UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: intenções e experiências docentes e discentes e as limitações deste exercício – um olhar sob duas realidades educacionais.

Jacira Pinto da Roza

Orientadora:
Profª Drª. Elizabeth Diefenthaeler Krahe

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do título de MESTRE em Educação.

Porto Alegre, 2005.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R893p Roza, Jacira Pinto da

A pesquisa no processo de formação de professores: intenções e experiências docentes e discentes e as limitações deste exercício – um olhar sob duas realidades educacionais. / Jacira Pinto da Roza. – Porto Alegre, 2005.

. 159 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005
Orientação: Profa. Dra. Elizabeth Diefenthaeler Krahe
Inclui anexos

1. Educação – professores – formação profissional . 2. Pesquisa científica – metodologia - professores. I. Krahe, Elizabeth Diefenthaeler. II. Título.

CDU 371.13
CDD 370.71

Bibliotecária Responsável: Ana Lígia Trindade CRB/10-1235

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais Otomar e Jandira pela presença amorosa e basilar em todos os momentos da minha vida, a minha filha Ana Paula, amiga e eterna companheira, a minha orientadora, professora Elizabeth Krahe, professora pesquisadora por excelência que conjuga competência e sensibilidade humana no seu fazer pedagógico, incansável parceira de trabalho, aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialmente, à professora Mérion Bordas que com sua amabilidade e seus conhecimentos tornou a sala de aula, espaço de estudo e reflexão, de cumplicidade e compromisso acadêmicos, aos alunos e professores do Curso de Pedagogia das Universidades pesquisadas neste estudo que se dispuseram a contribuir com seus relatos, à professora Marília Costa Morosini que me acompanha em minha trajetória acadêmica há alguns anos e sempre é presença marcante, aos meus colegas de trabalho que acompanharam esse processo de investigação e finalmente, ao professor Pedro Demo que com sua disponibilidade, ofereceu o lastro teórico necessário à consecução deste estudo. A todos, os meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

A dissertação tem como objetivo investigar *como os discentes e docentes concebem e vivenciam o ensino com pesquisa no processo de formação de professores, quais as intenções, limitações e suas práticas.* Construir o conhecimento tecido nas complexas redes contextuais de significações pressupõe assumir o processo pedagógico com objetivos e estratégias pedagógicas diferenciadas; a sala de aula passa a ser palco de discussões, de argumentações e de pesquisa.. Os processos metodológicos ganham significação, pois remetem ao fazer diário, pessoal com os alunos e, neste contexto encontra-se um desafio a ser assumido como mote norteador da ação educativa: a pesquisa. Assim, esta necessita ser assumida como atitude cotidiana, onde o questionamento reconstrutivo ganha espaço em sala de aula. Este estudo fundamenta-se em Demo, Cunha, Lüdke, Krahe, Schön, Kincheloe e Tardif. Utiliza o método de análise de conteúdo, de cunho exploratório-descritivo e de caráter qualitativo. As realidades enfocadas são duas Universidades da Grande Porto Alegre, uma privada e outra pública. Apresenta três fases metodológicas : identificação, pelos alunos, daqueles professores que, em sua prática cotidiana, utilizam a pesquisa no ensino superior e que modalidade é utilizada; escuta através de entrevistas os docentes identificados pelos alunos como professores que utilizam o ensino com pesquisa no processo de formação de professores, buscando saber as suas concepções e propostas pedagógicas e, como última etapa, um questionário, junto aos alunos das turmas sugeridas pelos professores entrevistados, objetivando verificar as suas concepções e apreciações frente a estas iniciativas docentes. Os discentes e docentes entrevistados concebem *a pesquisa como fio articulador na construção do conhecimento com um papel político-social de extrema relevância* e registram suas *práticas com pesquisa através de projetos de trabalho.* As limitações apontadas são: *a precariedade na formação docente e discente e a inadequação na organização curricular das universidades.* A partir deste estudo é possível afirmar que a pesquisa envolve a inserção na literatura e na realidade pesquisada, buscando uma articulação entre teoria e prática, constituindo-se como uma unidade indissociável. O diálogo investigativo se constitui como principal abordagem metodológica, ou seja, ambos, professores e alunos se lançam na busca de novos e significativos conhecimentos. Os caminhos serão construídos na vivência. Demonstrou que as práticas pedagógicas de ensino com pesquisa estão diretamente ligadas às concepções de pesquisa dos docentes e que as instituições de ensino superior devem implementar espaços onde as experiências em pesquisa possam ser partilhadas com a comunidade acadêmica mais ampla e ter um olhar especial para a organização curricular nos cursos de formação de professores para que a pesquisa possa se constituir em uma prática institucional e não, prática de poucos docentes para uma minoria discente privilegiada.

Palavras-chave:
Inovações universitárias –Formação de Professores – Ensino com Pesquisa – Currículo

ABSTRACT

This dissertation has as main objective to investigate *how students and teachers perceive and live the teaching with research in teachers' formation process, which are the intentions, limitations and practice*. To construct knowledge in the complex signification contextual systems presuppose to assume the pedagogical process with different pedagogical objectives and strategies; the classroom will be the discussion, argumentation and research place. The methodological processes acquire meaning, as they submit to the diary and personal producing, with students, and in this context it is found a challenge to be assumed as guide in the educative action: the research. Thus, this action must to take over as routine attitude, where the reconstruct questions win space in the classroom. Demo is the theoretical base of this study; as well as Cunha, Lüdke, Krahe, Schön, Kincheloe and Tardif. The uses the content analyze method, its characteristic is exploratory-descriptive and its character is qualitative. The realities focused in this research are from two universities in Porto Alegre, one private and other public. It presents three methodological steps: the students identification about teachers who make use of the research and its kind in their everyday practice; the listening of the teachers identified by the students as teachers who utilize the research in the teachers formation process, aiming to know their pedagogical conceptions and proposals through interviews, and last step a questionnaire, with the students who were indicated by the interviewed teachers to verify their conceptions and appreciations about this teaching method. The students and teachers interviewed conceive the research *as the articulator line in the knowledge construction with a social-politic role of extreme importance and register their practice with research through work project*. The limitations: *the precariousness in the student and teacher formation and the universities improper curriculum organization*. From this study it is possible to affirm that research comprehend literature insertion and researched reality, seeking an articulation between theory and practice as unique. The investigative dialog constitute as principal methodological approach, both teacher and student look for new and meaningful knowledge. The way is going to be constructed day-by-day. This study showed that teaching pedagogical practices with research are connected to teachers research conception and the universities must enable place where the research experiences may be shared with the academical community and have a special attention to the curriculum organization in the teacher formation courses so that the research can constitute an institutional practice and not a practice of few teachers to a few privileged students

Key-words:
Academical Innovations – Teachers Formation – Teaching with Research - Curriculum

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

2 MEMORIAL 14

3 CONSTRUINDO O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO 18

3.1 Justificativa do Projeto 18

3.2 Definição do Problema – as questões e os objetivos desta pesquisa 21

3.2.1. Objetivo geral 22

3.2.2 Objetivos específicos 22

3.3 Metodologia de desenvolvimento desta pesquisa 22

3.3.1 Aporte Teórico 22

3.3.2 Fases desta Pesquisa 23

3.3.2.1 I fase: discentes 23

3.3.2.1.1 Critérios para seleção dos discentes 24

3.3.2.2 II fase: docentes 24

3.3.2.3 III fase: questionários com os discentes 25

3.4. Método para coleta de dados 25

3.4.1 A Entrevista 25

3.4.2 O Questionário 28

3.5 Tratamento dos Dados 31

3.6 Quadros de Análise 31

4 CONSTRUINDO O ESTADO DO CONHECIMENTO 33

5 CONTEXTUALIZANDO O TEMA 47

5.1 O cenário Educacional na Atualidade 47

5.2 A Universidade: a busca de caminhos 50

5.3 O Paradigma da Dúvida 53

5.4 Educar pela Pesquisa 60

5.5 O Educador e os Saberes Necessários 66

5.6 O Professor e os Processos de Aprendizagem 70

5.7 Experiências com Pesquisa: algumas reflexões 74

6 DUAS REALIDADES EDUCACIONAIS – UMA DESCRIÇÃO 85
6.1 Instituição de Ensino Superior Privado 85
6.1.1 Curso de Pedagogia 89
6.2 Instituição de Ensino Superior Pública 93
6.2.1 Curso de Pedagogia 98

7 EM CONTATO COM AS REALIDADES INVESTIGADAS 102
7.1 Processo Metodológico na Coleta dos dados 102
7.1.1 Instituição de Ensino Superior Privado 102
7.1.2 Instituição de Ensino Superior Pública 103

8. ANÁLISE DOS DADOS – AS CATEGORIAS CONSTRUÍDAS 105
8.1 Intenções e Experiências Docentes e Discentes do Ensino com Pesquisa na Formação de Professores 106
8.2 Limitações do Ensino com Pesquisa no processo de Formação de Professores 122
8.2.1 A precariedade na formação docente e discente 123
8.2.2 Inadequação na Organização Curricular 129

CONSIDERAÇÕES FINAIS 142

ADENDO PROPOSITIVO 150

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA 158

ANEXOS 161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Levantamento dos trabalhos apresentados no III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul / 00 que tratam do tema Pesquisa..... 34

Tabela 2: Levantamento dos trabalhos apresentados no II Simpósio Internacional de Educação Superior /2001 que tratam do tema Pesquisa..... 35

Tabela 3: Levantamento dos trabalhos apresentados no II Simpósio Internacional de Educação Superior /2001 – Grupo Políticas Universitárias 36

Tabela 4: Levantamento dos trabalhos apresentados no II Simpósio Internacional de Educação Superior /2001 – Grupo Políticas Universitárias 36

Tabela 5: Organização dos grupos de trabalhos e pôsteres por temáticas/áreas de conhecimento apresentados na 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação /2001 37

Tabela 6: Levantamento dos trabalhos apresentados na 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/2001 que tratam do tema Pesquisa 38

Tabela 7: Levantamento dos trabalhos apresentados no II Fórum de Pesquisa Científica e Tecnológica e VII Salão de Iniciação Científica da ULBRA /2001 que tratam do tema Pesquisa..... 39

Tabela 8: Levantamento dos trabalhos apresentados no Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul-ANPED/Sul/2002 que tratam do tema Pesquisa..... 39

Tabela 9: O XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE realizado em Goiânia / Goiás de 26 a 29 de maio de 2002, sob a temática “Igualdade e Diversidade na Educação..... 41

Tabela 10: Levantamento dos trabalhos apresentados no XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE /2002 que tratam do tema Pesquisa. 41

Tabela 11: Levantamento dos trabalhos apresentados no IV Encontro sobre Investigação na Escola /2002 que tratam do tema Pesquisa. 42

Tabela 12: Levantamento dos trabalhos apresentados no XVI Salão de Iniciação Científica e a XIII Feira / 2004 43

Tabela 13: Organização dos trabalhos apresentados em Encontros Nacionais de Educação 2000-2004 por sub-temáticas que tratam do tema Pesquisa. 45

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quadro de análise 32

Figura 2: Intenções e Experiências para a prática do ensino com pesquisa no processo de formação de professores 106

Figura 3: Limitações para o exercício do ensino com pesquisa no processo de formação de professores 122

Figura 4: Ensino com Pesquisa no Paradigma da Dúvida 153

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa no processo de formação de professores a cada dia ganha maior significado em minha ação docente, pois com uma trajetória profissional de vinte e seis anos na educação, atualmente como professora atuante no ensino superior, percebo que temos um grande desafio educativo neste contexto em permanentes mudanças: despertar em nossos alunos a postura investigativa frente a um conhecimento, que se ressignifica continuamente através da provocação da dúvida como mote desencadeador da construção do conhecimento.

Nesta dimensão, busco através deste estudo investigar *como os discentes e docentes concebem e vivenciam o ensino com pesquisa no processo de formação de professores, quais as intenções, limitações e suas práticas.* Nesta perspectiva investigativa, lanço esta temática de estudo, buscando sustentação teórica em Pedro Demo, no enfoque da pesquisa como princípio científico e educativo; em Maria Isabel da Cunha, Menga Lüdke e Elizabeth Krahe como educadores nacionais que têm contribuído com estudos e pesquisas nesta área; em Donald Schön, Joe Kincheloe e Maurice Tardif como representações internacionais do estudo, bem como em diversos outros autores pela contribuição trazida nesta área de investigação. Esse estudo utiliza o método de análise de conteúdo, é de cunho exploratório-descritivo e de caráter qualitativo. As realidades enfocadas nesta pesquisa são duas Universidades da Grande Porto Alegre, uma da rede privada e outra pública.

Apresento inicialmente, um breve memorial, onde descrevo parte de minha trajetória profissional e aponto alguns fatores que mobilizaram minha atenção para estu-

do deste tema. Posteriormente, apresento o Estado do Conhecimento em Encontros Nacionais de Educação onde verifiquei a inserção da temática de 2000 a 2004. Dando continuidade, está o referencial teórico que embasa este estudo, a trajetória percorrida no processo de contato direto com os colaboradores envolvidos nessa pesquisa, alunos e professores, algumas informações acerca das realidades investigadas e as análises tecidas a partir dos dados coletados.

Nas minhas considerações finais, busco sistematizar, a partir de Quivy & Campenhoudt (1992) as grandes linhas adotadas durante a investigação e, um adendo propositivo, apresentando algumas hipóteses que me foram possíveis construir a partir deste estudo investigativo.

No anexo, estão: o modelo do termo de consentimento que foi apresentado previamente aos professores entrevistados; o modelo de roteiro da entrevista semi-estruturada e o modelo de questionário realizado com os discentes do curso de pedagogia das duas realidades pesquisadas.

Esta investigação, agora em forma de Dissertação de Mestrado, se constitui em uma continuidade de uma pesquisa que se iniciou em 2001, obteve resultados parciais em 2004, permitindo que eu obtivesse o título de Mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil. Compreendendo ser um campo fértil para um investigador que vê o ensino com pesquisa na formação de professores como uma possibilidade concreta de qualificação do processo educativo, optei pela continuidade da investigação, buscando agregar novas contribuições à educação universitária e valores renovados à minha trajetória docente.

2 MEMORIAL

Com quase vinte e seis anos de docência, atuando desde a educação infantil ao ensino superior, é significativo este exercício de resgate de algumas memórias, dentre tantos momentos vividos com os alunos e colegas de trabalho.

Posso dizer que sempre fui muito curiosa sobre tudo, de uma forma geral e, por esta característica pessoal, sempre gostei muito de ler. Percebi, desde cedo, que a leitura é um caminho aberto para o conhecimento, próprio, autônomo, apesar de advinda de uma família com poucas condições financeiras e, portanto, o acervo de livros e materiais de pesquisa serem limitados. Mas isto nunca foi fator de impedimento para calar a minha curiosidade, portanto, pedia livros emprestado ou retirava em bibliotecas da comunidade onde morava. Sempre tive certeza de que estudaria para ser professora. Nunca houve dúvidas a este respeito.

Iniciei minha carreira profissional em 1979 com uma turma de alfabetização de alunos repetentes por diversas vezes na primeira série. Foi um desafio para uma jovem professora normalista recém formada, portadora de muitos sonhos e muitas dúvidas. Creio serem elas as molas propulsoras da minha trajetória profissional.

Alfabetizando crianças e pré-adolescentes foram quase dez anos de busca permanente para encontrar formas diferenciadas e prazerosas de aprender, visto que trabalhava com os alunos repetentes na primeira série. Eu precisava dar sentido ao que iriam aprender... Precisava ter sentido aprender...

Em 1987, trabalhando em duas instituições de ensino, uma privada e a outra estadual, fui convidada nesta última a assumir a Coordenação pedagógica dado o desempenho demonstrado como educadora. Aceitei o desafio e foi um período extremamente significativo onde houve o estabelecimento de uma parceria com os professores na busca de qualificar o processo ensino-aprendizagem.

Em 1989, na mesma instituição, cedida em tempo integral, assumi a direção Pedagógica da Escola. Os desafios agora me pareciam bem maiores e eu confesso, tive momentos de incertezas, se seria capaz de vencer os desafios que esperavam de mim... Com o apoio e receptividade que tive da comunidade escolar, pais e alunos, adquiri segurança para atuar na função durante quatro anos. Este foi um período marcado cotidianamente por desafios enfrentados com muita humildade, seriedade e responsabilidade, afinal, acreditavam no meu trabalho e na minha capacidade de liderança. Sei que levei muitas saudades, mas sei que também deixei boas lembranças.

Por opção novamente, aceitei trabalhar na Secretaria de Educação do Estado no Departamento Pedagógico prestando assessoramento pedagógico às vinte e nove Delegacias Regionais do Estado. Foram outros momentos de aprendizado constante e também de muito crescimento, pois ao visitar as diversas instituições em diferentes localidades, fui vivenciando e comparando realidades distintas das minhas, dando sentido às minhas crenças na educação e no papel do professor.

Concomitante a esta função na Secretaria do Estado trabalhei e ainda atuo, como professora de Didática e estágios em Curso Normal, no Ensino Médio.

Em 1999, ao concluir o curso de Especialização, Administração e Planejamento, fui convidada a participar da seleção para o Mestrado. Aceitei outro grande desafio e sendo aprovada, iniciei em 2000 o curso de Mestrado em Educação pela Universidade Luterana do Brasil, cumprindo os créditos necessários e qualificando o projeto de dissertação em maio de 2002. Quando em vias de conclusão desta etapa, fomos comunicados eu e meus colegas mestrandos, de que não poderíamos fazê-lo antes do reconhecimento do curso junto a CAPES. Vivenciamos neste processo muitas frustrações e ansiedades, acrescido da substituição de toda a equipe de professores do Programa. Esperei durante o ano de 2002 que a situação se regularizasse. Como não aconteceu o que era previsto, resolvi no final deste mesmo ano, participar da seleção junto ao Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Estava ciente de que não aproveitaria os créditos das disciplinas cursadas anteriormente, porém o meu desejo de ingresso era maior.. Em janeiro de 2004, estando com os créditos na UFRGS finalizados, qualifico o meu projeto de dissertação. Este novo trabalho enfocava o mesmo tema da proposta anterior, porém em outra abordagem. Enfim, um novo desafio estava instalado.

Para minha surpresa, em fevereiro de 2004, o Programa da ULBRA recebe o reconhecimento da CAPES e fomos comunicados de que teríamos até o final do ano para fazer as defesas. Resolvi então, dar continuidade ao trabalho que estava “parado”. Em outubro deste mesmo ano, faço a minha defesa final, obtendo o título de Mestre em Educação, com sugestão de publicação, o que me deixou muito feliz e reinicio, logo após, o processo da UFRGS que estava aguardando retomada.

Minha motivação ao produzir este trabalho não se instala na obtenção de uma titulação, embora não deixe de reconhecer o valor de um título de Mestrado adquirido em uma Universidade Federal, mas o profundo respeito à minha orientadora, professora Elizabeth Krahe, que com sua postura de competência, seriedade e comprometimento acadêmico soube compreender todos os revezes que vivenciei e, finalmente, por entender que o docente do ensino superior precisa se constituir em um permanente pesquisador de suas ações. Assim sendo, estou dando continuidade a uma pesquisa que se iniciou em 2001, obteve resultados parciais em 2004 e que entendo, ser um campo fértil para um investigador que compreende o ensino com pesquisa na formação de professores como uma possibilidade concreta de qualificação do processo educativo.

3 CONSTRUINDO O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

3.1 JUSTIFICATIVA DO PROJETO

O presente trabalho centraliza seu foco, especificamente em **“A PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: intenções e experiências docentes e discentes e as limitações deste exercício – um olhar sob duas realidades educacionais”.** Acredito na relevância desta temática de estudo, considerando que a universidade vive, atualmente, um período de mudanças, onde a pesquisa, como princípio científico e educativo, deve ocupar o centro do desafio educacional em termos de inovação.

Particularmente, o tema *pesquisa no ensino superior no processo de formação e atuação docente* tem forte significado, visto que esta dimensão investigativa deve na ótica contemporânea, permear toda ação pedagógica do professor. Com uma trajetória profissional de vinte e cinco anos na educação, como já descrevi, este tema, a cada dia, ganha maior significado em minha ação docente, pois como professora atuante no ensino superior percebo que temos um grande desafio educativo neste contexto em permanente mudanças: despertar em nossos alunos a postura investigativa frente a um conhecimento, que se ressignifica continuamente através da provocação da dúvida como mote desencadeador da construção do conhecimento. Nesta dimensão, pretendo buscar embasamento teórico em autores que possam contribuir com a investigação deste objeto de estudo.

Ao dar continuidade aos meus estudos como Pedagoga e dando prosseguimento a uma investigação que me permitiu receber o título de Mestre em Educa-

ção em 2004 (ROZA, 2004), pela Universidade Luterana do Brasil, percebo ser fundamental, para a minha vida profissional, a continuidade desta investigação buscando ampliá-la e, nessa tecitura, captar novos significados referentes ao tema em estudo. Sendo permanentes pesquisadores, buscando ler e reler a realidade em permanente diálogo, creio que temos maiores condições de contribuir com a qualidade do ensino universitário e com a qualificação da própria prática profissional.

Ao expressarem suas preocupações com a qualificação e formação dos docentes, Franco e Krahe (2003) apontam a fertilidade de temas a serem pesquisados neste nível de ensino afirmando que:

> Os movimentos institucionais diretamente ligados à qualficação do docente universitário distribuem-se em dois eixos condutores: o do professor e o do ensino de graduação. Assim como os primeiros, os movimentos selecionados e as iniciativas derivadas suscitam mais questões do que respostas, formando um campo fértil para investigações subseqüentes (p. 127).

No atual contexto de incessantes desafios, é de fundamental importância que estejamos permanentemente ressignificando os nossos saberes e reafirmando nossas convicções, enquanto educadores. Assim, creio em uma educação que capacite o indivíduo a mobilizar saberes para viver e conviver melhor com seus semelhantes, ser participante, ser feliz. E para que o educador possa desencadear o processo de educar e aprender de forma prazerosa é fundamental que ele próprio tenha presente em sua vida esta perspectiva relacional. Um não existe sem o outro - educar e aprender é processo único, indissociável. Com isto, professor e aluno, assumem nova postura no espaço pedagógico, o da interatividade: da passividade à atividade, da submissão à autonomia, do ensino por memorização à aprendi-

zagem por descobertas significativas, através da atitude curiosa e inquietadora, mas ao mesmo tempo fascinante - a pesquisa e, do cultivo do pensamento convergente ao cultivo do pensamento divergente, capaz de gerar discussões, reflexões e argumentações que conduzam à construção do conhecimento.

O conceito de pesquisa é complexo: a pesquisa científica enfoca a produção criativa de conhecimento; a pesquisa educativa engloba a capacidade de questionar a realidade, aplicar conhecimento e de intervir na prática. A pesquisa não deve se reduzir e ser reduzida a momentos e níveis de ensino específicos, mas compõe atitude básica e cotidiana de questionamento crítico e autocrítico diante da realidade.

A pesquisa deve perpassar pela teoria e prática docente, permitindo a interface entre elas. Cunha (2000) faz observação neste sentido:

> [...] o professor, para construir sua profissionalidade, precisa recorrer a saberes da prática e da teoria. A prática, cada vez mais sendo valorizada como espaço de construção de saberes, quer na formação dos professores, quer na aprendizagem dos alunos. Entretanto, a prática, que é fonte de sabedoria, torna a experiência um ponto de reflexão [...] a teoria como contribuição para a pesquisa e reflexão (p. 47).

O professor universitário é um fomentador do desenvolvimento do espírito crítico, pensamento reflexivo e atitude de investigação em seus alunos, devendo manter em si próprio esta “chama interior” que o desafia, constantemente como agente de transformação social, a ser um permanente e incansável pesquisador. Como escreve Demo (1998)

> Estas preocupações tomam corpo mais visível se o professor for capaz de cultivar projeto próprio de desenvolvimento pessoal. Significa, desde logo, não esperar de outrem a motivação ou o empurrão, mas formular sua própria proposta de vida (p. 191).

3.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA – AS QUESTÕES E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

A temática do presente estudo centrou seu foco em **"A PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: intenções, experiências e limitações discentes e docentes – um olhar sob duas realidades educacionais"** e buscou investigar, através desta proposta de estudo:

- como os discentes e docentes concebem e vivenciam o ensino com pesquisa no processo de formação de professores? Quais as intenções, limitações e suas práticas?

Tendo presentes estas perguntas de partida, busco responder às seguintes questões de pesquisa:

- quais as concepções e intenções discentes e docentes relativas ao ensino com pesquisa no processo de formação de professores?
- quais as modalidades de exercício de pesquisa em sala de aula são vivenciadas pelos discentes e docentes no processo de formação de professores?
- quais as limitações da prática da pesquisa no processo de formação dos professores?

Para responder a estas questões de pesquisa, os seguintes objetivos foram observados no decorrer desse estudo:

3.2.1 Objetivo Geral

- ♦ Analisar as concepções, intenções e vivências discentes e docentes relativas ao ensino com pesquisa no processo de formação de professores e as limitações para esta prática.

3.2.2 Objetivos Específicos

- identificar as concepções e intenções discentes e docentes relativas ao ensino com pesquisa no processo de formação de professores;
- verificar as modalidades de exercício da pesquisa em sala de aula vivenciadas pelos discentes e docentes no processo de formação de professores e as limitações para estas práticas.

3.3 METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

3.3.1 Aporte Teórico

O aporte teórico deste estudo fundamentou-se em Pedro Demo, no enfoque da pesquisa como princípio científico e educativo; em Maria Isabel da Cunha, Menga Lüdke e Elizabeth Krahe como educadores nacionais que têm contribuído com estudos e pesquisas nesta área; em Donald Schön, Joe Kincheloe e Maurice Tardif como representações internacionais do estudo, bem como em outros autores pela contribuição trazida nesta área de investigação.

3.3.2 Fases Desta Pesquisa

Nosso trabalho tendo como referência a metodologia utilizada por Maria Isabel da Cunha (1990) apresentou três fases altamente interligadas. A primeira delas referente à identificação, pelos alunos, daqueles professores que, em sua prática cotidiana, utilizam a pesquisa no ensino superior – concepções discentes. A segunda ouviu os docentes identificados pelos alunos como professores que utilizam o ensino com pesquisa no processo de formação de professores, buscando saber as suas concepções e propostas pedagógicas através de entrevistas semi-estruturadas e, como última etapa, propôs um instrumento de coleta de dados (questionário, anexo 3), junto aos alunos das turmas sugeridas pelos professores entrevistados, com vistas a verificar as suas concepções e apreciações frente a estas iniciativas docentes.

3.3.2.1 I Fase: Discentes

Com o propósito de coletar dados e informações relativas ao tema em foco, foram realizadas entrevistas aleatórias, de caráter exploratório, com alunos dos cursos de **Pedagogia, em duas universidades da Grande Porto Alegre, uma da rede privada e outra pública,** mais especificamente alunos dos dois últimos semestres, buscando saber:

- Quais os professores que utilizam a pesquisa em sua ação docente?
- Que propostas de trabalho, nesta perspectiva, são feitas em sala de aula?

3.3.2.1.1 Critérios De Seleção Dos Discentes

A amostra foi realizada com os alunos do Curso de Pedagogia, dos dois últimos semestres, por se encontrarem na etapa final do curso, tendo já interagido com grande parte do corpo docente e terem tido, até o momento, vivências teórico-práticas que fundamentem suas opiniões sobre o trabalho docente com pesquisa. Se as informações coletadas junto a estes grupos, que foi aleatório em sua escolha, através de conversas informais nos diversos espaços das Universidades, não contemplassem as informações desejadas, buscar-se-ia outros alunos, de semestres anteriores, até que se obtivesse os dados necessários ao encaminhamento do estudo (critério de saturação).

3.3.2.2 II Fase: Docentes

Os professores citados pelos alunos, que vivenciam a pesquisa na ação docente, dentro do enfoque do projeto de investigação “A PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: intenções, experiências e limitações discentes e docentes – um olhar sob duas realidades educacionais” foram por mim procurados. Após contato inicial com os professores citados, foram esclarecidos os objetivos, as questões e as etapas da pesquisa, e selecionados aqueles que se dispuseram a contribuir com este projeto de investigação, buscando através de entrevistas semi-estruturadas (Anexo 1) e utilizando o método de análise de conteúdo (Bardin, 1977; Quivy & Campenhoudt, 1992) refletir sobre suas práticas docentes, embasando-as à luz dos teóricos e pensadores que dão a sustentação teórica desta pesquisa. O critério do número de professores a participarem foi o de “saturação”. Conco-

mitante, os professores entrevistados indicaram as turmas em que realizam propostas de trabalho com pesquisa para que me fosse possível aplicar um instrumento de coleta de dados (questionário, anexo 3) junto aos alunos. O critério para seleção das turmas foi o de disponibilidade de ambas as partes, docente e pesquisadora.

Na busca de preservar as identidades e falas dos entrevistados, atendendo ao critério ético em pesquisa, foram utilizados Termos de Consentimento (Anexo 2), firmados e assinados com os professores entrevistados, participantes deste estudo.

3.3.2.3 III Fase: Questionário Com Os Discentes

A partir das indicações feitas pelos professores as turmas foram por mim visitadas e, após esclarecer os objetivos da pesquisa, os alunos que se dispuseram a contribuir neste processo de investigação foram convidados a preencher um instrumento para a coleta de dados.

3.4 MÉTODO PARA COLETA DE DADOS

Nesse processo de investigação utilizei duas modalidades de coleta de dados: a entrevista semi-estruturada (docentes) e o questionário (discentes).

3.4.1 A Entrevista

Embora estando ciente de que “nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões” (ZAGO, 2003, p. 294) optou-se, neste estudo, pela entrevista como um dos instrumentos principais para a coleta dos dados. As entrevistas apresentaram extrema relevância, pois se configuraram como um momento privilegiado com os agentes envolvidos no processo ensino – aprendizagem e favoreceram o conhecimento das realidades pesquisadas. Refletindo teoricamente sobre a importância das entrevistas, resgato algumas leituras e construções tecidas durante as disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

A técnica da entrevista[1] aplicada com os docentes caracteriza-se como um instrumento sistemático de busca de informações, entre entrevistador e entrevistado. No caso desta investigação, optou-se por entrevistas semi-estruturadas, justamente pelo meu desejo de pesquisadora em poder captar as respostas dos entrevistados e proceder uma análise qualitativa dos dados coletados, compreendendo que nessa modalidade há a possibilidade de livre expressão dos enfoques de pesquisa propostos.

Para a realização de uma entrevista tanto o entrevistado, quanto o entrevistador, possuem papéis importantes neste processo. O entrevistado precisa estar preparado intelectualmente e emocionalmente para a realização da entrevista.

---

[1] Quivy & Campenhoudt (1992) apontam os tipos de entrevistas: a)*Estruturada*: utiliza-se questões previamente elaboradas pelo entrevistador. Desta forma, não há liberdade de expressão e formulação de novas questões.; b) *Não-Estruturada:* caracteriza-se como um contato amigável com o entrevistado (diálogo), sendo permitida a elaboração de novas questões, cujas respostas enriquecerão a pesquisa. Dentro desta, podemos encontrar a entrevista Não-Diretiva: baseia-se na motivação e no estímulo dado pelo entrevistador ao entrevistado, com o objetivo de abordar determinado tema; c) *Semi Estruturada:* é um questionário aberto, baseado em teorias e hipóteses que interessam ao pesquisador; d) *Coletiva ou Grupal:* envolve pessoas entrevistadas por categorias. Exemplo: Direção, Supervisão e Orientação. Sendo que a síntese final deve abordar todas de uma forma geral.

Já o entrevistador, deve estar atento a tudo, como: o funcionamento do gravador[2], o cuidado nas anotações e oportunidade de formulação de perguntas. Quivy & Campenhoudt (1992) afirmam que:

> Ao longo das entrevistas exploratórias é importante que o entrevistado possa exprimir a sua própria "realidade', na sua própria linguagem, com as suas próprias características conceptuais e os seus próprios quadros de referência (p.73).

O entrevistador deve procurar descontrair o ambiente, com conversas informais, esclarecendo ao entrevistado o quanto sua colaboração é importante para a pesquisa. É importante que o entrevistado esteja ciente da presença do gravador (quando necessário) perante o registro do seu depoimento. O entrevistador pode interagir com o entrevistado, mas tendo o cuidado de evitar posicionamentos pessoais. Não se pode esquecer de que a escolha do local para a realização da entrevista seja feita pelo entrevistado (ou em comum acordo), para que este, possa contribuir de forma mais efetiva.

Sarmento (2003) ao falar sobre os métodos investigativos, em especial, a entrevista, afirma:

> A realização de entrevistas deve permitir a máxima espontaneidade, seguindo devagar as derivas da conversa e percorrendo com atenção os seus espaços de silêncio. As entrevistas podem ser uma oportunidade para os en-

---

[2] A presença do gravador, muitas vezes, influencia o entrevistado, sendo uma "espécie de censor de nossa espontaneidade", pois conversar frente a um gravador, representa ao entrevistado um maior comprometimento com o seu desempenho, sua linguagem com opiniões pessoais, enfim, com a forma de expressar o seu pensamento. O suporte teórico do pesquisador deve contribuir para que as suas intervenções sirvam para enriquecer e trazer mais dados para a investigação. Os autores afirmam que as entrevistas semiestruturadas e ou semidirigidas são as mais utilizadas em investigação social. Dentre as principais vantagens desta modalidade de trabalho cita-se o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos e a flexibilidade que permitem com que o investigador capte o maior número de informações possíveis da fala do entrevistado.

> trevistados se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as semi-razões por que se age e vive (p. 163).

O entrevistador deve estar dotado da sensibilidade de perceber, através das indicações de comportamento do entrevistado, o momento adequado para encerrar a sessão. Deve-se evitar a presença de terceiros, durante a realização da entrevista, pois isto provoca dispersão.

A entrevista deve ser comunicada ao entrevistado com antecedência, a cerca dos objetivos, tema, assunto e tempo provável de duração. Neste sentido, Zago (2003) esclarece que:

> Desde o momento inicial é fundamental esclarecer os objetivos da pesquisa, o destino das informações, o anonimato de pessoas e lugares, além do horário do encontro e tempo provável de duração. Esses esclarecimentos fazem parte do acordo inicial entre pesquisador e pesquisado, que é preciso respeitar (p. 303).

Toda a entrevista, ao ser finalizada deve ser arquivada e catalogada. Não se deve esquecer também, dos agradecimentos finais aos entrevistados.

3.4.2 O Questionário

Segundo Marconi e Lakatos (1996, p.88) “Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.”

Em Quivy e Campenhoudt (1992, p.190) encontramos a seguinte definição:

> Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas a sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, a sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.

A técnica do questionário tem as seguintes características: a) o instrumento a ser desenvolvido deve ser plenamente adequado às questões de pesquisa a serem buscadas; b) é indicado para pesquisar um grande número de pessoas e se impõe um problema de representatividade (rigor na escolha da amostra); c) correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do pesquisado; d) utilização de análise estatística dos dados, com possível seleção de pesquisados típicos para análise mais aprofundada; e) garantia de anonimato; f) honestidade e consciência profissional dos pesquisadores.

Ao elaborar as questões que comporão o questionário, o pesquisador deve atentar: **quanto à forma:** as questões podem ser classificadas como fechadas ou abertas[3].

É aconselhável um equilíbrio entre ambas; **quanto ao objetivo**: elas podem ser: *perguntas de fato: r*elacionadas a dados objetivos: Idade, sexo, estado civil, naturalidade, profissão; *perguntas de ação:* dizem respeito ao comportamento do presente e do passado. São objetivas, diretas demais, podendo causar desconfiança; *perguntas de opinião:* coletar convicções sobre algum fato específico. Representam a parte básica da pesquisa; *perguntas de intenção ou planos de ação:* relacionadas ao futu-

[3] As fechadas são padronizadas, de fácil aplicação, codificação e análise. As alternativas de respostas são trazidas pelo pesquisador. São de construção mais difícil. Pode ocorrer negligência ou desatenção quanto às alternativas. Por vezes, apresentam-se muito superficiais. Alguns respondentes fazem objeção a serem forçados a escolher, dentre as alternativas, as que não reflitam, com precisão, suas opiniões; As abertas (aberto-fechadas) possibilitam recolher dados ou informações mais ricas e variadas, são codificadas e analisadas com maior dificuldade. O respondente usa suas próprias palavras. Pode ocorrer de não haver vontade, por parte do respondente, em compor uma resposta escrita, e por vezes longa, necessárias à questão.

ro, tentam averiguar o procedimento do indivíduo em determinadas circunstâncias. Os resultados devem ser considerados aproximativos; *perguntas – índice ou perguntas-teste: r*elacionadas aos aspectos íntimos, vícios, preconceitos, nível sócio-econômico... Deve ser feita de forma indireta, dando-se uma série de opções.

Este instrumento de coleta de dados tem como vantagens[4] a) economia de tempo, viagens, obtenção de grande número de dados e, em decorrência, numerosas análises de correlação; b) atinge maior número de pessoas simultaneamente (pode ser enviado pelo correio, entregue ao respondente/informante ou por elementos preparados e selecionados); c) abrange uma área geográfica mais ampla; d) economia de pessoal, em adestramento e trabalho de campo; e) obtém respostas mais rápidas e mais precisas; f) há maior liberdade e segurança nas respostas, em razão do anonimato; g) há mais tempo para responder e em hora mais favorável; h) há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento; i) obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis; j) não exige habilidade de entrevistador.

---

[4] Em contrapartida, este instrumento oferece algumas desvantagens, segundo os autores pesquisados. Em síntese, são elas: a) Percentagem pequena dos questionários que voltam (em média 25%, podendo subir para 50%, quando enviados pelo correio); b) Grande número de perguntas sem resposta; c) Pode haver superficialidade das respostas; d) Não pode ser aplicado a pessoas analfabetas;e) Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas; f) A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente; g) Pode haver a influência de uma questão sobre a outra, na leitura antes da resposta; h) A devolução tardia prejudica o calendário e sua utilização; I) O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação; m) Nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando, portanto, as questões; n) Exige um universo mais homogêneo mais eficaz quando aplicado a grupos de pesquisados de nível instrucional alto); o) Geralmente têm um custo baixo.

3.5 TRATAMENTO DOS DADOS

Após coleta de dados através de entrevistas semi-estruturadas com os docentes e de questionários com os discentes foram constituídas categorias de análise, sendo que a priori, foram apresentadas neste projeto categorias iniciais (ver quadros de análise) que, baseadas em estudos e reflexões teóricas, contemplam os principais conceitos, dimensões e indicadores relativos ao tema em foco.

Salienta-se, contudo, que durante o processo de investigação novas categorias puderam ser construídas para enriquecer e subsidiar teoricamente a análise. Optamos, portanto, em fazer um estudo exploratório-descritivo de cunho qualitativo.

3.6 QUADROS DE ANÁLISE

Os dados a seguir apresentados são baseados no modelo teórico de Quivy & Campenhoudt (1992), que contempla os conceitos, as dimensões e os indicadores a serem trabalhados no modelo de análise.

Figura 1
Quadro de análise

Fonte: Construção pela autora a partir de Quivy & Campenhoudt (1992) e com base nos teóricos estudados.

4 CONSTRUINDO O ESTADO DO CONHECIMENTO

Entre as formas de aprimorarmos o objeto da pesquisa Quivy & Campenhoudt (1992) situam como uma das mais importantes, a revisão da produção científica da área. Os autores alertam que, dificilmente, abordaremos em um trabalho investigativo, aspectos ou temas que nunca tenham sido enfocados por outras pessoas e, o acesso a estes materiais, pode colaborar, sobremaneira, na "caminhada" de pesquisa a que nos propomos.

Nesse entendimento, tendo como objeto **"O EDUCAR PELA PESQUISA NO ENSINO SUPERIOR"**, analisamos os documentos da produção científica na área da educação de 2000 a 2004, conforme encontrados em Anais: o III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**,** o I Simpósio de Educação Superior e o Fórum Sul de Coordenadores de Pós–Graduação em Educação, o II Simpósio Internacional de Educação Superior, o III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, o VI Seminário Internacional de Educação e a 24ª Reunião anual da ANPED/2001, o II Fórum de Pesquisa Científica e Tecnológica / VII Salão de Iniciação Científica da ULBRA /2001, o IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul/2002, o XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE,/2002, o IV Encontro sobre Investigação na Escola e o XVI Salão de Iniciação Científica e a XIII Feira / 2004. Este material compôs o que chamo "Estado do Conhecimento".

O III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, realizado em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em novembro de 2000, foi uma iniciativa

do Fórum Regional de Coordenadores de Programas de Pós - Graduação em Educação, ligados à Associação Nacional de Pós - Graduação e Pesquisa em Educação e congregou professores, alunos e pesquisadores. Nesse evento foram apresentados 268 trabalhos, nas modalidades de apresentação: comunicação e mesa redonda, organizados em eixos temáticos como uma síntese do conjunto das linhas de pesquisa dos Programas de Pós-graduação em Educação – Região Sul, a saber:

Tabela 1
Levantamento dos trabalhos apresentados no
III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul / 00
que tratam do tema Pesquisa.

ÁREAS	***Total de trabalhos***	***%***	***Trabalhos que tratam da temática Pesquisa***	***%***
1. Formação de Professores	96	35,8	02	2,0
2. Ensino e Currículo	50	18,6	06	12
3. Aprendizagem e Conhecimento	89	33,2	06	6,7
4. Gestão e Conhecimento	89	33,2	01	1,1
5. Cultura e Sociedade	38	14,1	Nenhum	-

Conforme a tabela acima, 15 trabalhos contemplaram a temática “Ensino e Pesquisa”, representando 5,5% do universo total. Nesse evento, um dos trabalhos aprovados pela comissão científica e selecionados para compor este estudo foi ”Interfaces da pesquisa e da interdisciplinaridade na universidade” de au-

toria de ROZA, Jacira Pinto da[5], BALESTRO, M., SANTOS, S. M. B., VELOSO, E N. T. F., GAZZOLA.

O I Simpósio de Educação Superior e o Fórum Sul de Coordenadores de Pós–Graduação em Educação contemplam o tema em foco de forma mais direta, demonstrando uma preocupação dos professores e pesquisadores com o assunto, embora continue merecendo atenção especial por parte dos docentes universitários, uma vez que a Universidade deve refletir sobre políticas sociais e educacionais, concomitantemente com o compromisso na formação da competência profissional dos futuros docentes, encarando – os como sujeitos ativos e partícipes do processo ensino e aprendizagem, construtores de seu próprio conhecimento.

O II Simpósio Internacional de Educação Superior, realizado no mês de junho de 2001, congregou educadores e pesquisadores em educação, sendo sediado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Nesse evento foram apresentados 76 trabalhos, sendo agrupados por grupos de estudo, a saber:

Tabela 2
Levantamento dos trabalhos apresentados no
II Simpósio Internacional de Educação Superior /2001
que tratam do tema Pesquisa.

GT	***Área / tema***	***Nº de trabalhos apresentados***	***Trabalhos selecionados***	***%***
01	Os processos de Ensino e de Aprendizagem	11	0	0
02-1	O Papel do Professor – ações docentes	16	0	0

[5] Roza desenvolve estudos na área, sendo um deles apresentado no V Seminário Internacional de Ensino e Aprendizagem e na III Mostra de Iniciação Científica-a construção do aprender a ser: *"Pesquisa: produções científicas em encontros nacionais de Educação no ano de 1999".*

02-2	O Papel do Professor – Formação do Educador	19	0	0
03	As Políticas Universitárias	19	03	15,7
04	As Redes de Conhecimento	11	0	0

Constata-se que nesse evento a temática *PESQUISA* se faz presente apenas no grupo de trabalho "Políticas Universitárias", representando no total de trabalhos inscritos, 3,9%. Destacam-se os trabalhos que fazem esta abordagem e seus respectivos autores, a saber:

Tabela 3
Levantamento dos trabalhos apresentados no
II Simpósio Internacional de Educação Superior /2001 –
Grupo Políticas Universitárias

Trabalhos Selecionados	***Autores***
• Epistemologia e Pesquisa Educacional	Adolfo Ramos de Lamar
• A Universidade na crise da modernidade: a relevância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no resgate da subjetividade.	Karla Cristina França Castro,, Roberta Camineiro Baggio e, Flávia Clarici Mädche
• Políticas de modernização da universidade no Brasil – a Reforma Universitária de 1968 e a LDB/96	Stela M. Meneguel

O VI Seminário Internacional de Educação[6], promovido pela Universidade Luterana do Brasil, ULBRA/Cachoeira do Sul, realizado nos dias 08 e 09 de outubro de 2001, sob a temática "Educação: novos tempos, novos rumos..." apresentou 78 trabalhos, sendo que, apenas um contemplou o tema Pesquisa, representando neste evento, 1,2%.

Tabela 4
Levantamento dos trabalhos apresentados no
II Simpósio Internacional de Educação Superior /2001 –

[6] Neste evento, esta pesquisadora teve trabalho selecionado e apresentado: ROZA, J. P. & BALESTRO, M. *"Avaliação: múltiplos olhares frente às novas perspectivas educacionais"* (p. 49 dos Anais).

Grupo Políticas Universitárias

Trabalho	*Autores*
A pesquisa-ação e o professor pesquisador: relações na educação de professores	Jacira Pinto da Roza & Margarida Balestro [7]

A 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-Anped, realizada em Caxambu, Minas Gerais, de 07 a 11 de outubro de 2001, sob a temática "Intelectuais, conhecimento e espaço público" congregou pesquisadores e estudiosos da educação brasileira onde foram apresentados 643 trabalhos, assim distribuídos: 166 pôsteres e 477 trabalhos aprovados em painéis. Os grupos de trabalhos e os pôsteres organizaram-se pelas seguintes temáticas/áreas de conhecimento:

Tabela 5
Organização dos grupos de trabalhos e pôsteres por temáticas/áreas de conhecimento apresentados na 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação /2001.

GT	*Nome*	*Trabalhos*	*Pôsteres*
02	História da Educação	24	07
03	Movimentos Sociais e Educação	17	04
04	Didática	27	16
05	Estado e Política Educacional	40	08
06	Educação Popular	16	05
07	Educação de Crianças de 0 a 6 anos	22	11
08	Formação de Professores	57	35
09	Trabalho e Educação	23	11
10	Alfabetização, Leitura e Escrita	21	06
11	Política de Educação Superior	16	05
12	Currículo	27	11
13	Ensino Fundamental	29	09
14	Sociologia da Educação	22	01
15	Educação Especial	31	06

[7] Das mesmas autoras, o trabalho intitulado *"Currículo: uma reflexão, nossa realidade e utopias"* foi aprovado pela comissão científica e apresentado no evento (p. 20 dos Anais).

16	Educação e Comunicação	28	13
17	Filosofia da Educação	18	02
18	Educação de Pessoas Jovens e Adultas	17	07
19	Educação Matemática	21	02
20	Psicologia da Educação	21	07
Total		**477**	**166**

Neste evento, apenas três trabalhos referem-se à pesquisa, a saber:

Tabela 6
Levantamento dos trabalhos apresentados na 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/2001 que tratam do tema Pesquisa.

Trabalho	***Autores***
• Impactos da Pesquisa na sala de aula.	Tânia Maria Mendonça Campos (PUC/SP); Sonia Castellar (FE-USP); Selma Garrido França (FE-USP); Luis Carlos Pais (coord.)
• Pesquisa em Formação de Professores: tendências, resultados e perspectivas.	Carlos Marcelo (Univers. Sevilla-Espanha); Menga Ludke (PUC/RJ); Corinta Gerardi (UNICAMP/SME)
• Multiculturalismo e ensino fundamental: da pesquisa à sala de aula.	Petronilha B.G.Silva (UFSCAR)

O II Fórum de Pesquisa Científica e Tecnológica e VII Salão de Iniciação Científica da ULBRA realizados em Canoas/RS, nos dias 6 e 7 de novembro de 2001, organizados por esta Universidade congregou 442 trabalhos de docentes-pesquisadores, alunos de graduação em iniciação científica e alunos de pós-graduação.

Ao analisar os resumos dos trabalhos apresentados nesse evento, percebe-se que apenas quatro fazem referência à temática em pesquisa, ou seja, apenas 1,3% do total de trabalhos apresentados no evento.

No ano de 2002 foram analisados dois eventos de grande significação: Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul - ANPED/Sul realizado em Florianópolis, Santa Catarina de 26 a 29 de novembro, intitulado “Na contracorrente da Universidade Operacional” e o XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE realizado em Goiânia / Goiás de 26 a 29 de maio, “Igualdade e Diversidade na Educação”.

Tabela 7
Levantamento dos trabalhos apresentados no
II Fórum de Pesquisa Científica e Tecnológica e
VII Salão de Iniciação Científica da ULBRA /2001
que tratam do tema Pesquisa.

Trabalhos	***Autores***
▪ A iniciação à iniciação científica e suas diferentes estratégias de ocorrência: uma análise do impacto sob o ensino formal;	▪ Edson Roberto Oaigen, Valeria Doliwa Wislocki, Ricardo Boelter Moraes, Luis Fernando Rohde.
▪ A pesquisa no espaço pedagógico: possibilidades e limitações na educação superior;	▪ Margarida Balestro
▪ Aprendizagem pela Pesquisa;	▪ Tranquilo Gazzola
▪ Pesquisa: produções científicas em encontros nacionais de educação 1999-2001.	▪ Jacira Pinto da Roza

O primeiro evento acima citado, ANPED/Sul, totalizou 426 trabalhos aceitos dos 714 inscritos e, em análise dos anais publicados, pode-se perceber que quatro trabalhos enfocaram a pesquisa, a saber:

Tabela 8
Levantamento dos trabalhos apresentados no
Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul-ANPED/Sul/2002
que tratam do tema Pesquisa.

Trabalhos	***Autores***
▪ A formação do professor de matemática	▪ Maria Tereza C. Soares, Denise G.

como atividade de pesquisa.	Santos, Emerson Rolkouski e Nancy T. O. Koch.
▪ A pesquisa em sala de aula como modo de complexificar o discurso ambiental.	▪ Ivane Almeida Dovoisin
▪ A pesquisa na formação inicial e continuada do professor	▪ Romilda Teodora Ens
▪ Pesquisa: produções científicas em encontros nacionais de educação 1999-2001.	▪ Jacira Pinto da Roza

Os trabalhos acima citados representam 0,9 % do total de trabalhos apresentados no evento.

O XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE realizado em Goiânia / Goiás de 26 a 29 de maio de 2002, sob a temática “Igualdade e Diversidade na Educação” contou com a participação de suas três universidades – Universidade Federal de Goiás, Universidade Católica de Goiás, a Universidade Estadual de Goiás e a Associação Educativa Evangélica de Anápolis. Esse evento foi organizado em seis sub-temas, a saber:

- políticas educacionais, diretrizes curriculares, mudanças organizacionais, sistemas de avaliação e repercussão no cotidiano escolar;
- investigações atuais em teorias do ensino e da aprendizagem e suas relações com a Didática e práticas de ensino nos diversos níveis escolares;
- práticas didáticas, metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem para a diversidade humana, cultural e social em vários contextos educativos;
- enfoques curriculares emergentes e propostas didáticas e metodológicas;
- novos processos de interação e comunicação, novas tecnologias da informação na educação e na didática;

- identidade profissional, saberes, competências e formação do profissional do magistério.

Neste evento foram apresentados 750 trabalhos assim distribuídos:

Tabela 9
O XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE realizado em Goiânia / Goiás de 26 a 29 de maio de 2002, sob a temática "Igualdade e Diversidade na Educação

Modalidade	*Nº de Trabalhos apresentados*
Simpósios	61
Mesas redondas	0
Painéis	422
Pôsteres	267

Deste total, dez trabalhos contemplaram o tema pesquisa, sendo cinco apresentados na modalidade Painel e cinco em Pôster, representando 1,3%. Os trabalhos selecionados para compor este Estado do Conhecimento são, a saber:

Tabela 10
Levantamento dos trabalhos apresentados no XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE /2002 que tratam do tema Pesquisa.

Modalidade	*Trabalhos*	*Autor (es)*
Painel	• A Pesquisa na visão do formador de professores • Política de formação de profissionais da educação no Brasil e a questão da pesquisa na formação de professores • Problematicidade epistemológica da pesquisa na formação do professor • O estágio curricular como possibilidade de iniciação à pesquisa • O professor pesquisador e a construção de conceitos de física na sala de aula	• Menga Lüdke (coord.) • Waldeck Carneiro da Silva • Adilson Florentino • Mônica M. De O. Torres e Gelcivânia M. S. Moraes • Itamar José Moraes
Pôster	• A pesquisa no / do cotidiano escolar e a redefinição de um novo profissional do magistério • A pesquisa-ação e o professor-pesquisador: relações na educação de professores • A pesquisa como base na formação inicial de professores: relação de uma experiência • Didática e pesquisa: uma experiência interdisciplinar no ensino superior • Educar pela pesquisa – uma experiência interdisciplinar em educação ambiental	• Lúcia Helena Abreu Eletério • Jacira Pinto da Roza e Margarida Balestro • Elisângela Alves da Silva Scaff • Gilcilene Dias da Costa e José Valdinei A. Miranda • Murilena P. De Almeida e Jailene Ribeiro Soares

O IV Encontro sobre Investigação na Escola realizou-se no Centro Universitário UNIVATES nos dias 29 e 30 de agosto de 2003 e reuniu professores, pesquisadores e alunos preocupados com a investigação nos ambientes educativos. Nesse evento foram apresentados para discussão, 129 trabalhos, sendo nove deles selecionados para compor este Estado do Conhecimento, representando 6,9%, conforme apresenta tabela abaixo:

Tabela 11
Levantamento dos trabalhos apresentados no IV Encontro sobre Investigação na Escola /2002 que tratam do tema Pesquisa.

Trabalhos	***Autores***
▪ Atividades Didáticas de resolução de Problemas: uma abordagem investigativa	▪ Luiz Clemente e Tiago Belmonte Nascimento
▪ Projeto de Trabalho: dimensão formativa e significativa da prática pedagógica	▪ Marli Terezinha Wagner Adams e Francisco Silvério Adams
▪ A Pesquisa e o Pesquisador no Espaço Escolar	▪ Lúcia Marx Melz
▪ A Pesquisa como Perspectiva de Formação Inicial e Continuada dos Professores de Matemática	▪ Ivane Almeida Duvosin e Maria Ângela Martins Teixeira
▪ A Pesquisa em Matemática Pura no Ensino Básico	▪ Henrique João Breuckmann
▪ O Aluno Pesquisando pela Curiosidade	▪ Kátia Bepper Macagnan
▪ Projetos de Trabalho: uma proposta de intervenção pedagógica possível	▪ Jacira Pinto da Roza e Margareth F. Simionatto
▪ A Pesquisa Científica assume um novo sentido no dia-a-dia do Colégio Israelita	▪ Ricardo Martinez Fortes
▪ Contribuição da Pesquisa Educacional à Prática de Ensino de Biologia	▪ Luiza Éster Camargo e Eva Regina Chagas

O XVI Salão de Iniciação Científica e a XIII Feira foi um evento promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul de 25 a 29 de outubro de 2004 e divulgou 2804 trabalhos em diversas áreas de conhecimento sendo apresentados 492 nas Ciências Humanas, foco da presente análise. Nesta área do conhecimento as temáticas abordadas em relação ao número de trabalhos apresentados foram:

Tabela 12
Levantamento dos trabalhos apresentados no
XVI Salão de Iniciação Científica e a XIII Feira / 2004

Temas	Número de Trabalhos Apresentados
Psicologia e Saúde	06
Antropologia do Corpo e da Saúde	05
Sociologia do Direito, Justiça e Violência	06
Educação, História e Sociedade A	10
Políticas e Gestão de Processos Educacionais	10
Psicologia e Trabalho	10
Antropologia e Cidadania	09
Educação, História e Sociedade B	11
História e Política	13
Formação e Atualização de Professores A	11
Psicologia Social	08
Sociologia da Educação	08
História do Rio Grande do Sul	14
Psicologia e Saúde B	09
Antropologia da Religião	06
Educação e Inclusão Social	11
Educação Superior A	10
Teoria da História e Historiografia	11
Interação Mãe-Bebê	10
Sociologia Rural	10
Educação e Cultura A	11
Psicologia e Políticas Públicas e Sociais	11
Juventude	09
Antropologia, Identidade Sociais e Etnicidade	08
Formação e Atualização de Professores B	11
História Geral e da América	10
Educação Superior B	09
Política: partidos, democracia e participação	12
Estudos de Memória e Consci~encia	09
Desigualdades, participação e Políticas Públicas	12
Educação, comunicação e Tecnologia	10
Psicologia e Educação A	10
Estado, Políticas Públicas e Relações Internacionais	13
Antropologia e imagem: tempo e espaços sociais	09
Envelhecimento, Educação e Sociedade	10
História, Memória e Identidade A	09
Gênero, Sexualidade e Corpo	09
Educação e Cultura B	11
Avaliação Psicológica	10
Processos de Ensino-Aprendizagem	11
Arqueologia	11

História e Representações	13
Psicologia e Educação B	10
Família	11
Trabalho e Movimentos Sociais	12
Os Sujeitos da Educação	10
Filosofia	13
Educação e Cidadania	10
História, Memória e Identidades B	09

Em análise aos Anais impressos deste evento foi possível perceber que o tema Pesquisa, foco de estudo deste estudo, não foi encontrado em nenhum dos trabalhos apresentados, o que nos fornece subsídios para reflexão e apontar a necessidade emergente de desencadear e aprofundar estudos nesta área. Salienta-se, contudo, que iniciativas acadêmicas que visam a exposição e discussão de trabalhos de pesquisa contribuem sobremaneira para que compromissos sejam assumidos e aprendizagens sejam desencadeadas no sentido de promover a demonstração/socialização do fazer científico.

Como já descrevi, este mapeamento, a que chamo de "Estado do Conhecimento" teve como fontes de pesquisa: o III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**,** o I Simpósio de Educação Superior e o Fórum Sul de Coordenadores de Pós–Graduação em Educação, o II Simpósio Internacional de Educação Superior, o III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, o VI Seminário Internacional de Educação e a 24ª Reunião anual da ANPED/2001, o II Fórum de Pesquisa Científica e Tecnológica / VII Salão de Iniciação Científica da ULBRA /2001, o IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul/2002, o XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE,/2002, o IV Encontro sobre Investigação na Escola e o XVI Salão de Iniciação Científica e a XIII Feira / 2004 totalizando 6573 trabalhos, sendo que foram contemplados para compor esta proposta, 135, repre-

sentando um percentual de aproximadamente 2%, por abordarem direta ou indiretamente o tema *PESQUISA*. Cabe salientar que nesta investigação para construção do Estado do Conhecimento buscou-se agrupar alguns encontros nacionais de grande representatividade no cenário educacional, como é o caso da ANPED que congrega em suas reuniões pesquisadores de renome e apresenta trabalhos a partir de uma seleção criteriosa e outros, de caráter regional e local que se configuram como iniciativas expressivas de educadores engajados e pesquisadores da área.

Buscando analisar atentamente os artigos que contemplavam tal temática, pude perceber que a mesma encontra – se sob diversas sub-temáticas:

Tabela 13
Organização dos trabalhos apresentados em Encontros Nacionais de Educação 2000-2004 por sub-temáticas que tratam do tema Pesquisa.

Sub – temáticas	***Número de Trabalhos selecionados***	***% selecionado (135)***	***% do universo (6573)***
• Comunidade investigativa em sala de aula	08	1,2 %	0,2 %
• Educação Fundamental	02	4,4%	0%
• Cotidiano Escolar e / ou Prática Pedagógica	16	11 %	0,4 %
• Formação de Professores	17	26,9%	0,4%
• Novos paradigmas na construção do conhecimento	02	4,4 %	0%
• Currículo – novas abordagens metodológicas	03	6,6 %	0,1%
• Políticas do Ensino Superior	06	9,5 %	0,1%
• Construtivismo	01	2,2 %	0 %
• Ensino, Aprendizagem e Conhecimento	07	15%	0,3 %
• Gestão e Conhecimento	01	2,2%	0%
• Ensino e Currículo	08	17,7%	0,3%

Procurei, através das leituras dos artigos e ou resumos publicados nas referidas fontes, selecionar aqueles que pudessem subsidiar este estudo, pela relevância de seus objetivos e temas de pesquisa e pela pertinência dos referenciais teóri-

cos. Inicialmente foram selecionados os artigos que abordaram o assunto *Pesquisa* e, posteriormente, deste grupo, os trabalhos que enfocaram a *Pesquisa no Ensino* constituindo-se de reflexões teóricas, revisão de literatura até relatos de vivências neste âmbito.

Neste trabalho de construção do Estado do Conhecimento foi possível constatar que a utilização da pesquisa em sala de aula, como abordagem metodológica que emerge nos ambientes educativos, ainda é pouco expressiva entre os educadores. Emergente se torna redobrar esforços para uma significativa inovação pedagógica na busca de ruptura com o ensino tradicional, onde professor e alunos se tornem protagonistas do processo educativo.

Tendo por foco de investigação a *PESQUISA* como princípio científico e educativo, compondo o aprender a aprender, o educar pela pesquisa, lemos em ROZA (2004) que este é um tema que merece nossa atenção frente ao processo de ressignificação e recontextualização da práxis pedagógica. Percebe-se a partir dos dados apresentados neste Estado do Conhecimento iniciativas um tanto tímidas na abordagem deste tema. Embora em percentuais pouco representativos mediante o universo de trabalhos analisados, não podemos de deixar de perceber a preocupação por parte de alguns pesquisadores/educadores com o assunto. Esse movimento sinaliza uma busca por transformar as práticas docentes, provocando um maior envolvimento e participação do aluno no processo educativo e a pesquisa como mote desencadeador da construção do conhecimento.

5 CONTEXTUALIZANDO O TEMA

5.1 O CENÁRIO EDUCACIONAL NA ATUALIDADE

Frente aos avanços tecnológicos e científicos do atual contexto mundial as Instituições de Ensino se vêem compelidas a refletir sobre a sua atuação na sociedade. Muitos são os estudos e pesquisas que buscam refletir sobre os desafios da educação na contemporaneidade e, nesta breve abordagem, traremos a contribuição de alguns autores que têm se debruçado sobre este tema.

Inicialmente, cabe refletir sobre o paradigma que sustenta a educação no momento atual. Estamos vivendo um processo de ruptura paradigmática que recusa a racionalidade técnica, o ensino cartesiano, rumo ao pensamento complexo – a complexidade (MORIN, 2000). Este se configura como uma nova percepção de mundo, de homem, de ciência. As verdades absolutas dão lugar ao reino das incertezas; o conhecimento lógico e definido cede lugar ao conhecimento provisório. Construir o conhecimento tecido nas complexas redes contextuais de significações pressupõe assumir o processo pedagógico com objetivos e estratégias pedagógicas diferenciadas; a sala de aula passa a ser palco de discussões, de argumentações, de pesquisa. A discussão a partir da complexidade pressupõe acolher a investigação como princípio pedagógico norteador, onde professor e aluno se lançam na construção de projetos – de vida, de saberes.

Neste contexto de permanentes ressignificações, as competências[8] pedagógicas dos professores também são constantemente desafiadas, pois os estudos no campo da educação apontam para a necessidade de propostas de trabalho voltadas a potencialização dos indivíduos, ou seja, sugerem a necessidade da individualização (HOWARD GARDNER, data?). Neste processo, entende-se que os indivíduos têm perfis cognitivos diferentes uns dos outros e, cabe às escolas tentar garantir que cada um receba a educação que favoreça o seu potencial individual. Gardner, em suas obras, enfoca a necessidade de extrapolar conteúdos que conduzam a raciocínios lógicos e verbais para a articulação de várias áreas do conhecimento em prol da resolução de situações-problema, especialmente voltadas para a vida cotidiana. Aqui se instala o desafio da abordagem das inteligências múltiplas.

Os processos metodológicos ganham significação, pois remetem ao fazer diário, pessoal com os alunos e, neste contexto dois desafios precisam ser assumidos como motes norteadores da ação educativa: a pesquisa e a interdisciplinaridade. Demo (1998) desafia os professores a assumirem a pesquisa como atitude cotidiana, onde o questionamento reconstrutivo ganha espaço em sala de aula. Significa dizer que a oralidade e a escrita se constituem como habilidades essenciais a serem trabalhadas na formação desse sujeito, capaz de argumentações, de reflexões, de elaboração própria. Este processo de produção própria deve começar pelo próprio professor. Daí questionamos: o que nós, professores, temos feito a este respeito? Porque os nossos alunos demonstram dificuldades para escrever? Qual linguagem a escola prioriza? A abordagem interdisciplinar nos currículos escolares é, portanto, outro grande desafio. Hoje, a interdisciplinaridade é um “caminho sem volta”. É preciso

[8] Entendemos por competência a capacidade de articular os saberes construídos para a resolução de situações-problema.

romper com o ensino fragmentado; ceder espaço para as construções em parceria, para as pesquisas oriundas da realidade, para processos de interação entre quem aprende e ensina e quem ensina e aprende.

Gadotti (2000) ao falar nos marcos da história da educação, referenda algumas categorias para a educação do futuro: cidadania, planetariedade, sustentabilidade, virtualidade, globalização, transdisciplinaridade e dialogicidade. Evitando nos alongarmos em cada item, é necessário afirmar que estes aspectos pressupõem a formação de um sujeito crítico, questionador e interlocutor consigo, com seus semelhantes e seu ecossistema, inserido em um ambiente virtual e global, com habilidades e competências que o capacite a construir seus conhecimentos em convívio com seus pares e em contato direto com o mundo. Neste sentido, a Pedagogia Dialógica (Paulo Freire) nos dá sustentação teórica.

Frente a este cenário, todos os educadores são convidados a refletir sobre os pilares da educação apontados no relatório à UNESCO, no qual Delors (1999) reflete sobre os rumos da educação para o futuro: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e a aprender a ser. Certamente urge a reflexão sobre a organização curricular nas instituições de ensino, visto que há muito, cultuamos um modelo em que a compartimentalização dos saberes se faz presente, como se estes fossem isolados em determinadas áreas do conhecimento.

Morin (2000) corrobora esta reflexão apontando sete saberes basilares em que a educação deveria fundar seus processos: as cegueiras do conhecimento, o erro e a ilusão, os princípios do conhecimento pertinente, ensinar a condição humana, ensi-

nar a identidade terrena, enfrentar as incertezas, ensinar a compreensão, a ética do gênero humano. O autor provoca uma profunda reflexão sobre este sujeito em formação e o que é oferecido a ele nos bancos escolares. A partir destas colocações, questionamos: de que forma estes temas são contemplados pelos professores em sala de aula? Como estes se operacionalizam na prática do dia-a-dia?

Com compromisso e seriedade, se torna emergente a implementação de propostas de ação diferenciadas, o que significa dizer que todas se dedicam ao processo ensino-aprendizagem dos educandos, mas ao que mais? Quais os seus diferenciais no mundo em transformação? Qual o destino das instituições de ensino que desconhecem os reais desafios para estes novos tempos? Como estas sobreviverão aos desafios que se instalam dia-a-dia na sociedade?

5.2 A UNIVERSIDADE: A BUSCA DE CAMINHOS

Em nossa cultura, o processo de conhecer formalmente organizado está ligado ao sistema de ensino nos seus diferentes níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental, médio, superior e pós-graduação. O ensino superior é o foco deste estudo.

O Ensino Superior Brasileiro organizado como Instituição Universidade vem alicerçando suas práticas educativas desde a sua criação (1930) fundamentalmente no ensino livresco, acadêmico e enciclopédico, com funções bem definidas para os elementos humanos diretamente envolvidos no processo: professor e alunos. Ao professor caberia o papel de condutor direto do ato educativo fundado sobre um conhe-

cimento engessado, historicamente definido e, que deveria ser transmitido às novas gerações. Esse profissional deveria orientar o processo educativo de forma a garantir que os alunos aprendessem o que lhes era repassado. O aluno, nesse contexto, assume uma posição passiva frente ao conhecimento (informação) não sendo permitido o exercício da crítica e reflexão sobre o objeto. Nessa modalidade, ao aluno eram exigidos os níveis mais elementares de pensamento, basicamente, a memorização. A ele cabia reter o maior número de informações e, no momento das avaliações formais, expressá-las tal qual lhe foram “ensinadas”. Excluíam-se, assim, processos de ressignificação do conhecimento, de análise e de dialogicidade entre os envolvidos, professor e alunos.

Sobre a cultura acadêmica da passividade acima descrita, Kincheloe (1997, p. 35) afirma que “Os alunos e professores não são encorajados para questionar porque eles tendem a pensar como o fazem sobre eles mesmos, sobre o mundo em torno deles e suas relações com o mundo”.

A partir da colocação do autor percebe-se a crítica a uma prática pedagógica desvinculada do contexto de vida dos envolvidos e descomprometida com a realidade. Nesta perspectiva, professores e alunos estão envoltos na cultura de manutenção do *status quo*, onde não é permitida a diversidade, a crítica, a descoberta, o inusitado. O bom professor, neste enfoque educativo, deveria trazer em sua bagagem de conhecimentos, alta dose de erudição; o bom aluno era aquele que se submetia às normas institucionais do processo e a, exemplo do professor, detivesse o maior número de informações.

Corroborando com esta argumentação de Kincheloe, Luckesi (1998) afirma que:

> Não queremos uma universidade na qual o professor aparece como o único sujeito, o magister, o mestre que fala, diz verdades já prontas, estruturadas, indiscutivelmente certas e detém os critérios incontestáveis de certo e errado. O aluno é o ouvinte, o receptor passivo, de que é emitido pelo professor-mestre; sua função é, portanto, de ouvir, de aprender, isto é, memorizar e repetir bem o que lhe é transmitido. Trata-se de uma função nitidamente objetificante, porque resta ao aluno-objeto pouca ou nenhuma possibilidade de criação, de argumentação, a não ser aquela ditada pelo professor (p. 40).

Estamos atualmente, desejosos de novas projeções para o ensino universitário que, na sua função de articular indissociavelmente o ensino, a pesquisa e a extensão (Art. 207, Constituição Federal), se preocupe também, com a qualidade deste fazer. Sonhamos com uma Universidade onde o corpo de conhecimentos se transforme em objeto de estudo, plausível de reflexão, de questionamento; onde o movimento de dúvida seja constante na construção do conhecimento, pois como afirma Ramos (2002, p. 35) “[...] é fundamental substituir a atitude de endeusamento da certeza pela possibilidade da dúvida. Ou seja, a dúvida pode apresentar-nos possibilidades”. Que os alunos, de sujeitos passivos frente a este corpo de informações, se constituam como protagonistas especiais do processo educativo. Que os professores, por sua vez, aliam-se aos alunos, como sujeitos capazes de mediar o ensino-aprendizagem no processo de ressignificação e contextualização deste conhecimento processado. Nesse ínterim, o movimento dialético e dialógico é marcante, visto se tratar da construção de um novo espaço de aprendizagem, não somente de ensino; há movimentos diferenciados nesse espaço: quem aprende, ensina e quem ensina, aprende (FREIRE, 1985; KINCHELOE, 1997; DELORS, 1999; DEMO, 1998).

Diante das mudanças científicas e tecnológicas que marcam o momento histórico atual, novos desafios à Universidade se instalam. Somos convidados a rever as concepções, princípios e ações que norteiam nossas práticas atuais, pois conforme Demo (2000a):

> É preciso compreender, de vez, que a estratégia primordial do desenvolvimento humano sustentado é a educação de qualidade, instrumentalizada pela construção de conhecimento. Sem ela, não vinga qualquer condição de futuro. Sobretudo é mister que a universidade e os professores acordem para este desafio (p. 112).

5.3 O PARADIGMA DA DÚVIDA

Estamos vivendo um novo tempo. É uma nova história que se constrói. Os tempos e espaços estão sendo redimensionados dia após dia e, a distância entre as pessoas não oferece impedimento à comunicação. Estamos inseridos numa sociedade digitalizada, na qual há rapidez para estabelecer contatos, buscar informações, acelerar processos. As ciências da computação ganham destaque neste cenário. Com isso, o indivíduo se vê compelido a agregar valores e construir saberes e competências diferenciadas para se manter atualizado neste mundo digitalizado, em mutação permanente. Surgem novas linguagens que o homem precisa se apropriar. Sem dúvida, vivemos em um momento histórico de grandes desafios.

O paradigma[9] que emerge neste milênio aponta para novos princípios e pressupostos de ação, que cabem ser destacados para que possamos compreender o ce-

[9] Por paradigma entendo as diferentes e possíveis percepções do mundo, das quais se derivam as explicações – teorias. O significado hoje aceito pela maioria dos acadêmicos é o de um padrão, um esquema para o entendimento da natureza do mundo. O uso do termo é contravertido em ciências humanas pela inexistência de padrão universal como no caso das ciências físicas e naturais. Proposto por Thomas Kuhn (1989, p. 13) na década de sessenta para as ciências físicas e naturais "[...]

nário onde a educação se insere. Nessa reflexão, Moraes (1997) ao apontar algumas implicações do novo paradigma para o âmbito educacional destaca alguns aspectos, a saber:

- totalidade indivisa: existência de um fluxo universal, onde a fragmentação cede espaço para visões totalizantes; a dicotomia presente que entendia o homem como um ser dividido em corpo e mente, alma e espírito, sofre ressignificação e aponta para um homem holístico que busca sintonia com seu entorno, com o Cosmos;
- pensamento sistêmico: complexidade existente no universo; a necessidade de compreensão dos fatos e fenômenos a partir de sua totalidade e de sua complexidade;
- mundo em holomovimento: como um rio aparentemente sereno na superfície, especialmente em dias quentes, mas que não cessa um só minuto o seu movimento interno, contínuo, indefinível e imensurável;
- pensamento em processo: tudo é fluxo, em transformação;
- conhecimento em rede: mudança do conhecimento como blocos fixos e imutáveis para o conhecimento em rede, onde as parcerias se destacam como dispositivos sociais interessantes para a partilha, a socialização de idéias e iniciativas;
- a unidade do conhecimento: mudança da ciência objetiva para ciência epistêmica – presença das subjetividades. O homem enfrenta o seu maior desafio: conhecer-se inteiramente, suas emoções e sentimentos. Na história da humanidade a mensuração, a testagem eram referências de um processo sustentado pela objetividade; hoje, buscamos essa totalidade e percebemos que nem tudo pode ser

---

paradigmas, as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência". O conceito é atualmente utilizado largamente em diferentes contextos (KINCHELOE, 1997).

quantificado; as emoções e os sentimentos fazem parte desse homem e não podem ser medidas, correspondem a sua subjetividade. A importância da dimensão do amor, para Fromm (1980), passa a ser referência neste paradigma, como sinalizador da atenção necessária à subjetividade humana. Remete à compreensão do ser e de sua inteireza – ser indiviso que constrói conhecimento usando não somente a razão, mas a intuição, as sensações, as emoções – visão sistêmica. Ciência e mística se abraçam, o que pressupõe o acesso aos sentimentos, às emoções e aos afetos para que o indivíduo possa entender e orientar o seu próprio comportamento de forma construtiva em direção ao bem comum.

- teorias transitórias: da certeza absoluta e final para teorias como forma de *insights,* sempre em transformação. A visão objetiva e racional, sintonizada às verdades absolutas, é fragilizada mediante a certeza de que não temos certeza de absolutamente nada. Portanto, é permitido questionar, duvidar, tendo a dimensão de que a investigação é mote desencadeador da construção do conhecimento;
- integração do qualitativo ao quantificável: enquanto o paradigma positivista utilizava-se de parâmetros quantitativos para a validação das “verdades” científicas, o paradigma da contemporaneidade acolhe a abordagem qualitativa como possibilidade possível de dar as “respostas” para os objetos investigados. Como podem também, se entrecruzar, ou seja, a presença da dimensão qualitativa aliada à quantitativa em muitas pesquisas, porém a primeira, cada vez se alicerça mais, especialmente, em investigações de cunho sociocultural;
- percepção das conexões e do significado do contexto: significa a interação do sujeito com o seu meio ambiente. O homem é convidado a refletir sobre a sua responsabilidade no futuro do planeta. A dimensão da planetariedade (GADOTTI, 2000) aponta as formas de participação ativa e alerta para iniciativas desastrosas

da ação do homem frente ao macrossistema. Estas questões, quando em pauta de discussões, querem conscientizar o homem de sua cidadania. Ou seja, que o conhecimento construído seja responsável a ponto de preservar o bem maior de toda a humanidade - o planeta e, acima de tudo, provocá-lo a refletir sobre suas "conquistas a qualquer preço", das quais como resultados temos as guerras, as armas nucleares, os altos índices de suicídio entre os jovens, especialmente. Que esse homem possa colocar o seu conhecimento em prol de sua auto-realização e do bem comum da humanidade como uma unidade indissociável. Rios (2001), que discute algumas das idéias acima, faz referência à Felicidadania, ou seja, a felicidade e o bem estar conquistados pelo homem em sintonia com o seu entorno social e ambiental, exercendo este, a cidadania responsável;

- educação como sistema aberto: existência de processos transformadores onde tudo é movimento contínuo. Entendemos por sistema aberto aquele que é capaz de acolher o que está de fora, o que aceita mudanças, está receptivo. Desta forma entendemos a educação: como um sistema capaz de se autoressignificar a cada momento, como no caso do rio em holomovimento. Isto significa estar em movimento incessante, acolhendo novas iniciativas, novos projetos, novos jeitos de se fazer algo ou fazer algo que nunca fizemos. Educação como sistema aberto precisa ser isto: acolhedora, inovadora, provocadora, maleável, uma porta entreaberta como se estivesse sempre à espera de algo ou de alguém...;
- mudanças culturais e mudanças no saber: o homem é provocado nesse contexto de mudanças a construir novas competências, a se utilizar de novas ferramentas ou construir novas aprendizagens para manusear as mesmas ferramentas, de um outro jeito, com outras intenções. Esses saberes, construídos sob alicerces de teorias absolutas, cedem lugar aos saberes construídos sob patamares de

> “não verdades”, sob teorias transitórias, sob investigações em processo. Jamais será um saber acabado. O não engessamento do conhecimento já é uma realidade. Sem dúvida, esta dimensão desestabiliza estruturas formatadas a partir do lógico e do racional. Somos convidados a problematizar, a criar, a inovar. Todas estas mudanças geram novas necessidades sociais e culturais. É um novo homem, com novos hábitos, com novos costumes, com novo jeito de conceber o mundo, de ouvir e acolher os seus semelhantes, com a preocupação de que seus atos podem, e vão certamente, comprometer o seu presente e futuro e também o da humanidade. Ser feliz é uma necessidade e um dever de ordem coletiva.

Demo (2000a, p. 12) ao se referir à educação de qualidade e a importância do conhecimento para a cidadania afirma: “Em termos de cidadania emancipatória, definida como a construção competente da autonomia do sujeito histórico, o instrumento primordial é manejo e produção de conhecimento”.

Com este breve desenho do cenário em que estamos inseridos, nós, educadores, somos provocados a refletir sobre a nossa ação pedagógica na busca de contribuir na formação deste novo cidadão. Não mais aquele em que a memorização, os atos repetidos e mecânicos atendiam às exigências sociais de manutenção da ordem social vigente. Falamos de um novo sujeito. Um indivíduo que saiba ler o mundo, no sentido mais amplo da palavra (FREIRE, 2000), que saiba construir saberes em parceria, que possa e saiba problematizar, criticar e criar estratégias de investigação, um sujeito provocado para ser curioso, para buscar informações nas mais diversas fontes de consulta. Falamos de um sujeito capaz de sistematizar informações, analisar, tomar decisões, gerenciar processos investigativos lançando mão de

níveis mais complexos de pensamento, sua metacognição. Que saiba partilhar, discutir e socializar informações na busca de construir o seu conhecimento, e este só terá validade se empregado para agregar valores humanitários capazes de gerar auto-realização desse sujeito e o bem estar social (Rios, 2001). Sem dúvida, estamos nos referindo a formação de novas competências para este homem, pois a ele serão exigidas formas diferenciadas de interação com o mundo. Demo (2000a) assim declara sobre as habilidades necessárias:

> Para tanto, saber pensar e aprender a aprender são habilidades, a habilidade crucial. Donde se depreende que o profissional de hoje, antes de ser um executor confiável, necessita ser um questionador costumaz. A capacidade de avaliar processos complexos, ter visão globalizada, estabelecer relações matricializadas, acompanhar as inovações, visualizar sua participação no todo, depende do espírito crítico que a formação geral lhe proporcionou e da volta constante à teorização, para atualizar-se, ser contemporâneo e, de preferência, estar à frente dos tempos (p. 29).

Na esteira do autor continuamos os questionamentos: a forma como lidamos e transmitimos os conhecimentos ao longo das gerações pode continuar a ser implementada nos dias atuais? Esta responderá às exigências e às necessidades desse novo homem e seu mundo? Como fica a formação desse sujeito? Quais e como deverão ser as ações docentes para dar conta desse desafio? Quais as competências e os saberes necessários a este homem? Essas são apenas algumas das questões que desafiam o educador deste século. Urge a busca de novos caminhos, novas concepções, novas formas de agir.

Kincheloe (1997) corrobora esta reflexão afirmando que:

> Ignorar o impacto social e cognitivo da hiperrealidade é enterrar nossas cabeças nas areias tradicionais. É abraçar uma forma de fundamentalismo educacional que procura segurança na educação de um passado pré-

> modernista como o mundo uma vez conheceu e que colapsa em torno de nós (p. 96).

Nesse emaranhado de questionamentos, ao perceber que é necessária a ressignificação de valores e novas formas de construir um conhecimento, sempre com caráter de provisoriedade, somos movidos a elencar estratégias de ação que nos conduzam nessa direção. Mas o que nos impulsiona nesse movimento? Eu diria que a curiosidade moveu o homem em sua trajetória ao longo da história. Pelo desejo de saber mais, o homem coloca em dúvida o que está a sua volta. Em muitos períodos da história, não era permitido questionar. Atualmente, porém, por que nos lançamos em profundas investigações? Porque paira sobre nós a dúvida. Não temos mais certezas definidas; ao contrário, convivemos com certezas de caráter transitório, as próprias teorias de conhecimento são transitórias. Portanto, a dúvida, no nosso entendimento, é a mola propulsora para alavancar a novas etapas do conhecimento científico e tecnológico e é marco do atual paradigma.

5.4 EDUCAR PELA PESQUISA

Por longo tempo, como já descrita nesta dissertação, a prática pedagógica docente alicerçou-se na transmissão de conhecimentos através de uma diretividade marcada pela autoridade e saber do professor. Nesse contexto, enfocavam-se as “verdades” historicamente construídas, plausíveis apenas de serem memorizadas pelo aluno. A passividade discente frente a estas informações confirmava a unilateralidade docente no processo pedagógico. Não havia espaço para a instalação da dúvida e o questionamento dessas “verdades”. Esses pressupostos apontam para uma Pedagogia tradicional de educação ou como denomina Becker (2001), uma Pedagogia Diretiva.

Esse mesmo autor, ao caracterizar os modelos pedagógicos, aponta os pressupostos presentes nas iniciativas docentes que buscam alicerce em novas fundamentações teóricas, em novas concepções de educação, em uma nova maneira de construir o conhecimento : ou seja, aprender a aprender; a crença na horizontalidade das relações entre professor e aluno, na convicção do caráter de provisoriedade do objeto de conhecimento; na certeza de que a dúvida é mote desencadeador de descobertas e que ao ser ressignificada e contextualizada pelo educando, agrega conhecimentos e valores. Essas são apenas algumas das sinalizações que apontam para a Pedagogia Relacional na visão de Becker (2001) e, se constituem como fundamentação das práticas docentes inovadoras em contrapartida à Pedagogia Diretiva de ensino.

A educação formal, institucionalizada, por longo tempo tem sido alvo de freqüentes reflexões e estudos por parte de educadores envolvidos com o tema, visto o desejo de rompimento com práticas pedagógicas que privilegiam a cópia, a memorização, a passividade e a submissão do aluno frente ao professor. A sala de aula deve constituir-se em um espaço privilegiado para a construção do conhecimento. Significa oportunizar momentos para: a problematização deste conhecimento construído; o levantamento de hipóteses; a tomada de decisões sobre as estratégias de ação a serem implementadas no trabalho. Esses momentos se apresentam na prática pedagógica como uma unidade indissociável, um ciclo formativo que se dá através da pesquisa em sala de aula.

Ao educar pela pesquisa, fundamental se torna assumir a dúvida expressa nos questionamentos como atitude propedêutica do processo de construção do conhecimento (DEMO, 1998). Somente através da incerteza, manifesta em atitudes desacomodadoras e desequilibradoras frente ao conhecimento, é que o processo educativo avança. Necessário se torna assumir este procedimento como um “diálogo crítico permanente com a realidade” (DEMO, 1997, p.34) para o trabalho de desmonte de certezas e verdades. Se não houver a dúvida, não há movimento de renovação do conhecimento, não há transformação. O ato de formular questionamentos conduz ao movimento de aprender, onde a dúvida desencadeia um processo de busca de respostas e tomadas de decisões (MORAES ET AL, 2002). O sujeito aprendente se envolve no momento em que tece a crítica sobre a realidade, e no momento no qual dá sentido ao conhecimento. Essa dinâmica torna-o sujeito de sua história, protagonista de seu tempo e lugar, e construtor da realidade.

Moraes et al (2002, p.11) aponta três passos para o processo de pesquisa em sala de aula: questionamento, construção de argumentos e comunicação. Refere-se a esse processo como um ciclo, uma “espiral nunca acabada em que a cada ciclo se atingem novos patamares de ser, compreender e fazer”. O autor aprofunda a reflexão destacando o “questionamento” como um movimento inicial de aprender pela pesquisa. Sobre este tópico, podemos citar Freire e Faundez (1985) no entendimento de que o conhecer surge como resposta a uma pergunta. Fundamental se torna que essas questões partam da realidade do educando para que haja significação, e isto pressupõe a sua participação intensa no ato de perguntar; fazendo com que se constitua sujeito do processo.

Como um segundo momento presente no educar pela pesquisa, segundo Moraes et al (2002), encontramos a “construção de argumentos” como entendimento de que o questionar conduz à construção de um conhecimento novo, ou seja, partindo do que se conhece, vai-se construindo e constituindo uma nova “verdade” de espaço e tempo definidos, sempre provisória. Por isso, a pesquisa em sala de aula é processo, acontece gradativamente e precisa do envolvimento ativo e reflexivo dos sujeitos envolvidos, professores e alunos, pois

> [...] a partir do questionamento é fundamental pôr em movimento todo um conjunto de ações, de construção de argumentos que possibilitem superar o estado atual e atingir novos patamares do ser, do fazer e do conhecer (MORAES ET AL, 2002, p. 16).

Demo (1998) também destaca este movimento inicial no processo de educar pela pesquisa, apontando o questionamento reconstrutivo como pesquisa internalizada, como atitude cotidiana, praticada de diferentes maneiras, de acordo com o grau de

desenvolvimento de cada pessoa; diferencia – se das atitudes comuns pelo questionamento reconstrutivo, com base na crítica e na intervenção alternativa.

A “construção de argumentos” como a elaboração de uma nova síntese que vai se constituindo neste processo gradativo, visto que apenas questionar não é suficiente, significa no entendimento de Moraes et al (2002), o aprofundamento das verdades construídas, dos argumentos que construímos ao focalizar um recorte da realidade para estudo. Esta etapa se constitui, segundo o autor, na produção propriamente dita, na qual a partir das leituras e aprofundamento teórico, o educando parte para experimentações e sistematizações dos conhecimentos construídos.

A esse processo de produção escrita Demo (1998) denomina de “elaboração de mão própria”, ou seja, o sujeito, professor e aluno, dispõem-se a escrever, a tecer argumentos por escrito para a fundamentação dos conhecimentos construídos, pois

> [...] a habilidade central da pesquisa aparece na capacidade de elaboração própria, ou de formulação pessoal, que determina, mais que tudo, o sujeito competente, em termos formais. Argumentar, fundamentar, questionar com propriedade, propor e contrapor são iniciativas que supõem um sujeito capaz (p. 19).

Os autores mencionados sugerem que os conhecimentos prévios dos sujeitos participantes do processo sejam explicitados a partir do momento em que o aluno questiona a realidade, escolhe um tema a ser pesquisado, para que possa haver confrontação de idéias, ou seja, a percepção de que é possível diferentes formas de pensar sobre um mesmo objeto de conhecimento. Esse movimento desencadeia o processo de ressignificação do conhecimento, pois inicia-se a construção de argumentos com pesquisa e seleção de fontes para coleta de dados que possam funda-

mentar a investigação. Ainda sobre esta etapa de trabalho Ramos (2002, p. 27) afirma que “[...] saber argumentar é vital para que nos tornemos sujeitos, inserindo-nos com consciência no discurso em que estamos imersos, com competência para participar e também decidir”.

A formulação de idéias, segundo Moraes, Galiazzi e Ramos (2002) auxiliam na compreensão do tema e das teorias que fundamentam o estudo. Concomitante, ou a partir desse momento, a sistematização dessa construção se dá através da produção escrita e esta

> [...] precisa ser permanentemente submetida à crítica, à análise de uma comunidade de discurso mais ampla, que pode ser inicialmente, o próprio grupo de colegas de aula. O diálogo crítico e fundamentado se torna importante para construir a convicção sobre a nova verdade, o novo conhecimento que está sendo construído (p. 17).

Assim, os autores apontam a “Comunicação” como um momento culminante importante, pois as novas teses precisam ser submetidas a comunidades mais amplas. Esse processo de compartilhar as construções está diretamente relacionado à produção de argumentos, se constituindo como um conjunto de ações que, a partir de uma proposta individual, precisam ganhar força na argumentação coletiva, ou seja, reconstruídos no coletivo. Sobre isso, Demo (2000a, p. 23) afirma que a qualidade política da educação aparece na “[...] necessidade de diálogo aberto irrestrito. O questionamento somente se sustenta como tal, se for politicamente desimpedido, ou seja, levado a efeito dentro de uma comunidade que aprecia a democracia da comunicação crítica”.

Submetendo aos colegas da sala de aula e a diferentes grupos, essa produção vai sendo aperfeiçoada e reavaliada e, esse movimento se constitui como a essência da pesquisa e do avanço do conhecimento (MORAES ET AL, 2002). Isto expressa, segundo os autores, a qualidade política que se dá no educar pela pesquisa, agregando ressignificações nos sujeitos envolvidos no processo.

Demo (1998, p.2) afirma que “[...] a relação precisa ser de sujeitos participativos, tornando-se o questionamento reconstrutivo como desafio comum”. Portanto, para buscar o equilíbrio entre o trabalho individual e coletivo se faz necessário promover o exercício da cidadania coletiva e organizada, pois conjuga solidariedade, ética e democracia, ter habilidade central na pesquisa como capacidade de elaboração e interpretação própria e finalmente, questionar para reconstruir.

Para promover a pesquisa como tal, se faz necessário, segundo o mesmo autor, a procura de material para motivar iniciativas do aluno a sair em busca de fontes de pesquisa. Este processo deve motivar a iniciativa coletiva, professor e alunos, a romper com a didática do ensinar (expositivo docente) e aprender (passividade discente), para gerar um trabalho conjunto onde todos são “atores” e colaboradores em um projeto comum.

A motivação, nesse processo, é de suma importância para levar os discentes a fazerem interpretações próprias. É necessário criar situações de aprendizagem que os levem a interpretar com autonomia, a recriar, motivando–os a elaborações próprias, passando de objetos para sujeitos do processo. A reconstrução se dá a partir do que já se conhece – conhecimento historicamente construído; a originalidade es-

tá na interpretação própria, na re-elaboração pessoal, que implica processo complexo e evolutivo de desenvolvimento da competência. Fundamental se torna valorizar as experiências sociais e culturais dos alunos bem como ter ambientes preparados com materiais ligados às necessidades curriculares permitindo fácil acesso aos educandos.

5.5 O EDUCADOR E OS SABERES NECESSÁRIOS

Para que o ensino e a aprendizagem ocorram, ultrapassando o nível de mera transmissão/recepção, é fundamental que o docente articule um *saber plural* (TARDIF, 2002), ou seja, saberes oriundos da sua formação profissional e de seus saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Esse mesmo autor aponta, na formação dos saberes profissionais, a importância dos conhecimentos das ciências humanas e das ciências da educação como conhecimentos que necessitam ser incorporados à prática docente. Articulados aos saberes das ciências da educação encontram-se os saberes pedagógicos. Esses saberes, por sua vez, são construídos ao longo da trajetória de estudos dos alunos nos cursos de formação de professores. A prática docente incorpora, com igual importância, os saberes disciplinares, entendidos como conhecimentos resultantes de uma trajetória histórica da humanidade nos diversos campos do conhecimento. Usualmente, são organizados no currículo sob a forma de disciplinas da especificidade. Durante o curso de formação de professores muito se tem estudado sobre métodos, técnicas, conteúdos, objetivos para viabilizar uma prática docente organizada. Em suma, uma boa aula. Tardif (2002) os denomina de saberes curriculares e salienta que esses se organizam nas instituições de ensino sob a forma de programas escolares a serem aplicados pelos professores.

Oriundos da experiência da vida cotidiana e da agregação de conhecimentos tecidos na ação docente diária encontram-se os saberes experienciais ou saberes práticos. Esse mesmo autor ao referir-se a eles, afirma que “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 39).

A ação prática, considerada em sua plenitude, é analisada por Grillo (2001, p. 78) no sentido da totalidade da docência, apontando para a complexidade que se dá no movimento dialético que se instaura entre a dimensão interna e a dimensão externa da docência. A autora indica uma nova perspectiva em que “abandona-se uma visão reducionista da ação docente apoiada na racionalidade técnica e dirige-se para um sentido de globalidade, resultante da interação do docente, pessoa e professor com a pessoa do aluno”.

A docência entendida como envolvimento do professor em sua totalidade, sinaliza para quatro dimensões pontuais de análise. Na dimensão pessoal, o professor se configura como pessoa e profissional, alicerçando sua prática em crenças pessoais e características profissionais numa relação de reciprocidade com seus alunos. Na dimensão prática, Grillo (2001, p. 80) “refere-se às direções que o professor imprime ao seu fazer docente, num cenário marcado pela complexidade e ao mesmo tempo, pela contradição”. A dimensão do conhecimento profissional docente subsidia o professor no que é necessário para que o ensino aconteça, sendo que este conhecimento é constituído de diferentes tipos articulados entre si. Por último, a autora traz a dimensão contextual, ou seja, a que abarca questões do multiculturalismo, do entorno e de proporcionar um ensino significativo ao aluno.

Sobre o significado do papel do professor nesse contexto, Pimenta (2002) afirma:

> Realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores é trabalho para *professor* e não para *monitor*. Ou seja, para um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que *reflete* sobre o seu fazer pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre (p. 39).

É preciso a articulação de todos esses saberes e dimensões, que se fundam no exercício cotidiano da docência, que o educador se assuma como agente de mudança, considerando o compromisso ético-político-pedagógico de sua ação.

Libâneo, em um dos capítulos da obra “Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito” organizada por Pimenta & Ghedin (2002), ao analisar o trabalho do professor, afirma que este é um trabalho prático e pode ser entendido em dois sentidos:

> [...] o de ser uma ação ética orientada para objetivos (envolvendo, portanto, reflexão) e o de ser uma atividade instrumental adequada a situações [...] São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (p. 76).

Nesse sentido, torna-se necessária a formação docente continuada como suporte teórico aprofundado à ação pedagógica, bem como estruturas institucionais de apoio à gestão e implementação de propostas de aprendizagem inovadoras com base em concepções ético-políticas emancipatórias. O fazer partilhado dessas ações promove o desenvolvimento profissional, pois ser professor nos exige sermos eternos aprendentes.

> Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e a tenha como atitude cotidiana (DEMO, 1998, p. 2)

Citando Demo, Roza (2004) indica os principais procedimentos para (re)construir as competências do professor ao afirmar que são necessários :

- estudar, com elaboração própria, com o fundamento propedêutico e científico;
- demarcar um espaço a ser ocupado cientificamente – temática docente a que se dedicará a pesquisar, conhecer autores, teorias;
- organizar processo sistemático de pesquisa e elaboração própria – evolução cada vez mais expressiva da competência;
- promover formulações didáticas na construção de material próprio;
- montar perfil consistente de pesquisador – o professor é solicitado e respeitado por sua produção própria;
- manter produção constante como recuperação permanente da competência.

Para que o professor seja um pesquisador e perceba a pesquisa como princípio educativo instalam-se, como condição fundamental, alguns desafios:

- a formulação própria e reconstrução permanentemente do seu projeto pedagógico, com confluência entre teoria e prática e fundamentação adequada; ou seja, a formulação do projeto necessita expressar a competência, sinalizada pelo questionamento reconstrutivo, com bom manejo da lógica e da democracia;
- o ensaio de textos científicos próprios na área, tendo a pesquisa como ferramenta científica e base educativa;
- a pesquisa do tema, baseando–se em fontes disponíveis e embasadas nas próprias práticas ou alheias com critério do questionamento reconstrutivo;
- a construção de material didático próprio, pois implica pesquisa, releituras sistemáticas e processo permanente de atualização;

- as mudanças didáticas provocam renovação e reflexão das ações para: alcançar nítida qualidade formal; fomentar a qualidade política – inovação com ética, provocando a emancipação do aluno;
- o processo de permanente recuperação da competência no professor - virtudes do professor: participar do mundo da cultura; participar do mundo da informação e da comunicação; atualizar–se em sua disciplina; pesquisar para efetivar o questionamento reconstrutivo; elaborar / formular com mão própria; capacitar–se na instrumentação informática, tão necessária no mundo atual.

5.6 O PROFESSOR E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Frente à extrema dinamicidade com que as informações são veiculadas na sociedade atual, a Universidade se vê compelida a ressiginificar suas práticas pedagógicas e a buscar novos sentidos para o encontro entre professor e alunos. O ensino como processo, como apresentado anteriormente, em sua quase totalidade se centra na transmissão de “verdades” através de aulas expositivas com preponderância de um programa de trabalho fechado e, em não raras vezes, de cunho apenas teórico, cede lugar à aprendizagem. Esta, como processo de crescimento e desenvolvimento de um sujeito em sua totalidade, provocado a investigar, produzir conhecimento, criar, imaginar. Ultrapassa a mera transmissão de informações por parte do docente e passividade do educando; os papéis, no enfoque da aprendizagem, são redimensionados.

O protagonismo entre professor e alunos é resultado de um processo interativo e investigativo. Como afirma Masetto (2003, p. 37): “Bem diferentes são as conse-

qüências da docência universitária quando sua ênfase se der no processo de aprendizagem".

Segundo o referido autor, o processo de aprendizagem engloba o educando em diferentes dimensões:

área do conhecimento - propõe situações em que o sujeito precisa pensar, comparar, analisar, argumentar, descobrir, elaborar, pesquisar,...na intenção de articular os conhecimentos já construídos com os novos que adquire, na reconstrução dos significados atribuídos e na busca de novos sentidos para o conhecimento;

área afetiva-emocional - provoca o sujeito ao auto-conhecimento de suas capacidades e limitações no convívio com as pessoas, na construção de parcerias e vivência de valores como a cooperação, o respeito, a atenção, a solidariedade, dentre outros;

área das habilidades - busca analisar propostas de articulação dos conhecimentos construídos com as situações concretas do dia-a-dia; a desafiar o educando a comunicar-se com outras pessoas; elaborar produções de mão própria (DEMO, 1998); a tomar decisões frente a situações desafiadoras, a participar de grupos de discussão e estudos, etc;

desenvolvimento de atitudes e valores - enfoca a dimensão axiológica – valores éticos, políticos e sociais, numa dimensão de valorização do conhecimento para a sua auto-realização e para o bem comum da sociedade (RIOS, 2001). Os valores como compromisso, responsabilidade, democracia, respeito às individualidades e coletividade precisam ser trabalhados na Universidade, pois não buscamos a formação de profissionais técnicos, mas de profissionais em uma visão totalizante.

Ao enfocar o ensino com pesquisa, este estudo não poderia deixar de considerar as modalidades de Aprendizagem apontadas por Masetto (2003): *a aprendizagem significativa e a aprendizagem continuada*.

Por *aprendizagem significativa*, entendemos aquela em que o sujeito se envolve inteiramente no exercício de articular saberes já construídos na busca da construção de novos saberes através de vivências que buscam dar sentido a este universo. É um processo singular de confronto de idéias e vivências com o objetivo de problematizar o real e construir sentidos, intervir para transformar, refletir para duvidar e articular os saberes construídos e/ou em construção. Nesta perspectiva, Kincheloe (1997, p. 117) ao se referir aos processos discursivos afirma: ”[...] os professores críticos construtivistas dirigem a atenção dos alunos para o estudo das formas discursivas em sala de aula”. Sem dúvida, é uma competência docente.

Nesse ambiente em que sujeitos se constroem – professor e alunos, este primeiro tem o seu papel de docente ressignificado. É convidado a se constituir como mediador, problematizador e pesquisador no sentido de gerar situações de aprendizagem que possam estimular o aluno a se sentir sujeito construtor de sua história. De acordo com Kincheloe (1997, p. 116) “O conhecimento não emerge nem dos sujeitos, nem dos objetos, mas de uma relação dialética entre o conhecedor (sujeito) e o conhecido (objeto)”.

O princípio fundante deste processo interativo é o diálogo, como mobilizador de idéias, provocador de reações, de argumentos, de geração de hipóteses, de saber

perguntar e, fundamentalmente, de desconstruções, pois, segundo Kincheloe (1997,p. 71): “A desconstrução torna-se, então, um ato político de cognição porque revela a natureza do relacionamento entre significado e significante, minando a estabilidade dos sentidos tradicionais”.

Por *aprendizagem continuada* entendem-se os movimentos múltiplos exercidos pelo sujeito na busca de acessar o conhecimento, manter-se atualizado para a construção e desenvolvimento de competências diferenciadas exigidas no exercício profissional. É uma iniciativa pessoal e coletiva na intenção de agregar e ressignificar os conhecimentos e valores de sua formação inicial. É, sem dúvida, um desafio permanente aos docentes no contexto atual.

Analisamos que estamos inseridos em uma sociedade na qual o conhecimento se ressignifica num movimento com extrema rapidez e, por conseqüência, lidamos com a transitoriedade das teorias e provisoriedade do conhecimento. Dar-se conta desses fatos e refletir sobre eles na construção de novos saberes e de novos significados é o que Jacques Derrida citado por Kincheloe (1997) chama de “significado transcendental”, ou seja, a possibilidade que temos de interpretações alternativas. Na educação precisamos como educadores, educar os nossos sentidos para a busca de novos significados, novos sentidos, ampliar o campo de visão, ter um olhar sistêmico, exercitar a compreensão,...

5.7 EXPERIÊNCIAS COM PESQUISA - ALGUMAS REFLEXÕES

Organizar o currículo escolar a partir de enfoques globalizadores significa optar por metodologias de trabalho que pretendem uma superação de processos fragmentados na compreensão do conhecimento, entendendo o educando como um ser sistêmico. Tendo como fundamentos leituras e aprofundamentos desenvolvidos durante o período de curso das disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRGS, foi possível constatar concretamente que há propostas pedagógicas sendo desenvolvidas por professores que acreditam no **ensino com pesquisa** como uma modalidade de trabalho possível. Apresentaremos a seguir breve síntese do pensamento de alguns educadores que servirão de fundamento para esta dissertação.

Martins (2001) na obra “O trabalho com projetos de pesquisa – do ensino fundamental ao ensino médio” manifesta sua preocupação com a qualidade do fazer pedagógico nas escolas e o desejo de que seu material possa servir de contribuição aos educadores que atuam em salas de aula do ensino fundamental e médio. O referido autor contextualiza a obra justificando o fato da necessidade de ressignificação das práticas pedagógicas desde a escola elementar, visto que o atual contexto exige novas formas de gestão educacional. Argumenta sobre a necessidade de premente adequação das propostas curriculares às necessidades deste tempo, onde há o convívio diário com processos acelerados de descobertas tecno-científicas. Afirma que a escola que aceita propostas de reformulação e renovação metodológica estará, certamente, refletindo sobre a formação integral do aluno, o trabalho com ele e por ele naquilo que deve *saber*, naquilo que deve *saber fazer* e naquilo que deve *saber ser.* Para atender a esses pressupostos, Martins sugere a organização do trabalho por meio de Projetos de Trabalhos nos quais se articulam conteúdos e áreas

do conhecimento através de diferentes situações de aprendizagem dinâmicas, com exercício permanente de questionamento e reflexão individual e coletiva. Desta forma, o aluno engaja-se no trabalho como sujeito de seu próprio aprender, assumindo atitudes de protagonista no processo educativo.

O mesmo autor segue pontuando que para executar mudanças metodológicas significativas mister se torna perguntar: o que ensinar, como ensinar e o que mudar. Caracteriza que a escola renovada ou progressista evidencia pelo seu fazer cotidiano, comprometimento com os propósitos contemporâneos de preparar o aluno como cidadão, não somente para se integrar na sociedade e a ela ser útil, todavia também para habilitá-lo e capacitá-lo a enfrentar a competição no campo do trabalho. A esse respeito, Sacristán (2002) afirma:

> Damos conhecimentos, mas não educamos os motivos. Para educar é preciso que se tenha um motivo, um projeto, uma ideologia. Isso não é ciência, isso é vontade, é querer fazer, querer transformar. E querer transformar implica ser modelado por um projeto ideológico, por um projeto de emancipação social, pessoal, etc. Os motivos, as motivações do professorado têm sido um capítulo ausente da formação de professores e da investigação sobre a formação de professores (p. 86).

Essa forma de abordagem metodológica faz com que os educadores assumam novos desafios, quebrem ritos pontuais na proposição de situações de aprendizagem onde todos aprendem, descobrem, testam, contestam, discutem, tomam decisões.

Enfocando um novo paradigma, onde há a busca de conceituação do que significa aprender e proposições metodológicas inovadoras, fundamentados em um paradigma de ação emergente, os papéis dos educadores e alunos, sofrem ressignifica-

ção a partir da concepção de ensino que focaliza uma pedagogia investigativa. A sala de aula se configura como libertadora, sendo o primeiro pesquisador neste espaço pedagógico, o professor, investigando seus próprios alunos e animando-os a leituras, bem como a estudar sua própria linguagem e realidade.

Para que o professor se perceba como docente-pesquisador, faz-se necessária a concepção de pesquisa aliada ao ensino como pressuposto indispensável à formação de futuros professores-pesquisadores. Acreditamos que se esta reflexão e entendimento fizerem-se presentes em sua atitude cotidiana no espaço acadêmico, promover-se-á profissionais autônomos e reflexivos de suas práticas. Fundamental se torna, portanto, que os cursos de educação de professores propiciem aos acadêmicos situações de familiarização com a profissão para a construção, significação e contextualização de saberes na formação docente inicial e continuada.

Dialogando com o pensamento de Martins (2001) desafio real, que nos parece fundamental, é a geração de discussões sobre o papel social da escola, o papel do professor, o currículo escolar, as políticas educacionais, as subjetividades que se encontram nos cenários educativos, a formação dos professores. Neste sentido, Pimenta (2002, p. 20) afirma que “[...] os currículos de formação de professores deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir”.

Ao analisar o currículo de formação de professores, a partir das contribuições teóricas de Schön sobre o tema, Pimenta (2002) afirma:

> Uma das primeiras questões tematizadas dizia respeito aos currículos necessários para a formação de professores reflexivos e pesquisadores, ao lo-

> cal desta formação e, sobretudo, às condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas. O que pôs novamente em pauta de discussão as questões organizacionais, o projeto pedagógico das escolas, a importância do trabalho coletivo, as questões referentes à autonomia dos professores e das escolas [...] a identidade epistemológica (de quais saberes lhe são próprios?), os processos de formação desta identidade, incluindo a vida, a história, a trajetória pessoal e profissional [...] (p. 21).

Em suma, reafirmamos que algumas experiências que estão sendo implementadas nas instituições de ensino significam avanços frente ao engessamento vivido por longo tempo no decorrer da história da educação.

Ainda na perspectiva de construção do referencial teórico desta dissertação, os estudos da obra “Professora-pesquisadora: uma práxis em construção” de autoria de Esteban & Zaccur (2002) são relevantes. As autoras focam sua discussão no processo de formação de professores, em especial a formação da professora-pesquisadora. Inspiradas e fundamentadas em suas próprias práticas como professoras dos cursos de formação de professores, estas tecem algumas críticas à escola como formadora de analfabetos (funcionais e iletrados), apontam a presença de dicotomia entre o conhecimento oriundo de pesquisadores acadêmicos e aquele construído na sala de aula; entendem a pesquisa como um fio condutor e dinamizador do processo de busca incessante, que não se encontra um fim em si mesma, mas promove novas reflexões, novas problematizações, novas perguntas; constatam a necessidade do discurso pedagógico como revitalizador da prática e a carência de um “diálogo mutuamente alimentado” (p.15).

Articulados em parceria, pesquisadores e professores, anunciam a possibilidade de “recuperar” o “fazer pensado” com autonomia crescente e não simples executores de um pensar de outrem. Repensar sobre o vivido significa encontrar na “teia real” o objeto de investigação num movimento intermitente frente a uma realidade multiface-

tada. Neste processo intenso de pesquisa sobre sua ação docente, o professor-pesquisador depara-se com o fato de que reler histórias vividas (não como mero contador) e a sua, em especial, aponta para a necessidade de interlocução entre os pares no sentido de aprofundar amplamente os assuntos em estudo.

Afirmam as autoras que esses espaços onde interlocutores se encontram, sem dúvida, precisam ser construídos por todos aqueles que sentem esta necessidade. A universidade deve ser o berço de onde devem emanar diálogos e propostas que possam fertilizar as práticas docentes no cotidiano escolar, oferecendo excelente oportunidade para o exercício da reflexão entre os pares. Esteban & Zaccur (2002) fazem ferrenha crítica ao currículo fragmentado, onde os conteúdos das disciplinas são como redutos exclusivos de determinadas áreas, sem a possibilidade de travar diálogos e encontrar similaridades entre eles, fortalecendo assim, os campos dos saberes teóricos e os campos dos saberes práticos. Como se a teoria e o “saber fazer” não se articulassem nas vivências diárias. Nesta dimensão, há necessidade de aprimoramento das “lentes” do conhecimento (ESTEBAN & ZACCUR, 2002, p. 21) para que a teoria seja vista como importante ferramenta que permite ver o real. Assim, conhecer diferentes campos teóricos permite que o educador-pesquisador conviva com um leque maior de escolhas, se permita enfrentar as diversidades e elencar diferentes estratégias de ação que melhor lhe aprazem.

A prática, portanto, é um “solo fértil” para que o docente encare/assuma o desafio da pesquisa, onde o objeto de investigação faz parte de seu cenário pedagógico diário, permitindo-lhe refletir e melhor atuar sobre ele. Desta forma, teremos, como afirmam Esteban & Zaccur (2002, p. 22) “uma práxis como resultado da ”síntese teo-

ria-prática". Na esteira deste pensamento, a dicotomia entre o fazer e o pensar cede espaço à complexidade do processo pedagógico. Refletir sobre aquilo que foi vivido no ambiente concreto, na dinâmica do processo, e buscar fundamentação teórica para esta prática permite ao professor-pesquisador um movimento dialético de construção do conhecimento acerca de si mesmo e de sua ação, que corrobora na elaboração de questionamentos e de dúvidas que fertilizarão este "novo fazer", com um "novo olhar". Este processo ganhará força se conseguir ultrapassar iniciativas isoladas e se instalar no espaço coletivo dos ambientes escolares e acadêmicos; espaço este, onde os pares consigam se confrontar com as limitações do ato educativo e recriar ou redimensionar idéias e iniciativas concretas de ação com vistas à transformação.

Nos últimos vinte anos, muitos estudos na área buscam apontar o modelo de educação escolar baseado na transmissão ou modelo bancário de educação como retrógrados e ultrapassados. Concomitantemente, nas últimas décadas, o movimento da prática reflexiva na formação de professores vem ganhando espaço de discussão e novos desafios se instalam. Neste sentido, iniciativas internacionais se destacam (ZEICHNER, SCHÖN) e os pontos de inquietação são outros. Fala-se de "produção do conhecimento", "pesquisa-ação", "qualidade de ensino", o que agrega discussões acerca do profissional reflexivo. Como salientam Esteban & Zaccur (2002), a reflexão é um slogan para a Reforma Educacional. O que se percebe é um reconhecimento de que o "aprender a ensinar" é parte dos currículos dos cursos de formação de professores. Por sua vez, assumir o compromisso com o ensino reflexivo, provocar nos futuros professores a dimensão de pesquisadores de suas próprias práticas, significa um novo paradigma de ação. Fez-se necessário romper com a

racionalidade técnica, onde os meios de instrução, ou seja, as habilidades e estratégias de ensino devem ser “ajustados” aos objetivos determinados pelo professor.

Ainda na perspectiva das reflexões sobre as experiências com pesquisa, lemos que movidos pela busca da relação existente entre os *professores da escola básica* e a *pesquisa*, Menga Lüdke (como coordenadora) apresenta no livro “O professor e a Pesquisa” (2001), o relato de uma investigação realizada em escolas do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente, a preocupação dos pesquisadores com essa temática se configura no cenário educacional como um dos focos de discussões e debates por parte de professores, que compreendem a pesquisa como atitude orgânica a compor a prática pedagógica docente.

Neste sentido, Demo (1999, p. 16) alerta quanto aos desafios da pesquisa no cenário da universidade, afirmando “[...]em termos cotidianos, pesquisa não é um ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem”, mas deve compor o cotidiano de educandos e educadores, como atitude de vida, é cultura. A pesquisa deve perpassar pela teoria e prática docente, permitindo a interface entre elas. A observação de Cunha (2000) enfatiza este aspecto ao afirmar que:

> [...] o professor, para construir sua profissionalidade, precisa recorrer a saberes da prática e da teoria. A prática, cada vez mais sendo valorizada como espaço de construção de saberes, quer na formação dos professores, quer na aprendizagem dos alunos. Entretanto, a prática, que é fonte de sabedoria, torna a experiência um ponto de reflexão...a teoria como contribuição para a pesquisa e reflexão (p. 47).

Afirma-se, portanto, que a pesquisa adensa instrumentação teórica – prática para o exercício da cidadania e participação do processo produtivo de conhecimento. Nesta perspectiva podemos afirmar que o professor precisa ser um pesquisador, saber ler a realidade criticamente e fazer da pesquisa princípio educativo, parte inerente no processo pedagógico. Através da pesquisa, professor e aluno, fazem a leitura da realidade, imprimindo um olhar crítico, para saber intervir de forma alternativa com base na capacidade questionadora.

O questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política, passa a ser caracterizado como pesquisa internalizada, como atitude cotidiana, praticada de diferentes maneiras, de acordo com o grau de desenvolvimento de cada pessoa; diferencia–se das atitudes comuns pelo questionamento reconstrutivo, com base na crítica e na intervenção alternativa. A educação, como processo de formação da competência humana histórica requer, portanto, questionamento reconstrutivo como atitude de questionar e reconstruir o cotidiano e o processo educativo deve implicar qualidade formal e política, conjugando meios e fins.

Lüdke (2001) segue descrevendo o cenário nacional onde, após os anos 80, começam a emergir discussões sobre o *sistema educativo e o seu caráter reprodutor* (p. 26) e a sofrer críticas. O paradigma sustentado até então começa a ser questionado e não tardam a aparecer reflexões que apontam o *sujeito como co-autor da história* (p. 26). Demandas com relação à atividade docente mostram crescimento junto a professores que se preocupam com essas questões e a prática reflexiva configura-se como um dos pólos de discussão. Nesse sentido, a pesquisa do professor na escola básica, ainda é pouco expressiva nas publicações nacionais, mas Lüdke

destaca alguns autores brasileiros como Pedro Demo, Marli André, Ivani Fazenda, Corinta Geraldi, e a própria autora desta obra em foco. Nos dá importante informação sobre como a pesquisa é encarada no meio educacional ao afirmar ser:

> "[...] o uso do termo "pesquisa educacional" como referente prioritariamente aos conhecimentos desenvolvidos por pesquisadores vinculados às universidades, aos programas de pós-graduação e aos institutos de pesquisa. Se quisermos falar de *outra* pesquisa, ela deverá ser claramente qualificada: a pesquisa desenvolvida pelos professores da escola básica" (p. 27-28).

Ora, a autora faz uma afirmação que deve servir de denúncia, de alerta a todos os professores, visto que a pesquisa não deve ser encarada como um reduto dos cursos universitários ou de pós-graduação. Pesquisas atuais comprovam que mesmo as crianças dos níveis iniciais do ensino pesquisam, sendo respeitadas suas peculiaridades. Lüdke revela que muitas pesquisas são feitas no interior das escolas de ensino fundamental e médio, porém pouco divulgadas. Talvez, este seja, não descartando outros possíveis, um dos maiores entraves para a disseminação da pesquisa nos demais níveis de ensino- a comunicação.

Idéias que podem ser classificadas como alertas aos educadores são citadas no primeiro capítulo do livro citado, quando afirma que a pesquisa ainda é um *tabu* (grifo da autora), devido a sua condição de inserção no perfil profissional do professor ser pouco provável, dado a inúmeras resistências entre os acadêmicos e os formadores e, finalmente, com a rigorosidade exigida nos trabalhos para que possam ser chamados de pesquisa científica (se alicerça sob enfoques tradicionais, funda-se no positivismo; se parte de outras modalidades, é pouco científica).

Essas conclusões a que chega Lüdke são comungadas por nós, educadoras preocupadas com a disseminação da pesquisa, não como algo distante da sala de aula, mas como atitude cotidiana, onde a teoria se faz presente e se coloca à disposição de sujeitos dispostos a relacioná-la à vida prática, pois somos todos pesquisadores em potencial, simplesmente esta dimensão é pouco (ou nada) enfocada nos cursos de formação de professores. Sem dúvida alguma, para que as instâncias formadoras de professores percebam a pesquisa como eixo articulador de suas práticas pedagógicas, necessário se torna que as instituições gozem de políticas fomentadoras que viabilizem sua articulação prática.

Analisando as relações entre professor e pesquisador, Charlot (2002) aponta para os objetivos da pesquisa ao afirmar que “O papel da pesquisa é forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula; é criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo ali” (p. 91).

Para o desenvolvimento da pesquisa é necessário que sejam criados espaços de discussão, de fomentação, visto ser esta uma das vias importantes para a reflexão de inquietações e questões relativas à prática docente. A pesquisa mostra que algumas pesquisas, na verdade, ficam no discurso, enquanto outras são desenvolvidas quase que num movimento solitário por alguns professores mais engajados com tal prática. A fomentação da prática de pesquisas é desafio a ser encarado seriamente nas instituições de ensino, seja qual for o nível de sua abrangência, pois significa espaço de construção e crescimento coletivo.

A esse respeito Demo (1998) se posiciona ao afirmar:

> Também é essencial o ambiente físico e institucional positivo, para representar um convite permanente à pesquisa e à elaboração própria [...] com o objetivo de facilitar o manejo inteligente e atraente do conhecimento, seu processo de reconstrução, a demonstração dinâmica e animada dos resultados, a visualização viva de experimentos e práticas, e assim por diante (p. 96).

Esta temática no cenário educacional se apresenta como uma questão de extrema relevância para professores-pesquisadores que objetivam na pesquisa, atitude cotidiana de busca, reflexão e questionamento prático aos desafios que permeiam a ação pedagógica, bem como demonstrar que o conceito de pesquisa, primeiramente, não é unívoco e que é possível o empreendimento de iniciativas que busquem instalar a dúvida, a curiosidade e a descoberta proporcionando reflexão.

6 DUAS REALIDADES EDUCACIONAIS – UMA DESCRIÇÃO

Na busca de contextualizar as Instituições, objetos desse processo de investigação, passamos a apresentar algumas informações e dados que possam contribuir na caracterização dessas realidades em pesquisa. Os documentos que subsidiaram este levantamento de dados foram materiais impressos pelas Instituições, tais como jornais e revistas, divulgados socialmente, folderes diversos, as páginas eletrônicas das Universidades disponíveis na *Internet*, o manual de pesquisa e os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia.

6.1 INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA

A Instituição de Ensino Superior privada escolhida para compor a população alvo desta pesquisa localiza-se na região da Grande Porto Alegre. É uma universidade confessional e fundamenta suas ações nos princípios evangélicos, a base de sua filosofia. O desafio, estabelecido por seu fundador busca mudanças calcadas na ética do amor e solidariedade cristã, permanece integralmente pertinente e, hoje, ainda mais necessário. As concepções de mundo, homem, sociedade e educação respeitam os princípios dessa filosofia e são como fundamentos à *praxis* educacional do curso de Pedagogia. A missão específica da Igreja mantenedora é a de oferecer educação cristã a todos. Outros pontos da concepção evangélica de educação ali vigentes, que subsidiam a ação diária, destacam a Educação como obra de amor, resultante da fé em Deus e como forma de promoção da liberdade humana e da ética do amor.

A interação pedagógica nos Cursos oferecidos se justifica pela sensibilidade, pela leitura/interpretação dos sinais de sua época e a busca de respostas aos anseios e problemas neles expressos, em atuação compromissada e inovadora. O papel da Universidade e do ensino acadêmico é o de centro de pensamento crítico permanente, tendo como função contribuir para a elaboração do modelo cultural da sociedade em que está inserida e a qual deseja melhorar.

Com o desenvolvimento da sociedade da informação, em que se multiplicam as possibilidades de acesso a dados e a fatos, a educação deve permitir que todos possam recolher, selecionar, ordenar, gerir e utilizar as informações de modo crítico e reflexivo, porque de outra maneira a autonomia não se constituirá. A educação deve, pois, adaptar-se constantemente às transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos, frutos da experiência humana e, para isto, deve organizar-se em torno de aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, habilitar-se a caracterizar o objeto do conhecimento e compreendê-lo; aprender a fazer, acercar-se das condições, saberes e competências necessários à concepção, implementação e à reflexão da ação sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, estar aptos a conviver em harmonia com seus pares e natureza; e aprender a ser, que é a dimensão última do bem coletivo. Assim, é a própria constituição da plenitude humana na existência do homem enquanto ser, criatura de corpo, mente e espírito fraternos. Esta Universidade tem como missão a busca permanente da excelência no atendimento das necessidades dos clientes nas áreas da educação, saúde e tecnologia e, como valores a busca permanente da qualidade em educação, saúde e tecnologia; a preocupação permanente com a satisfação das

pessoas que fazem parte da instituição; foco no aluno e na qualidade de ensino; foco no ser humano e na qualidade de vida (saúde e tecnologia); vivência e difusão dos valores e ética cristãos; cultivo do convívio social em termos de mútuo respeito e cooperação, atuando como consciência crítica da sociedade; promoção do bem-estar social por todos os meios legítimos; fidelidade ao lema: "A verdade vos Libertará"; a pesquisa e desenvolvimento cultural; a formação integral da pessoa humana em conformidade com a filosofia educacional evangélica, cuja existência se desenrola na presença de Deus, o Criador; o senso crítico e autocrítica sem perda dos valores legítimos do amor, sentimentos, emoções; sensibilizar a todos sobre as políticas e filosofia de trabalho - trabalhar a cultura organizacional; capacitar as pessoas para o mais qualificado desempenho de suas funções, com eficiência e eficácia; padronizar rotinas e procedimentos, garantindo aos clientes a previsibilidade nos serviços e/ou bens oferecidos; descentralização gerencial atribuindo a cada um a sua competência e para que possa impulsionar o desenvolvimento harmonioso, responsável, em parceria.

No estado do Rio Grande do Sul o total de matrículas em 2005 nesta IES é de 47.338, no Campi que está situado na região da Grande Porto Alegre, localidade onde ocorre esta investigação, o total de matrículas na graduação é de 30.498, o total de matrículas na pós-graduação é de 2.551, o total de matrículas nos cursos de extensão é de 4.297, a Pós-graduação própria é oferecida em duas modalidades, a lato sensu oferecida nos oito campi no Rio Grande do Sul e seis no Norte e Centro-Oeste do Brasil e a *stricto sensu* oferecida no Campi alvo desta investigação, em número de cinco através dos programas de mestrado.

Esta Instituição tem em 2004/2 no estado do Rio Grande do Sul 3.393 professores em atuação nas escolas e nos campi da universidade e 3.382 funcionários administrativos.

As pesquisas realizadas nesta Instituição abrangem todas as áreas do conhecimento previstas pela CAPES e CNPq. São 771 projetos de pesquisa que envolvem 874 docentes e 382 alunos de Iniciação Científica dos Programas PROICT, PROBIC/FAPERGS, e PIBIC/CNPq.

Em 2004 foram 147 grupos de pesquisas cadastrados no CNPq, em plena atividade, com dois projetos apoiados pela FINEP e outros pelo CNPq e FAPERGS. Estas pesquisas são fundamentais para os 07 programas de mestrado em andamento nesta Universidade. Segundo o último ranking da Folha de São Paulo com base nos dados do CNPq, esta Instituição é uma das 30 universidades brasileiras que se destacam em pesquisa.

Conforme consulta ao site da Universidade/Pesquisa são 146 Grupos cadastrados no Diretório de Pesquisa no CNPq comprovando a inserção desta Instituição no cenário educacional como pólo fomentador de conhecimento. As Linhas de Pesquisa na dimensão dos fundamentos filosóficos da Instituição empenham-se no reunir, selecionar, organizar, refletir, produzir e aplicar todo o conhecimento que possa ter significado para a vida em sociedade; descobrir novas formas de ampliar o conhecimento e o aperfeiçoamento do ensino são desafios constantes com os quais todos deverão estar comprometidos, visto o pressuposto da indissociabilidade entre Ensino-Pesquisa-Extensão.

A partir dos dados acima relacionados esta Universidade apresenta-se como um pólo de ensino universitário no cenário nacional e, como responsável pela formação acadêmica de muitos jovens e adultos a sua responsabilidade social é significativa. Pela sua inserção em grupos de pesquisa junto ao CNPq e outros indicativos de uma cultura de pesquisa institucional em desenvolvimento percebe-se que a atitude investigativa busca consolidar-se em professores pesquisadores. A pesquisa se insere no espaço universitário como componente essencial à construção do conhecimento. Nesse sentido, o que esta investigação objetiva é saber como a pesquisa se articula no ensino e como é vivenciada pelos docentes desta instituição.

6.1.1 Curso De Pedagogia

O Curso de Pedagogia desta Instituição de ensino privado foi autorizado pelo Decreto n. 95.623 de 12 de janeiro de 1988, com base no Parecer 1.128/87 do Conselho Federal de Educação. Foi reconhecido pela Portaria de nº 690/89, com base no Parecer do CFE nº 904/89. A partir da sua aprovação, o curso tem sido reformulado e reorganizado, atendendo sempre às exigências do contexto social e adaptando-se às legislações em vigor. A primeira oferta do curso de Pedagogia aconteceu em 1977no Campi localizado na região da Grande Porto Alegre. A Grade Curricular do projeto inicial possuía 2880 horas com terminalidade em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau, e as Habilitações em Orientação e Supervisão Escolar e Magistério das Séries Iniciais do 1º grau. Inicialmente implantadas as Habilitações de Orientação Educacional e Supervisão Escolar, foi inserida nestas, a Formação Pedagógica. O Magistério das Séries Iniciais teve sua oferta efetivada mais tarde. A Habilitação de Pedagogia Empresarial agregou-se ao Projeto Original, por autoriza-

ção da Resolução n.º 122/95 do CONSUN (Conselho Universitário). O seu gerenciamento executivo, no campus de Canoas, está a cargo de um Diretor e, nos demais campi, de um Coordenador vinculado ao Diretor do Campus Central, onde se desenvolveu esta pesquisa. O gerenciamento deliberativo está a cargo de um Conselho de Curso, com competências definidas no Regimento da Instituição.

A articulação entre os campi e a sede e a manutenção da mesma linha de ação são garantidas pela participação dos Coordenadores dos campi no Conselho de curso da Sede. Desta forma as questões pertinentes são fomentadas, discutidas e ou apresentadas nos seus Conselhos de campi e depois levadas ao Conselho da Sede. O Diretor e o Coordenador de Curso de Graduação são gestores do projeto do curso em todas as suas dimensões.

O Curso de Pedagogia tem como objetivo geral formar profissionais habilitados em conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, para atuarem em diferentes ambientes educativos. Estabelece-se como pólo de referência nacional pela grande abrangência de localidades e número de alunos que agrega. No ano de 1998, inovou através da oferta do ensino em módulos, atendendo a um grande chamado nacional ditado pela LDBEN 9394/96, quanto às possibilidades de formação superior a milhares de professores que se mantinham alheios aos desafios de formação e capacitação docentes. Esta oportunidade iniciou uma grande fase de resgate da personalidade do professor que viu suas possibilidades de valorização como pessoa e profissional, terem sentido novamente perante a sociedade. Este fato não só inaugurou a grande busca pela formação docente no curso, mas desenfreou sérios questionamentos sobre a qualidade das ofertas destes cursos de graduação. A

partir daí muito se tem refletido e publicado sobre as verdadeiras necessidades a serem dimensionadas nos cursos que pretendem formar professores para as reais contingencialidades do seu tempo e não mais profissionais desagregados e alienados às realidades das escolas e demais espaços educativos. A Pedagogia norteia suas dimensões legais pelos documentos que seguem os cursos de licenciaturas de um modo geral e também pelos que norteiam o funcionamento dos Cursos Normais Superiores para sua vertente de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porém é a única licenciatura que deve também se reger por um documento específico - Diretrizes Curriculares - uma vez que suas habilitações de Supervisão Escolar e Orientação Educacional também estão sendo repensadas em função da Gestão Educacional ou do Pedagogo Gestor.

O Curso de Pedagogia por tratar-se de licenciaturas tem no perfil docente seu principal vértice observando os aspectos: quanto a sua concepção, desenvolvimento e abrangência - principalmente devido a ênfase nas competências necessárias à atuação profissional; quanto à estreita relação entre os domínios dos conhecimentos a serem ministrados e a própria aquisição destes objetos na escalada escolar do estudante-docente; quanto à formação em diferentes âmbitos de cultura geral e profissional; quanto à ampliação e aprofundamentos significativos à área de formação docente; - quanto à articulação necessária à interdisciplinaridade; quanto às novas formas de avaliação que contemplem a autonomia e a qualificação profissionais.

O Curso de Pedagogia traz a pesquisa como a necessária complementação e consolidação da composição de elementos ao pleno exercício do magistério e também a quaisquer habilitações que a ele se agregarem. Não se concebe mais um en-

sino que não contemple a compreensão, não só da natureza epistemológica das concepções do objeto, mas sim que exercite a pesquisa dos processos experienciais, advindos dos âmbitos naturais das suas constituições. Nessa dinâmica, se insere o professor-pesquisador. Traz o seu projeto pedagógico alicerçado na formação da vertente docente cujo eixo, ao longo de sua matriz curricular estabelece-se como um sólido fio condutor a enaltecer a formação docente.

Na sua base curricular, o curso de Pedagogia, constituem-se em dois cursos: Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Licenciatura Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, com três habilitações: Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Pedagogia Empresarial. Tem no exercício da docência seu elo articulador maior, estabelecido nas suas habilitações, pela sua matriz curricular. O Perfil do seu profissional egresso dinamiza e integra uma sólida formação interdisciplinar estabelecendo-se como referência entre as licenciaturas, nos ambientes educativos, dimensionando seus segmentos na dinâmica da gestão de processos acadêmicos alicerçados no ensino, na pesquisa e na extensão, tanto na escola quanto em outras unidades de referência educativa que surgem no mercado atual. Enfoca dimensões importantes no eixo da aprendizagem: a construtivista, na qual os sujeitos-ensinantes e aprendentes desenvolvem uma atividade reflexiva sobre seus próprios conhecimentos em movimento dialético; a das interações sociais, onde os sujeitos interagem e buscam a construção de significados coletivos pelas suas singularidades trazidas e, finalmente, a dimensão da contextualização temática - o meio, que determina precipualidade dos ambientes educativos na vertente docente e também nas questões das especificidades profissiográficas das habilitações (PICAWY & LEHENBAUER, 2004).

A seguir, apresentamos dados relativos a 2004/2 específicos ao Curso de Pedagogia desta Universidade no Campi da região da Grande Porto Alegre: d*iscentes:* em torno 2970, freqüentando o 7º semestre: 219, alunos do 8º semestre (última disciplina do curso-estágios): 151, total alunos do 7º e 8º semestres.: 370[10], *docentes atuantes no curso de Pedagogia*: 45, professores entrevistados nesse estudo investigativo: 2

6.2 INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICA

A história desta Instituição de Ensino Superior pública começa com a fundação da Escola de Farmácia e Química, em 1895 e, em seguida, da Escola de Engenharia. Assim iniciava, também, a educação superior no Rio Grande do Sul. Ainda no século XIX, foram fundadas a Faculdade de Medicina de Porto Alegre e a Faculdade de Direito que, em 1900, marcou o início dos cursos humanísticos no Estado. Mas somente em 28 de novembro de 1934, foi criada a Universidade de Porto Alegre, integrada inicialmente pelas Escola de Engenharia, com os Institutos de Astronomia, Eletrotécnica e Química Industrial; Faculdade de Medicina, com as Escolas de Odontologia e Farmácia; Faculdade de Direito, com sua Escola de Comércio; Faculdade de Agronomia e Veterinária; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e pelo Instituto de Belas Artes. O terceiro grande momento de transformação dessa Universidade foi em 1947, quando passou a ser denominada como é atualmente chamada, incorporando as Faculdades de Direito e de Odontologia de Pelotas e a Faculdade de Farmácia de Santa Maria. Posteriormente, essas unidades foram desincorpora-

das com a criação da Universidade de Pelotas e da Universidade Federal de Santa Maria. Em dezembro de 1950, a Universidade foi federalizada, passando à esfera administrativa da União. Desde então, esta Universidade passou a ocupar posição de destaque, no cenário nacional, como um dos maiores orçamentos do Estado do Rio Grande do Sul e como a primeira em publicações e a segunda em produção cientifica, entre as federais brasileiras, considerando o número de professores.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi criada pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul em 1936 e implantada, no ano de 1943, com o nome de Faculdade de Filosofia, obtendo reconhecimento através da Portaria Ministerial 378/88. O seu Currículo Pleno sofreu uma reestruturação curricular através das Resoluções 05/82 e 17/86 da III Câmara do COCEP/UFRGS e pelo Parecer 407/82 do CFE.

A atuação da faculdade no período de sua criação sofre interferência da comunidade eclesial católica, que desejava a aprovação de uma cultura espiritualista e cristã nos conteúdos dos seus currículos. A igreja católica temia que a formação que os professores recebessem viesse a alterar as diretrizes e exigências curriculares dos ginásios católicos, visto que o ensino acadêmico praticado pela faculdade era francamente contrário aos interesses daquelas escolas. Este impasse demonstra e ressalta a importância estratégica da Faculdade de Filosofia dentro do contexto da Universidade vigente na época. Os professores que ali estavam se formando iriam atuar na rede de ensino secundário, a qual indiretamente atingiria a rede primária de todo o Estado do Rio Grande do Sul.

---

[10] Os critérios para a seleção dos alunos do 7º e 8º semestres estão citados na Metodologia (capítulo 2) desse estudo investigativo.

Estes grupos católicos estavam, por sua vez, ligados a grupos da velha escola, pressionando a administração estadual a assumir a função educadora. Por outro lado, as idéias positivistas que estavam presentes e embalando a administração estadual eram contrárias a estes grupos de pressão.

Para os pioneiros que se denominavam simpatizantes da Escola Nova, a simples disseminação escolar não era suficiente nem adequada ao aprendizado. As novas mudanças na filosofia da educação deveriam ser adotadas. Na realidade, esperava-se que a faculdade se constituísse no elo integrador da fonte do espírito universitário na instituição. No período compreendido entre 1937 e 1939 houve veemente avaliação crítica da dificuldade de se implantar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Entre tantos motivos de atraso na implantação, estava a justificação da espera de que se implantasse o Plano Nacional de Educação. Competia ao Conselho Universitário deste período somar esforços para a efetiva implantação da Faculdade. Na sessão de 16 de dezembro de 1937 foi aprovado o parecer da Comissão de Ensino e Recursos sobre a implantação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. O seu objetivo prático seria o de preparar professores para o ensino secundário. O curso duraria três anos e, ao final destes, para exercer o magistério o aluno deveria fazer, por mais um ano, estágio de aprendizagem realizada no Instituto de Educação.

Na gestão dos anos de 1942 e 1943 ocorre a integração definitiva da Universidade; estava instalada, com o novo nome de Faculdade de Filosofia, contando com os seguintes cursos eletivos com duração de três anos: Matemática, Física, Química,

Ciências Naturais, estes implantados no ano de 1942; e os cursos de Filosofia, Geografia e História, Letras Clássicas, Letras Neo-Latinas, Letras Anglo-Germânicas, Pedagogia e Didática, no ano de 1943, quando se instala efetivamente. Aquele momento é o marco da construção definitiva do sistema universitário. Apresentavam-se, antes da reforma, novas perspectivas e ensejavam iniciativas culturais, científicas e didáticas com grande repercussão e relevância no meio acadêmico. Neste ínterim, o MEC, representado por professores, fez uma verificação da Faculdade de Filosofia para efeito de reconhecimento. No momento ficou salientado o excelente padrão dos estabelecimentos de ensino localizados numa mesma área geográfica e o intercâmbio entre os institutos, seus alunos e professores, tanto em nível local quanto com colegas de outros estados do Brasil.

Na década de mil novecentos e sessenta acontece o intercâmbio com instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras. Esta década também apresentaria uma nova problemática educacional em curso no país. As estruturas e práticas administrativo-pedagógicas não acompanharam a dimensão em que a Universidade estava neste momento. Através dos Decretos-Lei 53/66, 252/66, 62.997/68 e da Lei 55.40/68, ocorre a Reforma Universitária. De imediato a Universidade começa a desmembrar algumas faculdades e, em 1967, é instituída a Faculdade de Educação. Sua instalação ocorre em 1970 e é designada com a sigla FACED (Faculdade de Educação). O primeiro coordenador se envolveu especialmente com a sua implantação. Em 1970 foi restituída a Congregação e, em 1971, instala-se o Conselho Departamental.

Ainda em 1970 iniciam-se as atividades com o fim de implantar o curso de Pós-Graduação em nível de mestrado. É instituído um grupo tarefa para o estudo da viabilidade do referido curso. Através de contatos, vêm para a Faculdade professores do estrangeiro, portadores de títulos de mestre em universidades americanas, os quais são incorporados ao corpo docente do curso. Em janeiro de 1972 ocorre o curso de nivelamento. Dois meses depois iniciava o curso de Mestrado, aprovado pelo CNPq. Como exigência do MEC, os cursos que tinham mestrado deveriam ter um acervo bibliográfico especializado, com um certo número de títulos, tanto para livros como periódicos. Neste momento, houve o desmembramento a partir da Faculdade de Filosofia da Biblioteca Setorial de Educação. O credenciamento junto ao Conselho Federal de Ensino (CFE), sob parecer 657/74, ocorre em 04 de março de 1974.

A expansão da Pós-Graduação em Educação acontece em 1975, com o projeto do programa em nível de doutorado. No ano seguinte é implantado este programa em caráter experimental; após algumas modificações é credenciado pelo CFE em maio de 1982, através do parecer 181/82. O título a ser recebido é o de Doutor em Ciências Humanas - Educação.

A administração universitária está sob a coordenação e supervisão da Reitoria em articulação com as Unidades Universitárias e demais órgãos da Universidade, todos eleitos pela comunidade. O CONSUN é o órgão máximo, normativo, deliberativo e de planejamento nos planos acadêmico, administrativo, financeiro, patrimonial e

disciplinar, tem sua composição, competências e funcionamento definidos no Estatuto e regulados no Regimento Geral da Instituição.

O número de representantes das categorias discente, docente e dos servidores técnico-administrativos no CONSUN é definido e obedece, quanto à forma de indicação, aos critérios fixados no Regimento. A representação da categoria discente, com mandato de 1 (um) ano, é em número de 9(nove). A representação da categoria docente**,** com mandato de 2 (dois) anos, é em número de 18 (dezoito). A representação da categoria dos servidores técnico-administrativos, com mandato de 2 (dois) anos, é em número de 9 (nove). As representações tem mandato de 1 (um) ano.

6.2.1 Curso De Pedagogia

A Faculdade de Educação forma professores, especialistas, mestres e doutores; estimula a investigação e publicação científica; promove cursos, seminários, simpósios entre os cursos, difundindo na comunidade educacional o comprometimento do fazer e ser Universidade. Sua finalidade é realizar o ensino especial correspondente às profissões que atuam nas áreas do conhecimento aplicado e realizar o ensino de pós-graduação associado à pesquisa nas especialidades que lhes respondam. As habilitações oferecidas pelo Curso de Pedagogia são: Magistério para Educação Infantil, Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. As titulações conferidas são as de Licenciado em Pedagogia — Magistério para Educação Infantil — e Licenciado em Pedagogia — Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

A sede da FACED é no Campus Central na região da Grande Porto Alegre. A Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação é composta por seis professores e funcionários técnico-administrativos e um representante discente, todos eleitos por seus pares e com mandatos de dois anos, que se ocupam com a coordenação das atividades de pesquisa desenvolvidas na Faculdade. Essa Comissão articula-se diretamente ao Conselho da FACED e, no âmbito mais geral, articula-se também à Câmara de Pesquisa do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade.

O Curso de Pedagogia foi criado oficialmente em 1943, obtendo o reconhecimento através da Portaria Ministerial Nº 378/88. O seu Currículo Pleno sofreu uma reestruturação curricular através das Resoluções Nº 05/82 e 17/86 da III Câmara do COCEP e pelo Parecer Nº 407/82 do CFE.

A Comissão de Graduação (COMGRAD) é uma comissão composta por professores eleitos, dois de cada Departamento da FACED, três professores de Departamentos de outras unidades que oferecem disciplinas para o Curso de Pedagogia e uma representação dos alunos (dois). A COMGRAD-EDU coordena o curso de graduação em Pedagogia, tratando de todos os assuntos que se referem a sua estrutura curricular.

O Curso de Pedagogia oferece as habilitações de Magistério para Educação Infantil (263.01) e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental (263.02).

As titulações conferidas são as de: licenciado em pedagogia - Magistério para Educação e Infantil e licenciado em pedagogia - Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, respectivamente.

A integralização curricular é obtida por meio de créditos atribuídos às disciplinas em que o aluno lograr aprovação. Um crédito corresponde ao quociente do total de horas-aula da disciplina por quinze (número de semanas por semestre).

O Projeto Político-pedagógico do curso de Pedagogia desta Instituição de Ensino Superior Pública encontra-se, em 2005, em processo de reformulação buscando atender as novas exigências legais e as necessidades da comunidade acadêmica. A intenção dessa reformulação curricular é alargar a concepção de atuação do Pedagogo, não se constituindo a Pedagogia em apenas uma licenciatura, mas num curso de graduação, visto que: a Pedagogia se aplica ao campo teórico-investigativo da educação e ao campo do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. Assim, o curso de graduação em Pedagogia forma o Pedagogo com uma formação integrada para atuar na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou na docência da Educação Infantil e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores bem como na gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, assim como na produção e difusão do conhecimento do campo educacional.

A seguir, apresentamos dados relativos a 2004/2 específicos ao Curso de Pedagogia desta Universidade no Campi Central da região da Grande Porto Alegre: d*is*-

centes: 40 freqüentando o 7º semestre; 44 freqüentando o 8º semestre; total alunos freqüentando 7º e 8º semestres: 84; *docentes atuantes no curso de Pedagogia***:** 68; professores entrevistados nesse estudo investigativo: 2

7 EM CONTATO COM AS REALIDADES INVESTIGADAS

Antes de adentrar na análise dos dados coletados nesta investigação, pretendemos apresentar brevemente o processo metodológico vivenciado nas duas realidades pesquisadas – privada e pública. Por uma questão de respeito ao contexto pesquisado, descreveremos separadamente, visto os processos vivenciados haverem sido singulares.

7.1 PROCESSO METODOLÓGICO NA COLETA DOS DADOS

7.1.1 Instituição Superior De Ensino Privado

Para compor o presente estudo fez-se necessário revisitar os professores que participaram da pesquisa de Mestrado (ROZA, 2004) realizada por mim e verificar quais deles teriam disponibilidade para contribuir novamente na continuidade daquela investigação. Assim sendo, foram selecionados dois professores que dada a relevância de seus depoimentos e aceitação em compor a população investigada para a presente dissertação, poderiam contribuir significativamente.

Realizadas as entrevistas, fomos indicadas para contatar com as turmas de alunos onde estes profissionais atuam como docentes e se utilizam do **ensino com pesquisa** em suas práticas pedagógicas.

Em sala de aula inicialmente foram explicitados os objetivos da minha presença e da pesquisa em foco e solicitado aos alunos a colaboração no preenchimento do

instrumento de coleta de dados (questionário – anexo 3). Com a devida autorização dos professores, apliquei os instrumentos no período regular das aulas e esperei a devolução dos mesmos. Dos 25 alunos convidados a participar, nas duas turmas contatadas, obtive devolução do material preenchido de 11 alunos. Cabe destacar que os alunos que não aceitaram participar da investigação tiveram a gentileza de me notificar os motivos da recusa, dos quais destaco: não se sentir preparado para responder, dado a responsabilidade de tal ato; estar com indisposição física; ser a primeira disciplina em que vivencia a pesquisa e receio em equivocar-se nas respostas.

7.1.2 Instituição De Ensino Superior Pública

Após entrevistar duas professoras do curso de Pedagogia, uma trabalhando com a disciplina de Prática de Ensino – Estágios e a outra, no semestre da entrevista, em licença para qualificação profissional, fui convidada a me fazer presente no relato dos projetos de pesquisa realizados pelas alunas formandas, desenvolvidos no 7º e 8º semestres, durante a vivência do Estágio Supervisionado, realizado nas Instituições de Ensino da Grande Porto Alegre e periferia. Saliento a disponibilidade das docentes desta Instituição de Ensino em contribuir com esta investigação.

No dia marcado pelas docentes entrevistadas, depois de acolhida calorosa pela Coordenadora e professores presentes, foi permitido apresentação e esclarecimento às alunas dos objetivos com a investigação. Inicialmente, o grupo pareceu acolher a proposta com tranqüilidade e, após a distribuição dos instrumentos, assisti aos relatos das alunas, enquanto aguardava o retorno dos mesmos. Com este grupo de alu-

nas obtivemos uma boa colaboração, pois das 27 alunas presentes, obtivemos 11 instrumentos devolvidos; alguns registraram desejos de boa sorte na investigação.

Portanto, compõem este estudo um total de 22 instrumentos coletados junto aos discentes das duas realidades pesquisadas e quatro entrevistas realizadas com os docentes de cursos de Pedagogia, dois de cada Instituição de Ensino.

8 ANÁLISE DOS DADOS – AS CATEGORIAS CONSTRUÍDAS

O presente estudo ao pesquisar o **Ensino com Pesquisa no Processo de Formação de Professores** dialogou com os teóricos que refletem sobre o tema e com as realidades investigadas – Instituições de Ensino Superior, privada e federal e, apresenta, neste capítulo, as análises tecidas, sistematizadas e metodológica-mente organizadas, em forma de categorias.

Já foi descrito que esta investigação tem como questões centrais de pesquisa: como os docentes e discentes concebem e vivenciam o ensino com pesquisa no processo de formação de professores; quais as suas intenções e suas práticas? Quais as limitações para a prática da pesquisa no processo de formação de professores?

Assim, buscando uma inserção nas realidades e travando diálogo permanente com os teóricos e população investigada, pretendemos apresentar as conclusões deste estudo em duas categorias – experiências e intenções (figura 2) e limitações (figura 3), trazendo como referência as falas dos entrevistados em destaque (itálico) evidenciando o desejo de garantia de fidelidade às suas vozes como docentes e discentes participantes do processo de formação de professores.

Desta forma, entendemos que travar um diálogo com os docentes e discentes em uma mesma categoria de análise pode ser metodologicamente bastante significativo. Haverá, entretanto, apenas a referência dos docentes e discentes da IES privada e pública, buscando a garantia do anonimato dos participantes desta investiga-

ção. Os docentes entrevistados, em número de quatro, dois de cada Instituição serão denominados por letras do alfabeto (A e B) e sua esfera de atuação (IES privada e pública).

8.1 INTENÇÕES E EXPERIÊNCIAS DOCENTES E DISCENTES DO ENSINO COM PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao serem questionados acerca das suas intenções e experiências sobre o ensino com pesquisa em sala de aula, os docentes entrevistados, em unanimidade entendem que a **PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EXERCE UM PAPEL POLÍTICO-SOCIAL** bastante significativo no processo de formação de professores, como é possível perceber através da primeira categoria construída e apresentada a seguir:

Figura 2
Intenções e Experiências para a prática do ensino com pesquisa no processo de formação de professores

A pesquisa exerce papel político social no momento em que permite ao aluno o conhecimento da realidade através do exercício de uma escuta sensível das vozes e movimentos desencadeados neste processo de conhecimento, quando problematizações emergem a partir de um recorte desta vivência e, neste sentido, o investigador se constitui narrador e produtor de conhecimentos tecidos na análise deste contexto.

Schön (2004) fala de uma conversação reflexiva que pode se instalar com os materiais de uma dada situação a ser investigada e afirma:

> Cada pessoa desenvolve seu próprio papel em evolução, na performance coletiva, "escuta" as surpresas – ou, como direi, "respostas" – que resultam de movimentos anteriores e responde através da produção seqüencial de novos movimentos que dão novos significados e direções ao desenvolvimento do artefato (p. 35).

Desta forma, percebe-se um exercício de articulação entre o conjunto de conhecimentos acadêmicos e a prática cotidiana das instituições de ensino. É o que podemos perceber na fala da docente B da IES pública, quando esta afirma que

> *[...] percebo a pesquisa como inerente ao processo educativo [...] ela ocupa um lugar político social dentro de qualquer instituição, sobretudo nas instituições educativas [...] aí eu percebo os princípios teórico-práticos que embasam o exercício da pesquisa no ensino universitário. Um deles é o exercício de articulação. Essa articulação é fundamental, super importante entre o ensino, a pesquisa e a extensão. São as três dimensões que caracterizam esse tripé [...] esses três pilares que funcionam em articulação, ou ao menos deveriam, na minha opinião [...] funcionar em articulação para sempre que possível, a gente poderia transpor a sala de aula [...] pro ensino.*

Para que a sala de aula se constitua como um espaço de pesquisa e, dos alunos uma comunidade investigativa, é fundamental que os próprios educadores tenham esta premissa presente em sua práxis pedagógica. Sob o primado da pesquisa,

cumpre assumir o desafio de repensá – la, reconstrui – la em si mesma e no interior dos processos de aprendizagem.

Comunga deste posicionamento, a docente A da IES pública quando diz que

> *[...] a sala de aula seja um espaço onde se trabalhe a vida, os temas humanos, os problemas humanos e os conteúdos estariam a serviço da compreensão e da solução quem sabe, desses problemas [...].*

Porém, esses conhecimentos refletidos e produzidos a partir de um recorte da realidade não devem bastar-se em si mesmos; faz-se necessário o momento da comunicação ou socialização com a comunidade acadêmica mais ampla. Essa é uma etapa da pesquisa em que o investigador travará diálogo com a comunidade acadêmica mais ampla para reforçar/redimensionar/aprimorar o conjunto de suas argumentações.

Sobre a importância deste exercício de fala, de descrição, Schön (2004) declara:

> Em um ambiente de mistério e maestria, as dificuldades de discutir e descrever reforçam uma à outra. Continuamos ignorantes sobre o que já sabemos, porque geralmente ficamos longe de situações nas quais somos chamados a descrever. Descrevemos de forma pobre porque temos pouca prática, o que reforça nossa disposição de mantê-lo fora de discussão (p. 220).

No processo de formação de professores, o exercício da pesquisa em todas as suas etapas, inserção na realidade, levantamento de problematizações ou questões relevantes para constituir uma investigação, a construção de análises e narrativas fundamentadas teoricamente e a socialização com a comunidade acadêmica deveria ser uma constante, ou melhor, dizendo, deveria se constituir como um pólo desencadeador da aprendizagem – princípio articulador entre a teoria e a prática.

Referenda esta idéia uma afirmação bastante interessante da professora A da IES pública quando declara que

> *[...] acho que a investigação é a arma que se tem hoje para definir um projeto coerente e que tenha sentido.*

Esta mesma professora relata a modalidade de exercício de pesquisa que vivencia em sua ação docente com os seus alunos de 8° semestre, especialmente nos estágios:

> *[...] elas escolhem, nas salas de aula onde estão estagiando, um tema para investigação, bom [...] aí, fazem uma investigação mais organizada, com um caráter mais clássico, em geral fazem uma investigação de caráter qualitativo, um estudo de caso, de caráter etnográfico e elas escolhem um tema que esteja despertando o interesse e que elas queiram aprofundar. Hoje estuda-se muito as questões de Gênero, sexualidade [...] construção do corpo, esta ênfase que a mídia está dando para o corpo jovem, não é [...] a nossa intenção é propor objetivamente um trabalho de pesquisa, onde elas tenham que apresentar um projeto, fazerem um estudo realmente e, o trabalho de conclusão de curso é um artigo sobre a pesquisa. Então eu te convido para assistir a estes relatos [...].*

Também a professora A da IES privada declara a partir de suas vivências como docente no ensino superior

> *[...] a pesquisa é uma busca cooperativa, possibilita, sem dúvida, essa inter-relação teoria-prática [...] Quer dizer que não ficamos apenas nos discursos, praticamos, porque vimos os resultados em cima das questões que estão sendo discutidas, debatidas e assim por diante [...] exige momentos de socialização, onde professor e demais alunos sejam sujeitos nessa discussão [...] Tem de ser socializado com a turma como um todo e sempre que é possível, em outros momentos na universidade: semana acadêmica, jornadas pedagógicas, enfim.*

Torna-se fundamental a construção do conhecimento através de abordagens metodológicas que privilegiem a argumentação, o debate e, fundamentalmente, a pro-

dução própria, onde os alunos se tornem autores de seus escritos e idéias, se comprometam com suas falas, se posicionem criticamente frente ao objeto em estudo. Apenas falar o que outros disseram, sem reflexão profunda, crítica e criativa, sem ensaiar contrapontos, sem pesquisa sistemática, não significa aliar pesquisa ao ensino, mas sim, a mera transmissão de conhecimentos, ainda que de formas diferenciadas.

A professora B da IES pública ao relatar um pouco de sua experiência com a pesquisa em sala de aula registra que

> *Faz algum tempo que nós normatizamos o trabalho de conclusão [...] então esse trabalho é a parte formal da disciplina, para aprovação, enfim... Então, ao longo da prática pedagógica de dois semestres em instituição educativa e, no caso, na escola, as alunas então vão formulando questões e nos apresentam num mini [...] um pequeno projeto de pesquisa e, a partir do qual, também escrevem um artigo que apresentam publicamente para uma banca e pras colegas e, muitas delas, publicam esse artigo em periódicos, nacionais, em coleções [...] é com a reflexão sobre a prática pedagógica que nós consideramos, como essa, esse investimento na postura investigativa e que nós consideramos também em plena articulação com a pesquisa.*

Ao refletir sobre o exercício com pesquisa em sala de aula, Galiazzi (2002) compara o momento de socialização da produção como um momento de musicalização, onde há a necessidade de interlocução com a comunidade acadêmica mais ampla, ou seja, é o momento da divulgação dos resultados da pesquisa construída. Destaca todos os momentos desta construção como fundamentais no processo de construção do conhecimento, porém afirma que

> [...] precisamos ir mais adiante e mais longe. É preciso que mais gente saiba os argumentos construídos no grupo. É preciso sempre comunicar os resultados de cada ciclo de questionamento, para validá-los em comunidades argumentativas mais alargadas [...] Nas universidades isso já está mais institucionalizado através das semanas acadêmicas, eventos de Iniciação Científica. Mas esses são apenas poucos exemplos. (p. 309 - 310).

Outro depoimento interessante é o da professora A da IES privada quando esta se posiciona frente ao ensino com pesquisa. Afirma que

> *[...] educar pela pesquisa no meu entendimento, significa que ele vai para um computador, ele vai para uma biblioteca em busca de um periódico que ele poderá adquirir, construir seu conhecimento, dessa forma [...] é botar em ação aquilo que se diz. Não dar as coisas prontas, estimular o aluno, instigar o aluno para que ele construa esse conhecimento, não só ficar teorizando de que isso é importante, mas colocá-lo em contato com essa realidade e, sempre assessorando e acompanhando o aluno naquilo que ele está produzindo [...] muda a dimensão de que o professor é aquele que dá aula, é sempre aquele que orienta tudo, não [...] Quando ele se torna sujeito também, o processo é outro, completamente diferente, ele se estimula, ele produz, ele se sente valorizado.*

Neste sentido, Cunha (1996, p. 34) explica que “[...] essa concepção admite a não-neutralidade, reconhece a intencionalidade e concebe a ciência como um ato humano, historicamente situado”.

A professora A da IES privada destaca a importância da organização de grupos de socialização e discussão das produções de pesquisa ao afirmar

> *[...] há uma dimensão maior na construção do conhecimento, que é o momento em que o produzido é socializado na turma como um todo e sempre que possível, em outros momentos na universidade: semana acadêmica, jornadas pedagógicas em que a gente tem de orientar os alunos para que participem de eventos, apresentem seus trabalhos, porque muitas vezes eles vão só para ouvir os outros, não são desafiados, escrevem apenas para o professor e isto não agrega conhecimento significativo. As discussões permitem tal dimensão [...].*

Estes momentos, dentre outros, apontados por esta docente se constituem como espaços para validação e reconhecimento das nossas “verdades” (MORAES, 2002). Significa colocar à apreciação de uma comunidade as produções tecidas a partir de

um processo de pesquisa, isto é, um conjunto de investigações bibliográficas e empíricas para melhor compreensão dos fenômenos. Para um pesquisador estes momentos são de singular importância. É na esfera social que se dá efetivamente a validação das nossas produções e a construção do conhecimento que abriga sempre provisoriedades.

A professora B da IES privada estabelece articulação direta entre o ensino e a pesquisa e o que resulta deste processo, quando afirma que

> *[...] com certeza a pesquisa é uma das formas principais da construção do conhecimento. Como é que vai ser construído um conhecimento sem a pesquisa? [...] Pode ser até uma pesquisa bibliográfica onde o aluno vai confrontar vários autores sobre o assunto e aí ele vai tirar a sua dedução desse trabalho [...] Eu diria que é diretamente pela pesquisa que a construção do conhecimento ocorre.*

Em Roza (2004) encontramos a construção do conhecimento como concepção primeira do ensino com pesquisa sob o ponto de vista dos docentes do ensino superior, como é possível perceber através do resultado de uma pesquisa que resultou em sua dissertação de Mestrado:

> Portanto, pode-se afirmar que todos os professores entrevistados *concebem o ensino com pesquisa como unidade ensino-pesquisa que permite a construção do conhecimento* e acreditam que a pesquisa é o “caminho” que conduzirá os alunos a se tornarem construtores de seu próprio aprendizado (p. 138).

Em um paradigma educacional que permite a criticidade e a construção de argumentações por pensamento autônomo na formação dos sujeitos, o educando acaba assumindo uma função significativa no espaço pedagógico – é participante, é agente, é protagonista. Com esta perspectiva, acaba por se tornar um sujeito mais

exigente e crítico com a qualidade do processo ensino-aprendizagem no qual é participante. A pesquisa termina se constituindo como base para o avanço de seu processo de formação acadêmica e continuada.

A professora B da IES privada esclarece suas intenções com o exercício da pesquisa em sala de aula ao afirmar que

> *Pesquisa é importante porque o aluno vai com a indagação buscar novos conhecimentos, vai fazer uma elaboração, uma reelaboração e uma tomada de decisões, poder apresentar novas alternativas. Eu acho que a questão da reelaboração deste processo é fundamental na área da formação.*

A construção do conhecimento deve remeter à socialização, segundo Demo (2000b), e, entendendo o processo ensino e aprendizagem nesta dimensão coletiva pressupõe agentes capazes de reconstruir o conhecimento, numa relação dialógica de permanente investigação, a aprendizagem.

Nessa dimensão, Picawy & Lehenbauer (2004) ao fazerem referência à pesquisa como dinamizadora do processo social educativo, afirmam:

> A pesquisa registra e desenvolve no sujeito aprendiz sua grande caminhada rumo à conquista da sua autonomia consciente, pois lhe dá elementos possibilitadores, facilitadores e impulsionadores de processos decisórios de circunstâncias pessoais e grupais (p. 21).

Trabalhar com a pesquisa aliada ao ensino é processo em que professor e aluno partilham das mesmas percepções e, neste sentido, Cunha (2000) esclarece dizendo que:

> [...] o processo é o mesmo porque passam os alunos. Os professores também estão aprendendo através da prática, desenvolvem e a articulação ensino e pesquisa fundamenta esse novo conhecimento e contribui para a ruptura com o ensino tradicional, por eles antes realizado (p. 85).

Estamos falando de um sujeito que faz seu projeto de vida com olhar ético sobre esta história; fundamenta suas ações sobre valores humanos sensíveis, humanizadores e é aqui, que a educação se aninha (DEMO, 2000).

Nesse sentido, a professora B da IES privada aponta em seu discurso a relação entre a construção do conhecimento e seu objetivo social, ao afirmar que

> *[...] a pesquisa vai contribuir para refletir, repensar, apresentar alternativas. Então eu a vejo dentro de um processo dialético, esse é o meu princípio educativo. E ao trabalhar a pesquisa, eu não quero apenas formar o pesquisador, aquele que vai ter suas elaborações, suas construções teóricas, mas aquele que vai ajudar solidariamente o conjunto da sociedade para que haja essas mudanças. Eu entendo assim [...].*

Demo (2000, p. 58) posiciona-se frente a relação entre socialização e construção do conhecimento afirmando que “Não há dicotomia entre socializar e construir conhecimento, pois ambos representam funções e necessidades essenciais da sociedade”.

Interessante é o depoimento de uma aluna da IES pública quando diz que

> *Acredito que a pesquisa é de fundamental importância para a minha vida acadêmica, visto que esta interfere em nossa formação e não tem como ser dissociado. A formação humana e profissional ocorre concomitantemente, pois não há como dissociar uma casa da outra, já que estamos falando de uma pessoa só: EU.*

O depoimento dessa aluna remete à qualidade político-social da pesquisa articulada ao ensino. O conhecimento com fim em si mesmo, de nada adianta, se não tiver a dimensão da emancipação do indivíduo, do sujeito como ser histórico de construção. Este é o grande desafio da sociedade humana: a educação para designar qualidade "[...] como instrumento, sinaliza a construção do conhecimento e, como fim, a preocupação em torno da humanização da realidade e da vida (DEMO, 2000).

Na mesma esteira, declara uma aluna da IES privada:

> *Não consigo separar formação humana da profissional. Acredito que ambas seguem o mesmo caminho de mãos dadas.*

Quando falamos no papel político-social da pesquisa estamos também nos referindo a uma educação emancipatória e esta dimensão nos remete diretamente a um paradigma que pressupõe provisoriedade, inovação. Não estamos mais em busca de formar indivíduos tecnicamente competentes, mas apontamos para um sujeito político, aquele que põe este conhecimento tecnicamente construído em favor de seus semelhantes, visando o bem comum e de si mesmo.

Nesta perspectiva, ao se referir sobre os gêneros da pesquisa, Demo (2000, p. 38) declara que "[...] a pesquisa prática destinada a intervir diretamente na realidade,

a teorizar práticas, a produzir alternativas concretas, a comprometer-se com soluções”.

Nesta mesma esteira teórica, Roza (2004) afirma que na perspectiva de participar e interferir para transformar, a Universidade hoje, é chamada a repensar seu papel de geradora e ressignificadora de saberes comprometidos com os interesses nacionais. E este compromisso é responsabilidade de todos os educadores, os docentes dos cursos de formação de professores e dos futuros docentes, alunos universitários, como agentes conscientes em exercer influências sobre a realidade onde atuam e onde irão atuar, numa perspectiva dialética, de mudança. Formação superior qualitativa e produção científica e tecnológica são fatores que garantem a estratégia de desenvolvimento humano, próprio, moderno e sustentável. Cidadania, na Universidade, significa formação política mediada pela produção científica.

Ao assumir uma postura de mudança em sua ação docente, desejando fazer a diferença em seu próprio fazer e nas vidas de seus alunos, é importante o professor ter clareza de que sua ação pedagógica *é sempre temporal e contextual, ou seja,* o conhecimento da realidade onde irá desenvolver o seu trabalho é de suma importância; determinada proposta pretende ser executada neste período e nesta comunidade porque atende às expectativas e às necessidades da mesma.

Buscamos referência na fala da docente A da IES pública quando afirma que

> *[...] a investigação deve presidir o início do projeto de trabalho, quem são os grupos, que comunidade é aquela, onde está inserida, para que o meu trabalho corresponda às necessidades que eles têm.*

É possível perceber esta necessidade na fala das discentes entrevistadas na IES pública, quando afirmam que:

> *[...] a maior contribuição da pesquisa em minha formação acadêmica é o conhecimento e a análise de diferentes realidades e, por conseqüência, a análise desta, o debruçar-se [...].*

Segundo esta outra discente:

> *[...] como profissional preciso ampliar e atualizar mais os meus conhecimentos, indo além das informações acadêmicas e é através da pesquisa que estou a par da realidade que me cerca.*

As docentes da IES privada reforçam a idéia de que a pesquisa possibilita uma intervenção pedagógica adequada na realidade:

> *As pesquisas que eu realizei foram importantes fontes de conhecimentos sobre a realidade existente nas escolas e para com essas, refletirmos sobre o que devemos fazer [...] (docente A).*

> *Desconstruir o que está, às vezes é necessário para traçar um novo caminho (docente B).*

Sobre o processo de desconstrução, a professora B da IES privada relata que este processo, muitas vezes, é necessário no sentido de desmistificar algumas posturas e idéias enraizadas para que este trabalho investigativo siga em frente:

> *[...] é preciso, em muitas situações desmontar, desconstruir determinados conceitos ou pré-conceitos trazidos pelos alunos sobre a pesquisa [... um processo lento, difícil, pois são construções feitas ao longo de suas vidas, mas é necessário para que estes possam se constituir em pesquisadores abertos e sensíveis à realidade.*

Referindo-se à prática social concreta Soriano (2004, p. 35) afirma que ela é a base do conhecimento, o critério de verdade de nossas representações teóricas e a única forma de transformar o mundo.

Um das alunas da IES privada relata que a pesquisa é essencial em sua formação e que é através dela que é possível haver transformações e ao relatar um determinado fato vivenciado em sala de aula, finaliza dizendo que

> *[...] pesquisando percebi que muitas das minhas convicções estavam equivocadas e que, observando e vivenciando situações práticas de pesquisa tivemos condições de análise das propostas a serem pesquisadas por nós.*

A fala desta docente nos aponta diretamente para o papel político-social da pesquisa e para os desafios enfrentados pelos professores no exercício da prática pedagógica. Assim, o depoimento de uma das alunas da IES privada aponta para o reconhecimento desta postura profissional competente, quando afirma que

> *Penso que o professor que oportuniza ao aluno a busca de informações por meio de fontes diversas de pesquisas, da observação, da entrevista estará também possibilitando ao aluno condições de enfrentar e vencer desafios, formando um indivíduo capaz de partilhar com os outros os seus conhecimentos e fazendo as suas escolhas.*

Esta fala é corroborada por Schön (2000) quando mostra os sentidos do conhecer-na-ação e da reflexão-na-ação articulados com o pensar e fazer das situações da vida cotidiana. Afirma:

> Quando aprendemos o talento artístico de uma prática profissional, não importando quão separada da vida cotidiana ela possa parecer, aprendemos novas maneiras de usar tipos de competências que já possuímos (p. 36).

A ação pedagógica apresenta uma teoria de ensino e aprendizagem: mesmo que o professor desconheça o embasamento teórico que fundamenta sua prática, isto não quer dizer que não haja uma teoria subjacente o que precisamos é “afinar nossas lentes” (leia-se: alargar nossa teia de conhecimentos teóricos) para percebê-la.

A esse respeito, Tardif (2000, p. 120) posiciona-se ao afirmar que “Hoje, sabemos que aquilo que chamamos de ‘teoria’, de ‘saber’ ou de ‘conhecimento’ só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem”.

Complementando, *a* ação pedagógica *deve ser sempre intencional*: precisamos saber para quê, para quem, onde, como e quando vamos executar determinada proposta de trabalho. Neste sentido, evitam-se os improvisos, pois temos clareza do que queremos, de nossa intenção.

Deve ter também o *caráter emancipatório* que visa agregar aprendizagens para que estes indivíduos se sintam parte de uma história e sujeitos de sua própria história, como agentes importantes em seu entorno: família, escola e sociedade.

Grillo, (2001) ao falar do encontro com o aluno, afirma:

> Abrindo-se para o entorno, é possível reunir à prática, valores e elementos da cultura, experiências e conhecimentos do quotidiano, do que decorre maior participação e engajamento do aluno, enquanto aluno e como cidadão, na medida em que são problematizadas questões sociais e políticas familiares, e analisadas à luz dos conteúdos objeto do conhecimento escolar (p.85).

Ao relatar o processo de construção partilhada com os colegas e professores em sala de aula como momentos de construção do conhecimento através da pesquisa, uma aluna da IES privada afirma:

> *[...] os encontros para discussão no grupo, em sala de aula com o professor foram de extrema importância. Era quando podíamos socializar nossas idéias, concordar e discordar do que diziam os autores frente ao que havíamos vivenciado na prática. Tudo tem a ver com a realidade, não temos como separar [...] e eu cresci muito como futura profissional e como pessoa, cidadã desta sociedade que precisa do meu olhar crítico para poder transformar.*

Lima (2002) fundamenta o depoimento desta aluna quando diz que

> Pesquisar em sala de aula pressupõe trabalho em equipe, que presume vivências capazes de tornar os sujeitos socialmente competentes. Cooperação, solidariedade, exercício de direitos e deveres são algumas atitudes que aperfeiçoam o senso de cidadania e são largamente experenciadas quando a proposta é a constituição de grupos de pesquisa (p. 285).

Como é possível perceber através dos depoimentos dos discentes envolvidos no processo de pesquisa em sala de aula, a articulação de conhecimentos está imbricada na formação humana. Não é possível haver dicotomias. É um processo interativo do sujeito com o seu mundo, com o real e, neste exercício de imersão na realidade, o sujeito busca transformar o seu entorno ao mesmo tempo em que é transformado por ele. Vivemos um processo dialético ou como afirma Demo (2000b) estamos diante da tessitura reconstrutiva de teor político, onde reflete, sobretudo a

construção da autonomia do sujeito. É o que podemos depreender quando o autor declara que

> [...] epistemologicamente falando, todo o conhecimento é reconstrutivo, porque é sempre atividade do sujeito, processo de interpretação participativa e referência culturalmente plantada, capaz de motivar a emancipação [...] (p. 53).

A docente A da IES privada aponta para o desenvolvimento da autonomia do aluno quando a ele é possibilitado o exercício da pesquisa na construção do conhecimento.

> *Muda a dimensão de que o professor é que dá a aula, é aquele que orienta tudo [...] quando ele se torna sujeito também o processo é outro, completamente diferente, ele se estimula, ele produz, ele se sente valorizado. Porque muitos dos nossos alunos vêm de escolas, das mais diferentes, sejam elas privadas, estaduais, municipais [...] não foram valorizados em suas vidas [...] e quando estão trabalhando com a pesquisa é a questão da auto-estima [...] sua comunicação melhora porque ele é desafiado a debater, a construir argumentos, sua escrita melhora, melhora o relacionamento que a gente encaminha de forma coletiva, melhora a interação na sala [...] enfim, uma série de aspectos positivos que apontam que a pesquisa é um grande caminho no processo ensino-aprendizagem.*

Sem dúvida alguma, o exercício da pesquisa nos cursos de formação de professores é um princípio metodológico-político articulador de competências, sejam elas de caráter intelectual, técnico, com o devido rigor científico, como possibilita a agregação de habilidades e competências formativas, humanas, capazes de posicionar estes educandos como sujeitos autônomos, críticos, protagonistas de seu tempo e espaço, contribuintes na construção de uma sociedade também emancipatória.

8.2 LIMITAÇÕES DO ENSINO COM PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os docentes e discentes investigados nesta pesquisa ao serem questionados sobre as principais limitações do exercício de pesquisa no processo de formação de professores posicionam-se frente ao assunto apontando duas grandes dimensões que, metodologicamente, em diálogo com os teóricos, sistematizamos através da figura abaixo:

Figura 3
Limitações para o exercício do ensino com pesquisa no processo de formação de professores

Como é possível depreender da sistematização apresentada na figura acima, a pesquisa desempenha um papel político-social de extrema importância no processo

de formação de professores, visto à inserção do aluno no contexto da realidade investigada. Neste sentido, a Universidade, enquanto agência formadora, deve possibilitar situações de aprendizagem que possam articular a teoria e a prática através de uma organização curricular fomentadora do exercício da pesquisa em todas as etapas do processo de formação acadêmico-profissional. Os traços pontilhados na figura sugerem a necessária penetração da Universidade no contexto da realidade sócio-político e cultural. Não como espaços isolados, mas sim, como instâncias que se interpenetram, se articulam em diálogo permanente.

Por uma opção metodológica de análise e apresentação dos dados coletados, subcategorias foram criadas para dar melhor entendimento ao leitor, sem com isto, caracterizar algum tipo de divisão. Desta forma, ao serem questionados sobre as principais limitações do exercício de pesquisa no processo de formação de professores, especialmente no curso de Pedagogia, os entrevistados apontam: a precariedade na formação docente e discente e a inadequação na organização curricular das universidades.

8.2.1 A precariedade na formação docente e discente

Os docentes e discentes apontam a precariedade em seus processos de formação escolar/acadêmica como uma das limitações para o exercício da pesquisa em sala de aula. Resgatam a escola básica como agência formadora, despreocupada com a prática da pesquisa em seus currículos escolares, agregando defasagens significativas ao aluno quando este se insere em espaços universitários e onde a pesquisa deve ser mote desencadeador da aprendizagem. Percebem que esta prática é

muito freqüente nas disciplinas finais dos cursos superiores, porém quando desafiados a realizar este tipo de estudo, sentem-se desprovidos de conhecimentos e habilidades prévias para atuarem a contento.

Podemos perceber esta dimensão ao analisar a fala de uma discente da IES pública quando afirma que

> *[...] eu era convidada a posicionar-me, a escrever o que tinha vivenciado na escola. Aí eu percebia que a escrita para mim era uma desconhecida [...] sentia muitas dificuldades de colocar no papel o que tinha visto e o que eu pensava sobre aquilo. Foi um grande pavor no início!*

Também a este respeito se posiciona a docente A da IES privada

> *Atualmente, a gente vem de uma escola de ensino fundamental e médio onde fomos orientados a decorar para responder nas provas o que os professores ensinavam e eu vejo que a gente não pode passar o resto de nossas vidas passando o ensino fundamental, o ensino médio e na universidade sem produzir conhecimento. Eu, como professora universitária, vejo uma dificuldade enorme nos alunos de escreverem quando os desafio à escritura, a pequenas escrituras e até uma auto-avaliação para falarem de seu rendimento, de seu nível de satisfação, [...] eles demoram muito. Então a questão da pesquisa não só melhora, mas contribui para o aluno se tornar mais argumentativo [...] ele passa a ter uma escrita melhor, uma visão de mundo [...]*

Esta limitação também é claramente percebida quando a docente da IES pública ao relatar parcialmente uma situação pedagógica vivida por ela em sala de aula afirma:

> *[...] como limitação para a prática da pesquisa vou trazer uma que está profundamente ligada à minha própria área de atuação que é a área da linguagem. Eu acho que ao longo das séries iniciais ou ao longo da escola básica ou ao longo da segunda etapa do ensino fundamental [...] o trabalho da produção textual [...] ele tem uma limitação bastante grande. Os alunos não escrevem, a escrita não é concebida como uma prática usual pra diferentes interpretações e pra diferentes interlocutores. E isto se reflete na universidade.*

Buscamos referência em Demo (2000c) para dizer que

> A *elaboração própria* torna-se, então, atividade estratégica, em primeiro lugar porque reflete a capacidade reconstrutiva, de onde surge o impulso para a autonomia. O que não elabora, fica ainda fora, adere por imitação, ou seja, não entra. Neste sentido, a elaboração própria é a base da aprendizagem ativa, através da qual o aluno tenta, sob orientação do professor, fazer-se autor, ter idéias próprias, argumentar com autonomia, entrar em polêmicas com capacidade de argumentar, propor projetos próprios 9p. 95).

Por sua vez, outra aluna da IES pública declara que, ao iniciar uma investigação de campo e construir o seu relatório de observações, deparou-se com extrema dificuldade de elaboração escrita. Vejamos o que esta aluna diz:

> *[...] a coisa que eu mais gostei foi ir até a escola e ver como acontecem as coisas na prática, mas senti muita dificuldade em escrever o que tinha visto. Na universidade tu precisa escrever bem. Escrever significa tomar posições, construir argumentos favoráveis ou desfavoráveis e isto eu não tinha aprendido a fazer.*

Corrobora Moraes (2002, p. 210), quando aponta para a idéia de que o exercício da pesquisa em sala de aula bem como outros modos de pesquisa “[...] são modos de os sujeitos tornarem-se parte na constituição dos discursos, colocarem neles sua marca e contribuição pessoal [...].

Paralelamente à limitação da escrita está a falta de hábito da leitura dos alunos e esta percepção se evidencia na própria escrita e no momento de argumentar, contrapor uma idéia. Os docentes de ambas as IES salientam que a leitura vem sendo encaminhada na escola básica e nos espaços acadêmicos como tarefas avaliativas em algumas situações, agregando profundas dificuldades ao aluno para lidar com a pesquisa. A leitura, como fonte de informações para posterior reflexão e posicionamentos pessoais, ainda é uma prática pouco freqüente nos ambientes escolares ou universitários. O cumprimento de um protocolo curricular ainda prevalece nas práti-

cas pedagógicas. Podemos perceber esta limitação nas falas da docente B e da aluna da IES privada.

> *[...] lemos muito pouco na escola básica e acredito que também na universidade. E isto compromete a qualidade das produções acadêmicas. Precisamos reverter este quadro fazendo um trabalho formativo e conscientizador profundo junto aos alunos e professores de um modo geral (docente).*
>
> *No ensino médio acho que li um ou dois livros inteiros {...] na faculdade estou lendo mais polígrafos, artigos [...] mas mesmo assim, ainda leio mais agora na universidade. Preciso ler senão como fazer os trabalhos? (discente)*

Estas duas limitações apontadas, a precariedade de escrita e leitura, se constituem em habilidades básicas que faltam para a arte de argumentar, de colocar-se frente a um fato, um fenômeno. Como levar adiante uma formação acadêmica de qualidade, se o aluno não traz consigo as ferramentas necessárias?

Ramos (2002, p. 32) alerta que “[...] é necessário que as crianças e jovens sejam desafiados a apresentar e defender suas posições com o conteúdo lógico e a retórica possíveis, tendo a frente opiniões e posições de seu contexto próprio.

Desta forma entendemos que a formação para a pesquisa deve ser preocupação em todos os níveis de ensino, nos quais através das propostas pedagógicas, o aluno seja orientado a ler, discutir, analisar, propor, refletir, escrever com mão própria (DEMO, 1998).

A precariedade na formação docente para o exercício da pesquisa também foi constatada nesta investigação, ou seja, o próprio professor em sua formação não teve a pesquisa como mote desencadeador de sua aprendizagem em seu curso de

formação inicial. Uma das professoras entrevistadas (IES privada) declara que a pesquisa esteve presente em seu curso de pós-graduação e que antes disso, não sabia o que era desenvolver uma pesquisa. Vejamos o que diz a entrevistada:

> *[...] foi necessário um esforço muito grande de minha parte assim que comecei a lidar com a pesquisa. Talvez porque eram outros tempos [...] quero dizer fazer pesquisa mesmo [...] na graduação, o máximo que se fazia, eram leituras e apreciações, ou quando coletávamos informações, não éramos orientados a nos debruçarmos teoricamente sobre estes fenômenos [...] por isto, a formação do pedagogo precisa contemplar a pesquisa.*

Também reforça esta idéia a declaração da professora A da IES privada:

> *Eu gostaria de dizer que é lamentável que eu, enquanto acadêmica, não recebi essa formação e fico muito triste. Hoje são poucos os professores que trabalham nesta dimensão [...] Então a gente se sente se sente assim [...] A formação dos pedagogos hoje, está muito defasada, em detrimento desse avança e dessa dinâmica da sociedade, o avanço da tecnologia e das ciências. A pesquisa e o ensino estão muito voltados para a questão da memorização, de resultados imediatos {...] não trabalhamos com a questão de resolver problemas ou buscar onde está o problema, como resolver e que forma utilizar para resolver esse problema. Aqui está o sentido da pesquisa, aprender com significado, com sentido [...]*

A precariedade na habilidade de escrita e leitura como um fator de limitação para muitos professores é registrada pela docente B da IES pública. Vejamos sua declaração:

> *[...] os próprios professores circunscrevem a escrita muito na questão do planejamento, naquele planejamento diário e tal [...] mas uma escrita reflexiva, analítica, ela não é usual. Não existe a cultura de relatórios de prática, de ensino [...] a escrita de artigos ou de ensaios sobre um trabalho realizado, isto não ocorre e nós sentimos essa situação muito de perto na escrita acadêmica.*

Lamentamos que tal fato aconteça, pois acreditamos nas palavras de Demo (2000a) quando afirma que

> Os cursos, por sua vez, não serão uma sucessão de matérias, discursos transmitidos, mas um processo cumulativo de pesquisa, dando conta de temas organicamente concatenados, começando pela propedêutica comum, ou seja, pela construção da capacidade de construir (p. 35).

Através desta afirmativa cabe questionar: como pode um professor desenvolver em seu aluno o gosto e a prática da pesquisa se ele próprio não o tem? Este fator está sendo enfocado na presente dissertação como uma forte limitação ao exercício do ensino com pesquisa não pela sua reincidência entre os entrevistados, mas porque acreditamos ser importante e que, sem dúvida, precisa ser refletido por todos nós, educadores do ensino superior.

Entendemos que possibilitando a inserção do educando em espaços educativos de pesquisa estaremos contribuindo para desenvolver o espírito de pesquisador, de investigação. Este é outro fator de limitação segundo os docentes entrevistados, de ambas as IES, ou seja, para que leve avante um processo de exercício de pesquisa faz-se necessário o desenvolvimento do sujeito investigador, visto este não ter tido práticas pedagógicas que possibilitassem tal dimensão.

Nesse sentido, assim declara a docente B da IES privada ao ser questionada sobre as limitações para o exercício da pesquisa:

> *Sim, percebo que uma limitação está relacionada a própria história de vida do indivíduo. Em seu 1º ou 2º graus [...] e não é no terceiro grau que nós vamos descobrir e conseguir que o aluno seja um pesquisador. Esse espírito interpretativo, indagativo e com relação a promover mudanças, tem que ter sido feito desde o ensino fundamental [...] tem de fazer parte do cotidiano, pequenos cientistas, pequenos pesquisadores. Isto tem que fazer parte do processo educativo da criança [...] quando os alunos chegam na Universidade, eles ainda pensam que estão no colégio e as atitudes deles mostram isso [...] realmente eles querem aulas expositivas, onde o professor fica falando lá na frente, quem quer ouve, quem não quer, fica desenhando, todas atitudes diferentes e depois eles pegam os polígrafos ou copiam dos colegas [...] esse des-*

> *comprometimento compromete toda a relação ensino e aprendizagem. É um problema enraizado na nossa educação e que nós temos que mudar.*

A docente A da IES pública destaca a importância da provocação do aluno para que este tenha a postura investigativa desenvolvida em seu perfil profissional quando afirma que

> *[...] este seria um princípio teórico-prático seria o próprio investimento na postura investigativa desse professor em formação, um investimento necessário [...] desse olhar sensível, desse olhar que interroga, que funcionaria como princípio teórico-prático [...] a teoria e a prática como elementos interligados, são elementos indissociáveis.*

Na mesma perspectiva, declara a docente A da IES privada

> *Nós temos de dar o testemunho dessa invenção, quer dizer, sermos testemunhos de que nós estamos pesquisando, de nós temos projeto de pesquisa, falarmos sobre as pesquisas que estamos envolvidos ou que já participamos [...] demonstrar esta paixão pela pesquisa, de que é este o caminho para a construção do conhecimento, mostrar a importância disso como princípio educativo e científico e como preparação dele para ser um profissional qualificado; que ele quando estiver a frente de qualquer inquietação quando estiver atuando no mercado de trabalho, saiba o caminho de como buscar respostas [...] mostrar a importância disso [...] mostrar, enfim, o prazer da descoberta [...] vejo o docente como um modelo de referência.*

Esta limitação nos remete diretamente à análise da limitação apresentada a seguir.

8.2.2 Inadequação na Organização Curricular

Os entrevistados, docentes e discentes, foram convidados a apontar as principais limitações do exercício de pesquisa no processo de formação de professores e estes destacam a inadequação na organização curricular, ou seja, os cursos de graduação pouco ou nada oferecem neste sentido. Assim, a pesquisa acaba se tornando um

reduto dos alunos privilegiados com bolsas de iniciação científica. Aqueles que não participam de tais iniciativas se sentem prejudicados, visto a pesquisa não ser um exercício usual entre os discentes.

Uma aluna da IES pública traz importante declaração sobre sua experiência com a pesquisa. Afirma:

> *[...] eu posso dizer que não tive dificuldades no meu estágio porque eu já faço pesquisa há um tempo. Fui bolsista e sei como desenvolver uma pesquisa, mas tive pena das minhas colegas que não sabiam nada sobre como fazer uma pesquisa. Elas trabalham e não tiveram esta oportunidade que eu tive. Penso que a universidade deveria organizar o curso de tal forma que todos pudessem sentir na pele como se faz uma pesquisa. Todas ou quase todas as matérias deveriam fazer pesquisa. Isto não acarretaria problemas no estágio.*

Esta limitação é igualmente expressa pela professora B, da IES pública, ao se referir à falta de familiaridade dos alunos com a pesquisa quando não participam como bolsistas de algum grupo de pesquisa:

> *Nem todos os alunos durante o curso universitário tem a possibilidade de atuarem como bolsistas, por exemplo, que é uma oportunidade única, importantíssima de se ver confrontado com as questões de contexto, de uma realidade, enfim [...] e depois poder refletir sobre isto, buscar teorizações que se articulem com esses materiais coletados. Então muitos dos nossos alunos vão aprender a analisar seus materiais, muitas vezes, neste final de curso [...] no trabalho final. Nem todas as disciplinas se propõem a fazer esta relação com a prática pedagógica e a análise da prática pedagógica [...] muitas disciplinas trabalham mais sob o ponto de vista teórico [...] então esta é uma forte limitação.*

Especialmente os alunos formandos, do 8º semestre, lastimam não terem tido oportunidade de penetrar na pesquisa com mais freqüência durante o curso, pois este reserva às disciplinas finais, tal prática.

Podemos chegar a esta constatação através da fala de uma discente da IES privada quando afirma que

> *[...] a pesquisa é essencial não só na formação acadêmica como também para a construção do conhecimento em qualquer nível. Na minha formação utilizei a pesquisa basicamente nas disciplinas de prática e estágio e somente no final do curso de pedagogia. E, justamente, nestes momentos que ocorreu um conhecimento mais significativo para mim.*

Outra aluna da IES privada relata com veemência que

> *[...] acredito que a Universidade deve rever com urgência para que os alunos desde o início do curso tenham a chance de fazer pesquisa e não chegar no final do curso e não saber o que fazer, ver tantos colegas desesperados, por possuírem dificuldades [...] pesquisar somente no final do curso nem pensar [...]*

Uma aluna da IES pública reitera as falas anteriores falando um pouco de sua experiência com a pesquisa

> *No 4º semestre tive que realizar um trabalho de pesquisa, sendo que eu nunca havia feito um e muito menos entendia o era para fazer. Enfim, fiquei em exame, mas não aprendi como fazer a tal pesquisa e só fui entender posteriormente, nas disciplinas do 7º semestre onde aprendi como fazer uma pesquisa. Através destas disciplinas posso dizer que realmente fui fazer uma pesquisa, usando citações de vários autores [...]*

Reforça esta idéia a fala da docente A da IES privada quando afirma que:

> *[...] esses alunos que tiveram a experiência de pesquisa, hoje eu observo na prática de ensino e estágios, são alunos estão argumentando melhor, eles já fizeram as observações e análise com maior riqueza [...] eu diria que eles são mais cientistas, já desenvolveram o espírito de fazer as coisas bem feitas, bem elaboradas ao escreverem os seus rascunhos [...] reescrevem e procuram já escrever dentro das normas científicas, citando autores [...]*

Ao publicar uma pesquisa realizada junto aos estabelecimentos da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, Lüdke (2001) destaca que:

> Os professores entrevistados reconhecem a importância da formação para a pesquisa oferecida pela universidade nos cursos de graduação e pós-graduação, mas admitem algumas falhas nessa preparação, como, por exemplo, a ausência de disciplinas como metodologia de pesquisa nos currículos mais antigos e, sobretudo, a impossibilidade ou dificuldades de participar de programas de Iniciação Científica (p. 77).

Como podemos depreender do registro feito por esta autora a partir da pesquisa realizada com os docentes, a formação para a pesquisa é uma forte limitação em espaços acadêmicos que extrapola o nosso Estado. Não queremos com esta afirmação generalizar, mas os estudos que temos feito demonstram que a pesquisa ainda é uma prática pouco desenvolvida nas salas de aula dos cursos de formação de professores e este, é um assunto emergente se pensamos em qualificar nossas ações e nossas universidades. A criação de espaços acadêmicos para o exercício da pesquisa, no currículo dos cursos de formação de professores, se torna urgente. Isto significa, gerar mecanismos para que todos os alunos possam vivenciar exercícios de pesquisa em sua formação acadêmica.

De acordo com Demo (2000a) as salas de aula dos cursos superiores

> [...] deveriam ser substituídas por projetos abundantes e avanguardistas de pesquisa, locais de trabalho individual e coletivo, bibliotecas e videotecas soberbas e atualizadas, laboratórios de toda a sorte, campos de experimentação, e assim por diante (p. 35).

Quem sabe se estas implementações estivessem presentes no organização curricular e estrutural dos espaços acadêmicos, a seguinte fala da aluna da IES pública pudesse ser efetivada

> *Se a universidade proporcionar estas oportunidades, desde o início do curso, os alunos poderão fazer ótimos trabalhos de pesquisas e não se desesperar no final do curso, como aconteceu com alguns alunos.*

Demo (2000a) entende que, através da implantação do Currículo Intensivo nas universidades, seria possível cobrir uma área do conhecimento, ou seja, através da iniciação propedêutica com a intenção de construir a capacidade de construir e da profissionalização baseada na produção própria, poderia haver um diálogo produtivo e articulado de temas convergentes. Neste sentido, declara

> A cada semestre o aluno assume um número razoável de temas de pesquisa, talvez no máximo cinco, que desenvolverá sob rigorosa orientação, com controle de produtos intermediários, mês a mês, ou semana a semana. Mais do que presença física é essencial o programa construtivo acompanhado. Com o avanço nos semestres, o número de temas decresce, seja por exigirem maior densidade de tratamento, seja para dar lugar maior à prática.
> Impreterivelmente, todo o curso exige, para finalizar, uma tese, na qual o aluno demonstra que é capaz de projeto próprio e pode intervir de modo inovador na realidade (p. 77).

Na perspectiva de inovação na ação pedagógica utilizando a pesquisa como mote desencadeador da aprendizagem, a docente A da IES privada afirma

> *Eu vejo que no ensino superior é imprescindível que nós deixemos de dar aula dessa maneira tradicional e encaminhemos uma metodologia mais ativa, que envolva a participação, a interação do aluno, que o aluno seja parceiro da atividade educativa, não que os saberes fiquem centralizados no professor [...] ambos, professor e aluno, nessa dimensão da pesquisa para a construção do conhecimento.*

Roza (2004) citando Demo (1998) destaca que este processo encontrará ambiente favorável quando o Currículo Intensivo for efetivado nos ambientes educativos. Para tanto, é necessário haver prevalência da pesquisa e elaboração própria sobre a aula; procurar dar conta de um tema, exaustivamente; apresentar visão geral marca-

da pela capacidade reconstrutiva; demonstrar capacidade de se confrontar com qualquer tema; configurar-se como um processo educativo e científico de formação da competência humana.

Para Demo (1998, p. 80) o caminho correto seria “compreender currículo como a concentração de competências, para garantir o questionamento reconstrutivo no professor e no aluno, não um cardápio de cursos efetivados através de meras aulas”

Para implantar o Currículo Intensivo se faz necessário o convencimento dos professores quanto à necessidade de mudança didática – da reprodutiva para a reconstrutiva; o estudo da proposta do Currículo Intensivo com organização dos apoios didáticos necessários: multimeios e ambientes bem preparados; mudança no enfoque de avaliação: o desafio da competência seja a mola–mestra; a adoção de sistemáticas organizativas e o fomento de experiências individuais.

A docente A da IES privada faz menção a inadequação curricular quando afirma que

> *[...] essa estrutura de currículo que nós temos, como ele está estruturado [...] não induz um trabalho com essa significação. Eu entendo que deveria haver uma flexibilização neste currículo, em forma de trabalhos de pesquisa. Por exemplo, trabalhos de pesquisa que fizesse parte de alguns estudos que o aluno deveria desenvolver, compor ao longo ou durante um tempo de sua graduação. Sem aquela rotina rígida, talvez não presencial, não sei [...] deveria ser sob a forma de tutoria [...] isto agregaria autonomia ao acadêmico, futuro profissional.*

Em sua obra “O professor e a pesquisa” Lüdke (2001) destaca uma consideração interessante, fruto de sua pesquisa junto aos professores da rede pública de ensino do Rio de Janeiro.

> Há uma quase unanimidade, ou pelo menos, uma posição hegemônica, em favor da presença da pesquisa nos planos curriculares, nos projetos de escola, nos programas de desenvolvimento profissional e de formação inicial e continuada de docentes (p. 99).

Muitos são os estudos que destacam a importância da pesquisa na formação docente. Não estamos falando um discurso novo. Sabemos que é preciso investir no conhecimento vivo e continuado, reorganizar os currículos, imprimindo–lhes a dimensão complexa do trabalho intelectual, enquanto instrumentos flexíveis de constante aprendizagem, fundamentada na investigação e na descoberta. Nesta interação cotidiana, a responsabilidade social das instituições universitárias se torna concreta, onde teoria e prática se fundam, se articulam como um todo.

> A função investigadora deve atuar como elemento gerador da docência. É através da investigação que são planificadas e desenvolvidas as inovações. A investigação deve ocorrer no âmbito da disciplina e da própria atividade docente para ter condições de transformar os processos de ensino e aprendizagem e produzir inovações e melhorias (LAMPERT, 1999 p.122).

Na parceria que se estabelece entre professor e aluno, como pesquisadores, Demo (1998) entende que a cidadania acadêmica deve ser particularmente:

- crítica: voltada a processos emancipatórios;
- criativa: privilegiando o questionamento sistemático;
- efetiva: conjugar o saber pensar e o saber intervir;
- presente: ocupar espaços profissionais de destaque;
- exemplar: provocar o comprometimento ideológico;
- competente: combinar a qualidade formal e política para a ética dos fins.

Nessa dimensão, em um ambiente acadêmico, onde há comunhão de esforços através do processo de pesquisa, se dá o genuíno contato pedagógico. Neste espaço pedagógico marcado pela interação, algumas dimensões educativas da pesquisa no ensino se fazem presentes como processo de formação da competência humana, ou seja, (re)construir conhecimento através do questionamento reconstrutivo; como atitude cotidiana expressa na habilidade de (re)construir conhecimento próprio, para inovar e intervir; como componente crucial do processo de formação e recuperação permanente da competência e como compromisso com a ética da inovação, unindo teoria e prática, conhecimento e política.

Na perspectiva de participar e interferir para transformar, a Universidade assume sua responsabilidade social e nesta dimensão, os docentes dos cursos de formação de professores, educadores dos futuros docentes, se constituem agentes conscientes em exercer influências sobre a realidade onde atuam e onde irão atuar, numa perspectiva dialética, de mudança.

Analisando a inadequação curricular como uma limitação para o exercício da pesquisa nos cursos de formação de professores também é salutar trazer o fato de que os professores entendem que o tempo pedagógico dificulta esta prática. As disciplinas organizadas em cargas horárias relativamente pequenas para um exercício de pesquisa, que é complexo, quase que inviabiliza o trabalho com profundidade. Podemos perceber esta dimensão na fala da docente A da IES privada quando afirma que

> *[...] entendo que o processo de indagar, realizar uma pesquisa mais elaborada não se esgotaria em algumas aulas, num número X de horas [...] ela*

> *precisaria de mais tempo para ser executada para uma maior compreensão do processo de pesquisa [...] se não houver na universidade a relação ensino, pesquisa e comunidade, perde o sentido.*

A seguir registramos os depoimentos de alunos reforçando a idéia da necessidade de um tempo pedagógico maior para o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa

> *Como limitações para a prática da pesquisa temos a falta de recursos e o tempo, dispomos de pouco tempo (IES pública)*
>
> *[...] não ter muito tempo para desenvolver uma pesquisa (IES privada)*
>
> *Penso que a falta de tempo, a falta de recursos e a falta de conhecimento são empecilhos para a realização de pesquisas (IES pública).*
>
> *Acredito que alguns fatores limitam a pesquisa como o tempo, distância e disponibilidade. Durante o curso muitas pesquisas não foram realizadas por esses fatores. Refiro-me as pesquisas de campo (IES pública)*
>
> *As limitações para a prática da pesquisa ao meu ver concentra-se no tempo real para a coleta de dados, levantamento de hipóteses, experimentação, contraposição de hipóteses frente à realidade (IES privada)*

Um depoimento muito interessante e preocupante, que merece ser destacado é o da aluna da IES privada

> *A pesquisa em sala de aula não precisa ser muito longa, pois o tempo limita tal ação, mas a mesma se faz necessária e os organizadores e responsáveis pelos cursos nas Universidades deveriam se dar conta disso, urgentemente. Estou me formando e levando a frustração de não ter participado de nenhuma pesquisa na Universidade nesse momento inicial da minha formação. Somente no estágio isto aconteceu, mas é pouco! Talvez em um Pós-graduação venha a saber melhor o que é fazer uma pesquisa.*

Ao refletir sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática no processo ensino e aprendizagem Demo (1999) afirma

> [...] em princípio a carga horária teórica deve corresponder a mesma carga prática, em vaivém de mútua fecundação, embora durante os semestres se possa graduar mais uma ou outra, conforme os momentos e as etapas [...] a

> prática é algo necessariamente curricular, que faz parte intrínseca da formação do cientista social, no sentido explícito de que estudar a realidade e confrontar-se com ela é precisamente a mesma coisa [...] (p. 60).

Outro depoimento significativo, que merece a nossa atenção, foi o de aluna da IES privada quando afirma que

> *A pesquisa esteve presente em diversos momentos da minha formação acadêmica. Claro que a maioria delas foi pesquisa bibliográfica, as de campo foram raras. Acredito que todas as cadeiras deveriam relacionar teoria e prática, como foi na prática de ensino onde fiz várias relações entre os conhecimentos adquiridos no curso e a prática em sala de aula. Esse momento deveria ter sido proporcionado várias vezes ao longo do curso e não somente no final.*

Uma aluna da IES pública assim declara

> *A pesquisa é um exercício muito eficaz na construção ou apropriação do sujeito. Nem todas as disciplinas da minha vida acadêmica primaram por essa prática, o que talvez tenha deixado a desejar no aproveitamento das mesmas.*

Em análise das declarações dos entrevistados e refletindo sobre as palavras do autor acima citado é possível depreender que é preciso refletir acerca dos currículos dos cursos de formação de professores com muita atenção, visto não priorizarem a pesquisa como fio articulador e condutor na construção do conhecimento dos futuros profissionais. Teoria e prática devem se fundir num todo articulado; a leitura e análise da realidade deve ser tarefa propedêutica nas diferentes disciplinas dos cursos de formação docente.

A diversidade quanto às concepções de pesquisa, vista como uma das limitações para o exercício da pesquisa no processo de formação de professores, também pode ser depreendida das falas dos docentes e discentes entrevistados para esta investigação. Tanto os alunos quanto os docentes referem-se ao fato de que a con-

cepção do que é Pesquisa, bem como a que tipo de atividade pode ser caracterizada como exercício de pesquisa, são fatores que impedem uma ação partilhada e comum nos currículos acadêmicos.

Entendemos que a clareza quanto às concepções de pesquisa está vinculada diretamente às experiências docentes no seu processo de formação continuada, ou seja, quanto mais este professor estiver atuante em espaços acadêmicos de pesquisa, provavelmente, maior tranqüilidade na orientação de trabalhos envolvendo pesquisa junto aos alunos este profissional terá. A atitude de um profissional comprometido com aquilo que faz, exige um aperfeiçoamento permanente; estar em constante pesquisa. Esta atitude favorecerá ao próprio docente-pesquisador nos encaminhamentos profissionais dados a sua formação continuada quanto àqueles ligados a sua docência efetiva, no ato pedagógico. Assim, podemos depreender que o professor que pesquisa orientará seus alunos a se colocarem em atitude de pesquisa, pois ele vivenciou e sabe da importância da pesquisa na construção do conhecimento.

Conforme apresentação feita nesta dissertação, muitos são os teóricos que refletem sobre a figura do profissional pesquisador opondo-se à racionalidade técnica, marca do paradigma dominante. Na evolução das ciências e da tecnologia, este profissional percebe-se em movimentos dinâmicos que exigem novas performances em seu fazer, não é mais possível fazer do mesmo jeito que se fazia; a dinamicidade e a transitoriedade são fortes características deste novo tempo.

Assim, neste movimento de transição e profundas ressignificações do fazer pedagógico, a pesquisa se configura como uma possibilidade metodológica factível,

visto estar diretamente associada a processos cognitivos complexos de estabelecimento de relações, articulação entre a teoria e a prática, a exigência de posturas de reflexão e protagonismo por parte dos envolvidos no processo educativo, ou seja, docentes e discentes.

Contemporaneamente, percebemos que a necessidade de formarmos e capacitarmos profissionais dentro desta dinâmica é imperiosa. A perspectiva de busca incessante de conhecimento, neste mundo globalizado, em que as fontes de informação são as mais variadas possíveis, aponta o caráter de autonomia do indivíduo para seu permanente aperfeiçoamento e atualização.

Neste sentido, Pimenta (2001) afirma:

> [...] conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar as informações na direção de a partir delas, chegar ao conhecimento, então nos parece que a universidade (e os professores) têm um grande trabalho a realizar, que é proceder a mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar que pelo exercício da reflexão, adquiram a sabedoria necessária à permanente construção do humano (p. 2).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o professor precisa ser um pesquisador: saber ler a realidade criticamente e fazer da pesquisa princípio educativo e científico, parte inerente no processo pedagógico. Através da pesquisa, professor e aluno, fazem a leitura da realidade, imprimindo um olhar crítico, para saber intervir de forma alternativa com base na capacidade questionadora.

Portanto, reforçando o que lemos em Roza (2004), podemos afirmar que educar pela pesquisa pressupõe:

atitude cotidiana na relação professor e aluno;

inclusão da percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer–se oportunidade;

busca do conhecimento para poder agir na base do saber pensar, que se alimenta da dúvida, de hipóteses alternativas de explicação;

busca na prática da renovação da teoria e vice–versa;

ambiente de liberdade de expressão, crítica e criativa;

persecução do conhecimento novo, através do questionamento sistemático;

conhecimento pela pesquisa, entendido como reconstruir, imprimir interpretação própria, saber pensar, aprender a aprender gerando competência do conhecimento inovador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as considerações finais deste estudo investigativo em forma de dissertação de Mestrado, pretendo inicialmente apontar alguns procedimentos realizados até o presente momento, pois como afirmam Quivy & Campenhoudt (1992) as conclusões de uma pesquisa devem fazer uma breve retrospectiva das grandes linhas adotadas durante a investigação, a apresentação dos novos contributos para o conhecimento originado pelo trabalho e finalmente, considerações de ordem prática.

Retomando as questões centrais desta investigação:

- **como os discentes e docentes concebem e vivenciam o ensino com pesquisa no processo de formação de professores? Quais as intenções, limitações e suas práticas?**

Para compor este estudo, foi feita uma revisão de literatura buscando diálogo com diversos autores, especialmente, Pedro Demo, Maria Isabel da Cunha, Menga Lüdke e Elizabeth Krahe como educadores nacionais que têm contribuído com estudos e pesquisas nesta área; em Donald Schön, Joe Kincheloe e Maurice Tardif como representações internacionais, bem como em outros autores pela contribuição trazida nesta perspectiva. Através de leituras e estudos realizados durante o período de freqüência às disciplinas do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, cumprindo os créditos necessários do curso e, a partir de aprofundamentos em leituras específicas sobre o tema em foco, foi possível construir o referencial teórico que fundamentou esta investigação. Sabemos, contudo que, quanto mais nos lançamos em estudos sobre determinado assunto, mais percebemos sua complexidade e sua

transitoriedade. Portanto, os apontamentos apresentados neste trabalho se configuram como recortes tecidos por mim, em colaboração com a professora orientadora, com a intenção de contribuir com estudos posteriores sobre o tema. A reflexão e as discussões devem continuar.

Buscando verificar a incidência do assunto nos espaços formativos de professores foi elaborado o que chamamos construção do Estado do Conhecimento, que significa uma “garimpagem” acadêmica das produções científicas realizadas nos Encontros Nacionais de Educação entre 2000 e 2004. Através deste procedimento foi possível perceber que o tema pesquisa ainda é bastante incipiente, dado o baixo índice de freqüência do mesmo nos encontros científicos enfocados e se configura como um assunto merecedor de estudos e aprofundamentos por parte dos docentes e pessoas ligadas à área de formação de professores.

Na continuidade, em pesquisa nas duas realidades universitárias, pública e privada, foram feitos contatos com os docentes que pudessem participar desta investigação e, posteriormente, por indicação dos professores entrevistados, aplicação de questionários aos discentes do Curso de Pedagogia, especialmente dos dois últimos semestres. Coletadas as informações necessárias, foram construídas as categorias de análise buscando refletir sobre as falas dos envolvidos neste estudo, embasando-as teoricamente. Neste momento, deixamos os nossos agradecimentos a todas as pessoas que participaram diretamente desta pesquisa, alunos e professores e, àquelas que contribuíram com informações necessárias que puderam subsidiar a continuação e conclusão deste trabalho.

Em análise dos dados coletados junto aos docentes entrevistados foi possível constatar que a pesquisa nos cursos de formação de professores ainda se configura como um desafio, visto as limitações para implantação ou implementação deste processo, conforme apresentado neste estudo. Contudo, os professores entrevistados, praticantes do ensino com pesquisa nos cursos de formação de professores, entendem que apesar da existência de fatores interferentes, estes não inviabilizam estas práticas. Os quatro professores entrevistados concebem *a pesquisa como fio articulador na construção do conhecimento com um papel político-social de extrema relevância*, reiterando o estudo realizado por Roza (2004) e registram suas *práticas com pesquisa através de projetos de pesquisa* a serem desenvolvidos com os alunos em suas disciplinas. A pesquisa, neste enfoque, envolve a inserção dos alunos na literatura e na realidade pesquisada, buscando uma articulação entre teoria e prática, constituindo-se como uma unidade indissociável.

O desejo de desenvolver práticas que levem os alunos a se constituírem docentes reflexivos, pesquisadores, é marcante nas falas dos professores entrevistados e que, através das experiências relatadas no decorrer deste estudo, acreditam estar agregando conhecimentos relevantes à formação acadêmica num enfoque emancipatório, pois os alunos envolvidos em tais processos apresentam, segundo os mesmos, perfis diferenciados daqueles que não tiveram esta oportunidade.

Dentre as *principais limitações* apontadas pelos docentes e discentes, encontramos a *precariedade na formação docente e discente*, remetendo este fato, especialmente, aos níveis fundamental e médio e, à *inadequação curricular* como fator limitador para práticas mais avançadas de pesquisa.

Ao se referirem à *precariedade na formação docente e discente*, os docentes pesquisados apontam a inabilidade para a leitura e a escrita por parte dos alunos como fator limitador a produções acadêmicas de maior qualidade. Ler e escrever exigem habilidades que deveriam ser desenvolvidas em etapas da escolaridade anteriores à entrada do aluno na Universidade, segundo os relatos docentes. Esta dimensão também é percebida por alguns alunos, conforme citações apresentadas neste estudo, ao declararem suas dificuldades no processo de elaboração própria e leituras mais aprofundadas para dar conta de um tema em estudo. Compreendem que a limitação da escrita está ligada diretamente à falta de hábito da leitura dos alunos e esta percepção se evidencia no momento de argumentar, contrapor, fundamentar uma idéia. Esta precariedade nas habilidades de leitura e escrita também é percebida em alguns professores. Resgatam a escola básica como agência formadora despreocupada com a prática da pesquisa em seus currículos escolares, agregando defasagens significativas ao aluno quando este se insere em espaços universitários e onde a pesquisa deve ser mote desencadeador da aprendizagem.

Igualmente preocupante, outro aspecto constatado através desta investigação, foi a precariedade na formação docente para o exercício da pesquisa, ou seja, o próprio professor em sua formação não teve a pesquisa como princípio educativo articulador da aprendizagem em seu curso de formação inicial. Especialmente os docentes entrevistados da IES privada percebem que a formação inicial que tiveram não priorizou a pesquisa e poucas foram as experiências acadêmicas com pesquisa que pudessem subsidiar o trabalho efetivo em sala de aula. As vivências com pesquisa que tiveram foram em cursos de pós-graduação ou após a inserção nos espa-

ços universitários no exercício da função docente. Registram este fato como algo que precisa ser repensado e revertido se estamos inseridos num contexto em permanentes mudanças socioculturais e se desejamos redimensionar as práticas pedagógicas, com vistas a formação de um sujeito capaz de responder aos desafios da contemporaneidade.

Uma limitação adicional apontada pelos pesquisados e apresentada neste estudo foi a *inadequação curricular dos cursos de formação de professores.* Como limitação para a prática da pesquisa é possível perceber o fato de que a pesquisa ainda não se configura na organização curricular como pólo desencadeador da aprendizagem ou fio condutor do processo educativo.

Os pesquisados, docentes e discentes, foram convidados a apontar as principais limitações do exercício de pesquisa no processo de formação de professores. Destacam que os cursos de graduação pouco ou nada oferecem para que os alunos adquiram familiaridade com os processos de elaboração e consecução de uma pesquisa. Assim, a pesquisa acaba se tornando um reduto dos alunos privilegiados com bolsas de iniciação científica, ou seja, aqueles que não participam de tais iniciativas se sentem prejudicados, visto a pesquisa não ser um exercício usual nos currículos de formação.

Entendemos que os espaços acadêmicos para a prática da pesquisa precisam ser criados com urgência. Não podemos mais oportunizar apenas a alguns alunos tal prática; todos os futuros professores precisam passar por esta vivência se desejamos que estes sejam multiplicadores do exercício de pesquisa e reflexão.

Como constatamos através deste estudo, os professores que não tiveram a pesquisa como prática pedagógica acadêmica possivelmente encontrarão dificuldades quando estiverem inseridos no mercado de trabalho atuando como docentes. Espaços para a socialização dos saberes construídos precisam ser implementados; certamente fizemos um tanto e colocamos à apreciação da comunidade acadêmica, o mínimo. A ousadia e a curiosidade intelectual precisam ser desenvolvidas primeiramente em nós, educadores, e em nossos alunos.

Ainda sobre a inadequação curricular como uma limitação para o exercício da pesquisa nos cursos de formação de professores, o *tempo pedagógico* disponibilizado para as disciplinas nos cursos de formação de professores foi apontado como fator que dificulta esta prática; ou seja, as cargas horárias relativamente pequenas quase que inviabilizam o trabalho quando se deseja um exercício de reflexão e análise teórico-prática com profundidade. Teoria e prática devem se fundar num todo articulado; a inserção do acadêmico na realidade deve oportunizar leituras e análises e esta deve se configurar como tarefa propedêutica nas diferentes disciplinas dos cursos de formação docente.

Entendemos que todas as disciplinas dos cursos de formação de professores alicerçam seus saberes em conhecimentos historicamente construídos, contando com um cabedal de estudos realizados por pesquisadores e estudiosos da área. Portanto, mesmo que a atividade dita de pesquisa seja uma revisão de literatura, acrescida de análise e posicionamentos pessoais, já seria um belo exercício de pesquisa que possibilitaria aos acadêmicos refletirem teoricamente, tomando posições sobre os

fenômenos estudados e, especialmente, construiriam produções próprias. Isto significa romper com práticas repetitivas ou o debruçar sobre os saberes já construídos, estes bastando-se em si mesmos. Agrega-se a esta perspectiva o fato de que todas as disciplinas do currículo de formação de professores estão constituídas sobre os fenômenos naturais e sociais e têm a realidade como espelho refletido de suas teorias, portanto, todas elas podem possibilitar o contato do aluno com as práticas sociais, num tempo maior ou menor. Um exercício de observação e análise profunda de fatos e fenômenos observados agregaria conhecimentos significativos a este acadêmico. Posteriormente, a socialização e discussão desses saberes construídos a partir da leitura da realidade se constituiria como um momento acadêmico de extrema significação.

Como educadores dos futuros educadores precisamos abrir nossas mentes e perceber que estamos inseridos em um novo tempo. Tempo este que nos desafia e nos mobiliza permanentemente à construção de novos saberes. Somos produto de uma civilização marcada pela inquietude e curiosidade intelectual, senão não estaríamos diante de tantos progressos científicos e tecnológicos. O homem é, em sua essência, curioso. Como educadores, precisamos explorar pedagogicamente nos cursos de formação de professores esta dimensão humana. Trabalhar com a curiosidade, com a dúvida é um ato que exige ousadia e desprendimento por parte do educador. Significa conviver com o inusitado diariamente, deparar-se com inquietudes e perguntas sem respostas; é encará-las como fios desencadeadores na construção de saberes novos, ressignificados e contextualizados. O docente nesta perspectiva precisa lançar mão de sua autoridade máxima em sala de aula e se constituir como ensinante e aprendente junto aos seus alunos.

Nesta perspectiva, o diálogo investigativo se constitui como principal abordagem metodológica, ou seja, ambos, professores e alunos se lançam na busca de novos e significativos conhecimentos. Os caminhos serão construídos na vivência. Nesta perspectiva, são novas figuras que se apresentam no espaço acadêmico. Ousamos dizer que estamos inseridos em um novo momento educacional em que o ***Paradigma da Dúvida*** se faz presente conforme comprovamos através deste estudo investigativo.

ADENDO PROPOSITIVO

A partir das pesquisas realizados por Roza (2004), pelas considerações finais que foram apontadas neste estudo investigativo, pela consistência percebida nas falas dos docentes e discentes participantes e por encontrarmo-nos inseridas como educadoras nos cursos de formação de professores em ambientes fomentadores de pesquisa, ousamos tecer, ao término deste estudo, este adendo propositivo.

Cientes de que a imersão na pesquisa acadêmica nos processos de formação de professores é fator de extrema relevância na formação continuada dos docentes do ensino superior, sentimo-nos responsáveis e co-participantes na busca incessante por melhor qualidade do ensino-aprendizagem, compreendendo que a formação político-social compõe esta unidade indissociável.

Este adendo propositivo tem, portanto, a intenção de apresentar algumas idéias de pesquisa que sugerem estudos posteriores para aprofundamentos na área de formação de professores. O estudo que se encerra formalmente através desta dissertação de Mestrado aponta para a necessidade de superação da aula copiada (DEMO, 1998) em prol de um movimento pedagógico participativo, onde professores e alunos se sintam responsáveis e participantes, sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Urge a construção de um currículo no processo de formação de professores alicerçado a partir do **paradigma da dúvida**, apontando para a pessoa do professor-pesquisador, sujeito reflexivo de sua prática pedagógica e para os educandos, protagonistas na construção de seus conhecimentos teórico-práticos. Esta investigação sinaliza para novas práticas pedagógicas onde professor e alunos se

sintam co-responsáveis pela construção e produção própria e a pesquisa pode contribuir muito no processo de tecituras acadêmicas na construção do conhecimento. Professor e alunos se constituem autores, protagonistas de sua história de vida.

Cientes de que imersos em um contexto contemporâneo marcado por inúmeros desafios, professores e alunos buscam a ressignificação de seu “saber-fazer” alicerçados sob o “Paradigma da Dúvida”, das incertezas que marcam a transitoriedade dos conhecimentos. O presente estudo nos permitiu também concluir que as práticas docentes de ensino com pesquisa nas universidades se configuram como iniciativas pessoais e não como processo institucional formalizado. Este fato foi constatado através da análise dos depoimentos dos entrevistados neste estudo e, nos remete a tecer alguns questionamentos suscitados a partir da vivência deste processo investigativo.

- **Como os docentes e discentes concebem a dúvida no processo de construção do conhecimento? É fator interferente no ato do planejamento docente? Como os docentes e discentes lidam com a dúvida e quais os encaminhamentos dados no momento de desencadeamento da proposta de trabalho? A dúvida pode ser encarada como mote desencadeador da construção do conhecimento na prática de ensino com pesquisa?**

- **Conforme apontamentos feitos pelos docentes neste estudo, urge a necessidade de (re)adequação curricular para que a prática da pesquisa seja uma prática institucionalizada. Desejamos conhecer como a pesquisa está apresentada nos projetos políticos-pedagógicos dos cursos**

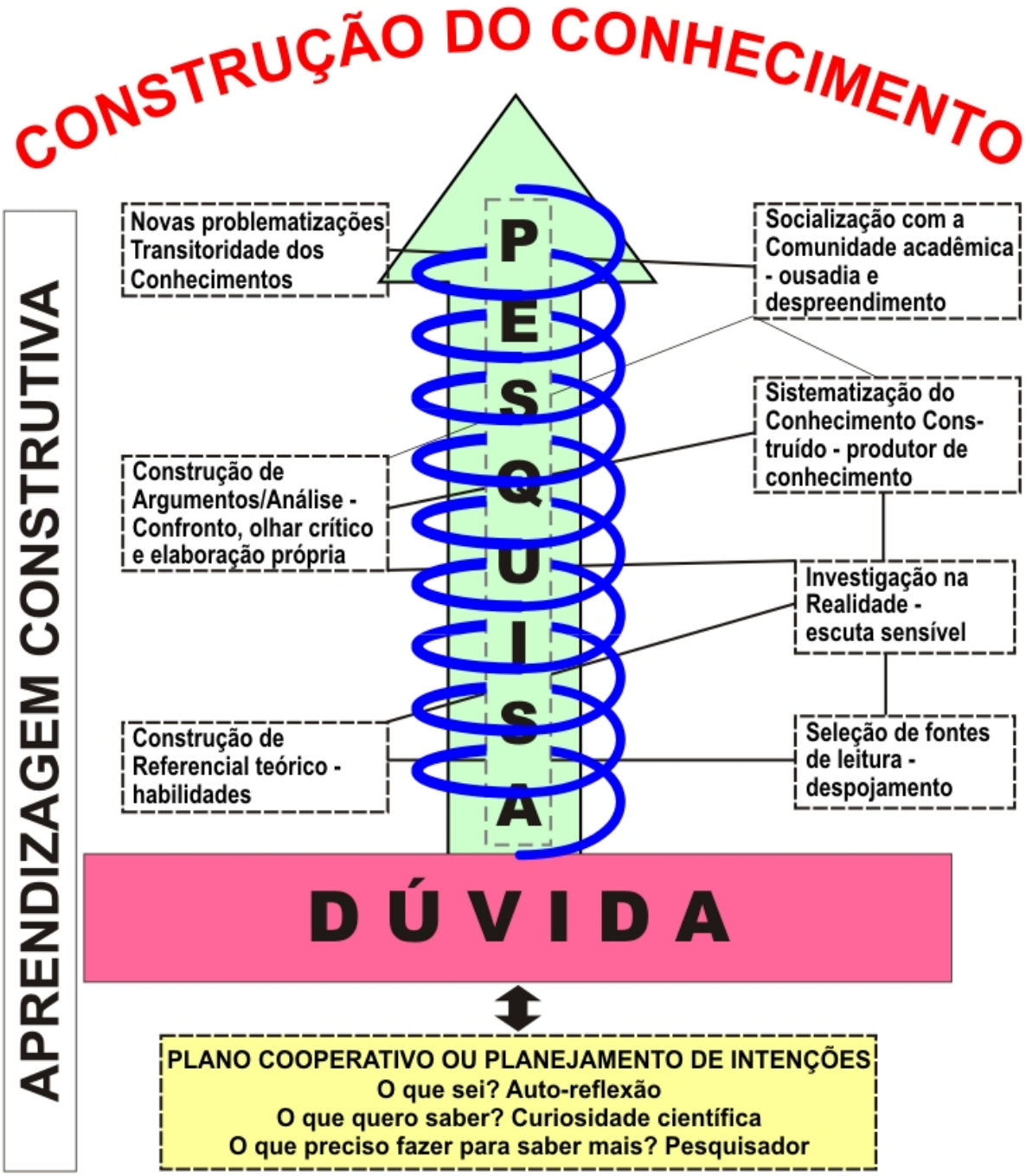
de formação de professores e quais as orientações legais para este processo.

- **O ensino com pesquisa como prática curricular institucionalizada agrega aos alunos valores formativos diferenciados que permitem uma melhor articulação entre os saberes acadêmicos formais e os saberes sócio-culturais presentes no cotidiano. Este dimensão foi apontada pelos docentes e discentes investigados nesta pesquisa. Desejamos conhecer quais são estes valores e sua relevância para o exercício profissional docente do futuro pedagogo.**

Assim, sentimos a necessidade de prosseguir com novos estudos nesta linha de investigação na intenção de agregar novos constructos à educação e, em especial, à formação de professores, entendendo ser esta uma preocupação relevante e que merece atenção por parte de todos aqueles que se sentem motivados, envolvidos ou participantes do processo de formação de professores.

A partir dos aportes teóricos construídos e pelos contatos realizados nas realidades universitárias até o presente momento, ousamos apresentar (apenas um anúncio!) um esboço inicial de uma proposta de ensino com pesquisa no processo de formação de professores. A proposta está sistematizada através da figura abaixo e encontra-se pictoricamente comparada a um movimento espiral originado a partir da dúvida que temos, da curiosidade como mola propulsora às etapas subseqüentes.

Figura 4
Ensino com Pesquisa no Paradigma da Dúvida



Quando a dúvida se instala e nos motivamos a compreender determinado fato ou fenômeno educacional, em nosso caso, o primeiro movimento que fazemos é buscar saber *o que sabemos* e o que *queremos saber* sobre o assunto, que se constitui como questões centrais da investigação. Concomitante, é necessário que façamos uma previsão de quais serão as *estratégias necessárias* para responder as questões de partida.

A esta primeira etapa de trabalho, ao se realizar coletivamente em sala de aula com o professor e os alunos, denominamos aqui de *Plano Cooperativo ou Planejamento de Intenções*. Realizar este trabalho no grupo e com o grupo significa comprometê-lo, responsabilizá-lo, torná-lo protagonista no estudo que será desencadeado. Salientamos que este trabalho pode ser feito também entre os pares quando a intenção for o estudo de temas diferenciados no grupo, ou seja, cada equipe realiza o seu plano cooperativo ou planos de intenções e, após, socializa com o grande grupo para que este possa contribuir e enriquecer a proposta (GALIAZZI, 2002). Este momento de socialização se configura como um espaço onde todos os pesquisadores lançam olhares críticos sobre o fenômeno a ser investigado, trazendo novos enfoques, novos pontos de vista, lançando novas questões, apontando estratégias de ação...Enfim, é momento de cooperação, de traçar com clareza as intenções que mobilizarão e nortearão a investigação.

Neste momento do trabalho, o professor necessita sistematizar sua ação pedagógica de forma a garantir a possibilidade de participação dos alunos, viabilizar contribuições, praticar a reflexão coletiva sobre o que se pretende investigar, promover parcerias de trabalho, oportunizar relatos de vivências e sugestões com vistas a tor-

nar o estudo, um momento ímpar na formação acadêmica. Todos devem se sentir responsáveis.

Os pesquisadores (professor e alunos) de posse das questões de partida lançam-se em um novo momento do processo investigativo: a busca e seleção de fontes de pesquisa. Significa o exercício de despojamento e imersão na literatura para fazer levantamento dos autores e obras que possam contribuir na fundamentação teórica do trabalho. Esta tarefa pode acontecer concomitante à construção do referencial teórico, pois na medida em que estamos produzindo, não devemos excluir novas contribuições que possam se agregar. Estas leituras e estudos permearão todo o processo investigativo (QUIVY & CAMPENHOUDT, 1992). Os apontamentos, em fichários de leituras ou arquivos eletrônicos, podem ser de grande valia no momento da escritura do referencial.

O processo de escritura ou escrita de mão própria (DEMO, 1998) oportuniza o aprofundamento de estudos, a construção de argumentos que permitem uma maior e melhor compreensão da realidade. Desenvolver a capacidade argumentativa significa assumir o comando da embarcação...fazer-se autor. Significa que as habilidades de leitura, compreensão e escrita serão basilares neste processo de escritura.

A inserção do pesquisador na realidade pode se dar concomitante ao processo de escritura ou posterior a ela, porém é sempre importante lembrar que o movimento de ir-e-vir, teoria e prática é necessário. O contato com a população ou fenômeno investigado permite a coleta de informações que servirão de base para o exercício da análise. Confrontar-se com os fenômenos reais exige do pesquisador um movi-

mento de sensibilidade, de escuta sensível (MORAES ET AL, 2002) para captar da realidade o que for expresso ou o que precisa ser depreendido, dependendo do objeto a ser investigado. Significa a permissão de um movimento interno de desconstrução para melhor captar o que a realidade sinaliza ao pesquisador. Exige coragem e ousadia para conviver com a dinamicidade histórica que se (re)constrói a cada minuto...

Outro momento singular no processo de pesquisa, entendido como parte do processo de formação docente, é quando o pesquisador construirá a análise dos fenômenos, objetos investigados. A fidedignidade a estes é fundamental, porém o olhar crítico se faz necessário. Fundamentar teoricamente o investigado aponta para uma dimensão de competência formal e política. Não é possível esquecer que os resultados da investigação precisam ganhar significado social, necessita fornecer indicativos de intervenção que levem ao aprimoramento, à transformação. Nenhum trabalho de pesquisa deve ser realizado para ocupar espaços em prateleiras de bibliotecas. Precisa ser instrumento de contribuições e possibilidades e, neste sentido, a pesquisa ganha significação político-social.

Assim, submeter os resultados de uma investigação à apreciação de uma comunidade acadêmica mais ampla exige ousadia e despreendimento por parte do pesquisador, significa a aceitação de novas proposições, de novos olhares sobre o que está posto. Este movimento significa renovação para quem pesquisa. Talvez se configure como um dos momentos mais importantes deste processo, pois as sinalizações que serão feitas por outros pesquisadores podem ressignificar conceitos e visões, levando a novas possibilidades de pesquisa. Portanto, as dúvidas sinalizam

para a transitoriedade dos conhecimentos, para o caráter da provisoriedade das informações, marca da contemporaneidade. E o processo se renova. Diríamos, não acaba...

Nesta perspectiva, esta dissertação de Mestrado mais do que resultados sinaliza a necessidade de aprofundar novas questões desencadeadas no processo investigativo de construção. Significa a aceitação do caráter de provisoriedade do conhecimento, movidos pelo **paradigma da dúvida** que impulsiona docentes e discentes curiosos, apaixonados pela educação, a qualificar suas ações acadêmico-profissionais. Com isso, desejamos seguir em frente...

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

1 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS–GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2002, Florianópolis. *Anais eletrônicos.* Florianópolis: ANPED, 2002.

2 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS–GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 22., 1999. *Anais eletrônicos.* 1999. Disponível em < http://inep.gov.br>. Acesso em: 24 maio 2001.

3 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS–GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24, 2001, Caxambu. *Anais.* Caxambu: ANPED, 2001.

4 BECKER, Fernando. A epistemologia do professor: o cotidiano escolar. Petrópolis. RJ: Vozes, 1993.

5 _____. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre : Artes Médicas, 2001.

6 BOMBASSARO, Luis. *Ciência e Mudança Conceitual*. Porto Alegre, EDIPUC, 1998.

7 CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2. 2000, Santa Maria. *Anais.* Santa Maria: UFSM, 2000.

8 CUNHA, M. Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

9 _____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília (Org.). *Professor do ensino superior:* identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 79-92.

10 ENCONTRO DE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA, 4., 2003, Lajeado. *Anais.* Lajeado: Ed. UNIVATES, 2003.

11 ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. *Anais* do XI ENDIPE. Igualdade e Diversidade na Educação. Programas e resumos: resumos e painéis. Goiania, 2002.

12 FORUM SUL DE COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO; SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2., 1999, Curitiba. *Anais.* Curitiba, 1999.

13 DEMO, Pedro. *Pesquisa e informação qualitativa*. Campinas: Papirus, 2001.

14 _____. *Pesquisa e construção de conhecimento:* metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000a.

15 _____. *Conhecer e aprender*: *sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b.

16 _____. *Saber pensar*. São Paulo: Cortez, 2000c.

17 _____. *Pesquisa:* princípio científico e educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

18 _____. *Educar pela pesquisa.* 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

19 _____. *A nova LDB:* ranços e avanços. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

20 _____. *ABC:* iniciação propedêutica. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

21 _____. O significado da modernidade em sala de aula: de ritos e mitos do ensino superior*. Revista Universa*, Brasília, v. 3, n. 1, p. 11-27, mar. 1995.

22 _____. *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus, 1994.

23 CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor Reflexivo-gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

24 DELORS, Jacques (Org.). *Educação:* um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

25 FRANCO, Maria Estela & KRAHE, Elizabeth Diefenthaeler. Pedagogia Universitária na UFRGS: Espaços de Construção. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*.Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

26 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 2000.

27 FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antonio. Por uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

28 FROMM, Erick. Ter ou Ser? 3ª ed. Rio de janeiro: Zahar Editores, 1980.

29 GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais de Educação.* Porto Alegre: Art Méd, 2000.

30 GALIAZZI, Maria do Carmo. O professor na sala de aula com pesquisa. In: MORAES, Roque & LIMA, Valderez Marina do Rosário (orgs.). *Pesquisa em Sala de Aula-tendências para a Educação em Novos Tempos.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

31 GARDNER, Howard. *Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1994.

32 KINCHELOE, JOE. A *formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

33 KRAHE, Elizabeth D. *As reformas na estrutura curricular de licenciaturas na década de 90: um estudo de caso comparativo: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile).* Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000. Tese (doutorado)

34 LAMPERT, Ernâni. *Universidade, docência e globalização*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

35 LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido da & GHEDIN, Evandro (orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil-gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2002.

36 LÜDKE, Menga (coord.). *O professor e a Pesquisa.* Campinas, SP: Papirus, 2001.

37 LIMA, Valderez Marina do Rosário. Pesquisa em Sala de Aula: um olhar na direção do desenvolvimento da Competência Social. In: MORAES, Roque & LIMA, rez Marina do Rosário (orgs.). *Pesquisa em Sala de Aula-tendências para a Educação em Novos Tempos.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

38 MARTINS, Jorge Santos*. O trabalho com projetos de pesquisa – do ensino fundamental ao ensino médio.* São Paulo: Papirus, 2001.

39 MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

40 MORAES, Roque & LIMA, Valderez Marina do Rosário (orgs.). *Pesquisa em Sala de Aula-tendências para a Educação em Novos Tempos.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

41 MORAES, Roque, GALLIAZZI, Maria do Carmo & RAMOS, Maurivan G. Pesquisa em Sala de Aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, Roque & LIMA, Valderez Marina do Rosário (orgs.). *Pesquisa em Sala de Aula-tendências para a Educação em Novos Tempos.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

42 PELLANDA, Nize Maria Campos. “Onde já se viu uma árvore roxa? Conhecimento e subjetividade” In: PELLANDA, Nize e PELLANDA, Luiz Ernesto (orgs*). Psicanálise hoje: uma revolução do olhar.* Petrópolis, Vozes, 1996.

43 PIMENTA, Selma Garrido da. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido da & GHEDIN, Evandro (orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil-gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2002.

44 RAMOS, Maurivan Güntzel. Educar pela Pesquisa é educar para a argumentação. In: MORAES, Roque & LIMA, Valderez Marina do Rosário (orgs.). *Pesquisa em Sala de Aula-tendências para a Educação em Novos Tempos.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

45 RIOS, Teresina Azerêdo. *Comprender e ensinar – por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

46 ROZA, Jacira Pinto da. Educar pela pesquisa no ensino superior: concepções e vivências docentes no curso de pedagogia da Universidade Luterana do Brasil. / Jacira Pinto da Roza. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil – Canoas, 2004. 189 f: il.

47 QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan. *Manual de investigação em ciências sociais.* Lisboa: Gradiva, 1992.

48 REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO*,* 22; 1999. *Anais eletrônicos*. 1999.

49 REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 22, 1999. *Anais eletrônicos.* 1999.

50 SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil-gênese e crítica de um conceito.*São Paulo: Cortez, 2002.

51 SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2001, Cachoeira do Sul. *Educação:* novos tempos, novos rumos: manual de resumos*.* Cachoeira do Sul: ULBRA, 2001.

52 SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. III Região Sul, 2000, Porto Alegre. *Anais.* Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2000. 1 CD-ROM.

53 SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 4. 2002, Florianópolis. *Anais.* Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2002.

54 SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2001, Cachoeira do Sul. *Educação:* novos tempos, novos rumos: manual de resumos*.* Cachoeira do Sul: ULBRA, 2001.

55 SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2. 2001, São Leopoldo. *Anais.* São Leopoldo: Unisinos, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001. p. 49.

56 VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil-gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

ANEXOS

Anexo 1

“A PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: intenções e experiências docentes e discentes e as limitações deste exercício – um olhar sob duas realidades educacionais”

Jacira Pinto da Roza

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

I PARTE: CONCEPÇÕES E INTENÇÕES RELATIVAS AO TEMA

1. Como você concebe o exercício de Pesquisa em sala de aula?
2. Quais os princípios teórico-práticos que embasam o exercício da pesquisa no ensino universitário?

II PARTE: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS COM A PESQUISA

3. Quais as modalidades de exercício de pesquisa você realiza em sala de aula?
4. Quais as suas intenções ao propor esta(s) modalidade(s) de trabalho?
5. Quais as limitações para o exercício da pesquisa em sala de aula?

III PARTE: **Declarações livres do docente quanto a questões não enfocadas no roteiro.**

Anexo 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Colega

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada **"A PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: intenções e experiências docentes e discentes e as limitações deste exercício – um olhar sob duas realidades educacionais"** buscando investigar as concepções, intenções e práticas docentes relativas à pesquisa no curso de Pedagogia desta Universidade.

A sua participação é muito importante, para isso solicitamos a sua autorização, abaixo assinada para participar de entrevista gravada em fita cassete e para publicação dos resultados obtidos.

O seu nome permanecerá em anonimato e as informações coletadas serão utilizadas apenas para fins do estudo. Você poderá retirar-se do estudo a qualquer momento. As fitas gravadas serão desgravadas, após o término desse estudo.

Desde já agradecemos a sua colaboração e colocamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Telefones para contato: Jacira Pinto da Roza – 33449522 / 99677572
Elizabeth Krahe - 98056294

DECLARAÇÃO

Eu, ,declaro que fui esclarecida sobre os objetivos e justificativas deste estudo de forma clara e detalhada e que concordo em participar da entrevista.

DATA:____/____/____

....

Assinatura Participante *Assinatura Pesquisador*

Anexo 3

QUESTIONÁRIO A SER APLICADO COM OS DISCENTES

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada **“A PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: intenções e experiências docentes e discentes e as limitações deste exercício – um olhar sob duas realidades educacionais”** buscando investigar as concepções, intenções e práticas docentes relativas à pesquisa no curso de Pedagogia desta Universidade.

A sua participação é muito importante, para isso solicitamos a sua contribuição no sentido do preenchimento deste instrumento de coleta de dados que fornecerão os subsídios necessários à consecução do trabalho investigativo. As questões são dissertativas e solicitamos o seu pronunciamento sobre os aspectos abordados. O seu nome permanecerá em anonimato e as informações coletadas serão utilizadas apenas para fins do estudo.

Desde já agradecemos a sua colaboração e colocamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Jacira Pinto da Roza (Mestranda) e Elizabeth D. Krahe (Orientadora)

---

1 Como você entende a pesquisa em sua formação acadêmica?

2 Nas experiências de pesquisa no ensino, quais as principais contribuições para a sua formação humana e profissional?

3 Descreva a modalidade de exercício de pesquisa que você participa atualmente em sala de aula.

4 Quais as limitações para a prática da pesquisa em sala de aula?

5 Espaço livre para colocações do entrevistado.