

Como seria impossível acessar todos os alunos do curso, tomou-se como universo para essa investigação uma amostra dos alunos dos dois *campi* investigados: Petrópolis e Madureira.

Desse modo, em Petrópolis foram aplicados 96 questionários, realizadas 15 entrevistas e tomadas 45 avaliações institucionais. Os envolvidos são alunas/os do 3º ao 7º período<sup>40</sup>. A maioria é do sexo feminino (97%), tem entre 21 e 30 anos (66,5%) e não fez curso de formação em nível médio (62%). Em Madureira foram aplicados 75 questionários, realizadas 08 entrevistas e tomadas 16 avaliações institucionais. Os envolvidos são alunas/os do 4º ao 7º período. A maioria é do sexo feminino (86,5%) e não fez curso de formação em nível médio (58%). Embora a maioria tenha entre 21 e 30 anos (52%), há um grupo significativo de estudantes entre 31 e 40 anos (22,5%).

Foram formadas seis categorias para a análise da representação de pesquisa a saber: busca, conhecimento, análise, método, prática e aprendizado. A tabela 1 classifica os índices segundo os grupos/categorias organizados para o estudo.

Embora tenha sido possível organizar as respostas dos grupos em torno de categorias comuns, pode-se notar diferenças significativas de freqüência de enunciação para os diferentes índices entre as categorias para os dois grupos. Essa diferença será abordada mais cuidadosamente no próximo capítulo. Por ora vamos nos deter na análise dos resultados mais recorrentes. Não foram encontradas diferenças significativas relativas a faixa de idade, sexo ou formação em nível médio.

---

<sup>40</sup> Como PPE atualmente só é oferecida, a partir do 2º período, tomaram-se as alunas a partir do 3º período porque nesse período as alunas já teriam vivenciado ao menos dois semestres da disciplina.



TABELA 1  
NÚCLEOS DE SENTIDO

CAMPUS	BUSCA	CONHECIMENTO	ANÁLISE	METODO	PRÁTICA	APRENDIZADO	OUTROS
PETRÓPOLIS	Busca (20) Investigação/ Investigar (4) Averiguar Esclarecimento Resposta Curiosidade	Conhecimento (21) Estudo (10) Leitura (3) Ciência Sabedoria Informação Conteúdos (2)	Análise/analisar (15) Observação/ Observar (6) Reflexão (9) Crítica Avaliação	Fontes confiáveis (3) Objetividade Levantamento/ Coleta de dados (2) Fundamentação Disciplina Redação Tempo Quantitativa Qualitativa Bibliográfica Formulação	Prática (18) Realidade (7) Contexto	Aprendizado (3) Compreensão (3) Crescimento (2) Desenvolvimento Novo Atualização Melhora Mudança Transformação Motivação Interesse	Significação (2) Objetivo Entendimento do mundo Identificação Dedicação Comprometimento Interesse Auxílio Participação
MADUREIRA	Busca/buscar (7) Investigação/ Investigar (4) Curiosidade (3) Problema (2) Duvida Resposta	Conhecimento/ Conhecer (21) Ciência/científica (7) Informação (3) Aprofundamento (3) Saber (2) Leitura/livro/biblioteca (3) Não é senso comum (2)	Análise/analisar (8) Observação/ Observar	Método/ Metodologia (16) Fontes confiáveis (4) Planejamento (2) Dedução (2) Organização Objetividade Minusiosidade Precisão Experimentação Comprometimento Veracidade Fatos Fases Caderno Internet	Prática (5) Experiência (3)	Aprendizado/ Aprender (5) Construção/produção (3) Entendimento (2) Desenvolvimento Atualização Evolução Troca	Apresentação História Essencial Complexo

Foi possível verificar apenas uma sutil diferença considerados os períodos. Há pequena maior incidência de respondentes do 3º ao 5º períodos em relação aos demais na categoria busca, assim como pequena maior incidência de respondentes do 5º ao 7º períodos nas categorias análise e prática, nos dois grupos (Madureira e Petrópolis). Consideramos que essa diferença está mais relacionada à inserção no Estágio do que propriamente com a experiência com a PPE, posto que a diferença foi encontrada nos dois *campi*.

Todos esses elementos parecem estar relacionados tanto com a dimensão epistemológica quanto com a dimensão pedagógica da pesquisa.

Do ponto de vista epistemológico reconhecem o **conhecimento** como produto/processo de **busca** constante do homem por compreender as experiências

que vive. Essa busca é uma necessidade intrínseca à própria ação no mundo, pois, viver implica em agir no mundo e agir provoca o pensar.

*“É vc ler, procurar conhecer sobre o assunto. Me aprofundar no assunto.(37 anos, 5º p, MA)*

*É uma forma de buscar o conhecimento de determinado assunto. (23 anos, 4º p, PE)*

*A pesquisa começa com uma dúvida onde buscamos resposta para a nossa problematização. (28 anos, 5º p, PE)*

*A pesquisa é algo que realizamos a partir de uma dúvida, de um problema, algo que desenvolvemos para resolver (24 anos, 5º período, MA)*

*A pesquisa é fundamental para a construção de conhecimento. (28 anos, 6º p, MA)*

Mas não é qualquer pesquisa. O pesquisa científica tem sido discriminada por sua capacidade de **observação** e **análise** da realidade.

*Observação da realidade. (23 anos, 6º p, PE)*

*Analisar um objeto (25 anos, 6º p, PE)*

*Análise da realidade (24 anos, 6º p, PE)*

*Pesquisa é quando se quer analisar um fato, nunca para certificar e sim encontrar respostas para uma determinada questão.(36 anos, 7º período, MA)*

A ciência, como modo de conhecer, e as ciências, como campos específicos, se faz(em) a partir de um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos específicos, ou seja, de um **método**. A pesquisa é o instrumento privilegiado para o desenvolvimento do conhecimento científico. Portanto, admite uma dimensão metodológica: é planejada, objetiva, se dá através de teorias e etapas definidas e usa fontes variadas e confiáveis.

*Uma forma de coletar informações a respeito de um determinado assunto. (24 anos, 4º p, PE)*

*“[boa pesquisa] É aquela planejada, que possui fontes confiáveis de acordo com o tema. Passa por etapas e tem um fim. (24 anos, 4º p, PE)*

*É pesquisar através de teorias e etapas, tais como observação, experimentação e repetição de fatos.. (28 anos, 5º período, MA)*

*Pra mim a pesquisa científica é um tipo de pesquisa mais objetiva, onde o trabalho a ser desenvolvido deve ser com absoluta precisão. (24 anos, 5º período, MA)*

E como tal, a pesquisa assume o papel de articulação entre a teoria e a **prática**, permitindo melhor compreensão da **realidade**:

*[permite] Compreender melhor a realidade (20 anos, 5º p, PE)*

*O que une a teoria e a prática. (24 anos, 7º p, MA)*

*A pesquisa nos aproxima da realidade teorizada (24 anos, 6º p, PE)*

*PPE é importante para a minha formação pois permite relacionar teoria e prática e possibilita um contato maior com diversos autores e teóricos da educação. (23 anos, 4p, PE)*

E dessa forma se torna fonte de aprendizado para professores e alunos:

*Mais chances de aprendizagem. (30 anos, 6º p, MA)*

*Tanto para o professor como para o aluno a pesquisa é fonte de aprendizado. (27 anos, 6º p, MA)*

Do ponto de vista pedagógico a pesquisa-formação tem sido considerada como instrumento que mobiliza professores e alunos a uma atitude investigativa, de **busca** constante do conhecimento e **análise** crítica da realidade.

*“Despertar no futuro educador o interesse e a curiosidade com a finalidade de desenvolver no professor o espírito da pesquisa” (22 anos, 5º p, PE)*

*A pesquisa faz o professor se aproximar do contexto onde ele está inserido. (26 anos, 6º p. PE)*

O método científico travestido de método pedagógico torna-se o instrumento privilegiado para ensinar/aprender, forma própria de **aprendizado** de sujeitos históricos, autônomos e críticos.

*É através da pesquisa que o professor vai melhor adaptar o conhecimento para seu alunos e, principalmente, para poder ensinar seu aluno a pesquisa. Pois só ensina o que sabe, ajudando assim a formar cidadãos críticos. (37 anos, 5º p, MA)*

E desse modo, o **conhecimento** deixa de ser o fim da educação, mas um meio para o aperfeiçoamento da **prática**.

*O profissional de educação precisa conhecer vários assuntos em sua prática docente, pois muitos problemas surgirão e de diferentes campos. (36 anos, 7º p, MA)*

### 6.3. O papel da pesquisa na formação e na prática docente

Perguntadas/os sobre qual o papel da pesquisa na formação a maioria das/os entrevistadas/os destacou a **importância da pesquisa** desenvolver no professor certo **espírito de pesquisa**, uma **atitude cotidiana**, comprometida com a formação continuada que está na base da formação do bom professor.

*Despertar no futuro educador o interesse e a curiosidade. (22 anos, 3º p, PE)*

*Com a finalidade de desenvolver no professor o espírito da pesquisa. (22 anos, 5º p, PE)*

*Fundamental para sua constante reformulação e construção de novos conceitos sobre o mesmo assunto ou sobre novos assuntos. (28 anos, 5º p, MA)*

*O professor tem como seu dever se manter sempre informado acerca dos temas propostos nas salas de aula. A formação continuada é fundamental para a prática. O docente comprometido com o seu papel de educador tem a pesquisa entre as suas práticas.. pra buscar novos conhecimentos.. se atualizar sempre. (24 anos, 4p,PE)*

*Fazer com que nós, futuros educadores, criemos o hábito da pesquisa, pois todo professor, ou melhor, todo bom professor é pesquisador. (23 anos, 4p, PE)*

Afinal, a pesquisa permite a articulação entre a teoria e a prática..

*É um complemento as abordagens teóricas que trabalhamos em aulas, com a finalidade de saber relacionar teoria e práticas.(36 anos, 6º p, MA)*

*É a pesquisa que coloca em prática, na maioria das vezes as teorias que aprendemos na universidade” (26 anos, 6º p, PE)*

*Me ajuda a relacionar as teorias que aprendo com a pratica educacional. (22 anos, 4º p, PE)*

Ela aproxima o professor da realidade de seus alunos, podendo se constituir em instrumento de reflexão sobre/na a prática, que permita melhor compreensão da prática pedagógica.

*Ela o aproxima [professor] da realidade. (23 anos, 6º p, PE)*

*Para que possamos observar a realidade... Porque todo professor deve saber qual é sua realidade.(37 anos, 6º p, MA)*

*Ela auxilia no momento de planejar aulas de acordo com a realidade de seus alunos". (22 anos, 4º p, PE)*

*Através da pesquisa é possível que o professor reveja a sua prática.(32 anos, 6º p, PE)*

*Só assim o educador fará uma reflexão sobre sua prática pedagógica em sala de aula. Sobre valores e atitudes... de ação e reflexão e ação. (21 anos, 5º p, PE)*

E ainda há aqueles que consideram que o professor-pesquisador vai estimular seus alunos a ter mesma atitude investigativa diante da realidade.

*Como vamos ensinar as crianças a buscar informação, pesquisar, se nós não soubermos? (23 anos, 6º p, MA)*

*Na prática docente o professor deve fazer com que os alunos entendam o papel da pesquisa no dia a dia.. Fazer com que os alunos adquiram as habilidades e competências para poder usar as ferramentas da pesquisa nos trabalhos escolares. (24 anos, 4º p, PE)*

*É através da pesquisa que o professor vai melhor adaptar o conhecimento para seu aluno e, principalmente, poder ensinar seu aluno a pesquisar, pois [o professor] só ensina o que sabe, ajudando assim a formar cidadãos críticos. (37 anos, 5º p, MA)*

Todas as formulações feitas pelas/os alunas/os estão em consonância com o debate no campo, o projeto institucional e a fala dos professores. Discutiremos esses resultados mais detalhadamente no próximo capítulo.

#### **6.4. O trabalho desenvolvido na disciplina e dificuldades enfrentadas.**

A maioria absoluta de alunas/os e professoras/es conhece ao menos um pouco da proposta da disciplina.(90,5%) Não há significativa mudança no quadro dos temas/conteúdos e autores trabalhados em relação a proposta dos programas. No entanto, os conteúdos mais destacados por alunas/os e professoras/es foram os de natureza metodológica como: tipos, etapas e instrumentos de pesquisa e técnicas de elaboração de monografias. Houve menções para questões epistemológicas como: a especificidade do conhecimento científico e os paradigmas das Ciências Sociais.

Algumas alunas, em ambos os *campi*, relataram ainda o quanto a disciplina ajudou-as a “fazer os trabalhos da faculdade”, pois com a disciplina elas aprenderam a escrever melhor e a fundamentar e formatar seus trabalhos.

Assim se, de um modo geral, do ponto de vista conceitual a proposta original para a disciplina parece ter sido preservada, as reformas administrativas e curriculares parecem ter tido um impacto diferenciado nas práticas vividas nos dois *campi*. Embora a discussão de texto e a aula expositiva tenham sido as mais citadas por professores e alunos em Petrópolis (70%, 46%) e Madureira (64%,52%) respectivamente, outras atividades também foram indicadas como seminários (14,5%PE, 24%MA) dinâmicas de grupo (42%PE, 41,3%MA), entrevistas (21%PE, 31%MA) estudos de casos (24%PE, 20%MA). No entanto, para duas delas houve diferença significativa nas respostas das/os alunas/os que merece alguma reflexão. Em Madureira, houve um grande destaque para atividades de vídeo debate (41,3%) e em Petrópolis para atividades de observação de campo (49%).

Quanto às atividades de vídeo debate, sabemos que ela é hoje uma técnica muito usada no campo educacional, inclusive no ensino superior. Ela tem grande capacidade de mobilização e sensibilização, permite trazer para a sala de aula realidades que de outro modo pouco provavelmente os alunos teriam contato, trabalha com diferentes temas, gêneros e estilos de comunicação agregando dinamismo e conteúdo à aula. No entanto, justamente por tratar-se de uma técnica amplamente disseminada seu uso pode ser negligente. Um equívoco muito freqüente é o uso de vídeos muito longos ou em substituição a exposição/discussão de conteúdos. Embora mobilizadores, os produtos audiovisuais são muito fugazes e não são instrumentos adequados para a transmissão de informações. Desse modo, sua utilização deve ser muito bem planejada de modo que o material selecionado para exibição seja condizente com as finalidades educativas do projeto de ensino onde se insere, em nosso caso, a iniciação à pesquisa científica.

Sobre as atividades de observação de campo seu destaque parece refletir o projeto interdisciplinar desenvolvido na unidade que discutiremos mais adiante. Mas, embora atividades estreitamente relacionadas à prática de pesquisa, sobre elas

recaem também alguns cuidados. Além de sua adequação aos objetivos de ensino, elas devem ser precedidas uma série de procedimentos preparatórios como: contatos institucionais para apresentação e organização conjunta da proposta de trabalho, visita prévia para avaliar se as condições de campo são adequadas aos propósitos do projeto, orientações aos alunos acerca das observações, conversações e ações que se deseja realizar, entre outros. Deve-se garantir registros/relatórios escritos e, sempre que possível, imagéticos de modo que a experiência possa ser retomada e discutida no grupo.

Quando perguntadas/os sobre suas dificuldades no desenvolvimento da disciplina a maioria das/os professoras/es e alunas/os destacou a falta de tempo.

Muitos professores reclamam da carga horária da disciplina. Eles consideram que a carga horária não lhes oferece o tempo necessário para o desenvolvimento dos trabalhos nessa proposta.

*Geralmente um semestre é pouco pro que você quer desenvolver, quando você o semestre acabou. (prof 15)*

*O processo reflexivo exige um momento para parar, arrumar tudo na cabeça e botar no papel...enfim... Eu acredito que a aprendizagem funciona a partir do questionamento. Se sujeito me faz uma pergunta eu devolvo outra pergunta pra ele. Se ele não tem um tempo pra elaborar isso ele não produz um conhecimento pra ele.. PPE é um curso que teria que ter um tempo para o atendimento individualizado... (prof 12)*

A questão do tempo, portanto, está estreitamente relacionada ao número de alunos nas turmas de PPE. A configuração das turmas foi considerada fator complicador para o desenvolvimento da dinâmica da disciplina na sala de aula.

*A quantidade de alunos, porque tem momentos na disciplina que exige de você uma atenção individual, ou de pelo menos de um grupo menor.. E quando você está atendendo uns o restante se dispersa.. Eu falo num tom para que o que eu to falando pra um grupo sirva pra turma toda, mas como as pessoas estão em tempos de aprendizagem diferente... (prof 15)*

A falta de tempo também foi levantada como uma dificuldade que os alunos enfrentam ao cursar a disciplina. Eles reclamam do tempo dedicado à orientação dos trabalhos (29%PE, 9%MA), mas também da sua falta de tempo para ler os textos propostos (42%PE, 32%MA), participar das atividades (48%PE, 34,6%MA) ou realizar tarefas (38,5%PE, 25%MA).

A questão do tempo foi levantada também nas pesquisas de Tardif e Zourhlal (2005), Duran (2005) e Menga (2005). Segundo Teixeira (2001), ela parece ser mesmo uma questão relevante para a própria definição da identidade do professor.

Consideradas as formas de organização das instituições educacionais e as condições do trabalho docente, o tempo é uma experiência particularmente singular na vida do professor. O regime de pagamento por hora-aula e a baixa remuneração impele os professores a longas jornadas de trabalho, a exceção dos professores de instituições públicas federais e, em raras ocasiões, em alguns estabelecimentos particulares. Além do tempo da aula, há também um tempo de trabalho socialmente invisível e freqüentemente não remunerado, relativo a estudos, preparação e avaliação das atividades didático-pedagógicas, que ocupa parte substantiva da rotina docente. Também é preciso considerar, que a atividade intelectual reduz os limites entre o tempo de trabalho e de não-trabalho e que o professor não tem, diferentemente de outros intelectuais, muito controle sobre a distribuição dos seus “tempos” de trabalho, posto que esses são sempre negociação com seus pares, chefias de departamento e coordenadores pedagógicos a partir de recomendações da legislação em vigor, e, portanto, sua ação está submetida a horários acadêmicos externa e rigidamente estabelecidos. Todas essas condições tensionam o desenvolvimento de ação docente mais dinâmica, que exija acompanhar o fluxo dos acontecimentos, espaço para a inspiração criativa, respeito a ritmos de aprendizagem e produção particulares, todas necessidades próprias daqueles que trabalham com projetos de pesquisa.

Professoras/es e alunos/os reclamam também da pouca articulação entre temas/atividades de PPE com outras disciplinas (73% PROF, 29%PE, 29,5%MA).



Para os professores, a questão da articulação de PPE com outras disciplinas no desenvolvimento de projetos interdisciplinares é questão chave na constituição da identidade da disciplina. Mas as reformas administrativas comprometeram essa articulação. Eles argumentam que elas comprometeram a manutenção de um grupo mais ou menos permanente de professores que permitisse o aperfeiçoamento e maior continuidade da proposta.

*Se professores de PPE fossem um grupo integrado e estável daria mais tempo pra gente fazer uma linha de trabalho em que todo mundo realmente compartilhasse a mesma estrutura. E assim, em todos os campos, em todos os PPE houvesse uma idéia de continuidade...(prof 15)*

*Mesmo professor acompanhando a turma é vital.(prof 12)*

Como as mudanças curriculares efetuadas nos últimos anos não corresponderam estritamente a critérios acadêmicos houve deslocamento de disciplinas dos períodos ou exclusão de disciplinas consideradas fundamentais para o andamento da proposta original. Assim, por exemplo, as disciplinas Sociologia da Educação I e Antropologia da Educação I do 1º período e Sociologia da Educação II e Antropologia da Educação II do 2º período foram substituídas, as quatro, por Aspectos Socioantropológicos da Educação, oferecida no 1º período, com carga horária reduzida e agora para todas as licenciaturas. Essas disciplinas eram consideradas parceiras importantes de PPE no desenvolvimento de projetos interdisciplinares tendo em vista sua afinidade teórica com as questões epistemológicas e temáticas propostas para os primeiros períodos. Sua exclusão/redução e sua oferta a outros cursos, que não têm a mesma proposta pedagógica, praticamente inviabilizaram essa parceria e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

As mudanças curriculares, redução de carga horária e a perda de professores gerou um estado de confusão e desgaste que muitas vezes é obstáculo para o desenvolvimento da proposta articuladora e comprometida da disciplina.

*Atualmente a gente tem alguns currículos convivendo dentro do curso então você nem sempre sabe quais são as outras disciplinas e o que os outros professores estão trabalhando nessas disciplinas. (prof 15)*

*Muitos professores engajados saíram.. hoje somos poucos.. É uma força muito pequena em cada período. Aí aquele professor que não entendeu ele desconstrói tudo aquilo. E te leva.. aí tem uma hora que você cansa..[...] Esse trabalho é importante, é viável..(prof 13)*

Segundo esses professores a instituição vê a pesquisa como uma disciplina a mais, mas “o trabalho de pesquisa está além do tratamento disciplinar” (prof 14). Com esse questionamento, de alguma forma, até a própria disciplinarização no currículo passa a ser questionada.

*Ela [PPE] ficou restrita a preparação da monografia. Na cabeça dos alunos e professores essa cultura se consagrou. [...] A proposta era que fizesse a articulação horizontal e vertical. Que tivesse uma seqüência e ao mesmo tempo articulasse horizontalmente as múltiplas disciplinas do curso. Mas na hora que disciplinarizou, fragmentou. (prof 16)*

A interface, a articulação possível entre as diferentes áreas do conhecimento parece realizar-se num *continuum* que vai desde o saber diversificado até aquele completamente unificado. Segundo classificação de Veiga Neto (s/d) são quatro as modalidades dessa articulação: multi, pluri, inter e transdisciplinaridade. Assim, num projeto multidisciplinar encontraríamos a presença de diferentes áreas de conhecimento sem, no entanto, manter qualquer articulação entre si. Naquele de caráter pluridisciplinar haveria articulação entre os saberes, em tantos níveis quanto mais próximo da interdisciplinaridade ele estivesse. Nesta última modalidade a integração se faria em tal nível que permitiria o surgimento de um novo tipo de saber, mais que a reunião dos anteriores sua verdadeira síntese. O projeto transdisciplinar para alguns constitui-se em utopia científica posto que prevê a unidade total do conhecimento.

Apesar de tão cara ao projeto curricular e a proposta da disciplina, dos professores envolvidos no estudo, apenas os professores de Petrópolis de fato desenvolveram uma prática e um discurso em torno da questão da

interdisciplinaridade. Para esses professores, o esforço e reconhecimento da importância de se buscar a articulação entre os diferentes campos do saber e entre essas e a experiência/prática docente não está apenas no plano das idéias, mas tem se colocado como prática cotidiana.

Desde 2004, esses professores têm desenvolvido projetos interdisciplinares por período, por vezes envolvendo todos os professores, outras vezes ações mais pontuais a partir da articulação de duas ou três disciplinas/professoras/es. No entanto, seja qual for a dimensão do trabalho, eles são resultado de significativa discussão teórico-metodológica entre os professores e alunos e partem de/tem origem em estudos de campo problematizados que levam à produção coletiva de relatórios, seminários e oficinas. Já se instituiu mesmo uma cultura no campus relativa a esses projetos. As/os alunas/os desde os primeiros períodos se mobilizam e criam expectativas em torno dos projetos. A coordenação do curso no campus provoca a participação e engajamento do grupo através de reuniões e atividades complementares. Os professores discutem, elaboram propostas, se articulam.

Professores e alunos entendem que a abordagem interdisciplinar é um diferencial importante na experiência da pesquisa na formação, pois através dela é que se formaria um olhar multidimensional da realidade que permitiria ao futuro-professor tornar a sua prática também interdisciplinar.

*Hoje eu vejo a necessidade de integração... de de fato a gente ampliar as fronteiras disciplinares. E é um trabalho interdisciplinar que vai nos levar a romper com essas fronteiras disciplinares. Eu acho isso muito importante. Só se o aluno também viver esse trabalho interdisciplinar é que ele vai levar pra sua prática.. vai ter uma prática interdisciplinar.(prof 13)*

*Se você levar isso pro plano cultural é você acrescentar à sua cultura a minha cultura. E essa integração entre culturas. No âmbito escolar é a integração entre as disciplinas, pra que o conhecimento não fique fragmentado. (43 anos, 5º p, PE)*

Mas não é uma experiência isenta de dificuldades. Para os professores entrevistados a dificuldade em desenvolver uma prática interdisciplinar teria duas origens: nas condições de trabalho e numa atitude intelectual.

Se por um lado o fato de haver uma disciplina como PPE cria condições favoráveis ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, por sua extensão ao longo do curso e objetivos/proposta programática, por outro o desenvolvimento de um projeto desse tipo exige condições de trabalho diferenciadas especialmente aquelas mais citadas: tempo e condições estruturais.

Agora, mais que o tempo para a orientação dos alunos, tempo também para reunir-se com outros professores, para elaborar proposta, para acompanhar o andamento das atividades e novamente reavaliar/replanejar o percurso em reunião/comunicação com os colegas. Mas o tempo foi tirado da disciplina, pois PPE I, II e III tiveram sua carga horária de sala de aula de 66 horas cada transformada em 44 em sala de aula e 22 em horas de atividades de campo. Embora essas atividades de campo já acontecessem por uma necessidade intrínseca ao projeto da disciplina, os professores agora têm menos tempo para o seu acompanhamento a partir de discussões em sala de aula e isso tem sido reclamado por professores e alunos.

Condições estruturais como acervo adequado na biblioteca, disponibilidade de laboratórios, certa flexibilidade organizacional (menos burocracia, mais mobilidade na grade/horários), recursos financeiros, entre outras, também são necessárias.

Outra questão relevante refere-se a uma atitude de abertura, disponibilidade para o diálogo. Para isso é preciso, em primeiro lugar, reconhecer a natureza complexa e contraditória da realidade humana. Parece evidente que nenhuma “ciência” é auto-suficiente para dar conta de objeto tão rico, multifacetário e profundo. É preciso ter uma “visão interdisciplinar”.

*Quando um professor não tem essa visão ele tem dificuldade, ele custa a entender esse processo. Ele precisa estar aberto e quando ele está aberto ele busca essa integração. (prof 13)*

As/os alunas/os entrevistados percebem essa dificuldade.

*A gente consegue entender o que é interdisciplinaridade. De tanto eles falarem, da gente pesquisar... Mas acho que eles é que não entendem. (19 anos, 5º p, PE)*

O diálogo, as trocas e a integração entre os saberes coloca-se ao mesmo tempo, portanto, como uma necessidade e um desafio. Romper as barreiras lingüísticas, conceituais, estruturais, epistemológicas e até mesmo institucionais não é tarefa fácil. Mas para esses professores parece que a pesquisa cumpre esse papel porque provoca tensões que só podem ser superadas com a ruptura de uma visão compartimentalizada e hierarquizante do conhecimento. A reflexão de um professor sobre sua própria experiência demonstra bem essa questão:

*Eu cheguei na Educação meio senhor de mim e eu tomei com essa experiência o reconhecimento da minha própria ignorância. Ela permitiu uma certa abertura ao diálogo. A consciência da necessidade de estudar coisas que eu nem imaginava pensar estudar. Me vi, por demandas dos estudantes, tendo que transitar por outros domínios disciplinares. Toda arrogância do cientista social.. a teoria de um campo de conhecimento não é suficiente para pensar as grandes questões que estão colocadas no mundo contemporâneo. A pesquisa tensiona as áreas de conhecimento e nossa visão compartimentalizada do mundo. Ela rompe com a hierarquização onde uma área coloniza outra. Ao romper essas fronteiras o educador pode fazer um questionamento que pode ser pensado a partir de diferentes dimensões. Não dá mais pra desvincular o ensino da pesquisa. Eu me vejo cada vez mais como um pesquisador. (prof 14)*

Parece, portanto que conhecer não é o mesmo que produzir conhecimento. É processo intersubjetivo. É fazer junto, em comunhão e pela comunhão. Olhar para o outro como um olhar para si com outros olhos. Para Fazenda (1995) “A interioridade nos conduz a um profundo exercício de humildade (fundamento maior e primeiro da interdisciplinaridade). Da dúvida interior para a dúvida exterior. Do conhecimento de mim mesmo à procura do outro, do mundo...”. Mais que conhecimento da totalidade, projeto que pretende a unidade sem perder de vista a especificidade. O objetivo, mas especialmente o vivido. Que resgata o próprio sentido de ser e fazer-se humano. Nas palavras de Japiassu (1976) “Invertendo a marcha do pensamento, os sábios de nossa época devem renunciar a se confinarem em sua especialidade, para procurarem, em comum, a restauração das *significações humanas do conhecimento*”.

E como as representações se ancoram tanto no campo das idéias como no campo das experiências, o diferencial do fazer pedagógico em Petrópolis nos dá pistas para a compreensão das diferenças nas representações de pesquisa das/os alunas/os entre os dois *campi*. Vamos a elas...

## 7. DUAS EXPERIÊNCIAS, DUAS REPRESENTAÇÕES DE PESQUISA

Os resultados até o momento apresentados nos permitem compreender sobre a inserção da pesquisa no projeto de reestruturação curricular do curso de Pedagogia da Estácio e sobre os princípios que nortearam a criação da disciplina Pesquisa e Prática em Educação. Eles também já trazem evidência razoável acerca do que estão pensando sobre pesquisa as/os professoras/es e alunas/os do estudo. No entanto, para compreender como se articulam as representações de pesquisa e as práticas/experiências vividas por professores/alunos no curso não nos basta a mera constatação sobre *o que* se passa na cabeça dos indivíduos. Precisamos compreender *como* e *porque* essas idéias são construídas – objetivo último de qualquer estudo acerca de representações. Precisamos analisar quais interações e processos teceram esta rede de significados (sistema de significações). Quais os processos de elaboração e os elementos que constituem as representações de pesquisa construídas por professores/as e alunos/as e como essas representações se articulam com as práticas/experiências concretas vividas por professores/alunos no curso.

Para tal, foram tomados os dados das entrevistas com alunos e professores e os grupos focais realizados com alunos. A avaliação dos dados apresentados preliminarmente e algumas proposições da Teoria das Representações Sociais levou-nos a tomar como pressupostos na nossa análise que:

- a) as representações se ancoram na experiência e em certos valores e idéias circundantes na sociedade;
- b) os professores fazem parte de um universo reificado, mais ou menos institucionalizado e especializado onde a ciência é marca distintiva;
- c) os alunos tomam contato com a pesquisa científica apenas no curso, salvo raras exceções;

- d) alunos, em geral, tomam seus professores como referência intelectual, desse modo o que os professores pensam acerca da pesquisa é referência na construção das representações de seus alunos;
- e) as representações sociais atuam como verdadeiras “teorias” do senso comum que, em alguma medida, ajudam a forjar a identidade grupal, o pertencimento do indivíduo ao grupo.

Não obstante nosso esforço a partir da nossa hipótese inicial acerca das relações entre as representações e experiências vivenciadas, não foi possível identificar diferenças significativas nas representações de professores considerados os dois *campi*. Acreditamos que esse fato se deu por conta de vários motivos:

- 1) Não foi possível entrevistar um número significativo de professores em cada campus, a amostra não permitiu a evidência de diferenças;
- 2) Os professores, via de regra, circulam por vários *campi*, onde vivenciam experiências diferenciadas, mas compartilham um mesmo ideário hegemônico no campo educacional que se impõem como um discurso “politicamente correto” que legitima seu lugar no mundo acadêmico;
- 3) Desse modo, suas representações estão menos ancoradas em suas experiências que no “discurso circulante” no campo educacional.

A noção de campo social foi bem desenvolvida por Bourdieu, como visto. Talvez nos ajude, nesse momento, sua análise mais específica sobre a dinâmica dos campos científicos. Para o autor, “o campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações, etc, que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global”. (2004, p.22)

Nesse sentido, o que faz a especificidade do campo científico é a maior ou menor concordância dos concorrentes no campo quanto aos princípios que orientam a verificação da conformidade do “real” e dos métodos comuns de validação de teses. Mas o campo científico não vive apenas de disputas epistemológicas. Para ele, num campo científico sua estrutura e organização se configuram, especialmente,



pelas *disputas políticas* travadas de acordo com a distribuição do *capital científico* num dado momento.

as oportunidades que um agente singular tem de submeter as forças do campo aos seus desejos são proporcionais à sua força sobre o campo, isto é, ao seu capital de crédito científico ou, mais precisamente, à sua posição na estrutura da distribuição do capital (idem, p.25)

O capital científico é um tipo de capital particular. Ele diz respeito a uma competência que gera e legitima uma condição de autoridade no campo. Esse estatuto de autoridade contribui para a regulação das relações e produções no campo e para a definição dos sentidos que orientam essas relações/produções.

Bourdieu reconhece duas formas de poder associadas a duas espécies diferentes de capital científico. Um poder relativo à posição mais ou menos importante que o agente ocupa em instituições científicas, um poder institucional ou institucionalizado, *o poder temporal*. E outro relativo ao prestígio pessoal, ancorado no reconhecimento da competência do cientista, *o poder específico*. Assim, os agentes sociais integram a dinâmica do campo de acordo com seu capital e desenvolvem estratégias, quer seja para a conservação ou para a transformação da estrutura do campo, nos limites de sua posição/disposições. Parece evidente que, geralmente, pessoas que ocupam uma posição favorecida na estrutura tendem a querer preservar sua posição. Portanto, dificilmente um professor fará um discurso que não esteja em consonância com os paradigmas teóricos de seu campo afinal, não estando ele em posição diferenciada de poder, o que legitima seu lugar no campo é seu domínio do referencial teórico que se coloca paradigmático a seu tempo.

A teoria das representações sociais também toma como relevante o fato de que as representações convencionalizam objetos. Segundo Moscovici (2005), elas enquadram as coisas em categorias, constroem modelos, convenções partilhadas por um determinado grupo. Dessa forma,

... cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções, que claramente define suas fronteiras, define mensagens significantes de não-significantes e que liga cada parte a um todo e coloca cada pessoa em uma categoria distinta. (p.35)

Parece, portanto, que a ausência de uma representação, enquanto corpus organizado, de pesquisa dos professores expressa as contradições próprias da estruturação do campo educacional como já exposto. Ainda retomaremos essa questão em nossas considerações finais.

Desse modo vamos nos ater mais detalhadamente na análise das representações de pesquisa das/os alunas/os. Nelas foi possível evidenciar diferenças significativas que merecem nossa atenção.

A análise das representações das/os alunas/os seguiu um duplo movimento. Primeiro, identificar os elementos e a organização das representações. De outro, considerando que as representações se ancoram tanto no campo simbólico como no da experiência e que as vivências de pesquisa nos dois *campi* do estudo são distintas, procurarmos verificar como essas distintas experiências ressignificam elementos compartilhados e permitem compreender os caminhos percorridos na elaboração das suas representações de pesquisa.

A técnica do grupo focal foi especialmente importante nessa etapa. Embora já suspeitássemos acerca das relações entre os elementos que constituíam as representações sociais dos dois grupos seu arranjo ficou mais evidente na observação do debate nos grupos.

É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, um exemplo de unidade social mínima em operação, e como tal os sentidos ou representações que emergem são influenciados pela natureza social da interação do grupo [...] grupo fornece critérios sobre o consenso e a maneira como as pessoas lidam com a divergência. (GASKELL, 2002)

Assim, vamos tomar a apresentação dos resultados dos dois grupos focais, articulados a dados das entrevistas quando convir, e a partir dela discutir alguns pontos que consideramos relevantes.

### **7.1. A dinâmica da discussão sobre pesquisa nos grupos focais**

A dinâmica de organização, realização e análise dos grupos focais seguiu as orientações de Gaskell (2002), Myers (2002), Banchs (XX) e a experiência de Escudeiro (2002).

Segundo Banchs, apesar de não ser essa a recomendação geral, nos estudos de representações sociais é recomendável trabalharmos com grupos de pessoas que se conhecem entre si e reuni-las no contexto natural em que se encontram cotidianamente. Para a autora,

Esto nos permitiría aligerar algunas de las diferencias que señalé entre una conversación entre amigos y un grupo focal. Por otra parte, si nos interesa conocer como emergen, se contruyen o se transforman las representaciones em torno a um objeto durante el proceso de interacción social, la teoría nos invita a trabajarlas a nível de endogrupos o grupos de referencia.(s/d, p.412)

Desse modo, participaram 9 alunas de uma mesma turma de 5º período em Madureira e 10 alunas/os de uma mesma turma de 5º período em Petrópolis. Optou-se pelo 5º período porque nesse momento as alunas já passaram por 4 semestres de PPE e estão elaborando seu projeto de monografia. Dessa forma, já teriam vivência significativa da disciplina e ainda não estariam sobre a pressão da elaboração da monografia. Procurou-se manter o perfil das/os alunas/os envolvidas/os no estudo. Isso foi possível para Madureira, mas não ocorreu em Petrópolis. Em Madureira, havia turma de 5º período no turno da manhã e da noite. Tomou-se a turma da manhã dada maior facilidade de acesso ao grupo e condições institucionais para a realização da entrevista (à noite há uma dispersão maior dos grupos, o campus está mais agitado pela grande afluência de alunos de outros cursos, dificultando acesso a sala de aula e a criação de um ambiente adequado à entrevista). A turma de 5 período da manhã tinha 43 alunas e foi possível selecionar aquelas com perfil adequado (amostra proporcional) entre as que manifestaram disponibilidade para participar do grupo focal. Em Petrópolis a turma de 5º período da manhã tinha apenas 22 alunas, o que implicou em aproveitar todas/os as/os que se colocaram disponíveis para participar. Assim, o grupo formado em Madureira tinha 8 alunas entre 20 e 30 anos, 4 com formação em nível médio e duas já

atuando como docentes. Em Petrópolis foram 8 alunas e 2 alunos, sendo 5 entre 20 e 30 anos, 4 entre 31 e 50, 2 com formação em nível médio e 5 já atuando como docentes.

Os encontros com os grupos focais foram realizados no final do semestre letivo (após as avaliações finais), nas próprias unidades, em salas de aulas comuns. A realização em cenário familiar também é uma forma de aproximar a conversação no grupo focal o mais possível de seu ambiente natural.

Como de praxe, os alunos sentaram-se em círculo e as sessões foram gravadas em áudio e vídeo. Para facilitar o registro da discussão, o gravador foi colocado no centro do círculo, e a câmera de vídeo na lateral de modo a não ficar muito em evidência. A gravação em vídeo permite substituir a figura do observador, posto que o registro das interações se dá na íntegra e permite seu visionamento a qualquer momento.

A realização dos grupos focais desenvolveu-se em duas etapas. Na primeira provocou-se o debate dos grupos acerca do “que é pesquisa?”, a partir da dinâmica de associação de idéias. Foram distribuídos papéis em branco onde os entrevistados escreveram as palavras associadas. Quando todos já haviam escrito suas respostas, procurou-se organizar a fixação dos papéis em um quadro-mural a partir das associações/identidades que o grupo fazia em relação às palavras evocadas. Ao longo desse processo a moderadora provocava os participantes a definir porque estavam fazendo as associações. Finda a organização de todas as palavras evocadas, constituiu-se um esquema ilustrado a seguir. Na segunda etapa procurou-se saber sobre o papel da pesquisa na formação (o que oportuniza, as dificuldades, a experiência com PPE, o que mudou) e qual o papel da pesquisa na prática docente (o que agrega, as dificuldades, a contribuição da experiência vivida em PPE). Nos dois momentos evitou-se fazer intervenções não programadas, garantindo maior invisibilidade para a pesquisadora. Assim, sua intervenção, quando não programada, se deu apenas para provocar a continuidade do debate encorajando os participantes com perguntas do tipo “O que você quer dizer com isso?” ou “Por que?”, procurando não interromper o fluxo da conversação. Afinal, uma das riquezas dessas discussões é a emergência espontânea de

questionamentos dentro do grupo que, portanto, devem ser preservados da influência direta do moderador/pesquisador. (BANCHS, s/d e GASKELL, 2002)

Tanto para os grupos focais quanto para as entrevistas, para a compreensão do conteúdo das falas dos participantes da pesquisa foi seguida a orientação de Bardin. Em ambos os casos, foi feita leitura flutuante do material transcrito, para “conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (1977, p.96) A seguir, buscou-se identificar as unidades de significação visando o processo de categorização. Tomou-se como unidades de registro palavras ou expressões.

Os textos produzidos a partir de cada grupo focal, no entanto, sofreram dois tipos de análise: a primeira envolveu a análise do conteúdo da conversação propriamente dito, e a segunda a da dinâmica da discussão.

Segundo Myers (2002), a conversação nos grupos segue um movimento por turnos. Em cada turno podemos identificar um tema em discussão, com padrões mais ou menos regulares de seqüências nas falas. Em algumas ocasiões as opiniões surgem no debate entre dois lados, em outras são irradiadas. Por vezes é o moderador que apresenta o tema (tópico) de discussão, outras vezes o tema é negociado e discutido pelos participantes. Pode-se evidenciar que o diálogo pode se dar pela via do reforço ou pela discordância frente à primeira fala, mas que em geral “existe uma preferência para o acordo”. Algumas palavras, expressões podem assumir um significado próprio dentro da discussão. A análise da conversação exige perceber as nuances de todo esse movimento.

Segundo Bachs (s/d), emoções e afetos estão sempre presentes nos encontros humanos e quando alguma das pessoas em interação expressa seus sentimentos, a dinâmica do grupo se enriquece consideravelmente intensificando a expressão dos pontos de vistas, dando lugar a conflitos. Assim para a autora além dos sentidos e das seqüências de enunciados é importante considerar a intensidade das falas.

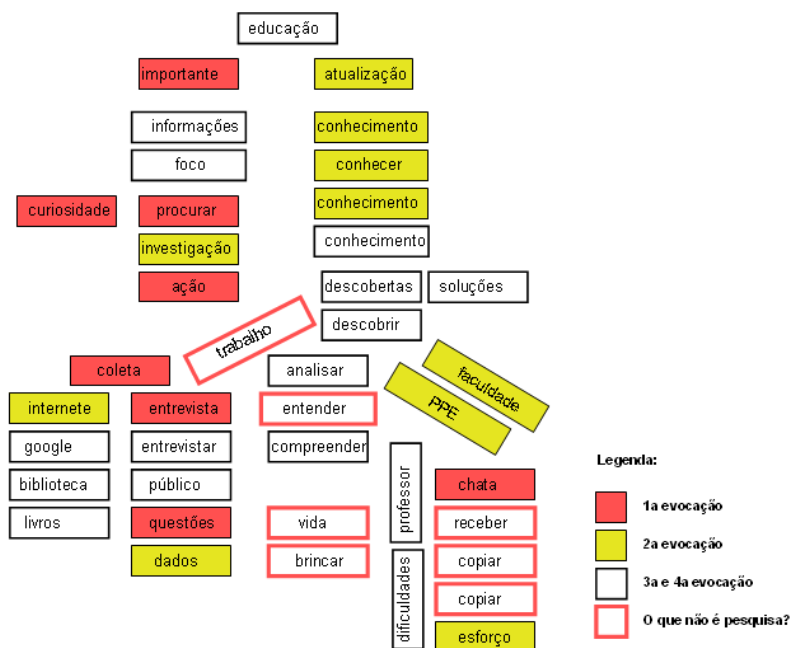
Desse modo, quanto à dinâmica da discussão considerou-se: o tempo dedicado a cada tema, o encadeamento das falas, o trânsito de um tema para outro, o ritmo e a intensidade da discussão, o destaque para os temas polêmicos (p) e aqueles mais consensuais(c).

Em Petrópolis o debate durou 19/20min e em Madureira 23/24 min, respectivamente em cada fase, com turnos de 1 ou 2 min no mínimo (menos polêmicos) e 6 a 8 min no máximo (mais polêmicos). Diferentemente do grupo de Madureira, no grupo focal das alunas de Petrópolis houve mais irradiação na discussão, com tratamento mais fragmentado dos temas, devido à intensidade do debate e a emergência recorrente de divergências.

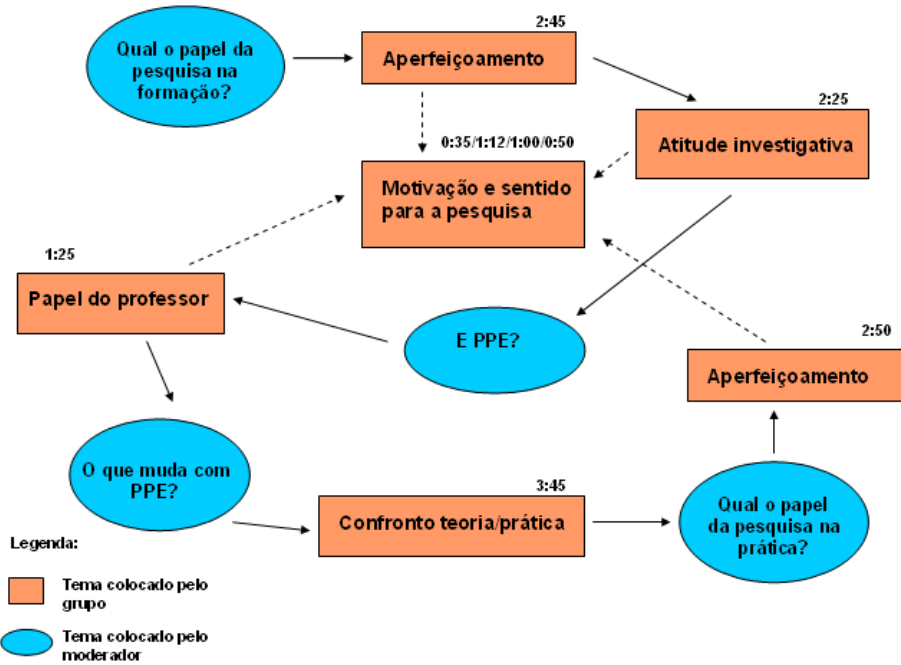
Para facilitar a compreensão dessa dinâmica foram construídos esquemas que transcrevem tanto o arranjo final das enunciações a partir da expressão indutora “o que é pesquisa pra você?”, na 1ª fase do grupo focal, quanto do fluxo de toda a entrevista na ordem do discurso pontuando a origem dos tópicos de discussão (se no moderador ou no próprio grupo) nos moldes da experiência de Escudeiro (2002). No primeiro estaremos evidenciando a ordem de enunciação (1ª, 2ª e demais evocações) e no segundo os temas polêmicos (p) e aqueles mais consensuais(c), e o tempo de discussão para cada um deles.

A análise preliminar dos dois grupos levou, portanto, a elaboração dos esquemas a seguir.

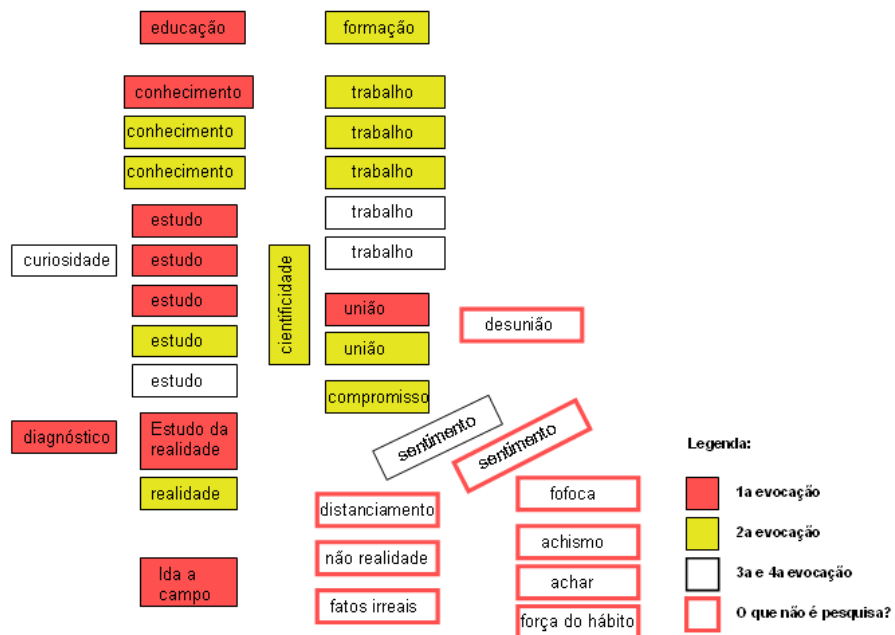
### DINÂMICA DE ASSOCIAÇÃO - MADUREIRA Palavra indutora – PESQUISA



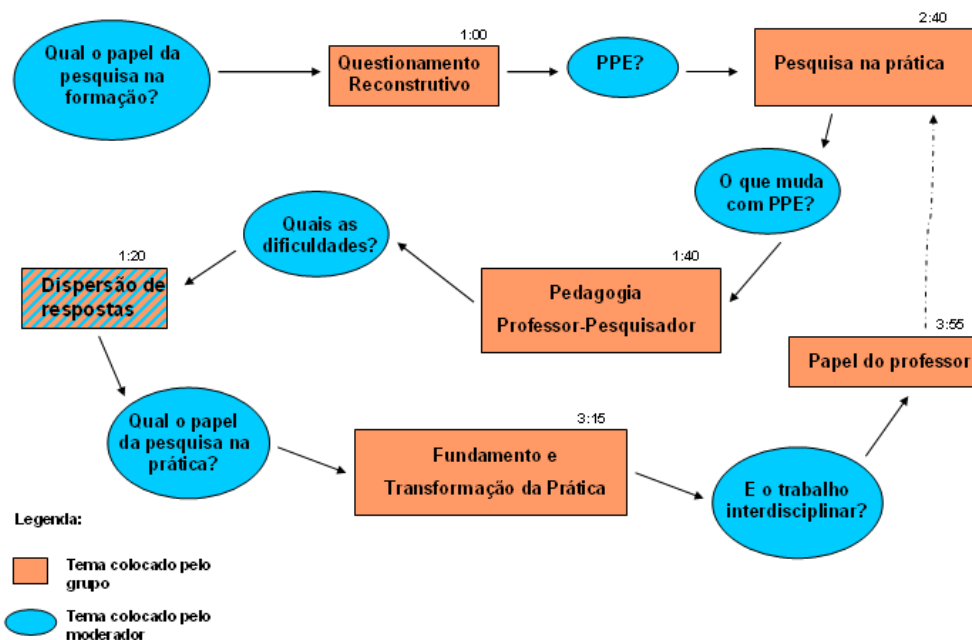
### DINÂMICA DE CONVERSAÇÃO - MADUREIRA



### DINÂMICA DE ASSOCIAÇÃO - PETRÓPOLIS Palavra indutora - PESQUISA



## DINÂMICA DE CONVERSAÇÃO - PETRÓPOLIS



### 7.2. Quando pesquisa é método.

O discurso das alunas de Madureira dá ênfase à dimensão epistemológica da pesquisa. Para esse grupo o **conhecimento** é visto ora como produto ora como processo de **busca** de respostas a uma curiosidade ou a um problema que se coloca ao sujeito. Mas para esse grupo conhecer não é o mesmo que compreender, entender. A construção de conhecimento exige confronto com a realidade/prática. Exige ponderação das “coisas” da vida.

Vejamos sua conversação:

*Ma1 - Acho que tem que ter curiosidade pra procurar.*

*Ma3 - Depois que você conhece é que você tem a informação.*

*Ma1 - Mas como é que você vai procurar se você não tem informação?*

*Ma3 - Primeiro tem um conhecimento, aí dentro do que você tá construindo aí você descobre várias coisas... Mas pra entender é diferente. Você pode conhecer, mas pode não entender, compreender nada.*

*MOD – Então o que é entender, compreender?*

*[silêncio, pensando]*



*Ma3 - Eu acho que compreender ... é... fazer uma relação do que você conhece, do que você vive no meio que você tá... aquela teoria, ali na sua prática, no seu dia-a-dia.*

*MOD- E soluções?*

*Ma1 – Você analisa e depois de entender, compreender..*

*Ma2 – Você vai achar soluções praquelas questões que você tinha levantado antes.*

*MOD – Analisar ?*

*Ma3 – Analisar é ponderar as coisas. Você vai analisar e depois compreender.*

*Ma1 – Você primeiro tem que ter um foco que você quer conhecer*

*Ma5 - Depois de fazer as pesquisas você descobre que o foco deixa de ser o mesmo, tem umas respostas que mostram que o foco não é esse. Que talvez se você mudasse [o foco] encaminharia melhor [a pesquisa].*

Suas falas se encadeiam construindo um *continuum* para explicar o que é a pesquisa como processo de construção de conhecimento que permite compreender algo. A discussão se conclui com a idéia de que esse “processo” se desenvolve em torno de objeto definido, mesmo que eventualmente precise ser revisto, redefinido.

Quando pensamos sobre o que vivemos, o fazemos com diferentes objetivos, tomando diferentes objetos, em diferentes situações e de modos diferenciados. Parece haver um tempo/momento de apreensão mais imediata das coisas e, por dizer assim, um saber ainda “cru”, mais sensível e pouco elaborado. Mas também um saber que é processado, “cozido”. Não é preciso dizer que essa distinção é relativa, dado que nossos cérebros processam tudo o que percebemos. O que queremos destacar aqui diz respeito à qualidade do processamento.<sup>41</sup> O que está no debate das alunas de Madureira quando afirmam que conhecer não é o mesmo que produzir conhecimento parece ser a mesma questão presente na discussão epistemológica sobre a distinção do conhecimento científico. Aquele que sente, repete, manipula, faz uso dos saberes disponíveis em sua cultura, embora necessariamente os interprete de acordo com sua experiência, não necessariamente constrói saber substancialmente novo a partir desse. “Não podemos confundir a apreensão e o uso do conhecimento com a construção, elaboração, processo do conhecimento.” (HUHNE, 2002)

---

<sup>41</sup> Para além das atividades mentais, do ponto de vista dos processos neurológicos, há uma dimensão relativa aos processos cognitivos, da forma de organizar as idéias, do modo como elas ganham significado e se articulam mais ou menos com a realidade empírica.

Mas a marca distintiva da pesquisa para essas alunas não seria apenas o conhecimento que a pesquisa produz, mas como esse processo se dá. E isso parece levar o grupo a lidar com outra questão. Vejamos a conversação:

*Ma3 - Pesquisa ta e não ta na vida.*

*MOD - Como assim?*

*Ma3 - Não sei explicar...*

*[silêncio, pensando]*

*MOD - Pega um exemplo*

*[silêncio, pensando]*

*MOD - A pesquisa que a gente faz no supermercado é pesquisa?*

*Ma3 - Tem sentido, né?*

*Ma1 - Tem uma necessidade...*

*Ma6 - Tem que ver o preço, comparar... Algumas pessoas vão levar em consideração a qualidade do produto*

*Ma3 - Cada um tem uma opinião própria, uma maneira de pensar*

*Ma4 - Mas, não é uma maneira de pensar.. tem todo um processo... uma pesquisa...*

*Ma3 - Mas às vezes tem todo esse processo pra você ter uma opinião... acaba sendo pesquisa também... porque você acaba ouvindo, vendo muitas, várias coisas diferentes e aí você acaba formulando a sua idéia.*

O grupo inicia a conversação a partir de uma contradição “*a pesquisa ta e não ta na vida*” e desenvolve a conversação a partir da oposição subjetividade/objetividade, tomada para dar sentido ao conhecimento científico. Se pesquisa é busca de solução de um problema, ela está em nossa vida o tempo todo, porque afinal, a todo momento o homem se depara com problemas em sua vida. Mas parece que colocada dessa forma a pesquisa fica num plano tão pessoal, subjetivo que não se distingue do senso comum, da mera opinião. Daí o grupo exige melhorar a definição. “*Mas, não é uma maneira de pensar.. tem todo um processo... uma pesquisa...*”

Interessante acompanhar esse movimento, porque ele expressa um debate epistemológico. O conhecimento científico, expressão da racionalidade moderna, diferencia-se dos demais especialmente pela delimitação mais específica de um objeto (“*tem que ter um foco que você quer conhecer*”) e ... pelo **método** de investigação. Assim, cada ciência é uma ciência em particular, no sentido de privilegiar/recortar setores distintos da realidade empírica e assim, constituir-se de um campo específico de estudo. Mas também a ciência, como modo de conhecer, e

as ciências, como campos específicos, se faz(em) a partir de um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos específicos, ou seja, de um método.

A discussão sobre o método científico é ainda bastante polêmica, especialmente no campo das Ciências Sociais. No entanto, parece que um modelo se popularizou: o modelo positivista. Embora seja possível fazer ciência através de outros modelos, nessa visão o método científico caracteriza-se pelo uso de procedimentos e instrumentos que permitam formular hipóteses que serão validadas ou não a partir de sua testagem através da observação ou experimentação, de modo a produzir resultados generalizáveis e verificáveis.

Essa concepção está profundamente arraigada na fala das alunas entrevistadas em Madureira. Para elas pesquisa é

*Quando você tem um objeto de estudo e se deseja comprovar um fato, para verificar a sua veracidade. A pesquisa científica pra mim é um conjunto metódico de conhecimentos obtidos mediante observação e experiências. (28 anos, 4º p, MA)*

*Pra ser considerada científica uma pesquisa precisa ter uma observação do objeto de estudo, levantar hipóteses, testar as hipóteses levantadas, organização dos dados e análise dos dados... e uma conclusão... Amarrar as fases, sabe? (37 anos, 5º p, MA)*

Mas, parece que no grupo a discussão não se encerra aí. A discussão é concluída quando, a partir da consideração feita anteriormente de que para produzir conhecimento é preciso ponderar as coisas, retoma a contradição primeira e recoloca a pesquisa “na vida”, na dimensão da subjetividade, ao afirmar: “*Mas às vezes tem todo esse processo pra você ter uma opinião... acaba sendo pesquisa também... porque você acaba ouvindo, vendo muitas, várias coisas diferentes e aí você acaba formulando a sua idéia.*”

Assim, mais que mera delimitação de um objeto de estudo e de um método, fazer ciência, pesquisa, parece envolver uma certa atitude de colocar em dúvida os saberes já difundidos, indagar-se acerca dos fatos/fenômenos, confrontar idéias/hipóteses acerca das coisas. Uma atitude que ultrapassa o campo científico, mas pode estar presente em nosso cotidiano. Mas, assim posto, quais os limites entre a ciência e o senso comum?

Não caberia aqui trazer todas as contribuições a essa discussão, mas pode ser oportuna aquela colocada no campo das representações sociais.

Todo o trabalho de Serge Moscovici tem início e, em alguma medida, se desenvolve a partir do esforço para, em reconhecendo como diferentes, valorizar o conhecimento popular/senso comum diante da força e do status do conhecimento científico nas sociedades contemporâneas. No entanto, em publicações mais recentes parece que a teoria das representações alcança um estatuto epistemológico que lhe leva a refletir sobre as imbricadas relações entre diferentes modos de representação da realidade. Em “Representações sociais: investigações em psicologia social” o autor evita dicotomizar a discussão (a noção de representação social, como senso comum/conhecimento popular em oposição a de conhecimento científico) e propõe a abordagem dos saberes a partir da idéia de uma sociedade pensante (já presente e destacada no seu trabalho fundante “A representação social da psicanálise” mas talvez não tão desenvolvida), onde, a partir da noção de polifasia cognitiva e da discussão sobre o papel da linguagem/comunicação na produção de conhecimento, passará a valorizar a idéia de hibridização de saberes. Assim, volta-se menos para a distinção entre esses dois saberes e mais para sua articulação, universos que embora distintos se interpenetram<sup>42</sup>. Em suas palavras “De qualquer modo, cheguei à conclusão que, do mesmo modo como alguém pode pensar um sistema de representações que forma um conhecimento científico, alguém pode pensar um sistema de representações que forma um conhecimento do senso comum” (2003, p.317)

Tomadas como representações, ciência e senso comum, os limites entre uma e outra, portanto, são bastante tênues e as representações de pesquisa, como uma metalinguagem, se colocam mesmo nessa linha de tensão. Talvez por isso as

---

<sup>42</sup> Segundo Arruda, Moscovici tomava como premissa que existem diferentes formas de conhecer e de se comunicar, orientadas por objetivos diferentes, mas que não são estanques. O universo consensual seria aquele marcado pela conversação informal, cumplicidade e partilha entre “iguais”. O universo reificado “se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna”. (ARRUDA, 2002)

representações de pesquisa das alunas de Madureira estejam centradas no binômio conhecimento-método, mas expressem de algum modo uma tensão em torno dos sentidos atribuídos a um e a outro. Essa tensão fica evidente posto que nas entrevistas, onde o discurso hegemônico pode exercer sua influência sem ser questionado, método é aquele inspirado na concepção positivista de ciência, enquanto no grupo focal, onde a conversação impõe o enfrentamento, os limites entre a ciência e o senso comum estabelecidos pelo método, nessa concepção positivista, são relativizados.

Para compreender esse processo na elaboração das representações de pesquisa das alunas de Madureira parece especialmente interessante tomar o conceito de *themata* em Maková (2006). A autora explora a idéia de que assim como certas antinomias estão na base do desenvolvimento do conhecimento científico, e que é possível supor que tenham origem no senso comum, elas estariam presentes nos processos de construção de representações sociais. Para Marková, no entanto, nem todas as antinomias do pensamento se tornam *thematas*, só quando no discurso público essas antinomias são problematizadas.

Claramente, a antinomia em si, pode facilitar o surgimento de discussões públicas, disputas e argumentos. Ela pode subseqüentemente, se tornar uma *thema* da qual as representações sociais dos fenômenos como comida, animal, saúde, sujeira, vida e morte, são gerados. (2006, p.254)

A tematização expressa o esforço do grupo para entender o significado que está no centro da questão. Por isso ela acontece só no grupo, mas não está explícita no discurso individual. Ela expressa a tensão presente na estruturação da representação, dos elementos mais estáveis e centrais, em relação àqueles periféricos; daqueles mais ou menos suscetíveis a pressões dos discursos hegemônicos e das experiências subjetivas dos sujeitos.

Supúnhamos que apesar de compartilharem uma mesma representação, os sujeitos nem sempre compartilham os mesmos conteúdos e significados, dadas as suas diferentes experiências e contextos. Mas a análise da conversação nos grupos

focais nos mostrou que a questão é mais complexa. Afinal, essa diferenciação está na própria constituição de sentido da representação. A contradição no centro e não como movimento da periferia.

Na abordagem estrutural, as representações sociais estão organizadas em torno de um núcleo central e um sistema periférico.

a organização de uma representação apresenta uma característica particular: Não apenas os elementos da representação são hierarquizados mas além disso toda a representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação seu significado. ( ABRIC, apud SÁ, 1996, p.62)

No núcleo central estariam, portanto os elementos mais estáveis da representação que determinariam sua significação (função geradora) e organização (função organizadora). Desse modo, o núcleo central é visto como estável, coerente e rígido. Caberia ao sistema periférico promover a interface com a realidade mais imediata, atualizar e contextualizar as determinações normativas da representação.

No entanto, concebida como realidade dinâmica, a representação não “é” discurso acabado sobre as coisas, mas conversação, discurso que “está” sempre em movimento, em construção. Desse modo, quando a representação se funda numa antinomia dialógica transformada em themata, significa que ela existe em tensão e conflito. Tomado dessa forma, poderíamos supor, em nosso caso, que a tensão dos limites entre o conhecimento científico e o senso comum (opinião) objetiva-se na discussão sobre o thema conhecimento-método?

Se assim considerarmos, essa, no entanto, não é a visão das alunas de Petrópolis. Embora o movimento inicial seja o mesmo elas dão outra solução a essa equação epistemológica. Para elas o que dá sentido à pesquisa é sua relação com a prática.

### 7.3. Quando a pesquisa é prática

O discurso das alunas de Petrópolis dá ênfase à dimensão pedagógica da pesquisa. Para esse grupo a pesquisa é o movimento permanente de **busca** e construção do conhecimento que transforma e dá identidade ao homem. Aqui a discussão epistemológica em torno da natureza do conhecimento leva a uma reflexão do seu sentido existencial. O dilema gnosiológico inicial é superado através do sentido formativo do conhecimento: o conhecimento como instituinte de nossa identidade.

Vejam os dois momentos da conversação a esse respeito:

#### 1º momento [p]

*Pe1 – Você parte de um conhecimento e pra ampliar esse conhecimento você precisa de estudo, trabalho, pra você ir construindo.*

*[todos falam ao mesmo tempo]*

*Pe7 – Não, eu acho que o conhecimento é depois de você ter analisado toda aquela situação é que você produz um conhecimento.*

*Pe9 – É com a pesquisa justamente que você vai transformar informação em conhecimento... Educação, formação, conhecimento...*

*[pausa]*

*Pe6 – Não, eu acho que é conhecimento, formação, educação...*

*Pe5 – O conhecimento é aquilo que a gente conhece, experimenta. A educação aquilo que a gente consegue desenvolver, sistematizar com esse conhecimento. E a formação, o sentido de tudo isso aqui. A formação, pra mim, é o resultado de transformação do sujeito.*

*Pe4 – Acho que atravessa tudo.*

#### 2º momento [c]

*Pe1 – Todo conhecimento faz parte da educação*

*Pe6 – Todo conhecimento em constante transformação é formação.... Um conhecimento gera outro conhecimento, que gera outro conhecimento, que gera outro..*

*Pe4 – Não existe uma verdade absoluta, tá sempre em transformação*

*Pe9 – Todo conhecimento.. é processo educacional porque provoca uma transformação em você mesmo. Então todo conhecimento é formativo.*

*Pe1 – É um processo formativo*

*Pe2 – É um processo que não pára. É por isso que ele atravessa todo esse processo*

*[pausa]*

*Pe2 – Quando você termina de fazer uma pesquisa, você se depara com outras questões. É um processo que não pára!*

*Pe6 – Desestabiliza o que você pensou.. vai gerar outro conhecimento.*

*Pe5 – A formação é realmente uma constância. Assim como o Homem é um ser inacabado, a formação faz parte da construção do homem..*

*[pausa]*

*Pe9 - É frustrante.. porque é tão grande.. o conhecimento inacabado, a transformação é tão grande que você não consegue... você ta sempre querendo.. Você ta sempre pesquisando, pesquisando.. Mas você não consegue. Você vai lendo, destrói todas as suas idéias antigas e constrói outras..*

*Pe5 – Mas isso é lindo!*

*[todos riem]*

Num primeiro momento o grupo parece enfrentar o mesmo debate que as alunas de Madureira enfrentaram: o conhecimento é ponto de partida para a pesquisa ou é resultado dela? Conhecer é o mesmo que produzir conhecimento? E assim como elas, parece que o grupo entende a pesquisa como processo de construção de conhecimento (“você ir construindo”) embora elas tragam uma abordagem mais problematizadora para a questão e que está na base da concepção construtivista de ciência: como o conhecimento e o sujeito do conhecimento se transformam?

Na perspectiva construtivista o conhecimento não tem origem em estruturas inatas do sujeito, nem está dado no mundo externo, mas é resultado da interação sujeito-mundo. No confronto com o mundo essas estruturas são construídas pela ação do homem no mundo.

O homem constantemente busca compreender as experiências que vive. Necessidade intrínseca à própria ação no mundo. Viver implica em agir no mundo, agir provoca o pensar.

O homem encontra, ao nascer, um sistema de crenças. Habitua-se a elas. Conta com as coisas e vive a interpretação que lhe entregam os pais, mestres, amigos e antepassados. Vai, simplesmente, vivendo. Há momentos, porém, em que crenças se tornam problemáticas. Nosso estar-na-circunstância ... torna-se instável. Vem a dúvida, um não saber se ater, decorrência do choque de crenças antagônicas. Há que decidir. E então pensamos (HEGENBERG apud HUHNE, 2002).

Portanto, nosso conhecimento não é *produto* da relação com o mundo, mas *processo* de interação com/no mundo. Desse modo, o que está estável pode a qualquer momento se desestabilizar, para que novos conhecimentos possam ser



construídos. Essa concepção está presente na fala das alunas de Petrópolis ao afirmarem na conversação “*Desestabiliza o que você pensou.. vai gerar outro conhecimento.*” Movimento constante de fazer e fazer-se no mundo, de conhecer e conhecer-se, de instituir-se como sujeito.

Assim, diferentemente das alunas de Madureira sua conclusão ao dilema inicial não está no processo epistemológico e sim na dimensão humanizadora que esse processo encerra. Só tem sentido se compreendemos a sua dimensão formativa: o conhecimento que promove a transformação do Homem. “*A formação, pra mim, é o resultado de transformação do sujeito”.* Para esse grupo a marca distintiva da pesquisa não seria o conhecimento que a pesquisa produz, nem propriamente como esse processo se dá, mas como ele é instituinte do que somos e nos transformamos.

Nesse sentido, “o processo de construção de conhecimento se confunde com o próprio processo de constituição do sujeito”. É na interação com o objeto do conhecimento que o sujeito se constitui. Segundo Sanches e Mahfoud (2007), essa perspectiva está na epistemologia Piagetiana. Segundo os autores no construtivismo de Piaget,

... o processo de construção do conhecimento confunde-se com o próprio processo de constituição e de desenvolvimento do sujeito, na sua relação com o mundo, que é físico e ao mesmo tempo simbólico. Esse sujeito se define como tal a partir do momento em que se constitui junto com o objeto do conhecimento, que não é apenas, nem necessariamente, físico. Dessa forma, falar em construção do conhecimento significa falar ao mesmo tempo em construção do sujeito...

Tudo isso impõe rever os critérios de verdade e, conseqüentemente, de cientificidade da pesquisa. Esse é um tema que o grupo discutiu intensamente. Vamos ver como se desenrola esse debate.

*Pe5 – A cientificidade aí é toda a comprovação de todo o trabalho, do estudo.*

*[pausa]*

*[todos falam ao mesmo tempo]*

*Pe7 – Não acho que é comprovação não.*

*[todos falam ao mesmo tempo]*

*Pe6 – Eu acho que essa cientificidade é a base do estudo, a base teórica.*

*Pe8 – Exatamente!*

*Pe3 – Fazer aquela pesquisa pra não se tornar um achismo.*

*[algumas falam ao mesmo tempo]*

*Pe2 – Não pegaria essa cientificidade como uma verdade única, mas uma verdade a ser questionada. Eu não colocaria assim, imutável.. uma verdade comprovada, não.*

*Pe9 – É.. uma verdade fruto da pesquisa.*

*Pe1 – Eu acho que você tem que fazer tudo isso com compromisso e com união. Se você não tiver união no grupo que ta realizando a pesquisa, então você vai conseguir chegar ao seu objetivo.*

*Pe8 – Ou a união de todas as idéias.*

*Pe7 – A união como resultado do estudo, trabalho, as idéias, o compromisso.*

*MOD – Compromisso?*

*Pe7 – Com a seriedade.*

*Pe2 – De ler realmente, não ficar pegando coisas soltas.*

*Pe6 – Dedicção ao trabalho.*

*Pe8 – E a seriedade também com o que você viu, com a realidade.*

*Pe5 – Por exemplo... eu tive um envolvimento muito sério com a pesquisa que a gente ta fazendo, no projeto [projeto interdisciplinar]. Eu me senti chamada mesmo a assumir uma responsabilidade com relação a isso, tentar fazer alguma coisa. Eu quero assumir esse compromisso.*

*[todos acenam a cabeça em concordância]*

*MOD – E vocês?*

*Pe8 – Tem que ter um propósito.*

*Pe4 – Você tem um objetivo com aquilo que você ta fazendo.*

*Pe8 – Você tem um compromisso com aquilo que você ta conhecendo.*

*Pe2 – Porque seria muito frustrante você pesquisar e não fazer nada.*

*Pe1 – Aqui também rola um sentimento.*

*Pe6 – Desejo.*

*Pe8 – Envolvimento.*

*Pe1 – De querer saber sobre aquele assunto. Se não tiver dentro de você essa vontade você não vai chegar a lugar nenhum.*

Como é possível perceber o debate começa com a polêmica da verificabilidade como critério de verdade e, em reconhecendo a provisoriedade da verdade, em consonância com a perspectiva construtivista, o grupo sai em busca de outros critérios. E é nesse ponto que o grupo faz uma discussão interessante. Primeiro, o que daria cientificidade à pesquisa seria sua base teórica (*Eu acho que essa cientificidade é a base do estudo, a base teórica*).

A necessidade de um fundamento teórico consistente para a pesquisa também foi destacada nas entrevistas:

*É o aprofundamento do estudo sobre um determinado assunto, dando-nos conhecimento mais profundo. (24 anos, 4º p, PE)*

*É vc ler, procurar conhecer sobre o assunto. Me aprofundar no assunto. (24 anos, 5º p, PE)*

*Uma boa pesquisa é aquela que fornece o maior número de informações em relação ao assunto pesquisado, tendo como pressuposto que a fonte seja confiável. (24 anos, 4p, PE)*

Mas depois o grupo desenvolve a discussão em torno da idéia de compromisso. Inicialmente um compromisso com o trabalho (seriedade no estudo), mas depois um compromisso com a realidade (*E a seriedade também com o que você viu, com a realidade.... Você tem um compromisso com aquilo que você ta conhecendo.*). E não é um compromisso técnico, asséptico. É um compromisso emocional, que envolve o desejo, sentimento, que exige um objetivo que dê sentido ao ato de pesquisar. Mais que o reconhecimento da intencionalidade, a sua obrigatoriedade.

Nesse momento o grupo, não só questiona a objetividade científica, considerados os limites do conhecimento, mas, em alguma medida, impõe uma dimensão ética à pesquisa. Para as alunas de Petrópolis não é possível pensar numa “pesquisa descompromissada”, porque a ação humana, seja qual for é intencionada, carregada de sentido.

Embora ainda polêmica, essa parece ser mesmo uma questão distintiva das Ciências Sociais, ao menos na perspectiva crítica. Minayo defende que a pesquisa social é intrínseca e extrinsecamente ideológica.

Ninguém hoje ousa negar que toda ciência é comprometida. Ela veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas, embora suas contribuições e seus efeitos teóricos e técnicos ultrapassem as intenções de seu desenvolvimento.[...] Trata-se aqui de uma condição da pesquisa que deve ser incorporada como critério de realidade e busca de objetivação. (1994, p. 14)

Essa abordagem traz para a pesquisa a necessidade de ser ela mesma conhecimento e ação. Ela exige da pesquisa uma postura ética com aquela realidade humana que foi alvo de investigação. De reconhecimento e respeito pelo que ela é e reclama, e de compromisso com sua transformação. (*Eu me senti chamada mesmo a assumir uma responsabilidade com relação a isso, tentar fazer alguma coisa.*)

Essa perspectiva reabre o debate sobre o papel social da pesquisa, considerados os diferentes paradigmas científicos. Numa perspectiva positivista, a cisão sujeito-objeto implica em separar a pesquisa da ação. A pesquisa científica é vista como empreendimento altamente especializado, voltado para a produção de um saber “superior”. Ela se debruça sobre a realidade, mas não se confunde com ela. Especialmente no campo social, ela impõem inclusive certo distanciamento dos sujeitos-fenômenos-objetos de estudo, tratados como “coisas”.

No entanto, perspectivas mais críticas afirmam a indissociabilidade do sujeito-sujeito/objeto da pesquisa. Assumem mesmo um posicionamento político-epistemológico que questiona a primazia do método e a profissionalização da pesquisa como expressões das relações de dominação. Nessa perspectiva, em modalidades como a pesquisa-ação o comprometimento político-ideológico não é negado, ao contrário, expressa a vinculação necessária entre a pesquisa a transformação dos sujeitos e da realidade. Ela tem sido mesmo objeto de reflexões e experiências de pesquisa na formação como discutimos anteriormente e ainda vamos retomar.

Esse parece ser, em alguma medida, o sentimento das alunas de Petrópolis. Embora não haja explícita vinculação ideológica, elas parecem defender a idéia de que não há sentido na pesquisa “abstrata”, auto-referenciada, que não retorna à realidade que a motivou. Não há sentido em pesquisar se não for para usar o conhecimento produzido em favor de uma mudança dos problemas encontrados na prática/realidade.<sup>43</sup>

Visto desse modo, o ato de pesquisar exige que o pesquisador ultrapasse não apenas o desafio epistemológico, mas tome a pesquisa como desafio político, caso contrário “*não se vai chegar a lugar nenhum*”.

---

<sup>43</sup> Essa questão foi abordada em nossa discussão sobre a pesquisa na formação de professores e também apontada pelos professores do estudo.

#### 7.4. O papel da pesquisa na formação

Perguntados sobre como a pesquisa deve estar presente no currículo houve diferenças nas respostas dos alunos de Petrópolis e de Madureira. Em Petrópolis a grande maioria considera que a pesquisa deve fazer parte do programa de diferentes disciplinas, como estratégia de trabalho e tema de reflexão (70%). Apenas uma minoria acredita que a pesquisa deve fazer parte do currículo a partir de projetos de iniciação científica (16%). No entanto, em Madureira esse consenso não foi possível. Embora uma maioria (54%) considere que ela deva assumir um caráter transversal, como em Petrópolis, um significativo grupo acha que ela deve fazer parte do currículo a partir de projetos de iniciação científica (25%) ou como disciplina eletiva (18,5%).

Esses posicionamentos estão em consonância com a experiência de projetos interdisciplinares vivida em Petrópolis, onde a pesquisa é assumida numa perspectiva transversal, e a experiência burocrática de Madureira, que tende a assumir uma perspectiva formal-metodológica.

E, mais uma vez os grupos focais foram fundamentais para compreendermos melhor essas diferenças. Afinal, a análise dos dados relativos aos questionários e entrevistas já apresentada trazia uma abordagem por demais positiva, uníssona e “politicamente correta” em torno de categorias amplamente difundidas no campo educacional. Somente nos grupos focais foi possível identificar o negativo, a divergência e o questionamento.

As diferentes experiências não só levaram a elaboração de representações de pesquisa distintas, mas colocaram em cheque mesmo seu sentido na formação. Vamos ver como isso se configura.

Para os dois grupos os primeiros semestres de PPE, onde são enfatizadas as discussões epistemológicas, geram certo desconforto. É quando as/os alunas/os estão tendo o primeiro contato com a pesquisa científica e sua lógica. As questões epistemológicas discutidas e os exercícios de investigação, como entrevistas, exigem exercício reflexivo e a revisão de certas concepções arraigadas sobre percepção,

verdade, realidade, etc. Inicialmente elas vêem esse processo como uma dificuldade, um desafio intelectual.

#### GF Petrópolis

*MOD – Quais foram as dificuldades?*

*Pe9 – Acredito que primeiro é que você pega várias idéias e você tem uma concepção. Então às vezes você tem que quebrar os seus próprios paradigmas: “Poxa eu sempre acreditei nisso, mas o cara tá provando por  $A + B$  que é aquilo.*

*Pe6 – É difícil você unir todas as idéias e chegar a um objetivo comum. Mas essa é a função da pesquisa. Achar todas as idéias para chegar a um denominador comum. Você buscar as outras idéias para compreender isso ou aquilo. Mesmo que haja idéias contrárias.. Você questionar se você está certo ou não.*

#### GF Madureira

*Ma5 – Você tem que entrevistar tantas pessoas e cada uma pensa diferente. Como é que eu vou organizar isso? Aí o que que você pensa? As vezes você vai encarar a entrevista cheia de hipóteses, né? Que vai encontrar isso, aquela resposta assim... tirando suas conclusões. Aí chega lá e não é nada daquilo que você tava pensando. Aí depois você vai elaborar, como você vai montar... desconstruir aquela hipótese que tava pronta. É interessante isso. Ver uma realidade completamente diferente. E aí você se auto-corrige e começa a agir de outra forma.*

No entanto, no desenvolvimento do curso uma maior aproximação ou não com o campo pode ou não ressignificar esse sentimento e, por conseguinte, o valor da disciplina e ainda abrir portas para um novo olhar sobre a formação, a prática pedagógica, a realidade.. a vida.

Em Madureira, o trabalho de campo como aquilo que dá sentido à pesquisa na formação foi colocado em discussão. Essa problemática aparece em vários momentos do grupo focal, portanto, para que seja possível compreender como o grupo a desenvolve vamos resgatar alguns trechos de diferentes momentos.

#### *1º momento[c]*

*Ma4 – Pesquisa não é importante, é fundamental!*

*Ma5 – Mas quando tem sentido pra gente... quando parte da gente, quando é do nosso interesse. Quando é obrigação é muito chato.*

*Ma8 – Quando não é motivadora.*

*Ma1 – Não tem sentido..*

*Ma6 – Você recebe, mas não se motiva a ir buscar alguma coisa.*

*Ma7 – Você acaba só copiando.*

*Ma5 – E não compreendendo.*

[...]

Ma5 – *Por ser chato, por copiar, é um esforço que você faz, porque aquilo não ta te agradando.*

MOD – *Mas pesquisa não envolve esforço?*

Todas – *Envolve!*

Ma5 – *Pra conhecer você vai ter que fazer o esforço pra buscar...*

MOD – *Esforço pode ser positivo ou negativo?*

Todas – *SIM!!*

*[grande mobilização do grupo]*

*[correm duas conversações em paralelo]*

Ma2 – *Pode ser positivo, trabalho é positivo.*

Ma6 – *Brincar é inconsciente, você não pode pesquisar de forma inconsciente..*

Ma4 – *Procurar, investigar... ta englobando tudo.*

Ma1 – *Quando você brinca, você não pesquisa.. As crianças brinca,...*

Ma5 – *PPE é esforço!!!*

Várias – *Muuiito esforço!!*

*[todas riem e falam ao mesmo tempo]*

*2º momento[p]*

Ma4 – *As pesquisas são muito bibliográficas. Não te dá o sentido de você buscar a informação. Aí você se cansa... aquela teoria.. tem que ler, tem que escrever, tem que analisar o que aquele pessoa ta pensando...Aí é que vem esse stress.*

Ma6 – *Olha só, eu discordo um pouco. Porque também quando é uma pesquisa que é pra ir a campo, dentro da escola, todo mundo reclama, ninguém quer ir.*

Ma2 – *Tem um lado positivo e um negativo.*

Ma5 – *Será que se só tivéssemos pesquisas assim... de ir a campo.. ir à escola.. será que todo mundo ia concordar? Ia ser agradável pra todo mundo? Porque aí vinha os problemas: “Porque eu trabalho”, “Porque eu estudo”, “Porque eu tenho filho, tenho casa”... Aí são vários outros problemas que aparecem.. é relativo.*

Parece que as alunas de Madureira num primeiro momento reclamam por um modelo diferente de pesquisa na formação daquele que estão experimentando. Elas levantam uma questão de natureza pedagógica mesmo: a da aprendizagem significativa.

Questão amplamente discutida no âmbito educacional, o conceito de aprendizagem significativa foi forjado por Ausubel embora suas bases estejam mesmo no movimento escolanovista e nas pedagogias humanistas em geral. Fazendo a crítica a um modelo tradicional, mecânico, fundado na memorização e mera cópia, esses movimentos defendem o ensino está fundamentado na atividade do aluno (Pedagogia Ativa) e conteúdos e atividades devem estar organizadas em torno de projetos adequados aos diferentes níveis de aprendizado, às necessidades e interesses dos alunos. Mesmo nas abordagens mais cognitivistas, há uma maior

valorização da dimensão humana do processo ensino-aprendizagem. Segundo Ausubel, a aprendizagem significativa se diferencia da mecânica pelo quanto um novo conteúdo se relaciona de maneira substancial e não-arbitrária com experiências e conhecimentos prévios relevantes para o estudante de modo a dar sentido ao aprendido.

É essa mesma a fala das alunas de Madureira. Para elas a pesquisa só tem sentido “*quando parte da gente, quando é do nosso interesse. Quando é obrigação é muito chato*”. E elas insistem “*quando não é motivadora... não tem sentido*”... “*Você acaba copiando... e não compreendendo*”.

Dessa forma, podemos dizer que a aprendizagem significativa, posto que se faz pelo interesse e prazer inerentes a ação, é aquela que promove/envolve maior motivação. Não uma motivação externa, imputada, “obrigação”. Mas motivação interna, auto-motivação.

Estudo de Sobral (2003) sobre motivação do aprendiz de Medicina aponta alguns indícios para a compreensão dos aspectos acadêmicos que podem facilitar ou inibir a motivação intrínseca. Após análise de fatores motivacionais ele verificou que a entrada na fase clínica (onde os alunos tem contato com pacientes e fazem o acompanhamento de situações reais) há uma “sugestiva ampliação da motivação mais autônoma”.

Assim como, com os alunos de Medicina sabe-se que, os alunos de Pedagogia, quando entram no curso, têm muitas expectativas quanto à prática pedagógica e não quanto a atividade acadêmica em si. Uma das principais motivações para a escolha do curso é justamente a busca de novos conhecimentos para aperfeiçoar sua prática em sala de aula. (PAZ e MENDES, 2004)

Por isso, para essas alunas o trabalho de campo é colocado em discussão. (*As pesquisas são muito bibliográficas. Não te dá o sentido de você buscar a informação. Aí você se cansa... ) Afinal, ele é que oportunizaria a experiência necessária para dar significado ao aprendido da pesquisa. Nele o saber não está acabado, mas é movimento instituído pelo grupo.*

Mas elas problematizam a questão. Parecem dizer: não basta querer, é preciso avaliar se as condições são adequadas para essa proposta. Nem sempre o



trabalho de campo seria uma opção confortável, “agradável”. (*Aí são vários outros problemas que aparecem..trabalho, estudo, filho, casa..*)

Mas para isso as alunas também têm uma resposta: apesar das condições adversas, tudo depende do modo como o professor conduz os trabalhos.

*Ma2 – PPE ajudou muito, mas o professor é fundamental... Ele pode motivar ou não.*

*[...]*

*Ma1 - Em PPE é muito importante a relação com o professor.. o olhar dele pode mudar muita coisa.*

*Ma2 – Acho que o professor é muito importante pra mudar [essa relação negativa com a disciplina/pesquisa]*

*Ma6 – A gente sentiu isso... a gente tava com o acompanhamento de um professor e era uma coisa.. Daí a gente agora tá com outro e muda a visão... Daí coloca outros pontos [faz cara de reprovação].. é complicado.*

*Ma5 – Isso gera dificuldade..*

*Ma3 – Muita dificuldade!!!*

*[risos]*

O papel do professor no desenvolvimento de projetos significativos de pesquisa com os alunos já havia sido destacado anteriormente por ocasião da discussão sobre os projetos interdisciplinares.

A relação professor-aluno tem sido objeto de discussão no campo educacional há muito tempo. Afinal, ela está no cerne dos processos educativos e da constituição das relações e identidades nesses processos. Piaget, Freud, Wallon, Rogers, Paulo Freire e outros destacam a importância do vínculo afetivo entre professores e alunos para motivar e dar sentido a uma aprendizagem mais significativa.

Segundo Damásio (apud SANTOS, 2007) os eventos emocionais nas interações professor-aluno contribuem para constituir um “sentimento de fundo”, um clima, um ou humor nas salas de aula. Para Santos,

os aspectos que promovem uma relação mais estimulante dos alunos com o conhecimento científico estão relacionados não só à competência discursiva do professor na promoção do processo de significação nas interações em aula ou na contextualização do conhecimento científico. As emoções e sentimentos de fundo que permeiam as interações em aula são determinantes no envolvimento e motivação do estudante. A construção de emoções e sentimentos de fundo parece exigir, do professor, uma constante reavaliação de suas estratégias e reflexão sobre os efeitos de seus comportamentos não-verbais e expressivos sobre diferentes grupos de alunos. (2007, p.12)

É sobre isso que as alunas estão dizendo ao afirmarem “o professor é fundamental... *“Ele pode motivar ou não”*. Afinal, seu modo de agir, falar, se colocar diante da turma tudo pode fazer diferença, *“o olhar dele pode mudar muita coisa.”*

Segundo FREIRE (1996, p. 96), “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem.”

Em Petrópolis, como o projeto interdisciplinar envolve sempre trabalho de campo, a experiência de PPE é vista de um modo mais positivo. Por mais que as alunas não tenham se furtado a fazer críticas quanto à falta de entrosamento dos professores e de material bibliográfico de apoio na biblioteca, segundo as alunas entrevistadas *“a elaboração do trabalho integrado que nos permitiu pesquisar o campo e vivenciarmos tudo que estávamos explorando na sala de aula”* e *“Me ajuda a relacionar as teorias que aprendo com a prática educacional”*.

Para compreender melhor como o grupo elabora essas idéias, vamos ver a conversação no grupo focal a esse respeito:

*Pe8 – A princípio, nos primeiros PPEs parece sem sentido. PPE I e II parece desconectado. Aí depois, conforme vai.. quando chega na monografia, aí todas aquelas técnicas, coisas que você aprendeu começam a fazer sentido.*

*Pe4 – Você se pergunta: “Pra que que eu to aprendendo isso?”*

*Pe8 – É...agora começa a fazer sentido. Agora a gente ta resgatando tudo aquilo que foi visto.*

*Pe3 – E aplicando nas disciplinas.*

*Pe9 – E contribuí também pro processo de formação. Acredito eu que eu posso, to fazendo uma pesquisa pra alguma deficiência que eu tive, alguma coisa que tava me faltando. Então to fazendo um link com alguma coisa que talvez eu possa precisar lá fora. Então to buscando aqui porque é importante pra minha formação, pra eu ter mais conhecimento.*

*Pe1 – Essa curiosidade de fazer a pesquisa, ela só parte mesmo depois que você tá integrado na escola. Daí você consegue realmente ver os pontos positivos e negativos da escola... No 1º e no 2º período, você não ta ali, não ta participando...*

*Pe3 – Você consegue articular a teoria e a prática..*

*[várias concordam com a cabeça]*

*Pe7 – é um conhecimento superficial. A partir do momento que você vai a campo e você vê .. “ah, isso realmente acontece”.. aí você dá o valor que PPE tem. Aí faz tudo sentido pra você.*

*Todas/os – É!!!!*

*Pe9 – Eu acredito que não só a escola, mas no processo educacional como um todo. Até mesmo na rua você consegue verificar coisas que você não via antes..*

Como visto, as/os alunas/os de Petrópolis defendem que a realidade/a prática é o que dá sentido a pesquisa. Seja porque é nela que vamos encontrar problemas que nos mobilizarão ou porque é para estarmos preparados para ela que vamos procurar aprofundar os estudos. Ou ainda, porque maior que a prática pedagógica na escola, a realidade educacional, no seu sentido mais amplo, objeto de problematização e pesquisa, faz parte da vida. Nas entrevistas:

*Me incentivou e despertou meu interesse em determinados conteúdos. Passei a ver a pesquisa com outros olhos. A verdade eu não sabia o que significava a pesquisa e como fazê-la. Com PPE estou conseguindo me organizar para começar a minha monografia. (24 anos, 4º p, PE)*

*PPE me deu subsídios para saber o caminho a pesquisar, saber que bases são científicas... (23 anos, 4p, PE)*

*Acho que esse contato me fez ter mais facilidade para me adaptar as diferentes realidades em que atuo (26 anos, 6º p, PE)*

*As pesquisas me fizeram relacionar melhor a educação com a sociedade e conseqüentemente com o mundo. (22 anos, 4º p, PE)*

*Me abriu os olhos para entender melhor as causas dos problemas do mundo, da sociedade e da educação. (24 anos, 6º p, PE)*

*Me ajuda a analisar contextos diferentes. Agora pretendo transformar a escola, pois ela é o caminho da transformação da sociedade e do mundo. (24 anos, 6º p, PE)*

Dessa forma a pesquisa coloca-se como um instrumento de formação para a profissão e para a vida. Essas questões são tão profundamente vivenciadas pelo grupo que para alguns ela ressignifica a identidade do pedagogo-professor que passa a ser visto como um pesquisador.

*MOD – A experiência de PPE mudou alguma coisa?*

*Todas/os – SIM!!!*

*Pe5 – Mudou muito!*

*Pe2 – Tudo de bom!*

*E6 – Eu acho que passou a fazer sentido toda a faculdade. Quando eu escutei que todo pedagogo é pesquisador, no início não fazia sentido. Eu achava que pedagogo é professor, ponto e acabou. Ele ta ali pra ensinar. Não! Realmente existe esse papel de pesquisador. O pedagogo tem que ser um pesquisador.*

*Pe8 – Ta sempre em constante pesquisa.*

*Pe6 – Porque a prática precisa dessa pesquisa. As vezes a sua idéia, na faculdade, num determinado momento, vai esclarecer uma questão simples do lado de fora. Por isso que a pesquisa me fascina. Eu quero continuar com a pesquisa no trabalho, sempre estar pesquisando....*

*Pe9 – Eu hoje me vejo mais como um pesquisador do que como um professor..*

## 7.5. O papel da pesquisa na prática docente

Apesar da maioria das/os entrevistadas/os considerarem a pesquisa fundamental para a prática do professor, a análise das entrevistas e dos grupos focais permitiu evidenciar distinções entre as respostas dos dois grupos.

Nas entrevistas, enquanto em Madureira ela é um fundamento para a prática, evidenciando a idéia de pesquisa como conhecimento...

*Fundamenta nossas práticas em sala de aula, ajuda a ter propriedade em determinados assuntos. (40 anos, 6º p, MA)*  
*É um complemento as abordagens teóricas que trabalhamos na sala de aula, com a finalidade de saber relacionar teorias e práticas para uma boa atuação. (36 anos, 6º p, MA)*

... em Petrópolis ela aproxima o professor da realidade, fortalecendo a dimensão empírico-pedagógica da pesquisa.

*"[permite]compreender melhor a realidade" (20 anos, 5º p, PE)*  
*"Ela o aproxima [professor] da realidade". (23 anos, 6º p, PE)*  
*"A pesquisa faz o professor se aproximar do contexto onde ele está inserido". (26 anos, 6º p, PE)*  
*"Ela auxilia no momento de planejar aulas de acordo com a realidade de seus alunos". (22 anos, 4º p, PE)*  
*"As suas aulas se tornam mais próximas da realidade vivida por seus alunos". (25 anos, 6º p, PE)*

Mais uma vez essa diferença pode ser melhor compreendida a partir da análise dos grupos focais.

As alunas de Madureira, embora considerem a pesquisa importante para a renovação da prática do professor e como incentivo ao aprendizado do aluno, destacam a falta de preparo, de tempo, estrutura, incentivo e... motivação para realizá-la.

1º momento[c]

*Ma5 – O professor é um indivíduo pronto pra de repente ta avançando em pesquisas. O campo da Educação... a gente tem toda uma estrutura. Mas o professor em si parece que não se garante em encarar a pesquisa.*

*Ma3 - Porque é assim, ele não se sente preparado... sempre essa desculpa "Ah! Eu não tive preparação!" Ele não se sente seguro.*

*MOD - E o que vocês acham que ele precisa?*

*Ma2 – Aí eu acho que é mais uma questão de estímulo mesmo.*

*Ma5 – Ah! Profissão de professor.. a condição de trabalho do professor..A gente conhece as condições de trabalho do professor, mas acho que a questão é de comprometimento. Desde o momento que você escolheu ser professor você sabia que ia encontrar dificuldades... Mas as vezes tem uma área que te toca mais. Aí então.. Vamos incentivar! Vamos nos ajudar! E a gente acaba encontrando... Às vezes dentro de uma escola tem um que quer ir pra frente e outro que ainda não tá motivado. Mas basta um querer que começa a contagiar, mexer com todos dentro daquele ambiente.*

*2º momento[p]*

*Ma6 – Aquele profissional, aquele docente que atua na sala de aula, ele é cobrado também. Pra você pesquisar tem que ter tempo. E as vezes o profissional não tem tempo, essa é a verdade.*

*[...]*

*Ma4 – É.. tem a questão do comprometimento. Tem que ta comprometido. Porque se ele vai tirar duas horas por dia pra ta pesquisando, sem ganhar nada mais por isso... Você tem que querer...*

*Ma2 – Você tem que acreditar que vai te ajudar ali nas questões que você ta com dificuldade. Que você vai ter que pesquisar pra encontrar soluções.*

*Ma4 – Enquanto tem aquele professor “Ah! Ta ruim, deixa ruim mesmo”. Acho que aí é que entre mesmo o comprometimento.*

*Ma1 – Mas acho que não é só culpa do professor não! Acho que os pais, a escola, o governo.. “Essa pesquisa pra que?” Só vê conteúdo, não vê o resto também.. Colocar a culpa no professor é fácil..*

*[Grande mobilização no grupo]*

*[Todas falam ao mesmo tempo]*

No entanto, nos dois momentos em que esse tema foi abordado, o grupo conclamou o comprometimento do professor para a superação dessas dificuldades. Um compromisso fundado na sua fé nas contribuições da pesquisa (*Você tem que acreditar que vai te ajudar*) e na mobilização de seus pares (*Mas basta um querer que começa a contagiar, mexer com todos dentro daquele ambiente*). A questão do comprometimento não tinha aparecido, nestes termos, nas entrevistas, nos questionários, nem mesmo no primeiro momento do grupo focal de Madureira. No entanto, de alguma forma ela nos remete a uma questão que o grupo de Madureira reclama a todo momento: a da motivação. A motivação que a pesquisa precisa, mas ao mesmo tempo alimenta.

A motivação está presente também no resultado de Petrópolis. Mas, o que em Madureira é uma carência, em Petrópolis é uma conquista. Como visto anteriormente, para o grupo de Petrópolis a experiência de pesquisa vivida promoveu conflitos, mas também muita união nos grupos de trabalho. Ela foi desafio intelectual,

mas também promoveu um novo olhar sobre a realidade. O saldo final parece ser que ela motivou e inspirou uma auto-confiança no grupo que permite o seu comprometimento e sua fé na mudança.

Vamos a conversação que demonstra isso.

*Pe8 – Depois que comecei a pesquisar sobre alfabetização...Ano passado eu tava fazendo estágio de observação e eu não tinha o olhar que tenho hoje. Hoje eu faço estágio participativo e a pesquisa me proporcionou um conhecimento, uma segurança..*

*[várias concordam com a cabeça]*

*Pe8 - ... de falar “Olha essa criança, ela tem que vir por esse caminho..” “... Segundo fulano de tal e fulano de tal o método mais adequado é esse” Entendeu?*

*[Moderadora acena que sim com a cabeça]*

*Pe8 – Hoje eu me sinto parte daquele meio. Ano passado eu só observava, não tinha segurança pra nada. Hoje eu sei que por A + B aquela situação pode ser resolvida de outra forma.*

*MOD – Mas como você construiu essa segurança?*

*Pe8 – Com a pesquisa! Li muito sobre aquele determinado assunto. To vendo na prática. Então, relacionando teoria e prática é muito mais prazeroso. Até te estimula! Ta acontecendo uma situação e eu posso ir lá pesquisar sobre aquela situação.*

*[Várias concordam com a cabeça]*

*Pe1 – Mas tem estágio que não dá...*

*Pe8 – Mas tem escolas que te proporcionam. Lá onde eu faço estágio pode ser que não mude nada, mas você tem o direito de falar.*

*Pe4 – Onde eu faço estágio a mesma coisa, [a pesquisa] mudou muito, mudou muito a minha visão.*

*Pe3 – Ampliou muito o meu olhar também. A partir da minha pesquisa sobre psicomotricidade hoje eu posso chegar no prof de Ed. Física.. “E se a gente fizer um trabalho assim”. Poxa, eu pesquisei! Eu sei! Te dá muito mais segurança.*

A auto-confiança é um sentimento estreitamente relacionado com o de auto-estima. Tem a ver com a avaliação que fazemos de nós mesmos e do quanto acreditamos em nossas capacidades. Desenvolvemos esses sentimentos a partir das interações e experiências que vivemos. Podemos viver experiências que fortaleçam uma auto-imagem e auto-estima mais ou menos positiva. Ter confiança em si mesmo, na própria capacidade de fazer escolhas, decidir e agir revela uma auto-estima positiva. A auto-confiança conduz a sentimentos de valor, prestígio, força, poder. Em Petrópolis, a experiência permite olhar para a realidade de modo distinto (“*ampliou muito o meu olhar*” .. “*mudou muito a minha visão*”). Esse novo olhar parece gerar um sentimento de pertencimento (*Hoje eu me sinto parte daquele meio*) que empodera as alunas (“*Ta acontecendo uma situação e eu posso ir lá pesquisar sobre aquela situação*”... “*hoje eu posso chegar no prof de Ed. Física*”)

Parece que a experiência da pesquisa potencialmente pode se tornar não apenas alimento para a mente, mas também para a alma. A dimensão intersubjetiva que ela encerra, a das relações e motivações, parece ser ingrediente importante na formação de um certo espírito pesquisador, onde a inquietude não é desconforto, mas força que impulsiona seguir em frente.

Mais uma vez, mais que instrumento de trabalho, elemento que constitui a própria identidade do professor. Dessa forma, enquanto “professor-pesquisador” pode reconstruir o seu fazer educativo, estimulando seus alunos a ter mesma atitude investigativa diante da realidade...

*O professor bem formado deve saber os caminhos da pesquisa para poder ajudar seus alunos a ter mais clareza de conhecimentos e enxergar os trabalhos de seus alunos com uma visão mais ampla. (27 anos, 3º p, PE)*

*Na prática docente o professor deve fazer com que os alunos entendam o papel da pesquisa no dia a dia.. Fazer com que os alunos adquiram as habilidades e competências para poder usar as ferramentas da pesquisa nos trabalhos escolares. (24 anos, 4p, PE)*

*Quanto mais buscamos, pesquisamos, mais acabamos passando adiante o que vimos e pesquisamos. Nunca fazemos só para nós, sempre envolvemos as pessoas nas pesquisas.. sempre temos algo novo para passarmos para os nossos alunos. (23 anos, 4p, PE)*

E dessa forma quem sabe, ressignificar a sua própria história:

*“Eu acho que na escola a gente tinha que fazer com as crianças e com os adolescentes, pesquisas que realmente façam sentido pra eles. Eu detestava quando o professor chegava em sala de aula e botava um tema lá porque tinha que pesquisar. Eu copiava, colava na Internet! Eu não me via motivada a pesquisar. A pesquisa pra mim era muito ruim. Eu copiava porque eu não entendia o sentido daquela pesquisa... o que aquela pesquisa ia mudar na minha vida... Eu tive que reaprender a pesquisar quando eu cheguei na faculdade”. (GF Madureira)*

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomamos nesse estudo a representação social não apenas como teoria, mas como fenômeno. E, nesse sentido, buscamos compreender quais os processos de elaboração e os elementos que constituem as representações de pesquisa construídas por professores/as e alunos/as e como se articulam com as práticas/experiências vividas por eles. Queríamos saber, em última instância, quais as representações de pesquisa que orientam e/ou ressignificam as experiências de formação que o novo projeto curricular para o curso de Pedagogia da UNESA propõe.

Embora tenha que se considerar os limites dessa investigação, posto que se constituiu de um estudo de caso, ela nos proporcionou a reflexão de algumas questões tanto no campo teórico-metodológico da pesquisa em representações sociais, quanto no debate acerca da formação de professores, que queremos compartilhar.

A pesquisa enfrentou um desafio epistemológico importante, pois implicou em lidar com um campo fronteiriço e híbrido. Tratar de “representações de pesquisa” levou-nos a trabalhar com as distinções e confluências entre conhecimento científico e senso comum, e ainda com as diferentes concepções, científicas ou não, acerca do que é ciência/pesquisa. Embora aparentemente superada nos manuais de metodologia, a reflexão epistemológica não deixou de tomar esses limites como uma questão de estudo. Também o campo das representações sociais se constituiu e ainda se constitui a partir do entendimento dessas questões.

Essa problemática já estava mesmo colocada na obra fundante de Moscovici. Afinal, ele se debruçava sobre desafio semelhante. Queria saber sobre as representações de psicanálise. Desse modo, assim como ele, eu também fiz *pesquisa* sobre representações de *ciência/pesquisa*.

Em *sociedades pensantes* como a nossa onde o conhecimento científico é cada vez mais rapidamente difundido e assume um lugar tão distintamente hegemônico, de forma igualmente mais intensa, as conversações em diferentes grupos são atravessadas pelas mais diversificadas formas de apropriação dos conceitos e teorias científicas. Dessa forma, parece cada vez mais difícil distinguir o



discurso da ciência produzido nas universidades e centros de pesquisa daquele (re) elaborado nos meios de comunicação e nas conversações cotidianas. Mesmo os critérios de atribuição de cientificidade não são mais uma distinção presente apenas nos debates acadêmicos. Seja porque os mais diferentes produtos e projetos culturais se ancoram e dão voz a cientistas com suas mais polêmicas descobertas, seja porque para se legitimarem, diferentes movimentos e instituições se apropriam de conceitos e teorias científicas como slogans a propagar sua visão de mundo.

Dessa forma, pode se compreender como é complexa a investigação que toma como objeto de análise a representação de pesquisa elaborada por professores e alunos universitários. Quando desenvolvemos nosso estudo, em alguns momentos nos perguntávamos: como saberíamos distinguir, nas falas de nossos entrevistados, se o que estavam dizendo era uma representação ou um conceito? E ainda, se essa distinção é realmente necessária?

Como dito anteriormente, saberes de toda ordem podem ser concebidos como representações da realidade, todos necessariamente socialmente construídos, fundados na experiência e a ela retornando. Portanto, não é propriamente o vínculo ou não com a realidade que os distinguem, mas a forma própria como são concebidos e significados.

Essas distinções, no entanto, ao mesmo tempo que definem territórios discursivos e de poder, não são suficientes para bloquear interferências múltiplas uns nos outros. Nesse sentido, embora o conhecimento científico envolva procedimentos técnicos e intelectuais próprios que o distinguem e a sua comunidade de intelectuais, toda teoria científica torna-se senso comum, mesmo antes de sua popularização, ainda neste grupo restrito<sup>44</sup> que é a própria comunidade científica. Afinal, como invenção de um cientista/filósofo ou pequeno grupo, sua circulação mesmo no meio científico implica apropriações diversas por conta das diferentes experiências, posições e modos de comunicação entre os interlocutores no campo. E

---

<sup>44</sup> As discussões recentes em torno das relações entre representações sociais e mudança social têm resgatado o debate acerca dos processos de circulação do conhecimento. Moscovici faz uma crítica aos modelos que assumem uma visão individualista e conformista desses processos deslocando seu olhar para as tensões e os modelos comunicacionais que eles abrigam. Sua contribuição nos ajudou a tratar de nosso problema.

ainda, a partir do momento em que se populariza, torna-se foco de conversações em universos mais amplos, se articula a outras representações e conhecimentos. “A partir dessas comunicações, entendimentos ou desentendimentos, a partir de numerosas transformações e reformulações, algo novo é criado nas conversações e debates, isto é, uma nova representação partilhada do senso comum, com seu próprio estilo e conteúdo”. (MOSCOVICI, 2003, p. 353)

Num movimento dinâmico, interpenetrante, esses diferentes saberes se amalgamam em torno de objetos socialmente relevantes. Nem todo objeto de conhecimento envolve uma multiplicidade muito extensa de saberes no seu reconhecimento social mas, quando estamos falando de representações de pesquisa, é quase como que fazer metaciência.

Em torno dessa representação estão articulados conceitos científicos mais ou menos popularizados, saberes e crenças ontológicos, representações acerca de outros objetos relacionados, todos mobilizados pelas conversações que, em se tratando de pesquisa também dizem sobre a ontogênese do conhecimento, sobre a especificidade do conhecimento científico, aspectos relativos à identidade docente, entre outros. Desse modo, fazer pesquisa sobre a representação de pesquisa envolve, em alguma medida, produzir um discurso sobre os discursos acerca da pesquisa, tomada como discurso público/publicizado.

Isso nos remete a tomar as representações enquanto linguagem, elaborada e reelaborada nos processos comunicacionais. “As representações estão inseridas nos sentidos das palavras e, por conseguinte, são recicladas e perpetuadas através do discurso público” Desse modo, um outro desafio que se colocou para nós foi desenrolar os laços que ligavam essa rede de sentidos de modo a compreender não apenas a sua organização, mas também os processos sociais que a forjaram. Nesse esforço, os grupos focais se mostraram especialmente importantes.

Afinal, as representações sociais são construídas no espaço público, no jogo das conversações, onde o confronto de idéias se opera. São produzidas e produzem diálogo, portanto, é discurso dirigido a alguém, mas ao mesmo tempo a si mesmo. Diálogo que, por ser travado na esfera pública, entre sujeitos/grupos sociais carrega as marcas e determinações desse espaço, das suas condições de operação e das identidades em jogo.

Afinal, nas conversações há consensos e conflitos, contradições. Os grupos focais são conversações, neles os conflitos e contradições estão expressos. Nas entrevistas, no máximo, temos a referência a um “outro”, na figura do entrevistador ou daquele nem sempre claramente identificável que, de uma forma ou de outra, não reage ou responde. Nos grupos focais, o outro está em presença, tem nome e cara, reage e responde. O debate trava-se no calor das emoções, argumentações e posicionamentos. Confronta subjetividades, marcas de origem, expectativas sociais. No diálogo em presença, está expressa em alguma medida o jogo de disputas no campo mais amplo, mas ele é mera reprodução desse jogo. Ele é uma experiência única, própria, que (re) edita uma microfísica de poderes e constrói seu próprio jogo. Debulhar todos os elementos relevantes para a compreensão dessa dinâmica na constituição da representação não é tarefa fácil e certamente ainda não concluída<sup>45</sup>. O movimento da conversação ainda não foi devidamente explorado pela teoria das representações. Mas nossa experiência mostrou que sua exploração é fundamental tanto do ponto de vista metodológico como teórico para o avanço da pesquisa no campo das representações.

Em nosso caso, a análise dos dados relativos aos questionários e entrevistas trazia uma abordagem por demais positiva, uníssona e “politicamente correta” de pesquisa e seu papel na formação/prática docentes, concepções amplamente difundidas no campo educacional. Somente nos grupos focais foi possível problematizar o tema e trazer à tona o questionamento, a divergência e as contradições que integravam as representações das/os alunas/os do estudo. Não fosse a realização dos grupos focais teríamos uma visão parcial, reduzida, equivocada mesmo do que pensam as/os alunas/os.

De qualquer forma, ainda há muito a se explorar: pôde-se verificar certa recorrência no tempo de esgotamento e consenso acerca dos tópicos na discussão e que podem nos dar pistas sobre certos mecanismos de dialogicidade/interatividade; algumas referências, colocações aparentemente deslocadas ou movimentos de

---

<sup>45</sup> Ver contribuições acerca dos desafios metodológicos da pesquisa no campo das representações em ARRUDA, 2002.

dispersão poderiam ainda ser melhor analisados considerando noções como zona muda, interatividade e alteridade, ou teorias como da argumentação, ação-comunicativa. Na trama da rede de sentidos da representação, as interações assumem direções diversas que devem ser melhor analisadas. Ficamos com o que foi mais evidente.

Então, a quem e o que estão dizendo essas representações...

A análise das falas dos professores levou-nos a levantar a hipótese de que estes não elaboravam um discurso unificado nem por conceitos, nem por representações. A polissemia é uma característica da realidade contemporânea, no entanto, considerando que professores se constituiriam num grupo social mais ou menos distinto que integra um universo reificado, poder-se-ia pressupor mais unidade discursiva no campo.

A formação de um grupo exige experiências, identidades e interesses em comum. Mas, os professores do estudo, assim como em sua grande maioria, constituem uma categoria formada por sujeitos com diferentes inserções sociais e profissionais. Têm diferentes origens sociais, trajetórias profissionais, trabalham em diferentes instituições e talvez por tudo isso, embora façam parte de um mesmo campo de estudos e atuação, não compartilham mesmas experiências e sentidos.

Além disso, a Pedagogia, como discutimos, parece ainda travar intenso debate acerca de sua identidade como um campo profissional e científico. Nos termos de Bourdieu (2002), embora seja possível identificar um corpo teórico próprio parece que o fato deste ter sido gerado sob a contribuição de conceitos e teorias forjadas em outros campos como a psicologia, sociologia, essa condição relativiza a autoridade pedagógica desses saberes. Isso traz certa fluidez no campo que compromete sua autonomia. Segundo Bourdieu (2004), quanto mais limitada e imperfeita a autonomia de um campo, mais os poderes externos podem intervir nas lutas específicas que se travam dentro do campo.

A forma como as mais variadas demandas sociais se impõem sobre o campo educacional e, em nosso caso, sobre a formação de professores demonstra como esses limites e essa autonomia, necessários para a consolidação de um campo científico, não estão bem estabelecidos. A Pedagogia ainda não conseguiu tomar

para si os discursos e as práticas educacionais, nem mesmo no âmbito acadêmico<sup>46</sup>. Vivemos uma crise do profissionalismo, como Tardif destacou. Desse modo, o pensamento pedagógico tem sido atravessado por tendências contrapostas, que disputam a hegemonia do campo educativo, e o campo tem se instituído mais por seu capital político do que por seu capital intelectual.

Buscando tornar coesos os respectivos integrantes, cada um dos grupos em litígio elaborava o próprio discurso enfatizando as diferenças e destacando os pontos que o separavam do oponente, elegendo os slogans que melhor tipificavam cada posição e que possuíam maior poder de atração para agregar novos aderentes. (SAVIANI, 2007, p.12)

Scheffler (apud SAVIANI, 2007, 2008) mostra a diferença entre os *slogans* e as definições. Para ele, definições são esclarecedoras, enquanto slogans resultam do espírito partidário que busca a aderência de novos membros, são símbolos unificadores de idéias e atitudes fornecendo confiança e firmeza aos integrantes de uma comunidade. No campo educacional, no entanto, feitas essas nossas considerações, muitas vezes os *slogans* são progressivamente tomados de maneira mais literal, tanto pelos aderentes como pelos críticos dos movimentos que eles representam, “passam a ser considerados como argumentos e doutrinas, não mais simplesmente como símbolos unificantes” (SCHEFFLER apud SAVIANI, 2007, p.47) Desse modo, idéias, conceitos e teorias educacionais, que guardam elaborada complexidade, assumem uma “versão popularizada” amplamente difundida e influente entre professores que, procurando garantir sua inserção no campo, adotam certos fragmentos de impacto, slogans, associados a essas tendências, afirmando sua inserção.

Em nosso caso, descolados de seu contexto discursivo de origem, fragmentos de discursos teóricos e de experiências concretas de inserção da pesquisa na

---

<sup>46</sup> Disputas políticas travadas em outras esferas sociais acabam por impor seus instrumentos de batalha sobre o campo educacional, diferentes atores sociais elaboram e difundem teorias educacionais. Observamos constantemente o atravessamento das políticas partidárias e suas bandeiras, os interesses e determinações de organizações internacionais, os discursos e modelos oriundos das forças econômicas. Mesmo as disputas de poder entre institutos como a que presenciamos com relação ao domínio do estatuto pedagógico em relação às licenciaturas, expressam que dentro do campo de formação de professores o estatuto da pedagogia não foi consolidado, é um território contestado (SILVA, 2004)

formação de professores, vão ganhando vida própria, transformando-se em slogans, adotados por professores, marcas de sua inserção neste universo reificado: o campo científico.

Posto dessa forma, parece que a hegemonia do conhecimento científico (por conta da importância capital do conhecimento e das tecnologias na economia contemporânea) e o status que essa hegemonia afere aos “cientistas” coloca-se como força que impõe sobre o campo de formação de professores a necessidade de intelectualização do professor. Mas não basta a erudição, como em outrora era suficiente (“Notório saber”), porque ela pressupõe conhecimento acumulado, estático, e frente ao discurso de um mundo em constante mudança parece que essa idéia não se articula. Diz-se, portanto – e esse discurso é muito recorrente - sobre a necessidade de formar profissionais reflexivos (Shon), intelectuais transformadores (Giroux), com competência para lidar com a incerteza/a urgência dos tempos atuais (Perrenoud) e, nesse discurso, a pesquisa aparece como o caminho estratégico (Zeichner). A pesquisa seria o instrumento capaz de intelectualizar, nos moldes contemporâneos, o professor.

Se outrora, e ainda em muitos discursos, a intelectualização do magistério parecia/parece responder ao seu necessário empoderamento como agentes de transformação social engajados no processo histórico de (re)construção da cidadania brasileira, suspeito que hoje o destaque para a formação do professor como pesquisador se dá especialmente como resultado intrínseco do processo histórico de profissionalização e de constituição do campo educacional como campo científico. Como o próprio campo não guarda uma identidade fortemente estabelecida, o que temos é a prevalência das pressões de agentes externos.

Mesmo quando o campo tem um papel decisivo na constituição das políticas de formação, na verdade seus projetos são mais expressão das demandas sociais, políticas e econômicas sobre o campo educacional do que propriamente um avanço na ordem interna dos debates acerca dos estudos e experiências de formação produzidos dentro do próprio campo. Em nosso caso, a pressão de agências financiadoras e de avaliação que cada vez mais impõem a pesquisa e seus desdobramentos (publicações, eventos) como marca distintiva da qualidade

acadêmica da instituição e, em conseqüência, de seus integrantes, em detrimento dos aspectos eminentemente pedagógicos ou culturais.

Mas, é importante que eu destaque que o que estou defendendo não é o esvaziamento político dessa discussão, ao contrário, é mostrar que, por mais politizados que sejam os debates hoje sobre a formação de professores e por mais legítima que seja a defesa da pesquisa como eixo da formação (que sou partidária!!!), da forma como esse debate parece estar sendo encaminhado no Brasil estamos menos discutindo política de formação, tendo em perspectiva uma política educacional, e mais buscando a afirmação de uma identidade e do status da categoria – efeito retardado de uma profissão que só se constituiu como tal muito recentemente (se é que já se constituiu como tal realmente) e, portanto, ainda não encontrou sua distinção (nem mesmo no imaginário social).

Mas como a realidade não é feita apenas de discursos e a experiência é fundante, a experiência da pesquisa, não apenas incorporada nos programas de formação, mas vivenciada por alunos e professores, parece se fazer oportunidade, de um modo ou de outro, de constituição de uma “nova” identidade docente. Não bastassem os estudos de Zeichner, Menga, Tardif e outros indicarem esse fato, nossa investigação mostrou que a pesquisa mobiliza diferentes dimensões da formação e exige a revisão dos currículos e da estruturação dos cursos de Pedagogia.

O currículo não se resume à sua dimensão formal, documental, mas é lugar, espaço, território, discurso, relações de poder, percurso, autobiografia, experiência educacional que forja nossa identidade (SILVA, 2004). A experiência de formação, assim como os primeiros anos de atuação, são marcantes na construção da identidade do professor. E é nesse espaço formativo que, freqüentemente, os alunos/futuros professores estão tomando contato pela primeira vez com as teorias, a linguagem, a lógica, os procedimentos técnicos das ciências da educação<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Mesmo que algumas/uns alunas/os já tenham feito o curso de formação em nível médio e, portanto, já tenham tido contato com os saberes profissionais neste espaço de formação, não observamos em nosso estudo diferenças significativas dessas/es alunas/os na compreensão acerca da pesquisa. Podemos supor que este ambiente de formação está mais marcado por um espírito instrumental e, em alguns casos, de certa erudição, mas não como espaço onde a efervescência da produção e divulgação científica, mais que saberes, importa uma cultura acadêmica, própria da universidade.

A introdução da disciplina PPE, desde sua origem esteve marcada pelo ousado desafio a que se propunha. Não era uma disciplina qualquer. Pretendia revisar não apenas a relação da/o futura/o professora com a pesquisa, o saber e a linguagem científica, mas também pretendia rever a forma mesmo como se estruturava o currículo de formação. Afinal, não era mais uma disciplina, mas “eixo estruturante” do currículo. Exigia abordagem interdisciplinar de conteúdos, desenvolvimento de projetos de investigação e ação, pretendia aproximar teoria e prática pedagógicas. Não cabia na estrutura formal de tempos e espaços delimitados da universidade, por isso enfrentou e ainda enfrenta muitos obstáculos à sua implementação, desde aqueles epistemológicos, passando pela experiência em pesquisa e condições de trabalho dos professores até questões estruturais mais amplas.

Em nosso estudo, foi possível analisar duas experiências distintas. Duas experiências diferentes que ressignificaram a proposta de PPE. Nelas, as/os alunas/os em formação buscaram integrar-se a um projeto, nem sempre muito claro, mas sempre muito significativo. Viveram conquistas e dores.

Em Madureira, acuada num processo pedagógico que não alimenta seu interesse e desejo, nem é renovação epistêmica, reproduzem o discurso que acreditam que a academia e a sociedade esperam delas. Para as alunas de Madureira a organização da representação está centrada no binômio conhecimento-método. Pesquisa é busca/construção de conhecimento a partir de um método.

No entanto, concebida como realidade dinâmica, como a representação não “é” discurso acabado sobre as coisas, mas conversação, discurso que “está” sempre em movimento, em construção, considerando o binômio conhecimento-método um thema, a representação se funda numa antinomia dialógica transformada em themata, existe em tensão e conflito, a tensão dos limites entre o conhecimento científico e o senso comum (opinião).

Essa tensão foi evidenciada na divergência de resultados entre as entrevistas e grupos focais. Nas entrevistas, onde o discurso hegemônico pode exercer sua

---



influência sem ser questionado, método é aquele inspirado na concepção positivista de ciência, enquanto no grupo focal, onde a conversação impõe o enfrentamento, os limites entre a ciência e o senso comum estabelecidos pelo método são problematizados.

A tematização expressa o esforço do grupo para entender o significado que está no centro da questão. Ela expressa a tensão presente na estruturação da representação, dos elementos mais estáveis e centrais, em relação àqueles periféricos; daqueles mais ou menos suscetíveis a pressões dos discursos hegemônicos e das experiências subjetivas dos sujeitos. Em nosso caso, uma contradição presente no núcleo de sentido da representação e não como movimento da periferia. Essa tensão é geradora de sentido para a representação, é a partir dela que outros elementos ganham significado e se organizam.

No entanto, do ponto de vista pedagógico, essa “ciência burocrática”, aprisionada no método, não alcança a prática educativa, seus dilemas e complexidade. Desse modo, embora a tensão ciência-senso comum possa trazer algum desafio, a evidência da oposição ciência-prática torna a pesquisa “chata”, porque afinal, se não se articula de fato com a prática, não tem sentido, razão de ser, é mera reprodução dos slogans, conceitos, concepções que garante sua inserção no universo acadêmico. Mas isso não é vivido sem dor, sem angústia<sup>48</sup>. Esse grupo não descarta o valor da pesquisa, reconhece nela potencial da mudança tão desejada. Movimento contraditório que proclama o método, a forma, porque esse discurso afirma seu status acadêmico, mas que não pode negar a prática, espaço de realização, de desejo e significação. Embora em direções distintas, ambos em busca da afirmação de uma identidade, a identidade docente.

Em Petrópolis, experimentando um processo pedagógico significativo, que lhes fortalece, dá segurança, as alunas superam o dilema gnosiológico inicial através do sentido formativo do conhecimento: o conhecimento como instituinte de nossa identidade. Para elas, pesquisa é construção de conhecimento que renova a prática.

---

<sup>48</sup> É tão angustiante que no grupo focal esse grupo traz suas experiências escolares, como que a tentar ressignificar o vivido a partir da expectativa do que a pesquisa poderia lhes oferecer no futuro, já que não pode ser vivida no presente.

Não porque disseram isso, mas porque elas sentem dentro de si esse processo. Não é projeto para o futuro, mas experiência presente. Para esse grupo, a marca distintiva da pesquisa não seria o conhecimento que a pesquisa produz, não está no processo epistemológico, mas na sua dimensão humanizadora: o conhecimento que promove a transformação do Homem.

Tudo isso impõe rever os critérios de verdade e, conseqüentemente, de cientificidade da pesquisa. Não precisam discursar para a academia porque, empoderadas pela experiência, já se sentem parte dela. Dessa forma, seu compromisso muda de lugar, não é com “uma ciência”, mas com a radicalidade da transformação da realidade. Não é um compromisso formal, mas engajamento emocionado, que envolve o desejo, impõe uma dimensão ética à pesquisa.

As diferentes experiências não só levaram à elaboração de representações de pesquisa distintas, mas problematizaram mesmo seu sentido na formação. Para os dois grupos, as discussões epistemológicas promovidas pela disciplina geram certo desconforto pelo desafio intelectual que impõem. No entanto, a maior aproximação ou não com o campo ao longo do curso ressignifica esse sentimento e, por conseguinte, o valor da disciplina.

Desse modo, em Petrópolis onde os projetos interdisciplinares promovem maior inserção no campo e aproximação com a realidade, num movimento aparentemente contrário ao que observamos nas pesquisas em representações sociais, a experiência, neste caso, transformou algo que era familiar (a pesquisa enquanto método) em estranho (como fazer pesquisa na complexidade das relações pedagógicas?)<sup>49</sup>. Desestabilizou formas de ver e pensar a realidade, exigiu maior autonomia intelectual e deu novo sentido à formação. Apontou para outros horizontes possíveis na construção da identidade docente.

---

<sup>49</sup> Poderíamos dizer que nesse caso houve deslocamento, como explica Jovchelovitch (2008). Para a autora o processo de elaboração das representações envolve dois movimentos: a condensação e o deslocamento. A condensação se refere à capacidade da função simbólica de fundir coisas diferentes, fazendo-as convergir e transformando-as numa só representação simbólica. O deslocamento permite às “coisas, acontecimentos e pessoas serem retirados de seus locais familiares e naturais e serem recolocados conforme se queira”. Ambos estão presentes na função simbólica e são constitutivos dos processos criativos. Duran (2005) defende a necessidade desse processo de desfamiliarização para tornar visível a prática docente de modo que possa ser problematizada e compreendida.

Em Madureira, a ênfase nas pesquisas bibliográficas exige que o professor assuma um papel mais distintivo. É em torno de sua atitude e na forma como desenvolve os projetos de pesquisa que se constroem expectativas. Não há motivação para a aprendizagem da pesquisa, ela acaba por se tornar experiência pouco fértil, que reproduz e não renova a prática docente já instituída. Mas, o desejo e a realidade não estão ausentes. O grupo reclama compromisso com esse movimento, reclama um sentido para a pesquisa, o sentido que a prática precisa dar à pesquisa, mas que ao mesmo tempo a alimenta<sup>50</sup>.

Diferentes experiências, diferentes processos que constituem, portanto, diferentes representações. No entanto, de um jeito ou de outro, em ambos os casos ancorados na experiência, a realidade/a prática que dá sentido a pesquisa. Seja porque é nela que vamos encontrar problemas que nos mobilizarão ou porque é para estarmos preparados para ela que vamos procurar aprofundar os estudos.

A representação não é mero processo cognitivo, não é apenas um conteúdo associado a um objeto. Ela emerge como processo psicossocial, envolvendo sujeitos sociais com emoções, histórias. Sujeitos entrelaçados uns com outros, que põem em ação seus desejos e propósitos. Parece que a experiência da pesquisa potencialmente pode se tornar não apenas alimento para a mente, mas também para a alma, na dimensão intersubjetiva que ela encerra. Afinal, as representações aglutinam identidades, se inscrevem nas memórias sociais, expressam e imprimem sentimentos de pertença. Desse modo, toda representação é uma construção epistemológica e psicossocial, admite uma dimensão simbólica, mas está imbricada na experiência, “está ligada ao esforço de pessoas e comunidades para representar a si mesmos, mesmo quando existe intenção ativa de retirar e controlar a dimensão

---

<sup>50</sup> Um desdobramento possível para nosso estudo seria uma análise das representações das alunas a partir da noção de representações alternativas de Gillipiespie (s/d). Segundo o autor, considerando a pluralidade de representações circundantes nas sociedades complexas e dos processos dialógicos que as constituem, é possível supor a existência de representações alternativas \_ representações de outros grupos, tomadas como referência na construção das representações sociais. Em nosso caso, poderíamos supor que, a representação de pesquisa como conhecimento-prática seria elemento constitutivo da representação conhecimento-método. A prática, que não é vivida mas se coloca como referência para considerar que pesquisa-método é chato, experiência estéril – só considero que pesquisa como método é chato, porque tenho a referência, mesmo que apenas no plano simbólico, de que pesquisa poderia ser prática. Portanto, a representação de pesquisa como prática é referência/elemento constituinte da representação pesquisa como método. Somente um investimento analítico mais apurado poderia confirmar a validade e a centralidade dessa hipótese.

subjetiva da representação, como no caso da ciência”. (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 175)

Desse modo, as representações sociais de pesquisa em nosso estudo são consenso, mas porque fruto de relações sociais e tudo que elas implicam, são ao mesmo tempo conflito. Ao mesmo tempo que há um discurso para a academia \_ pesquisa é método, marca de sua legitimação e inserção social; a experiência reclama um discurso pra si, que dê sentido ao vivido dentro e fora da formação – pesquisa é prática, processo de (re) construção da identidade docente.

Dessa forma, não importa se o discurso sobre pesquisa nem sempre corresponde aos manuais de metodologia científica, nem se a falta de uma representação estruturada expressa a falta de um discurso uníssono em torno de *um* conceito de pesquisa, porque não é disso que estamos tratando. Não fizemos uma pesquisa para avaliar o domínio teórico, a competência técnica dos professores e alunos. Não estamos nos referindo ao processo de elaboração intelectual de um tema/conceito, mas a uma realidade psicossocial mais complexa. A análise do papel da pesquisa na formação de professores tomando as representações de pesquisa de alunos e professores permitiu-nos, portanto, ver mais que documentos e discursos, projetos e experiências. Deu-nos algumas dimensões do entrelaçamento de todos esses elementos. Permitiu-nos uma aproximação aos processos comunicacionais e identitários, que tornam essa uma experiência viva, em pleno movimento. Esta é a riqueza de se pensar a pesquisa na formação de professores à luz da teoria das representações sociais. Afinal, “é na pluralidade dos processos representacionais que reside a possibilidade de manter o objeto aberto para as tentativas constantes de (re)significação que lhe são dirigidas”. (JOVCHELOVITCH, 1998, p.78)

O ideário em torno da pesquisa na formação de professores em menos de 15 anos tornou-se um imponente slogan proclamado no campo educacional. Mas, apesar de um relativo esvaziamento de seu conteúdo político-pedagógico, esse discurso tem criado um importante e animado ambiente de discussão acerca dos sentidos da profissão docente. Um debate com tal força que mobilizou a publicação de inúmeros artigos e livros, a realização de seminários e encontros, estimulou reformas curriculares em várias instituições, exigiu o posicionamento de entidades de classe e autoridades no campo.

Mas, também levantou problemas. Tomar a pesquisa como eixo da formação exige enfrentar a questão do tempo, da articulação dos saberes e sujeitos, da massificação do ensino. Não são problemas só da pesquisa, nem da formação inicial, são desafios da própria ordem de ser professor.

O que temos, hoje, em várias partes do mundo é uma situação em que o discurso sobre os professores proclama a autonomia, a capacitação e a profissionalização, enquanto as condições materiais do trabalho dos professores (salário, tamanho das turmas e disponibilidade de materiais pedagógicos, etc), seu status na sociedade e auto-estima tem se deteriorado. (ZEICHNER, 2002, p. 48)

Consideradas as formas de organização das instituições educacionais e as condições do trabalho e remuneração docente, o tempo é uma experiência particularmente singular e relevante para a própria definição da identidade do professor. Levantada também nas pesquisas de Tardif e Zourhlal (2005), Duran (2005), Pimenta (2002) e Menga Lüdke (2005), parece ser mesmo um dos fatores determinantes na possibilidade de efetivação não só de um projeto desse tipo<sup>51</sup>, mas da própria qualificação da ação docente. Para que os professores possam tornar a pesquisa uma prática permanente, seja na formação inicial ou continuada, é preciso uma política que transforme as jornadas fragmentadas em integrais e eleve os salários dos professores a níveis decentes, que dignifiquem a profissão.

Dessa forma não bastam discursos empolgados, discussão teórica, diretrizes oficiais. É preciso pensar políticas públicas de formação docente que criem condições de fato para a mudança. A formação não se faz no papel, currículo não se faz no papel, políticas públicas também não. Hoje existe todo um ambiente propício à mudança, é preciso aproveitá-lo.

Contra a idéia de educação como espaço apenas de reprodução da vida social, a pesquisa demonstrou que a educação é processo de reconstrução e reorganização da experiência. A experiência da Estácio é exemplar desse

---

<sup>51</sup> Mesmo ao longo da formação inicial, muitos alunos-professores que já exercem a função docente e também seus professores-formadores vivem o desafio de dividir seu tempo entre sua atividade acadêmica, atividade docente e outros compromissos pessoais. Para ver sobre pesquisa dos professores formadores ver Pimenta, S. Docência na universidade: ensino e pesquisa. Disponível em:[http://naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia\\_na\\_universidade\\_ensino\\_e\\_pesquisa.pdf](http://naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia_na_universidade_ensino_e_pesquisa.pdf)

movimento. Ela é resultado do esforço de alunos e professores, e de um posicionamento institucional a favor da qualificação da formação e da prática docentes. Não obstante certa polissemia em torno do tema, a intensidade como a pesquisa é vivida no curso de Pedagogia da UNESA, transcende os limites dos discursos, objetiva intenções, expõe contradições, aponta caminhos e instaura uma dinâmica que coloca em movimento alunos e professores em processo de profissionalização. Ela mostra que, de uma forma ou de outra, a pesquisa oportuniza rever idéias, sentidos da formação. Tira da inércia os agentes da formação. Mexe com identidades.

A pesquisa-formação não pode seguir os mesmos tempos, procedimentos que a pesquisa-profissional. Ser professor-pesquisador não é o mesmo que ser pesquisador-profissional. Os objetivos e as condições de pesquisa não são os mesmos. Mas uma e outra podem ser prática rigorosa e relevante para o desenvolvimento e a transformação da realidade educacional brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. L organization interne des representations sociales: systeme central et systeme périphérique. In: GUIMELLE, C. **Estruturas et transformations des representations sociales**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994.
- AGUIAR, M. Â. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. In: **Educ. Soc.** v.20 n.68 Campinas dez. 1999.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. . Representações dos educadores sociais sobre os 'meninos de rua'. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 187, p. 497-524, 1996.
- \_\_\_\_\_. Representações da identidade profissional docente. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. C. **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2007.
- \_\_\_\_\_. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de "dedicação" In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.89, n. 223, set./dez. 2008.
- ANDRE, Marli; SIMOES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M. e BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**. [online]. 1999, vol.20, n.68, pp. 301-309.
- ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 117, nov. 2002 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01005742002000300007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01005742002000300007&lng=pt&nrm=iso)>
- \_\_\_\_\_. As representações sociais: desafios de pesquisa. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, Especial temática, p.09-23, 2002.
- BANCHS, M.A. **Representaciones sociales em proceso**: su análisis através de grupos focales. (s/referência)
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BRZEZINSKI, I..**Notas sobre o currículo na formação de professores**: teoria e prática (s/referência)

- \_\_\_\_\_ **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência:** por uma Sociologia clínica do campo científico. SP: UNESP, 2004.
- \_\_\_\_\_ **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2004
- BURKE, P. **Uma história social do conhecimento:** de Gutenberg a Diderot. RJ: Zahar, 2003.
- CAMPOS, P. H. E LOUREIRO, M.C. **Representações sociais e práticas educativas.** Goiânia: Ed. da UCG, 2003.
- CANEN, A. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação docente. In: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333-344, jul/set, 2005.
- CANEAU, V. M. Construir ecossistemas educativos, reinventar a escola. In: **Nuevamerica/Novamerica**. Rio de Janeiro, n. 84, dezembro de 1999.
- CASTELLS, M. **Sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- CASTRO, C. M. **Ciência e Universidade.** RJ: Zahar, 1985.
- CORAZZA, S. M. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. In: ESTEBAN, M. T. e ZACCUR, E. **Professora pesquisadora:** uma práxis em construção. RJ: DP&A, 2002.
- DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 2000.
- \_\_\_\_\_ Desafios na universidade. In: DEMO, P. **Desafios modernos da Educação.** Petrópolis: Vozes, 2002
- \_\_\_\_\_ **Pesquisa Participante:** saber pensar e intervir juntos. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.
- DUARTE JUNIOR, J.F. **O que é realidade?** SP: Brasiliense, 1986, p.92.
- DURAND, Marc, Saury, Jacques and Veyrunes, Philippe Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. **Cadernos de Pesquisa**, Maio 2005, vol.35, no.125, p.37-62. ISSN 0100-1574
- ESCUDEIRO, C. L. **A representação social da pesquisa para alunos de graduação em enfermagem:** desenhos e rabiscos na construção do conhecimento. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação



- em enfermagem, Escola de Enfermagem Anna Nery, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.
- ESTEBAN, M. T. e ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M. T. e ZACCUR, E. **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. RJ: DP&A, 2002.
- FAZENDA, I. C.A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. SP: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, R. L. e ALVES, N. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M. T. e ZACCUR, E. **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. RJ: DP&A, 2002.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W. e GASKELL, G. (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. RJ: Zahar, 1978.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. Atlas, 1996.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_ **Escola crítica e política cultural**. SP: Ed. Cortez, 1992.
- GOERGEN, P. O sistema de ensino e a formação de professores na Alemanha. In: GOERGEN, P. e SAVIANI, D.(orgs) **Formação de professores – A experiência internacional sob o olhar brasileiro**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1998.
- GOERGEN, P. e SAVIANI, D.(orgs) **Formação de professores – A experiência internacional sob o olhar brasileiro**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1998.
- GOODSON, I. F. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HALL, S. **Identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HORIKAWA, Alice Yoko. Pesquisa Colaborativa: Uma Construção Compartilhada de Instrumentos. **Revista Intercâmbio**, volume XVIII: 22-42, 2008. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

- HUHNE, Leda Miranda. As formas de conhecimento. In: HUHNE, L. M. (org) **Metodologia científica: caderno de textos e técnicas**. RJ: Ed Agir, 2002.
- HUHNE, L. M. (org) **Metodologia científica: caderno de textos e técnicas**. RJ: Agir, 2002, p. 56.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: IMAGO, 1976.
- JODELET, D. Répresentations sociales: um domaine em expansion. In: JODELET, D. **Les representations sociales**. Paris: PUF, 1989.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- KEMMIS, S. e WILKINSON, M. Pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. e ZEICHNER, K. (orgs) **A pesquisa na formação docente**. Belo Horizonte; Ed. Autêntica, 2002.
- LACERDA, M. P. Por uma formação repleta de sentido. In: ESTEBAN, M. T. e ZACCUR, E. **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. RJ: DP&A, 2002.
- LIBANEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, S.G. (coord) **Pedagogia: Ciência da Educação?** SP: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_ Reflexividade e formação de professores: uma oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (org) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. SP: Cortez, 2002.
- LUDGE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.
- LÜDKE, M. (coord.) **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.
- LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, dez. 2004 . Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400005&lng=pt&nrm=iso)
- LUDKE, Menga. Pesquisa e formatação docente. **Cadernos de Pesquisa Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, maio 2005 . Disponível em

- <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200002&lng=pt&nrm=iso)>
- LUDKE, M. O professor da escola básica e a pesquisa. In: CANDAU, V.M. (org) **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2005a.
- MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MARQUES, M.O. **Formação do profissional de educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- MARTINS, A. M. S. UNI-RIO: a busca da humanização na formação de educadores. In: **Pedagogo ou professor?** O processo de reestruturação curricular dos cursos de educação no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.
- MAZZOTTI, Tarso. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, S.G. (coord) **Pedagogia: Ciência da Educação?** SP: Cortez, 2001.
- MINAYO, M.C. (org) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MIRANDA, Marília Gouvea de; e RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, dez. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000300011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300011&lng=pt&nrm=iso)>.
- MONTEIRO, A. M. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 21.n. 74, 2001.
- MOREIRA, L. P. Educação e Pedagogia: a definição de um campo científico. In: **Educação e cultura contemporânea**, v.3, n. 6 Jul/Dez. 2006.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- \_\_\_\_\_ **Representações sociais**: investigações em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MYERS, G. Análise da conversação da fala. In: BAUER, M.W. e GASKELL, G. (editores). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado** – questões para pesquisa no/do cotidiano. RJ, DP&A, 2001.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PAZ, E. F. e MENDES, A.M. apud BRAGANÇA. **Curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá: um olhar dirigido ao perfil dos estudantes de São Gonçalo e Niterói**, 2009. (no prelo);

PEREIRA, J. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. E. e ZEICHNER, K. (orgs) **A pesquisa na formação docente**. Belo Horizonte; Ed. Autêntica, 2002.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_ **Prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S.G. (coord) **Pedagogia: Ciência da Educação?** SP: Cortez, 2001.

PIMENTA, S.G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (org) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. SP: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_ **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor**. Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul/dez, 1996.

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANCHIS, I.P. e MAHFOUD, M. Interação e Construção: o Sujeito e o Conhecimento no Construtivismo de Piaget. **Ciências & Cognição**; Ano 04, Vol 12, 2007. Disponível em [www.cienciasecognicao.org](http://www.cienciasecognicao.org).

SANTOS, F. M. T. As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. In: **Ensaio: Pesquisa em educação em ciências**. Vol.9 - nº2 - dezembro de 2007. Disponível em: [http://www.fae.ufmg.br/ensaio/v9\\_n2/01-as-emoco-es-nas-interacoes-e-a-aprendizagem-significativa-revisado.pdf](http://www.fae.ufmg.br/ensaio/v9_n2/01-as-emoco-es-nas-interacoes-e-a-aprendizagem-significativa-revisado.pdf)

SAVIANI, D. O problema da formação de professores na Itália. In: GOERGEN, P. e SAVIANI, D.(orgs) **Formação de professores – A experiência internacional sob o olhar brasileiro**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1998

- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. BH: Autêntica, 2004.
- SILVA, A. R. e SILVA, E. M. **Curso de pedagogia da UFPI**: uma memória histórica. Trabalho apresentado e publicado nos anais do II Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2004. Disponível em: [http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiiencontro/gt111/curso\\_pedagogia.pdf](http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiiencontro/gt111/curso_pedagogia.pdf).
- SCHEIBE, Leda e AGUIAR, Márcia Ângela. **Formação de profissionais da educação no Brasil**: O curso de pedagogia em questão. Educação e Sociedade. v.20 n.68 Campinas dez. 1999.
- SHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOBAL, Dejanio T. Motivação do Aprendiz de Medicina: uso da Escala de Motivação Acadêmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan-Abr 2003, Vol. 19 n. 1, pp. 025-031. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v19n1/a05v19n1.pdf>
- TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude e LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação**, 4, 1991.
- TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2002
- TARDIF, Maurice e ZOURHLAL, Ahmed. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2005, vol.35, n.125, pp. 13-35.
- TRINDADE, M. F. B. A reformulação do curso de pedagogia da UFF: uma construção democrática. In: SOUZA, D. B. e CARINO, J. **Pedagogo ou professor? O processo de reestruturação curricular dos cursos de educação no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.
- VASCONCELOS, C.S. **Planejamento**: projeto político de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. SP: Libertad, 2007.
- VEIGA NETO, A. **Interdisciplinaridade**: uma moda que está de volta? (mimeo, s/d)
- VILLELLA, H. O. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E., VEIGA, <sup>a</sup> e outros. **500 anos de educação do Brasil**. SP: Ed. Autêntica, 2003.

- YOUNG, M. **O currículo do futuro** – da nova Sociologia crítica da educação a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papyrus, 2000.
- WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T., HALL, S. e WOODWARD, K. Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ZEICHNER, K. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, J. E. e ZEICHNER, K. (orgs) **A pesquisa na formação docente**. Belo Horizonte; Ed. Autêntica, 2002.
- \_\_\_\_\_. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBEN, M.T. e ZACCUR, E. **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. RJ: DP&A, 2002 a.
- ZEICHNER, K. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, J. E. e ZEICHNER, K. (orgs) **A pesquisa na formação docente**. Belo Horizonte; Ed. Autêntica, 2002.
- ZEICHNER, Kenneth M. e DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2005, vol.35, n.125, pp. 63-80.

## **ANEXOS**

## PROGRAMAS DA DISCIPLINA PPE

### ÁREA : HUMANA

---

**CURSO: 0011 – PEDAGOGIA    CURRÍCULO: 104**  
**EDU 0238 – PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO I**  
**CRÉDITO TEÓRICO: 2,0    CRÉDITO PRÁTICO: 1,0    CAMPO: 1,0    HORAS-AULA: 80**

---

*Essa disciplina integra um conjunto de seis disciplinas, que apresentam as seguintes ênfases:*

PPE - I	PPE - II	PPE - III	PPE - IV	PPE - V	PPE - VI
Construção do Conhecimento: do senso comum ao conhecimento científico.	Ciências Naturais e Humanas: distinções. Paradigmas na Pesquisa Educacional	Ciências Humanas e Pesquisa Educacional (paradigmas).	Pesquisa & Educacional na UNESA. Etapas iniciais da Pesquisa.	Projeto Pesquisa	Monografia

*E os seguintes eixos temáticos:*

PPE - I	PPE - II	PPE - III	PPE - IV	PPE - V	PPE - VI
Sociedade, História e Educação	Cultura,	Políticas Públicas e Movimentos Sociais	Espaços Educativos – aprendizagem e subjetividade	Currículo e organização do espaço escolar	Gestão educacional nas organizações

### **EMENTA**

Construção do conhecimento: do senso comum ao conhecimento científico. História da ciência. Diferentes abordagens dos fenômenos sociais e educacionais.

### **OBJETIVOS**

Geral

- Refletir criticamente sobre diferentes situações educacionais, buscando superar o senso comum a partir da articulação entre teoria e prática;
- Refletir sobre o papel da pesquisa na Graduação em Pedagogia: a pesquisa como princípio formativo.

Específicos

- Compreender, em linhas gerais, o processo histórico de construção do conhecimento científico: gênese, desenvolvimento e configurações atuais;
- Diferenciar conhecimento, conhecimento científico, pesquisa científica, pesquisa educacional;
- Compreender a configuração da universidade: papel, funções e especificidade da formação acadêmica;
- Compreender a especificidade da formação do pedagogo e a proposta da Universidade Estácio de Sá;
- Reconhecer a importância das diferentes disciplinas como abordagens que permitem o olhar crítico-reflexivo sobre a realidade educacional;



- Apropriar-se dos principais instrumentos relacionados à metodologia científica e à redação de textos acadêmicos (iniciação);

### **CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

Unidade I - A complexidade do conhecimento humano e a especificidade do conhecimento científico: ciência, universidade e pesquisa.

1. As formas de conhecimento: senso comum, filosofia, mito, religião e ciência;
2. A Ciência através dos tempos: os gregos, a difusão do pensamento científico desde a antigüidade, o nascimento da Ciência Moderna e seus desdobramentos na atualidade;
3. Universidade: origens, papel e funções atuais;
4. A especificidade epistêmica do conhecimento científico;
5. Concepção de conhecimento: a relação entre sujeito cognoscente, objeto cognoscível e mediação histórico-cultural;
6. Abordagens teórico-metodológicas da pesquisa educacional: uma aproximação;
7. Características básicas do texto acadêmico: leitura e técnicas básicas de escrita;
8. Normas da ABNT: iniciação.

Unidade II - A construção da perspectiva educacional a partir da identificação dos fenômenos sociais: do senso comum ao conhecimento científico.

Obs. Aqui serão eleitas, de acordo com cada realidade, temáticas transversais que são objetos de estudos de diferentes ciências, para um aprofundamento no que se refere ao conhecimento social acerca do fenômeno, que leve à diferenciação senso comum / conhecimento científico.

Exemplos de temáticas: violência, cidadania, sexualidade, infância, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, ética, etc.

### **METODOLOGIA**

O curso será desenvolvido através de uma dinâmica participativa que enfatizará a problematização, o debate e a troca de experiência.

A metodologia de ensino poderá incluir:

- Aulas expositivas
- Estudos dirigidos
- Exercícios de discussão bibliográfica (em grupo ou individual)
- Exercícios de discussão e/ou análises de filmes
- Construção de diário reflexivo
- Esquemas e resumos
- Visitas orientadas a instituições educacionais
- Seminários de exposição dos estudantes

A carga horária da disciplina inclui 20 h de atividades de campo, semelhante ao que ocorre nas disciplinas de estágio. O objetivo é que haja contato concreto com situações educativas, buscando identificar fenômenos sociais aí presentes e diferenciar, no conhecimento social acerca dele, o que é senso comum e o que é conhecimento científico. Essas atividades serão descritas e analisadas em relatório, que será exigido como parte do requisito para obtenção de nota na disciplina.

### **PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO**

Como estratégias de avaliação, poderão ser incluídas as seguintes modalidades:

- Provas individuais com e sem consulta compostas por questões objetivas e/ou discursivas,
- Trabalhos em grupo,
- Auto-avaliação,
- Elaboração de sínteses de leituras e reflexões sobre os temas abordados,
- Seminários de exposição dos avanços realizados no semestre
- Relatórios de atividades de campo (visitas, etc).

**REFERÊNCIAS BÁSICAS**

- ANDERY, Maria Amália Para Compreender a Ciência, 12.ed. cidade Garamond, 2003.  
 HÜME, Leda Miranda (org.) Metodologia científica. Caderno de textos e técnicas. RJ : Agir, 2000.  
 SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo, Cortez Editora, 2002.

**REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES**

- BRAGA, M, GUERRA, A. & REIS, J. C. Breve História da Ciência Moderna, volume 2: das máquinas do mundo ao universo-máquina. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2003.  
 KÖCHE, J. C. Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis-RJ, Vozes, 1997.  
 MATTAR NETO, J. A. Metodologia Científica na Era da Informática. São Paulo, Saraiva, 2002.  
 CALAZANS, Maria Julieta Costa (Org.). Iniciação Científica: organizando o pensamento crítico. 2. ed. São Paulo, editora 2002.  
 JAPIASSÚ. Hilton. A revolução científica moderna – de Galileu a Newton. cidade Letras & Letras, 1997.  
 LAVILLE, C. & DIONNE, J. A Construção do Saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre, Artes Médicas, Belo Horizonte.

**CONSULTA OBRIGATÓRIA**

- ABNT - Documento NBR 14724 - "Trabalhos Acadêmicos - Apresentação";  
 ABNT - Documento NBR 6023 - "Referências bibliográficas";  
 ABNT - Documento NBR 10520 - "Apresentação de citações em documentos".  
 FERREIRA, Carlos Alberto; RESENDE, Érica dos Santos; PATAÇO, Vera Lúcia Paracampos. Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos, dissertações e teses. Rio de Janeiro: UNESA (Diretoria Geral de Bibliotecas), 2.ed. ampliada, 2003.

**ÁREA : HUMANA**


---

**CURSO: 0011 – PEDAGOGIA    CURRÍCULO: 104**  
**EDU0269 – PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO II**  
**CRÉDITO TEÓRICO: 2,0    CRÉDITO PRÁTICO: 1,0    CAMPO: 1,0    HORAS-AULA: 80**

---

*Essa disciplina integra um conjunto de seis disciplinas, que apresentam as seguintes ênfases:*

PPE - I	PPE - II	PPE - III	PPE - IV	PPE - V	PPE - VI
Construção do Conhecimento: do senso comum ao conhecimento científico.	Ciências Naturais e Humanas: distinções. Paradigmas na Pesquisa Educacional	Ciências Humanas & Pesquisa Educacional (paradigmas).	Pesquisa Educacional na UNESA. Etapas iniciais da Pesquisa.	Projeto Pesquisa	Monografia

*E os seguintes eixos temáticos:*

PPE - I	PPE - II	PPE - III	PPE - IV	PPE - V	PPE - VI
Sociedade, Cultura, História e Educação	Políticas Públicas e Movimentos Sociais	Espaços Educativos – aprendizagem e subjetividade	Currículo e organização do espaço escolar	Gestão educacional nas organizações	

**EMENTA**

Ciência, ciências naturais e ciências humanas: referência histórica. Principais paradigmas das ciências humanas: positivismo, construtivismo social e teoria crítica. Ciências humanas e educação

**OBJETIVOS**

Geral:

- Refletir criticamente sobre diferentes situações educacionais, buscando superar o senso comum a partir da articulação entre teoria e prática;
- Reconhecer a pesquisa como princípio formativo.

Específicos:

- Discutir sobre a questão da cientificidade nas ciências naturais e nas ciências humanas;
- Discutir os principais paradigmas das ciências humanas e suas implicações para a pesquisa em educação;
- Distinguir singularidades e aproximações entre os diferentes discursos acadêmicos: retórico / científico / filosófico;
- Reconhecer na articulação das diferentes disciplinas uma abordagem que permite o olhar crítico-reflexivo sobre a realidade educacional;
- Apropriar-se dos principais instrumentos relacionados à metodologia científica e à redação de textos acadêmicos;

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

Unidade I - As ciências humanas

9. A cientificidade das ciências sociais e humanas: os mitos da neutralidade e da objetividade científicas
10. Principais matrizes e paradigmas das ciências humanas: positivismo, construtivismo social e teoria crítica
11. Pesquisa como princípio formativo
12. Características básicas do texto acadêmico e normas da ABNT (aprofundamento)

Unidade II - Os problemas educacionais e as ciências humanas:

1. As múltiplas possibilidades de compreensão da realidade educacional: a contribuição das diferentes áreas do conhecimento
2. A compreensão da realidade educacional a partir das diferentes matrizes teóricas utilizadas nas ciências humanas

Obs. Aqui serão eleitos, de acordo com cada realidade, fenômenos/problemas educacionais que melhor explicitem os limites e potencialidades das diferentes abordagens teórico-metodológicas (paradigmas) da pesquisa em educação.

Exemplos de temáticas a serem exploradas: educação, aprendizagem, violência, sexualidade, redes culturais/multiculturalismo, cidadania, saúde, comunicação, novas tecnologias, exclusão e inclusão social.

**METODOLOGIA**

O curso será desenvolvido através de uma dinâmica participativa que enfatizará a problematização, o debate e a troca de experiência.

As aulas poderão incluir:

- Aulas expositivas
- Exercícios de discussão bibliográfica (em grupo ou individual)
- Exercícios de discussão e/ou análises de filmes
- Análises de artigos de pesquisa educacional
- Construção de diário reflexivo
- Esquemas e resumos
- Seminários de exposição dos estudantes
- Incursão ao campo:
  - visitas orientadas a instituições que investigam na área das ciências naturais e ciências sociais

- visitas orientadas a instituições educativas
- Discussão sobre a concretização de um determinado conceito no cotidiano escolar

A carga horária da disciplina inclui 20 h de atividades de campo, semelhante ao que ocorre nas disciplinas de estágio. O objetivo é que haja contato concreto com situações educativas, buscando identificar problemáticas aí presentes, relacionando-as com as diferentes paradigmas das ciências sociais. Essas atividades serão descritas e analisadas em relatório, que será exigido como parte do requisito para obtenção de nota na disciplina.

#### **PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO**

Como estratégias de avaliação, poderão ser incluídas as seguintes modalidades:

- Provas individuais com e sem consulta compostas por questões objetivas e/ou discursivas,
- Trabalhos em grupo,
- Auto-avaliação,
- Elaboração de sínteses de leituras e reflexões sobre os temas abordados,
- Análise de diário reflexivo
- Relatórios de atividades de campo (visitas, etc).

#### **REFERÊNCIAS BÁSICAS**

FAZENDA, I. (org) Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo, Cortez, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto. Introdução à pesquisa em ciências sociais; a pesquisa qualitativa em educação, o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. São Paulo, Atlas, 1987.

#### **REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES**

ALVES-MAZZOTTI, ALDA J. & GEWANDSZNAJDER, F. O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

De ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia da Prática Escolar. Campinas-SP: Papirus, 1995.

FAZENDA, Ivani. (org.) Novos Enfoques da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1992.

FAZENDA, Ivani. (org.) A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Papirus, 1995.

GIROUX, H. A. Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

MACEDO, R. S. A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial : nas Ciências Humanas e na Educação. Salvador, EDUFBA, 2000.

OLIVEIRA, Paulo. Metodologia das ciências humanas. São Paulo: Hucitec, 1996.

TEDESCO, J. C. Paradigmas do Cotidiano: introdução à constituição de um campo de análise social. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 1999.

#### **CONSULTA OBRIGATÓRIA:**

ABNT - Documento NBR 14724 - "Trabalhos Acadêmicos - Apresentação";

ABNT - Documento NBR 6023 - "Referências bibliográficas";

ABNT - Documento NBR 10520 - "Apresentação de citações em documentos".

FERREIRA, Carlos Alberto; RESENDE, Érica dos Santos; PATACO, Vera Lúcia Paracampos. Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos, dissertações e teses. Rio de Janeiro: UNESA (Diretoria Geral de Bibliotecas), 2.ed. ampliada, 2003.

#### **ÁREA : HUMANA**

**CURSO: 0011 – PEDAGOGIA    CURRÍCULO: 104**

**EDU 0239 PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO III**

**CRÉDITO TEÓRICO: 2,0    CRÉDITO PRÁTICO: 1,0    CAMPO: 1,0    HORAS-AULA: 80**

*Essa disciplina integra um conjunto de seis disciplinas, que apresentam as seguintes ênfases:*

PPE - I	PPE - II	PPE - III	PPE - IV	PPE - V	PPE - VI
---------	----------	-----------	----------	---------	----------

Construção do Conhecimento: do senso comum ao conhecimento científico.	Ciências Naturais e Humanas: distinções. Paradigmas na Pesquisa Educacional	Ciências Humanas & Pesquisa Educacional (paradigmas).	Pesquisa Educacional na UNESA. Etapas iniciais da Pesquisa.	Projeto Pesquisa	Monografia
--	---	---	---	------------------	------------

*E os seguintes eixos temáticos:*

PPE - I	PPE - II	PPE - III	PPE - IV	PPE - V	PPE - VI
Sociedade, Cultura, História e Educação		Políticas Públicas e Movimentos Sociais	Espaços Educativos – aprendizagem e subjetividade	Currículo e organização do espaço escolar	Gestão educacional nas organizações

### **EMENTA**

Ciências humanas e pesquisa educacional. Principais paradigmas da pesquisa educacional: pós-positivismo, construtivismo social e teoria crítica. Abordagens quantitativas, qualitativas e crítico-dialéticas em educação. Instrumentos de coleta e análise de dados. Elementos de um projeto de pesquisa.

### **OBJETIVOS**

Geral:

- Refletir criticamente sobre diferentes situações educacionais, buscando superar o senso comum a partir da articulação entre teoria e prática;
- Reconhecer a pesquisa como princípio formativo.

Específicos:

- Identificar as principais características da pesquisa em educação (objetivos, temáticas, referencial teórico-metodológico etc.);
- Definir temáticas a serem exploradas em levantamento bibliográfico;
- Diferenciar abordagens quantitativas / qualitativas e pesquisa crítico-dialética em educação;
- Identificar instrumentos de coleta e análise de dados;
- Conhecer os principais elementos de um projeto de pesquisa;
- Sistematizar conhecimentos em forma de relatórios de estudo, a partir de revisão de literatura;
- Apropriar-se dos principais instrumentos relacionados à metodologia científica e à redação de textos acadêmicos
- Reconhecer a necessária relação entre problema de estudo, metodologia e referencial teórico.

### **CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

Unidade I: A pesquisa em educação

1. Diferentes tipos de pesquisa em educação:

- 1.1. Pesquisa quantitativa
- 1.2. Pesquisa qualitativa
- 1.3. Pesquisa crítico-dialética

2. Diferentes métodos e técnicas:

- 2.1. Observação
- 2.2. Entrevista
- 2.3. Grupo focal
- 2.4. Narrativa
- 2.5. Questionário

2.6. Estudo de caso

2.7. Metodologias participativas: pesquisa-ação e pesquisa participante.

Unidade II: As temáticas da pesquisa em educação

3. As temáticas contemporâneas

4. As temáticas desenvolvidas na pesquisa em educação na Universidade Estácio de Sá (mestrado e graduação)

5. Definição de temáticas a serem investigadas no campo da educação

6. Levantamento bibliográfico

7. Revisão de literatura

8. Produção textual: relatório

### **METODOLOGIA**

O curso será desenvolvido através de uma dinâmica participativa que enfatizará a problematização, o debate e a troca de experiência.

As aulas poderão incluir:

- Aulas expositivas
- Revisão de literatura: busca nos periódicos da área das temáticas mais trabalhadas na pesquisa em educação
- Exercícios de discussão bibliográfica (em grupo ou individual)
- Exercícios de discussão e/ou análises de filmes
- Construção de relatório
- Incursão ao campo: visitas à instituições educacionais
- Seminários de exposição dos estudantes

### **PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO**

Como estratégias de avaliação, poderão ser incluídas as seguintes modalidades:

- Provas individuais com e sem consulta compostas por questões objetivas e/ou discursivas,
- Trabalhos em grupo,
- Auto-avaliação,
- Elaboração de sínteses de leituras e reflexões sobre os temas abordados,
- Análise de diário reflexivo
- Seminários de exposição dos avanços realizados no semestre
- Relatórios de atividades de campo (visitas, etc).

### **REFERÊNCIA BÁSICA:**

FAZENDA, Ivani. (org.) Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCIA, R. L. (org) Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

### **REFERÊNCIA COMPLEMENTAR:**

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

BAUER, M. W. & GASKELL, G. Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático. RJ, Petrópolis, Vozes, 2002.

DEMO, Pedro. Introdução à metodologia da ciência. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1987.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

Tenho usado artigos de pesquisa como complemento.

HERMANN, N. Hermenêutica e Educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2003

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOROZ, Melânia. & GIANFALDONI, Mônica. O processo de pesquisa: iniciação. Brasília, Editora Plano, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo, Atlas, 1987.

### **CONSULTA OBRIGATÓRIA:**

FERREIRA, Carlos Alberto; RESENDE, Érica dos Santos; PATACO, Vera Lúcia Paracampos. Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos, dissertações e teses. Rio de Janeiro: UNESA (Diretoria Geral de Bibliotecas), 2ª edição ampliada, 2003.

**ÁREA : HUMANA**

**CURSO: 0011 – PEDAGOGIA    CURRÍCULO: 104**  
**EDU 0242 PESQUISA EPRÁTICA EM EDUCAÇÃO IV**  
**CRÉDITO TEÓRICO: 2,0    CRÉDITO PRÁTICO: 1,0    CAMPO: 0,0    HORAS-AULA: 60**

*Essa disciplina integra um conjunto de seis disciplinas, que apresentam as seguintes ênfases:*

PPE - I	PPE - II	PPE - III	PPE - IV	PPE - V	PPE - VI
Construção do Conhecimento: do senso comum ao conhecimento científico.	Ciências Naturais e Humanas: distinções. Paradigmas na Pesquisa Educacional	Ciências Humanas & Pesquisa Educacional (paradigmas).	Pesquisa Educacional na UNESA. Etapas iniciais da Pesquisa.	Projeto Pesquisa	Monografia

*E os seguintes eixos temáticos:*

PPE - I	PPE - II	PPE - III	PPE - IV	PPE - V	PPE - VI
Sociedade, Cultura, História e Educação		Políticas Públicas e Movimentos Sociais	Espaços Educativos – aprendizagem e subjetividade	Currículo e organização do espaço escolar	Gestão educacional nas organizações

**EMENTA**

A pesquisa educacional na Universidade Estácio de Sá. Técnicas do trabalho investigativo. Desenvolvimento das etapas iniciais do projeto de pesquisa: definição do tema, formulação de problema, explicitação de objetivos e questões norteadoras do estudo.

**OBJETIVOS**

Geral:

- Refletir criticamente sobre diferentes situações educacionais, buscando superar o senso comum a partir da articulação entre teoria e prática;
- Reconhecer a pesquisa como princípio formativo.

Específicos:

- Conhecer os diferentes temas e linhas de pesquisa em educação desenvolvidas pelos professores do curso de Pedagogia e do mestrado em educação da Universidade Estácio de Sá;
- Explorar a relação entre a formação profissional do corpo docente (áreas de conhecimento) e suas atividades de ensino e pesquisa
- Definir tema, objetivo, justificativa e problema de investigação para o trabalho monográfico, levando em conta, além dos interesses pessoais, as linhas de pesquisa desenvolvidas na instituição, a experiência do corpo docente e as questões surgidas no estágio supervisionado;
- Sistematizar conhecimentos em forma de relatórios de estudo, a partir de revisão de literatura;
- Apropriar-se dos principais instrumentos relacionados à metodologia científica e à redação de textos acadêmicos;
- Reconhecer a necessária relação entre problema de estudo, metodologia e referencial teórico...(creio que já está no conteúdo programático: unidade II)

## CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Unidade I: A pesquisa educacional na Universidade Estácio de Sá

3. Temas / Linhas de pesquisa
4. Enfoques metodológicos
5. Desafios

Unidade II: O projeto de Pesquisa: principais elementos

9. Tema / Objeto
10. Problema
  - a. Delimitação de problemas
  - b. Definição de marco conceitual e teórico

11. Hipóteses / questões de estudo

12. Objetivos

## METODOLOGIA

O curso será desenvolvido através de uma dinâmica participativa que enfatizará a problematização, o debate e a troca de experiências.

As aulas poderão incluir:

- Aulas expositivas
- Convide a Professores da Estácio para apresentarem suas pesquisas
- Revisão de literatura
- Exercícios de discussão bibliográfica (em grupo ou individual)
- Seminários de exposição dos estudantes
- Construção de relatório
- Início da construção do projeto monográfico individual

## PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

Como estratégias de avaliação, poderão ser incluídas as seguintes modalidades:

- Provas individuais com e sem consulta compostas por questões objetivas e/ou discursivas,
- Trabalhos em grupo,
- Auto-avaliação,
- Elaboração de sínteses de leituras e reflexões sobre os temas abordados,
- Seminários de exposição dos avanços realizados no semestre,
- Elaboração do anteprojeto de trabalho monográfico

## REFERÊNCIA BÁSICA:

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. SP : Ática, 1999.

MINAYO, M. C. S. (org) Pesquisa Social: teoria método e criatividade. RJ, Petrópolis, Vozes, 1994.

## REFERÊNCIA COMPLEMENTAR:

De ANDRÈ, M. E. D. A. (org) O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. SP, Campinas, Papirus, 2001.

Dos SANTOS, A. R. Metodologia Científica; a construção do conhecimento. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

DEMO, P. Educar pela Pesquisa. SP, Campinas, Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, A. C. Como Elaborar projetos de pesquisa. São Paulo, Atlas, 2000.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

MOROZ, Melania. & GIANFALDONI, Mônica. O processo de pesquisa: iniciação. Brasília, Editora Plano, 2002.

RUDIO, F. V. Introdução ao Projeto de Pesquisa. RJ, Petrópolis, Vozes, 2000.

Sítios eletrônicos para consulta de sumários de revistas acadêmicas de educação.



www.anped.org.br - acesso aos sumários, resumos e alguns artigos na íntegra da 'Revista Brasileira de Educação' e aos trabalhos completos apresentados nas Reuniões Anuais da Anped.

www.fcc.org.br - acesso aos sumários e resumos dos 'Cadernos de Pesquisa'.

www.cedes.unicamp.br - acesso aos sumários e resumos de 'Cadernos Cedes' e 'Educação & Sociedade'.

Sítio eletrônico para acesso de trabalhos completos de revistas acadêmicas de educação.

www.scielo.br

#### **CONSULTA OBRIGATÓRIA:**

ABNT - Documento NBR 14724 - "Trabalhos Acadêmicos - Apresentação";

ABNT - Documento NBR 6023 - "Referências bibliográficas";

ABNT - Documento NBR 10520 - "Apresentação de citações em documentos".

FERREIRA, Carlos Alberto; RESENDE, Érica dos Santos; PATACO, Vera Lúcia Paracampos. Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos, dissertações e teses. Rio de Janeiro: UNESA (Diretoria Geral de Bibliotecas), 2ª edição ampliada, 2003.

### **ÁREA : HUMANA**

**CURSO: 0011 – PEDAGOGIA CURRÍCULO: 104**

**EDU 0254 PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO V**

**CRÉDITO TEÓRICO: 2,0 CRÉDITO PRÁTICO: 1,0 CAMPO: 0,0 HORAS-AULA: 60**

*Essa disciplina integra um conjunto de seis disciplinas, que apresentam as seguintes ênfases:*

PPE - I	PPE - II	PPE - III	PPE - IV	PPE - V	PPE - VI
Construção do Conhecimento: do senso comum ao conhecimento científico.	Ciências Naturais e Humanas: distinções. Paradigmas na Pesquisa Educacional	Ciências Humanas & Pesquisa Educacional (paradigmas).	Pesquisa Educacional na UNESA. Etapas iniciais da Pesquisa.	Projeto Pesquisa	Monografia

*E os seguintes eixos temáticos:*

PPE - I	PPE - II	PPE - III	PPE - IV	PPE - V	PPE - VI
Sociedade, Cultura, História e Educação		Políticas Públicas e Movimentos Sociais	Espaços Educativos – aprendizagem e subjetividade	Currículo e organização do espaço escolar	Gestão educacional nas organizações

#### **EMENTA**

Finalização do projeto de monografia: elaboração da justificativa, definição do quadro teórico – metodológico. A metodologia de pesquisa: universo, amostragem, campo, sujeitos e estratégia da pesquisa (desenho, métodos e técnicas). Estrutura do projeto de monografia e normas técnicas de apresentação. Plano de atividades e cronograma.

#### **OBJETIVOS**

Específicos:

- Identificar os objetivos e as etapas que compõem uma monografia e o projeto que a precede.
- Aplicar os procedimentos básicos envolvidos no trabalho científico (leitura, análise de texto, resumos, fichamentos etc.).
- Socializar a produção individual a partir de seminários temáticos

- Redigir um projeto de pesquisa de acordo com a estrutura e normas técnicas de apresentação dos trabalhos científicos, tendo em vista a realização do trabalho monográfico.
- Encaminhar contatos para orientação do trabalho monográfico

### **CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

#### Unidade I - Metodologia da pesquisa

- Tipos de pesquisa
- Procedimentos metodológicos desenvolvidos nas monografias não empíricas e empíricas: a abordagem, o desenho e as estratégias do estudo de campo (população e amostra; estratégias e instrumentos para coleta de dados; tratamento e análise de dados).

#### Unidade II - Finalização da redação do projeto de monografia

- Justificativa
- Quadro teórico-metodológico
- Cronograma de pesquisa

#### Unidade III - Elaboração de capítulo síntese da revisão da literatura.

- Os procedimentos básicos da pesquisa bibliográfica envolvidos no trabalho científico. (fichamentos, análise crítica de textos, entre outros).
- Pesquisa na Internet.
- Normas técnicas para citações e referências bibliográficas.

### **METODOLOGIA**

O curso será desenvolvido através de uma dinâmica participativa que enfatizará a problematização, o debate e a troca de experiência.

As aulas poderão incluir:

- Aulas expositivas,
- Leitura e discussão de textos
- Fichamento dos textos indicados pelo provável orientador
- Levantamento inicial da bibliografia
- Definição da metodologia da pesquisa para o trabalho monográfico
- Seminários de exposição dos avanços em torno dos projetos
- Orientação individual

### **PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO**

Como estratégias de avaliação, poderão ser incluídas as seguintes modalidades:

- Seminários de exposição dos avanços em torno dos projetos
- Auto-avaliação,
- Elaboração de sínteses de leituras e reflexões sobre os temas abordados,
- Elaboração do anteprojeto de trabalho monográfico
- Seminários de exposição dos avanços realizados no semestre

### **REFERÊNCIAS BÁSICAS**

MEDEIROS, João Bosco. Redação científica. São Paulo: Atlas, 2000.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

### **REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES**

BASTOS, L.R.; PAIXÃO, L.; FERNANDES, L.M. & DELUIZ, N. *Manual para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias*. Rio de Janeiro: LTC, 2003, 6ª ed.

CARVALHO, Maria Cecília (org.). *Construindo o saber. Metodologia científica – fundamentos e técnicas*. Campinas, SP : Papyrus, 1989.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo : Atlas, 1995.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa. Princípio científico e educativo*. São Paulo : Cortez, 1996.

ECO, Humberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo : Editora Perspectiva, 1988.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1999.

- GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar. Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro : Record, 1999.
- HÚME, Leda Miranda (org.). Metodologia Científica. Caderno de textos e técnicas. Rio de Janeiro : Agir, 2000.
- INÁCIO FILHO, Geraldo. A monografia na universidade. São Paulo : Papirus, 1998.
- LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do trabalho Científico. São Paulo : Atlas, 1992.
- \_\_\_\_\_. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo : Atlas, 1991.
- MAY, T. Pesquisa Social: questões, métodos e processos. Porto Alegre, Artes Médicas, 2003.
- MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. Técnicas de Pesquisa. São Paulo, Atlas, 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social. Teoria, método e criatividade. Petrópolis : Vozes, 2000.
- RUDIO, F. Victor. O problema da pesquisa. In: \_\_\_\_\_. Introdução ao projeto de pesquisa científica. Petrópolis: Vozes, 1986. P87-96.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo : Cortez, 1993.
- SALOMON, Délcio Vieira. Como fazer uma monografia. Elementos de metodologia do trabalho científico. Belo Horizonte : Instituto de Psicologia da Universidade Católica, 1971.
- TAKESHY, Tachizawa, MENDES, Gildásio. Como fazer monografia na prática. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas Editora, 2000.

#### **DOCUMENTOS DE CONSULTA OBRIGATÓRIA**

- ABNT - Documento NBR 14724 - "Trabalhos Acadêmicos - Apresentação";
- ABNT - Documento NBR 6023 - "Referências bibliográficas";
- ABNT - Documento NBR 10520 - "Apresentação de citações em documentos".
- FERREIRA, Carlos Alberto; RESENDE, Érica dos Santos; PATACO, Vera Lúcia Paracampos. Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos, dissertações e teses. Rio de Janeiro: UNESA (Diretoria Geral de Bibliotecas), 2ª edição ampliada, 2003. Disponível em [www.estacio.br](http://www.estacio.br)
- Sítios eletrônicos para consulta de sumários de revistas acadêmicas de educação.
- [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br) - acesso aos sumários, resumos e alguns artigos na íntegra da 'Revista Brasileira de Educação' e aos trabalhos completos apresentados nas Reuniões Anuais da Anped.
- [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br) - acesso aos sumários e resumos dos 'Cadernos de Pesquisa'.
- [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br) - acesso aos sumários e resumos de 'Cadernos Cedes' e 'Educação & Sociedade'.
- Sítio eletrônico para acesso de trabalhos completos de revistas acadêmicas de educação.
- [www.scielo.br](http://www.scielo.br)

#### **ÁREA : HUMANA**

**CURSO: 0011 – PEDAGOGIA CURRÍCULO: 104**  
**EDU 0272 PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO VI**  
**CRÉDITO TEÓRICO: 2,0 CRÉDITO PRÁTICO: 1,0 CAMPO: 0,0 HORAS-AULA: 60**

Essa disciplina integra um conjunto de seis disciplinas, que apresentam as seguintes ênfases:

PPE – I	PPE - II	PPE - III	PPE - IV	PPE - V	PPE - VI
Construção do Conhecimento: do senso comum ao	Ciências Naturais e Humanas: distinções.	Ciências Humanas & Pesquisa Educacional	Pesquisa Educacional na UNESA. Etapas iniciais	Projeto Pesquisa	Monografia

conhecimento científico.	Paradigmas na Pesquisa Educacional	(paradigmas).	da Pesquisa.		
--------------------------	------------------------------------	---------------	--------------	--	--

E os seguintes eixos temáticos:

PPE – I	PPE - II	PPE - III	PPE - IV	PPE - V	PPE - VI
Sociedade, Cultura, História e Educação		Políticas Públicas e Movimentos Sociais	Espaços Educativos – aprendizagem e subjetividade	Currículo e organização do espaço escolar	Gestão educacional nas organizações

### EMENTA

O trabalho monográfico como atividade de pesquisa científica articulada à prática pedagógica: reflexão e produção do conhecimento. A redação final e as normas para apresentação gráfica e oral da monografia.

### OBJETIVOS

- Elaborar uma monografia relacionada às habilitações do Curso de Pedagogia obedecendo aos critérios básicos de rigor e relevância relativos aos trabalhos acadêmicos.
- Apresentar a monografia

### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Unidade I - Fase da introdução

- Análise dos projetos de monografia
- Elaboração da introdução.

Unidade II - Fase da documentação

- Levantamento, seleção e leitura crítica da bibliografia
- Análise crítica da documentação e fichamento de textos
- Finalização da coleta de dados no campo

Unidade III - Fase da construção.

- Classificação e organização das informações, tratamento dos dados e análise .
- Construção lógica da monografia: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão.

Unidade IV - Fase da redação final da monografia.

- Apresentação gráfica do trabalho monográfico: elementos do pré- texto e dos pós-texto
- Apresentação oral da monografia

### METODOLOGIA

As aulas poderão incluir:

- Acompanhamento individual do trabalho monográfico
- Seminários de exposição dos avanços em torno dos projetos

### PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação será feita por uma banca de três professores durante a apresentação da monografia.

### REFERÊNCIAS BÁSICAS

MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. Técnicas de Pesquisa. São Paulo, Atlas, 1999.

BASTOS, Lilia da Rocha et al. Manual para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

### REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

MAY, T. Pesquisa Social: questões, métodos e processos. Porto Alegre, Artes Médicas, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do trabalho científico. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo : EPU, 1988.

ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução a metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

CARVALHO, Maria Célia Maringoni de (Org.). Construindo o saber: metodologia científica, fundamentos e técnicas. 11. ed. São Paulo : Papyrus, 2001.

**DOCUMENTOS DE CONSULTA OBRIGATÓRIA**

ABNT - Documento NBR 14724 - "Trabalhos Acadêmicos - Apresentação";

ABNT - Documento NBR 6023 - "Referências bibliográficas";

ABNT - Documento NBR 10520 - "Apresentação de citações em documentos".

FERREIRA, Carlos Alberto; RESENDE, Érica dos Santos; PATACO, Vera Lúcia Paracampos. Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos, dissertações e teses. Rio de Janeiro: UNESA (Diretoria Geral de Bibliotecas), 2ª edição ampliada, 2003. Disponível em [www.estacio.br](http://www.estacio.br)