

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DIANA COSTA DINIZ

**A PESQUISA COMO PRINCÍPIO FORMATIVO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

**São Luís
2009**

DIANA COSTA DINIZ

**A PESQUISA COMO PRINCÍPIO FORMATIVO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Francisca das Chagas Silva Lima

**São Luís
2009**

Diniz, Diana Costa

A pesquisa como princípio formativo no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão / Diana Costa Diniz. – São Luís, 2009.

180 f.

Orientadora: Francisca das Chagas Silva Lima.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão.

1. Pesquisa – Curso de Pedagogia 2. Curso de Pedagogia – UFMA.

CDU 37.012

DIANA COSTA DINIZ

**A PESQUISA COMO PRINCÍPIO FORMATIVO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Educação pelo
Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal do
Maranhão.

Aprovado em / /

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Francisca das Chagas Silva Lima (Orientadora)

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Josete de Oliveira Castelo Branco

Doutora em Educação
Universidade Estadual do Ceará

Profª Drª Adelaide Ferreira Coutinho

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Para
minha família
Irandir – meu pai
Francinete – minha mãe
Roseane – minha irmã

AGRADECIMENTOS

A elaboração de uma Dissertação tem os momentos solitários e de conflitos, porém, a sistematização desta, seria impossível sem a participação, paciência, disponibilidade, competência e a amizade de inúmeras pessoas que de forma singular contribuíram para a realização deste trabalho, pois é através da articulação do homem com a sociedade que acontece a produção científica.

A Deus pelo dom da vida, pela força, fé, coragem, iluminação, discernimento para alcançar o saber e, ainda, por não me deixar perder a persistência e serenidade para desenvolver e concluir este trabalho, o qual apesar de modesto foi honestamente construído.

À Prof^a Dr^a. Francisca das Chagas Silva Lima orientadora, pela orientação, dedicação e paciência na leitura dos meus escritos e pelo incentivo à conclusão da pesquisa, compartilhando dos conflitos e ansiedades.

À Prof^a Dr^a Maria de Fátima da Costa Gonçalves pela orientação inicial e por ter compartilhado das preocupações teóricas e pela troca de experiências que contribuíram para a condução deste trabalho.

Aos meus familiares, em especial aos meus pais, Irandir e Francinete que me ajudaram a construir os meus sonhos através de educação assentada em valores e princípios éticos.

A Roseane, minha irmã, pela oportunidade de convívio e compreensão nos momentos difíceis.

Às amigas Conceição, Samira, Palmira, Adelaide, Francy, Marinalva, Maria das Dores, Maria Angélica, Helianane pelo carinho, apoio, incentivo e amizade.

Ao PRONERA, a Unidade Integrada Severiano de Sousa Lima e a Unidade Educação Básica Ministro Carlos Madeira pela colaboração e compreensão que tiveram nos períodos de ausência.

Ao Curso de Pedagogia pela oportunidade de refletir sobre a pesquisa na formação do Pedagogo e poder ver de perto a realidade da prática educativa.

Aos docentes e discentes que prontamente se dispuseram a participar desta investigação.

Aos Docentes do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação pela contribuição na minha formação acadêmica.

À professora Mauricéia pelas sugestões na correção desta Dissertação.

À Gisele e Josuédna secretarias do Mestrado em Educação pela atenção dedicada durante a vivência acadêmica do curso.

À professora Edna Bertoldo (UFAL) pela troca de idéias e contribuições teóricas.

Às professoras Adelaide Ferreira Coutinho, Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho e Maria Alice Melo por terem participado no exame de qualificação, contribuindo assim para o enriquecimento do estudo.

Aos integrantes da banca examinadora às professoras Francisca das Chagas Silva Lima, Josete de Oliveira Castelo Branco, Adelaide Ferreira Coutinho pela valiosa contribuição, enriquecendo o nosso exercício do pensar científico.

À 8ª turma do Mestrado em Educação da UFMA.

A todos os profissionais da educação, especialmente aos Pedagogos que refletem e encaram a pesquisa científica como um compromisso em construção e prática cotidiana necessária do processo educacional.

A todos que de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste estudo, o meu muito obrigada.

O conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente do objeto. O reflexo da natureza no pensamento humano deve ser compreendido não de maneira “morta”, não “abstratamente”, não sem movimento, não sem contradição, mas sim no processo eterno do movimento, do nascimento das contradições e sua resolução.

Lenin

RESUMO

Esta dissertação discute a pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na prática pedagógica, como um princípio formativo assumido pela Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFMA. O objetivo é analisar a concepção de pesquisa presente na Proposta e sua materialização no processo formativo do Pedagogo. Desse modo, busca-se, como apoio metodológico, a perspectiva materialista histórico-dialética na tentativa de desvendar o objeto investigado, tendo como desafio captar dialeticamente os elementos e as determinações histórico-sociais e suas inter-relações. Torna-se fundamental uma análise acerca da formação do educador, especificamente no Curso de Pedagogia, identificando os diferentes modelos de formação e os determinantes históricos, políticos e econômicos das políticas de formação do Pedagogo que apontam em direção a este profissional como docente, gestor e pesquisador da educação. Realiza-se um debate sobre a pesquisa na formação e na prática docente, as diferentes tendências da pesquisa educacional no Brasil e suas implicações na formação do pesquisador em educação, e como as práticas de pesquisa vêm se materializando neste Curso e as dificuldades encontradas para realização da mesma. Dessa forma, considerando o objeto de estudo, fez-se a opção por utilizar como procedimentos metodológicos, entrevistas semi-estruturadas com docentes e discentes, levantamento bibliográfico e documental sobre a pesquisa como princípio formativo da formação do Pedagogo, documentação sobre a reformulação curricular do Curso de Pedagogia da UFMA, e ainda o exame da Proposta Curricular e dos programas das disciplinas citadas que se voltam mais especificamente para a materialização desse princípio. Pode-se inferir a partir da análise dos dados que a pesquisa não se restringe apenas a instrumentalização, cumprimento de uma formalidade acadêmica tendo em vista a obtenção de créditos ou notas. A pesquisa, como princípio formativo, deve perpassar todo o Curso, contribuindo para a investigação, intervenção e transformação da realidade educacional maranhense.

Palavras-chave: Formação do pedagogo. Pesquisa. Curso de Pedagogia.

RESUMEN

Este ensayo discute la investigación como una forma de conocimiento y acción en la práctica pedagógica, como un principio de formación dado por la propuesta de curso de la pedagogía de UFMA. El objetivo es analizar el concepto de investigación en esta propuesta y su materialización en la evolución de la pedagogía. Por lo tanto, buscamos, como el apoyo metodológico, el materialismo dialéctico, perspectiva histórica, en un intento de descubrir el objeto investigado, con el resto de capturar los elementos históricos, y las determinaciones sociales y sus interrelaciones. Se trata de un análisis fundamental sobre la educación de los profesores, concretamente en el curso de educación, la identificación de los profesores, concretamente en el curso de educación, la identificación de los diferentes modelos de formación y la determinación de los valores históricos, políticos y económicos de la formación docente que apuntan a este trabajo como un maestro, administrador y la educación de los investigadores. Celebró un debate sobre la formación en investigación y la práctica docente, las diferentes tendencias en la investigación educativa en el Brasil y sus consecuencias para la formación de investigadores en educación y cómo las prácticas de investigación han sido dejados de lado en este curso y las dificultades para lograr el mismo. Así, considerando el objeto de estudio, hubo la opción de utilizar como instrumentos, entrevistas semi-estructuradas con los maestros y estudiantes, investigación bibliográfica y documental en el principio de formación como la formación de los enseñantes, la información sobre la reforma curricular de Curso de Pedagogía de la UFMA, y también examino la propuesta del curso y el programa de las disciplinas mencionadas, que a su vez, más concretamente, a la realización de este principio. Se puede inferir de los análisis de datos que la investigación no se limita a la instrumentación, con una formalidad académica fin de obtener créditos o notas. La investigación, como principio formativo debe impregnar todo el curso, contribuyendo a la investigación, la intervención y la transformación de la realidad educativa del estado de Maranhão.

Palabras claves: Formación del profesorado. La investigación. La pedagogía del curso.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO BRASIL: as heranças para o Curso de Pedagogia	29
1.1	O Curso de Pedagogia no Brasil: breves considerações históricas	29
1.2	O Curso de Pedagogia no centro das atenções	39
1.3	Os modelos que orientam a formação do educador: uma discussão necessária	48
2	A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR	63
2.1	A pesquisa na formação do Pedagogo: explicitando seus referenciais teóricos	63
2.2	A Pesquisa educacional no Brasil: discutindo as diferentes concepções	78
3	A PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	95
3.1	A Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão: desvelando sua intenção	100
3.2	A pesquisa no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão: dialogando com discentes e docentes	113
3.2.1	A pesquisa na formação inicial do Pedagogo	113
3.2.1.1	<i>A concepção de pesquisa na formação inicial do Pedagogo</i>	114
3.2.1.2	<i>Relevância da pesquisa para a formação do educador</i>	116
3.2.1.3	<i>Relação teoria-prática e construção do conhecimento</i>	121
3.2.2	A pesquisa na prática pedagógica dos professores do Curso de Pedagogia da UFMA	126
3.2.2.1	<i>As dificuldades para a prática de pesquisa no Curso de Pedagogia</i>	134
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS	147
	APÊNDICES	154
	ANEXO	161

INTRODUÇÃO

A preocupação com a temática da formação do educador em geral e do Pedagogo em particular foi se constituindo ao longo de minha história de vida e profissional pelas seguintes experiências: primeiramente, a vida acadêmica no Curso de Pedagogia que permitiu o ingresso no grupo de pesquisa Cultura Científica e Produção de Conhecimentos Educacionais no Mestrado em Educação a partir de reflexões realizadas na Pesquisa – “Estudos Epistemológicos e Metodológicos de Ciência no Brasil”¹. A participação nesse projeto como bolsista de iniciação científica – PIBIC/CNPq em 2001 possibilitou-nos o contato direto com a prática da pesquisa científica e a produção de conhecimentos educacionais. Por meio dessa experiência foi possível perceber a importância do papel desempenhado pela pesquisa na formação dos profissionais da educação, sendo atualmente objeto de reflexões, com vistas a ampliar a compreensão na qual são elaboradas novas concepções de professores acerca da pesquisa.

A escolha do campo empírico da pesquisa deu-se em função de reunir várias características que possibilitaram a realização do trabalho. Entre outras destaca-se a atuação da pesquisadora como professora substituta no Curso de Pedagogia da UFMA, ministrando a disciplina Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º graus² - nas Licenciaturas (Geografia, Ciências Sociais, Educação Física, Letras, Matemática e Química), Gestão e Organização de Sistemas Educacionais e Estágio em Gestão e Organização de Sistemas Educacionais - no curso de Pedagogia. No desempenho dessa função foi possível conhecer a nova Proposta de formação do referido Curso, que visa formar o profissional nas seguintes dimensões do trabalho pedagógico:

- Docência para atuar na etapa inicial do Ensino Fundamental e no ensino de Disciplinas Pedagógicas.
- Planejamento e Gestão de Sistemas Educacionais para assessorar, planejar, implementar e avaliar experiências e projetos educacionais.

¹ Tinha como objetivo estudar as transformações epistemológicas e metodológicas no ensino de ciências, a criação dos Institutos de Pesquisa e Universidades no Brasil e no Maranhão.

² Mesmo com a aprovação da Lei 9394/96 que substituiu a nomenclatura Ensino de 1º e 2º grau para Educação Básica, estes cursos continuaram utilizando a antiga nomenclatura.

- Investigação sobre a sala de aula, a escola e o sistema, levantando e organizando dados, descrevendo situações e processos a partir das situações evidenciadas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2001, p. 9-10).

Assim, com o propósito de aprofundar um pouco mais sobre a formação do pedagogo, decidiu-se realizar um estudo sobre as práticas investigativas do Curso de Pedagogia, buscando apreender analisar e interpretar como a investigação se constitui uma das dimensões da formação do Pedagogo.

A curiosidade e o interesse de investigar a temática é também fruto da experiência profissional na escola pública como professora alfabetizadora da rede municipal e também pela participação no Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada – NUPECOM³ vinculado ao Centro de Formação do Educador da Secretaria Municipal de Educação de São Luís.

A partir dessas experiências e o acesso às discussões desenvolvidas nos debates educacionais, surgiu a necessidade analisar questões relativas à formação do educador no Brasil, mais precisamente da inserção da pesquisa como princípio formativo no Curso de Pedagogia da UFMA.

A formação de professores tem sido uma temática que assume centralidade no desenvolvimento de estudos e pesquisas na área educacional, face à necessidade de compreensão de aspectos fundamentais da formação docente, ou seja, concepções teórico-práticas que respaldem suas atividades profissionais e, ainda, por serem sujeitos sociais que assumem a responsabilidade de conduzir os processos de formação de outros sujeitos sociais. Com isso, justifica-se a necessidade de refletir sobre as concepções que fundamentam a formação inicial desses profissionais e a que interesses atende.

Considerando que a educação é constituída e constituinte da realidade social, esta deve ser entendida como prática social, pois é resultado de uma construção histórica humana. Nessa perspectiva, quando ocorre uma reestruturação dos processos de produção, desencadeada pela crise no processo de acumulação e em decorrência do avanço tecnológico do modo de produção capitalista, essas transformações influenciam a organização da educação alterando seus

³ O Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada – NUPECOM, foi instalado em 14 de julho de 2004, é um desdobramento do Projeto Escola Sonhos do Futuro. A partir de 2001 a Secretaria Municipal de Educação – SEMED adotou como linha de ação valorizar os processos de formação continuada dos (as) professore (as) da rede. (Ver anexo A).

objetivos/fins, além de expressar uma concepção de formação profissional, para atender às exigências desse novo momento.

Portanto, para iniciar uma reflexão sobre a formação do Pedagogo é necessário compreender [...] as respostas que o governo brasileiro vem dando às novas demandas por educação e, conseqüentemente, da formação de professores, por meio da legislação e das políticas públicas a partir de 1990 [...] (KUENZER, 1999, p.175). A análise dessas mudanças nos processos de formação de professores para Educação Básica e Pedagogos permite indicar a existência de diferentes concepções de formação que são debatidas no contexto atual, dada a complexidade das relações sociais existentes que dão origem a diferentes concepções e perspectivas históricas diferenciadas.

Inicialmente destaca-se que a conjuntura política do início da década de 90 demarca a intensidade da presença do ideário neoliberal⁴ assumido como referência fundamental, [...] no Brasil, na América Latina e Caribe e no mundo, como elemento de um processo de mundialização do capital, modificando nossas vidas e interferindo no planejamento e realização [...] das políticas educacionais (MELO, 2004, p. 27). No setor educacional foram implementadas intensas reformas educativas, com o objetivo de adequar esse sistema ao processo de reestruturação produtiva⁵ e aos novos rumos do Estado.

As ações reformistas no âmbito educacional gestadas e implantadas a partir de 1995 nos dois mandatos do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, sob a gestão do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, tinham como justificativa a defesa da qualidade da educação, priorizando o ensino básico⁶,

⁴ As políticas de caráter neoliberal que nos atingiram de frente nos anos 90, na América Latina e Caribe, tiveram um impacto tão forte em tantos níveis de nossas vidas que provocaram – aliadas às profundas transformações sócio-políticas mundiais que se concretizaram nos anos 80, com o fim do 'socialismo real', o fim do desenvolvimentismo e chamada 'crise da dívida externa' para os países em desenvolvimento, concomitantes a um movimento de aprofundamento da globalização financeira, a mudança na composição do capital e à fragmentação do trabalho – uma debilidade, uma desesperança, uma acomodação em nossa forma de ver e viver o mundo. (MELO, 2004, p.28-29)

⁵ A forte crise de acumulação de capitais nos anos 70 gerada pela alta produtividade e pela retratação do consumo encontrou como saída a reestruturação do sistema produtivo.

⁶ Decorre das diretrizes emanadas da Conferência Mundial de Educação para Todos e priorizou, sobretudo, o Ensino Fundamental.

a gestão e a formação dos professores⁷, como lócus das reformas. É, portanto nesse momento que se revelam os embates e as proposições sobre onde formar os professores e qual seria a modalidade dessa formação. Esse confronto de projetos culminou com a aprovação das diretrizes curriculares para a formação de professores para a educação básica. Paralelamente começa a se delinear a educação continuada em particular, sob a modalidade de ensino a distância aos docentes sem nível superior tendo em vista cumprir com as propostas delineadas na agenda mundial para educação construída em Jomtien na Tailândia em 1990⁸.

Nesse contexto, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, um conjunto de regulamentações foi editada relacionadas à formação docente no Brasil, expressão do contexto neoliberal, tais como: Implementação do Programa de Formação de Professores em Exercício entre os quais o PROFORMAÇÃO (2000-2008) da década de 1990 para atender os docentes que não tinham concluído o Ensino Fundamental, e não atuavam no magistério como professores leigos; a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação e de cursos emergênciais visando qualificar os professores que já vinham atuando nas redes de ensino; A criação dos Cursos Normais Superiores⁹; e a elaboração de diretrizes para os cursos de formação de professores. Nessa direção, as discussões sobre as reformulações curriculares ganham destaque no âmbito da formação de professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, no interior dos Cursos de Pedagogia.

Percebe-se, que o curso de Pedagogia, desde sua gênese em 1939 até a reforma universitária de 1968, teve como organização o esquema 3+1; 3 anos de

⁷ Importante ressaltar que a centralidade no campo da formação de professores compunha as diretrizes educacionais, para a América Latina e Caribe emanadas da Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL.

⁸ Em 1990, realizou-se em Jomtien (Tailândia), a Conferência Mundial de Educação para Todos financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial. O evento teve como finalidade consolidar um grande projeto mundial de “Educação para Todos”, tendo como principal estratégia a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Os acordos firmados pelos países subdesenvolvidos (Brasil, Bangladesh, China, Egito, Indonésia, Índia, México, Nigéria e Paquistão) visavam à elevação da qualidade do ensino, a empregabilidade, a partir de fatores determinados pelo Banco Mundial entre os quais a qualificação dos profissionais da educação. Melo (2004), Evangelista, Moraes e Shiroma (2004).

⁹ Ressaltamos que a Resolução 01/06 no art. 11 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia propõe a transformação dos Cursos Normais Superiores em Curso de Pedagogia, permitindo a extinção gradativa dos Institutos Superiores de Educação.

bacharelado e 1 ano de licenciatura, sendo esta realizada no curso de Didática, formando assim o técnico da educação. Essa estrutura marcadamente propedêutica, inspirada no modelo da racionalidade técnica, embora cumprisse com o princípio da sólida formação teórica, não contemplava a unidade entre a teoria e prática.

Ainda nessa direção, com a aprovação da Reforma Universitária até a LDB nº 9394/96, o curso passou a ser regido pelo Parecer nº 252/1969 e pela Resolução nº 2/1969. Foram instituídas as habilitações profissionais¹⁰, pelas quais os alunos optavam a partir do 5º período por uma das habilitações oferecidas pelo curso para tornarem-se especialistas da educação, habilitando-os também para atuar no Magistério do Ensino Normal que era oferecido concomitante nessa estrutura curricular. A predominância do currículo por habilitações caracterizou-se pela prevalência do tecnicismo pedagógico, tornando-se um curso profissionalizante e, ao mesmo tempo permitiu uma fragmentação ainda maior na formação do educador (FREITAS, 1996).

Com base no exposto, é perceptível a influência do modelo da racionalidade técnica no Curso de Pedagogia. Este modelo está assentado em epistemologia da prática que considera:

O professor, como técnico, compreende que sua ação consiste na aplicação de decisões técnicas. Ao reconhecer o problema diante do qual se encontra, o ter claramente definidos os resultados que deve alcançar, ou quando tiver decidido qual é a dificuldade de aprendizagem de tal aluno ou grupo, seleciona entre o repertório disponível o tratamento que melhor se adapta à situação e o aplica [...]. (CONTRERAS, 2002, p. 96-97).

Assim, historicamente várias identidades vêm sendo atribuídas ao Curso de Pedagogia, no Brasil que se manifesta em propostas que vinculam ou separam licenciatura e bacharelado. Essas diferentes atribuições vinculam-se a posições conflituosas que se materializam no currículo a partir da visão que se tem de teoria-prática, conteúdo-forma, sujeito e objeto. No entanto, com a promulgação da LDB nº 9394/96, ou mesmo antes, a formação de professores, especificamente de Pedagogos passavam por um amplo debate nos segmentos da sociedade, no qual a

¹⁰ Dentre as habilitações profissionais oferecidas destacavam-se: Orientação Educacional, Supervisão Educacional, Administração Escolar e inspeção Escolar.

relação teoria-prática constituía-se um tema recorrente e polêmico em função do modelo da racionalidade técnica ainda vigente nos cursos.

As alternativas encontradas no encaminhamento de propostas de formação de professores visando superar os limites decorrentes do modelo acima referido e que predominou durante os anos de 1930 a 1990 tem sido o de valorizar a pesquisa como eixo estruturante da formação do educador, movimento que ganha destaque no Brasil a partir dos anos de 1990. Segundo Pimenta (2005) a defesa da indicação da pesquisa no processo de formação de professores está muito associada ao de professor reflexivo, devido à grande difusão das idéias de Schon no Brasil pela crítica que esse autor faz ao tecnicismo e pela proposta de formação do professor reflexivo que compreende que:

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e chegada. [...]. (PIMENTA, 2005, p. 22).

Nessa perspectiva, a concepção de pesquisa na formação de professores tem com fundamento uma nova epistemologia da prática, [...] está ligada, portanto à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos. [...] (CONTRERAS, 2002, p.119).

Dessa forma, a indicação da pesquisa no processo de formação do pedagogo-pesquisador, tem sido freqüente nos documentos oficiais. Por outro lado, observa-se ainda, certa tendência no campo da formação de professores que prioriza apenas a dimensão instrumental da pesquisa, além de conceber a prática como eixo da formação e principal referência para a produção do conhecimento.

Entretanto, as instituições representativas dos professores no Brasil têm encaminhado propostas de formação que defendem uma orientação contrária a essa concepção de formação, dentre elas a posição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE¹¹, que a partir da década de 90 vem expressando sua resistência face às políticas governamentais neoliberais, por contemplar propostas de formação de professores, educadores em geral,

¹¹Antiga Comissão Nacional para Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores.

marcadamente instrumentalizadoras e praticistas. Daí a luta dessa entidade na defesa de uma formação profissional que tenha como referência uma visão ampliada do fenômeno educativo, ou seja, um educador que consiga compreender criticamente os determinantes e as contradições do trabalho e de sua formação, opondo-se às,

[...] tentativas de aligeiramento da formação do profissional da educação, via propostas neo-tecnicistas que pretendem transformá-lo em um “prático” com competência para lidar exclusivamente com os problemas concretos de sua prática cotidiana [...]. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 14).

Essa concepção básica de formação do educador vem orientando diversas propostas de reformulação curricular dos Cursos de Pedagogia e demais licenciaturas em nosso país. Nesse sentido, a organização curricular mais significativa ou adequada para a formação de professores deverá ter como eixo a incorporação da pesquisa como princípio formativo, entendendo que essa investigação não se restringe apenas à reflexão sobre sua ação.

Miranda (2001, p.140), em artigo que trata da articulação entre ensino e pesquisa na formação de professores, alerta para os riscos de conceber a prática como único fundamento e destinação dos saberes orientados e apropriados pela ação reflexiva, afirma que:

[...] a filiação acrítica à abordagem do professor reflexivo/pesquisador, ao fazer corresponder teoria e prática, conhecimento sistematizado e senso comum, acaba contribuindo para estabelecer a prevalência da prática sobre a teoria e do senso comum sobre o conhecimento sistematizado, fortalecendo a idéia de contraposição entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento do professor prático que deveria orientar essa formação [...].

Nessa mesma visão, apresenta-se a argumentação de Duarte (2003, p. 619) sobre sua preocupação quanto à formação de professores, pois,

[...] de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que a formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica acerca da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores [...].

No campo educacional e das pesquisas educacionais, identifica-se uma forte adesão a esse ideário que vem seduzindo grande parte das instituições

formadoras e dos educadores, o que justifica a preocupação com a realização dessa investigação.

Diante do exposto e após sete anos de implantação da Proposta Curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA (2002-2007), este trabalho objetiva analisar a adoção da pesquisa como eixo da formação do Pedagogo (a), tomando como referência as disciplinas responsáveis de iniciação às práticas de pesquisa (Pesquisa Educacional e os Projetos Educativos I, II e III).

Além disso, a identidade do Pedagogo contempla três dimensões: Docência, Planejamento e Gestão de Sistemas Educacionais e a Investigação. Dessa forma, se a investigação é um elemento constitutivo da identidade desse profissional então as práticas de pesquisa deverão ser freqüentes na vida acadêmica do curso de Pedagogia.

Entretanto, o objeto de estudo tem como referência apenas a terceira dimensão - a Investigação, especificamente do sub-eixo curricular, relativo das Práticas Educativas Integradoras, por duas razões: a primeira, em decorrência do exíguo período de dois anos para desenvolvimento desta pesquisa. A segunda surgiu em conexão com a primeira, uma vez que seria imprescindível destacar a complexidade e especificidade que engloba a formação profissional do Pedagogo.

Nessa perspectiva, ao estudar “A pesquisa como princípio formativo no Curso de Pedagogia da UFMA”, faz-se necessário explorar os principais aspectos constitutivos do objeto por meio de um processo de construção e reconstrução através das questões norteadoras que permitem a problematização do objeto em tela, entre as quais destacam-se:

- 1) Qual concepção de formação que fundamenta a inclusão da pesquisa como eixo formativo na Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFMA?
- 2) Quais concepções de pesquisa orientam a formação do pedagogo segundo a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFMA aprovada em 2002.
- 3) Quais as mediações existentes entre a concepção de pesquisa dos responsáveis pelas disciplinas (Pesquisa Educacional e Projetos

Educativos) e sua influência na formação dos alunos discentes do Curso de Pedagogia da UFMA?

Esses questionamentos orientam esta pesquisa quanto ao seu objetivo geral, qual seja: analisar a concepção de pesquisa presente na proposta curricular do Curso de Pedagogia e sua materialização no processo formativo do Pedagogo na UFMA. Para tanto, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- 1- Analisar a concepção de formação do educador que fundamenta a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFMA.
- 2- Identificar a concepção de pesquisa que orienta a formação do educador no Curso de Pedagogia da UFMA.
- 3- Analisar a relação entre a concepção de pesquisa dos educadores do Curso de Pedagogia e o processo pedagógico no decurso da formação dos discentes desse curso.

Estudar a formação do educador, com destaque para o Pedagogo, tem se constituído objeto de preocupação e reflexões. Tal estudo só poderá se desenvolver, adequadamente, se considerarmos o cenário histórico da luta de classes no qual se ocorrem os embates políticos-ideológicos e a produção da riqueza que determinam as significativas transformações da humanidade. Nesse contexto, a análise do projeto educacional de governo, de uma sociedade de classes com as características da brasileira nos mostra que este está direcionado para garantir a reprodução das relações de produção existente.

Torna-se fundamental, discutir as elaborações teóricas no campo da reflexão educacional, nesta última década, uma vez que, configuram propostas de formação do educador e especialmente considerando que o objeto de interesse e investigação, enfoca a edificação de uma prática pedagógica que acene para a possibilidade real de uma escola comprometida com a proposta de formação de um novo homem. Esse é um horizonte a ser perseguido por todos os que acreditam na construção de um projeto educacional que privilegie a superação dos antagonismos inerentes a produção social nas sociedades de classes.

Desse modo, busca-se, como apoio metodológico, a perspectiva materialista histórico-dialética na tentativa de desvendar o objeto investigado. Este método consiste em encontrar respostas sobre como se produz concretamente um determinado fenômeno social, e é assim definido por Frigoto (1995):

O pressuposto fundamental da análise materialista histórica é de que os fatos sociais não são deslocados de uma materialidade objetiva e subjetiva e, portanto, a construção do conhecimento histórico implica o esforço de abstração e teorização do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade. Trata-se de um esforço de ir à raiz das determinações múltiplas e diversas (nem todas igualmente importantes) que constituem determinado fenômeno. Apreender as determinações do núcleo fundamental de um fenômeno, sem o que este fenômeno não constituiria, é o exercício por excelência da teorização histórica de ascender do empírico contextualizado, particularizado e, de início, para o pensamento caótico – ao concreto pensado ou conhecimento. Conhecimento que, por ser histórico e complexo e por limites do sujeito que conhece, é sempre relativo. (FRIGOTO, 1995, P. 17-18)

Nessa perspectiva, a apreensão, portanto, há de se considerar que esse objeto tem uma dimensão histórico-social, marcada por antagonismos e/ou conflitos sociais, segundo Frigoto (2006), são marcados por um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento novo, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação. Na compreensão desse autor, o que é verdadeiramente importante no processo dialético é a crítica radical da realidade como fundamento da prática que contribua para alterar e transformar a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico social concreto. Esse exercício intelectual possibilitará apresentarmos contribuições significativas à formação discente do Curso de Pedagogia da UFMA.

Porém, para desenvolver uma visão crítica sobre a questão foi necessário conceber como síntese de múltiplas determinações o que, portanto permite apreendê-lo na totalidade de relações que o determinam. Nesse sentido, faz-se um detour histórico, para que depois encontrá-lo em sua singularidade, nos termos que propõe Kosik (1976, p. 25):

Cada coisa sobre a qual o homem concentra o seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou a sua avaliação, emerge de um determinado todo que a circunda, todo que o homem percebe como um pano de fundo indeterminado, ou como uma conexão imaginária, obscuramente intuída. [...] (O homem) percebe (os objetos) sempre no horizonte de um determinado todo, na maioria das vezes não expresso e não percebido, explicitamente. Cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado [...].

Nessa ótica a aproximação do pesquisador com a realidade é um exercício de reconstrução histórica do objeto dialeticamente, considerando a

realidade investigada e o desafio de captar os elementos e as determinações histórico-sociais de construção do real.

No que tange a inclusão da pesquisa como princípio de formação do discente no Curso de Pedagogia da UFMA, o desafio foi situar os elementos constitutivos desse debate que permitiu explicitar as mediações que fazem com que um determinado fato se produza socialmente de uma determinada maneira (CIAVATTA, 2001).

Apresenta-se aqui o lócus da nossa investigação e os procedimentos metodológicos para análise da intenção da pesquisa como eixo da formação expressa na Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFMA, instituição situada na Avenida dos Portugueses s/n, Campus do Bacanga em São Luís. A seleção de uma Universidade pública como campo de estudo é justificada pelas seguintes razões:

- a) Por ser a primeira Universidade pública no Estado do Maranhão;
- b) Por ter um quadro efetivo de professores pesquisadores que atuam na graduação e na Pós-Graduação;
- c) Pela existência de um Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado em Educação;
- d) Em decorrência da pesquisa ser um dos eixos da formação do Pedagogo, presentes no currículo do Curso de Pedagogia que inclui no seu currículo a pesquisa como eixo da formação do pedagogo;
- e) Por causa da ampliação da produção científica da instituição nesse âmbito e da ampliação do quadro de pós-graduados em nosso Estado visando à consolidação do mestrado e a criação do Doutorado em Educação, nesse Estado.

Dessa forma, fez-se a opção por realizar uma pesquisa bibliográfica e documental com a finalidade de apreender o debate sobre a pesquisa a formação do Pedagogo e as diretrizes legais para o apreender a realidade do Curso de Pedagogia da UFMA, por meio da realização de entrevistas semi-estruturadas, com roteiros previamente estabelecidos, aplicados a uma amostra de sujeitos previamente selecionadas que concordaram em participar da investigação assinando ou aderindo ao Termo de Livre Consentimento Esclarecido (Ver Apêndice A).

O roteiro das entrevistas para os docentes contemplou perguntas semi-estruturadas (ver Apêndice B) e foi elaborado tendo em vista atender os objetivos da pesquisa. As questões buscam identificar conceitos e concepções sobre:

- 1) a pesquisa na formação inicial do Pedagogo;
- 2) a relevância das atividades de pesquisa para a formação do educador e para a própria prática;
- 3) os procedimentos de pesquisa desenvolvidos nas disciplinas;
- 4) a relação teoria e prática como princípio balizador da pesquisa;
- 5) as dificuldades para a realização das práticas de pesquisa na formação inicial do Pedagogo.

Foi elaborado ainda, um roteiro de entrevista semi-estruturada (ver Apêndice C) dirigida aos discentes do 6º período do curso de Pedagogia, cujas questões buscam:

- 1) a concepção de pesquisa e relevância na formação do Pedagogo;
- 2) os procedimentos de pesquisa realizada pelos docentes nas disciplinas;
- 3) a relação teoria e prática e pesquisa;
- 4) as dificuldades para a realização das práticas de pesquisa na percurso inicial de formação.

Essa modalidade de entrevista permitiu a interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, além de ter possibilitado a liberdade e espontaneidade aos entrevistados, requisito importante na obtenção das informações desejadas.

A pesquisa de campo ocorreu em duas etapas. Na primeira foi feita a coleta de dados no Curso de Pedagogia para obtenção da Proposta Curricular, dos programas das disciplinas, além de dados quantitativos sobre docentes e discentes. Foi necessário, também, dados sobre os docentes que, nos últimos três períodos, vinham ministrando as disciplinas de Projetos Educativos no turno vespertino e os que estão atualmente desenvolvendo esta atividade.

A segunda etapa da pesquisa foi realizada junto aos cinco docentes que ministram a disciplina de Pesquisa Educacional e Projetos Educativos I, II e III para os alunos do curso de Pedagogia, caracterizados com o pseudônimo de: (Docente 1,

Docente 2, Docente 3, Docente 4 e Docente 5)¹². Ainda nessa etapa, foram realizadas entrevistas com seis discentes do 6º período do turno vespertino a partir de agora denominados de: (Discente 1, Discente 2, Discente 3, Discente 4, Discente 5 e Discente 6)¹³. Entrevistou-se ainda, um membro representante da Comissão de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia/ Docente da disciplina Pesquisa Educacional do Curso, esta com o pseudônimo P1, com o objetivo de levantar dados sobre o percurso do processo de Reformulação do Currículo, os motivos que levaram o curso a inserir a pesquisa como eixo da formação e como foram pensadas concebidas e indicadas aquelas disciplinas no ato da elaboração da Proposta.

No decorrer da pesquisa algumas dificuldades se apresentaram, tais como:

- a) Após a realização do exame de qualificação em 28 de novembro de 2008, além das considerações sugeridas pela banca com vistas a serem incorporadas na dissertação, teve-se dificuldade com a pesquisa de campo que não pôde ser concluída no prazo previsto, em função do recesso natalino (dezembro) e das férias docentes / discentes (janeiro e fevereiro), dificultando o contato com docentes e discentes o qual só foi retomado no mês de março (início do semestre letivo 2009 na UFMA);
- b) A agenda de um dos docentes selecionados para a pesquisa não coincidia com a da pesquisadora, apesar dos contatos terem sido marcados com a devida antecedência, o que provocou o atraso na conclusão da elaboração do Relatório final da pesquisa.

Após esse momento, partiu-se para etapa de análise e interpretação dos dados, que implicou num trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos, de forma que contemplássemos, da melhor maneira possível, o objeto de estudo a partir do seguinte entendimento:

Aquilo de onde a ciência inicia a própria exposição já é resultado de uma investigação e de uma apropriação crítico-científica da matéria. O início da exposição já é um início mediato, que contém em embrião a estrutura de toda a obra. Todavia, aquilo que pode, ou melhor, deve constituir o início da exposição, isto é, do desenvolvimento científico (exegese) da problemática,

¹² Ver apêndice D – Quadro perfil dos docentes entrevistados.

¹³ Ver apêndice E – Quadro perfil dos discentes entrevistados.

ainda não é conhecido, no início da investigação. O início da exposição e o início da investigação são coisas diferentes. O início da investigação é casual e arbitrário, ao passo que o início da exposição é necessário. (KOSIK, 1976, p. 31).

Para dar sustentação teórico-metodológica a este estudo, busca-se fundamentos na literatura dos estudiosos que, pelo menos, nos últimos dez anos contribuíram com o debate acerca do curso de Pedagogia, tais como: Aguiar (2006), Brzezinski (1996), Freitas (1996), Libâneo (1998, 2008, 2009), Libâneo e Pimenta (1999), Pimenta (1998), Scheibe e Aguiar (1999), Silva (1999).

Além disso, foi necessário também priorizar alguns estudiosos que se dedicam a discutir as concepções de formação; o debate sobre a pesquisa na formação do educador e as tendências da pesquisa educacional no Brasil, dentre eles: André (2001a, 2001b, 2001c, 2006, 2008), Campos e Pessoa (1998), Contreras (2002), Dickel (1998), Duarte (2006) Facci (2004), Franco (1998), Gatti (2001, 2007), Goergen (1986), Lisita et al (2001) Lowy (1993), Ludke (2001), Miranda (2001), Pereira (1999, 2002, 2006), Pereira (1998), Pimenta (2005, 2008), Rodrigues (2005), Santos (2001), Souza (2007), Suchodolski (2000).

Realiza-se ainda um levantamento de referências bibliográficas sobre o quadro político econômico e educacional em que se insere o debate sobre a pesquisa como fundamento para a formação do Pedagogo, permitindo que se delineasse o novo perfil de pedagogo proposto na atualidade pelo MEC/CNE. Toma-se como referência os seguintes autores: Arce (2001), Duarte (2003), Evangelista e Shiroma (2003, 2004), Freitas (1992), Freitas (1999, 2002), Kuenzer (1998, 1999, 2007), Melo (2004), Miranda (1997), Moraes (2003a, 2003b, 2003c), Saviani (2007), Schon (2000), Shiroma (2003), Silva (2002), Vieira (2007), que colocam em questão as propostas de formação dos professores e de Pedagogos, por meio de uma crítica ao conteúdo ideológico inerente aos documentos oficiais divulgados no Brasil, nos anos de 1990.

Com o intuito de produzir uma análise crítica do contexto histórico e político educacional que envolve a prática da pesquisa na formação do Pedagogo realizar-se-á também um levantamento documental por meio de consulta aos documentos oficiais do CNE (o Parecer CNE/CP Nº 5, Resolução CNE/CP Nº 01/2006), Lei Nº 9394/96, a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFMA, os programas das disciplinas do eixo investigativo e alguns documentos de

entidades representativas dos educadores ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR. A consulta à Proposta e aos programas das disciplinas do eixo investigativo deu-se para identificar nestes documentos as indicações, concepções e conteúdos de pesquisa indicados, confrotando-as.

Apoiados no referencial teórico do materialismo histórico-dialético recorre-se as contribuições de Ciavatta (2001), Cury (1986), Frigoto (2001; 2006), Meszáros (2005), Kosik (1976) e Vázquez (2007). As análises realizadas objetivaram, conduzir a uma visão histórica da relação entre formação docente e sociedade, de modo a permitir a apreensão das mediações e contradições que historicamente determinam a realidade, buscando nos fenômenos as múltiplas determinações que os constituem dentro de uma totalidade histórica.

Nessa perspectiva, com o objetivo de apreender a dimensão da totalidade que constituiu o processo de investigação, este trabalho está estruturado em três partes, considerando para tanto que o método de pesquisa é distinto do método de exposição.

A **Introdução** contempla a justificativa para o trabalho investigativo, as questões norteadoras que se encontram articuladas aos objetivos, o referencial teórico-metodológico e os procedimentos metodológicos para a coleta de dados, bem como o objeto de estudo.

Na primeira parte intitulada, “**A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO BRASIL: AS HERANÇAS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA**” – apresenta-se o debate acerca da formação do educador, especificamente no Curso de Pedagogia, por meio de uma incursão a história, mostrando o caráter contraditório deste curso no que diz respeito à construção de sua identidade, e os determinantes históricos, políticos e econômicos das políticas de formação do pedagogo que apontam em direção a este profissional como docente, gestor e pesquisador da educação.

A segunda parte, “**A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR**”, foi estruturada em dois subitens: o primeiro faz uma reflexão sobre os referenciais que discutem a pesquisa na formação do educador, explicitando a apreensão desse debate no curso de Pedagogia; o segundo trata, especificamente, da pesquisa em educação no Brasil e as diferentes concepções e implicações na formação do pesquisador em educação.

Na terceira parte, “**A PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**”, aborda especificamente a inclusão da pesquisa no currículo do Curso de Pedagogia da UFMA, identificando as concepções de formação e pesquisa explícita no documento, os componentes curriculares e os objetivos de ensino, as práticas de pesquisa e sua materialização, bem como as dificuldades encontradas para realização da mesma.

Por último nas **Considerações Finais** de natureza parcial e inconclusa, pela própria dinâmica da história construída em um movimento contínuo e permeado de contradições característicos da própria sociabilidade, pois, os processos de investigação e os trabalhos acadêmicos são sempre inconclusos, ou seja, apresentam-se as relações que foram possíveis ser apreendidas.

1 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO BRASIL: as heranças para o Curso de Pedagogia

O estudo da constituição histórica a cerca da formação do educador tem como referência as relações entre educação e sociedade, bem como as lutas entre às diferentes concepções e projetos destinados a orientar a formação do Pedagogo. Nesse percurso, é necessário abordar as diversas interpretações sobre o Curso de Pedagogia no Brasil nos diversos contextos sócio-históricos e destacando-se as disputas políticas entre os atores sociais, na defesa de suas concepções e projetos de formação.

Trata-se de realizar um esforço de compreensão e reconstrução, no plano teórico, das diferentes mediações e as múltiplas determinações sociais constitutivas que deram forma ao Curso de Pedagogia dentro de uma totalidade histórica. Com esse caminho metodológico¹⁴, vê-se que princípios, concepções e propostas que historicamente foram concebidas como “bandeira de luta” dos educadores em defesa da construção de uma política de formação dos profissionais da educação, encontram-se metamorfoseadas nas políticas governamentais da década de 90.

Nesse contexto, a formação docente ganha centralidade¹⁵ face às reformas educacionais implementadas na América Latina e Caribe orientadas pelos organismos internacionais cujo exemplo em destaque é o nosso país e “[...] a educação constitui-se elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência a formação de professores ganha importante estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica [...]” (FREITAS, 1999, p. 18). Essas reformas educacionais situam-se no contexto mais amplo de ajuste estrutural do Estado objetivando a inclusão das

¹⁴ As análises realizadas nesse trabalho são norteadas pelo referencial metodológico do materialismo histórico que parte de operações mais simples, aprofundando-se até chegar a um nível mais complexo “[...] tenta-se captar o movimento da coisa na coisa em movimento, o que exige a captação das relações existentes na realidade social dos homens como uma união dialética entre o sujeito e o objeto [...]”. (CURY, 1986, p. 25).

¹⁵ Importa ressaltar que tal centralidade tinha objetivo atender as recomendações políticas, econômicas e sociais orientadas pelos organismos internacionais, com especial destaque para o Banco Mundial, Organização das Nações Unidas - UNESCO e Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL, juntamente com o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF responsáveis pela elaboração e implementação de um projeto neoliberal de educação para a América Latina e Caribe. (EVANGELISTA; SHIROMA; MORAES, 2004).

regiões periféricas na ordem internacional e a diminuição significativa do Estado na área econômica e no âmbito das políticas sociais.

Sendo assim, o estudo coloca o Curso de Pedagogia no centro do debate, analisando o embate entre os diferentes projetos de formação dos profissionais no contexto das políticas educacionais a partir da década de 1990. Em primeiro lugar trata-se de caracterizar historicamente a formação do Pedagogo na perspectiva de recuperar aspectos relevantes sobre sua criação em 1939, com o intuito de explicitar os elementos que fomentam o caráter polêmico do Curso no que diz respeito à formação do Pedagogo. Para tanto indicam-se os determinantes histórico-sociais, políticos e econômicos das políticas de formação do pedagogo, revisitando as discussões desenvolvidas nos diferentes fóruns de educadores, nos documentos oficiais das entidades classistas representativas dos educadores e na legislação.

Busca-se ainda, analisar os diferentes modelos que constituem o perfil do educador e orientam, em particular, os diferentes projetos de formação do Pedagogo. Segundo Pereira (2002) e Contreras (2002) três racionalidades fundamentam os modelos de formação, são eles: a técnica em que os problemas educacionais são considerados de natureza técnica; a prática ganha forte notoriedade no Brasil nos últimos anos é considerada um espaço para criação e construção do saber e a crítica, que se propõe a formar um intelectual crítico visando sua autonomia e emancipação.

1.1 O Curso de Pedagogia no Brasil: breves considerações históricas

O estudo sobre a formação do educador, tendo como referência as ações desenvolvidas nas últimas décadas, possui relevância indiscutível para explicitarmos os determinantes e o futuro das políticas educacionais direcionadas à formação deste profissional. O interesse da pesquisa é aprofundar o debate ou as reflexões sobre a temática da formação do Pedagogo, e os caminhos na construção da identidade desse profissional como docente, gestor e pesquisador da educação.

Desse modo, no presente trabalho, registra-se o percurso histórico do Curso de Pedagogia¹⁶, apontando algumas questões identitárias recorrentes ao

¹⁶ Nossa pretensão não é reconstruir a trajetória do curso de Pedagogia, muitas pesquisas já trataram dessas questões Brzenzinski (1996), Silva (1999), Scheibe e Aguiar (1999), dentre outros que se

longo de sua história, que são (re) atualizadas no contexto político atual das reformas internacionais da educação superior no país. Inicialmente, convém destacar que sua trajetória corresponde a uma diversidade de identidades quanto ao seu estatuto epistemológico, e a origem desses conflitos inicia-se a partir de 1939¹⁷, com a primeira regulamentação do Curso por meio do Decreto Lei nº 1.190 de 04/04/39, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil no estado do Rio de Janeiro que determinou os currículos básicos para os cursos superiores e currículo pleno para o Curso de Pedagogia.

A estrutura curricular desse período estava organizada seguindo a fórmula 3+1, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo. Esse esquema previa que, os três primeiros anos eram voltados ao bacharelado e um ano para licenciatura complementado com as didáticas. Dessa forma, o processo de formação se pautava pelo pragmatismo prático utilitarista, em que o domínio dos métodos e técnicas é concebido dissociadamente da elaboração da teoria e da prática, “[...] fortaleceu-se a tendência de converter as Faculdades de Filosofia em centros de transmissão de conhecimentos, divorciados da pesquisa e da busca constante de produção de novos saberes [...]”. (BRZENZINSKI, 1996, p. 42).

A estrutura curricular citada anteriormente prevaleceu até após a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. As reformas educacionais ocorridas a partir desse período expressavam às condições estruturais do país sob a ideologia do nacional desenvolvimentismo visando promover o desenvolvimento econômico da sociedade brasileira¹⁸, tendo a educação como aliada para atingir este objetivo. Esta legislação previa como uma das funções do Conselho Federal de Educação – CFE, o estabelecimento de currículos mínimos para os cursos universitários, sinalizando,

dedicaram a estudar o surgimento e as problemáticas enfrentadas no decorrer de sua longa e complexa história.

¹⁷ A criação do curso de Pedagogia nos anos finais de 1930 no Brasil coincidiu com um período conturbado, no interior do Estado Novo. Esse período é reconhecido como um marco na evolução pedagógica no país e as discussões educacionais eram realizadas por vertentes diferentes da intelectualidade ligada à educação.

¹⁸ No início da década de 60 caracterizou-se pela presença de intensas discussões a respeito dos rumos da educação brasileira, e principalmente da universidade. O modelo econômico desenvolvimentista exigia a preparação de mão de obra técnica e qualificada, na área educacional era necessário formar profissionais treinados e instrumentalizados para o mercado de trabalho.

também, para a existência de profissionais destinados às funções não docentes, com seu lócus de formação nos Institutos de Educação.

Em seqüência, uma nova regulamentação do CFE, de autoria do professor Valnir Chagas, decorreu do Parecer 251/62 que fixou o currículo e a duração do Curso de Pedagogia, permanecendo a divisão entre bacharelado (Especialista em Educação) e licenciado (Professor da Escola Normal) sem alterar o esquema 3 + 1 que vinha sendo adotado desde sua criação em 1939. Além disso, foi definido também o currículo mínimo do Curso e o prazo de integralização curricular para quatro anos, e com relação ao Licenciado deveria cursar obrigatoriamente as disciplinas de Didática e Prática de Ensino, ambas localizadas no final da etapa da estrutura curricular, permanecendo a distância teórico-prática.

Nessa configuração curricular, o Curso de bacharel dissociava dois componentes pedagógicos: o conteúdo e o método, isto é, a teoria da prática educativa. O licenciado em Pedagogia aprendia didática¹⁹, porém esta não se articulava aos conteúdos e metodologias de ensino das primeiras séries, para as quais a Pedagogia preparava o professor do Curso Normal. Isto contribuiu para a atomização e fragmentação dos currículos face ao pouco ou quase nenhum aprofundamento dos fundamentos teóricos. Os professores são vistos como meros executores da ação pedagógica tendo como função apenas aplicar as técnicas para atingir os fins predeterminados concebendo o ato educativo como um processo de controle.

A estrutura e funcionamento do Curso de Pedagogia, desde sua gênese, já revelava problemas, ao reduzi-lo este a uma área profissionalizante de caráter prático utilitário, descomprometida com a produção do conhecimento. Nesse modelo de formação, o ensino é concebido como formulação de objetivos educacionais e instrucionais visando atingir a eficiência e eficácia (BRZENZINSKI, 1996; KUENZER, 1998). A trajetória do aluno era marcada pela ausência de um projeto pedagógico que lhe permitisse fazer a unidade dialética entre a teoria-prática e destas com a realidade escolar.

¹⁹ Faziam parte do curso de didática as seguintes disciplinas: didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação e fundamentos sociológicos da educação.

A partir da segunda metade dos anos 60 foram evidenciadas novas diretrizes para o país, nos aspectos políticos sociais e principalmente econômicos. A formação dos profissionais da educação passou a ser orientada pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Nesse sentido, a organização do ensino superior, instituída pela Lei 5.540/68, e a reorganização do ensino de 1º e 2º graus instituídas pela Lei 5.692/71, representou a racionalização dos aspectos administrativos e pedagógicos adequando a educação ao modelo político e econômico vigente de capitalismo vigente²⁰.

A entrada em vigor das legislações reorganizou autoritariamente a educação num processo denominado por Saviani de autoritarismo desmobilizador (5.540/68 e autoritarismo triunfante 5.692/71) no país e em relação ao Curso de Pedagogia. O Parecer 252/69, apresentou uma nova regulamentação, definindo que o Curso, integrado à Faculdade de Educação, formaria o profissional que atuaria nas matérias pedagógicas do Curso Normal e o especialista da educação destinados ao trabalho nas quatro modalidades indicadas (Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar). Mesmo com a extinção da distinção entre bacharel e licenciado, a nova estrutura curricular conservou o formato anterior ao dividir a formação em dois blocos distintos: de um lado, uma base comum de conhecimentos pedagógicos e, de outro, uma parte diversificada para a formação dos especialistas.

Essa organização curricular caracterizou-se como problemática em decorrência da estrutura da formação do pedagogo que separava a docência do trabalho do especialista, transformando o Curso de Pedagogia em um Curso profissionalizante, introduzindo na escola diferentes funções pedagógicas, destinadas a atender aos princípios da racionalidade técnica. Ao contrário de profissionais com uma ampla formação, tínhamos técnicos preocupados em cumprir tarefas específicas, voltadas a uma única função e desintegradas das demais áreas do processo educativo.

²⁰ Nesse contexto evidenciamos também o processo de desarticulação das antigas Faculdades de Filosofia e Letras com a implementação das Faculdades de Educação e dos Institutos de conteúdos específicos. A desarticulação promoveu mudanças na organização do ensino superior brasileiro dentre elas: a criação dos diferentes departamentos no interior das Faculdades de Educação, a divisão do curso de graduação em duas partes – ciclo básico e ciclo profissional, e a instituição da matrícula por disciplinas. Essas medidas contribuíram ainda mais para acirrar a fragmentação do conhecimento no Curso de Pedagogia.

O descontentamento com as políticas e as inadequações curriculares que direcionava a formação do pedagogo, em uma perspectiva tecnicista começaram a emergir no final dos anos 70 e início dos anos 80²¹. Professores e pedagogos organizaram-se em associações para discutir os problemas que atingiam a categoria e a educação em todos os níveis, além de começarem a exigir a participação de suas entidades representativas na definição das políticas educacionais para o país. Nesse contexto, ampliam-se os debates promovidos pelo movimento pró-formação do educador quanto a realidade educacional brasileiro visando à construção de uma política de formação dos profissionais da educação.

A I Conferência Brasileira de Educação – CBE, realizada em 1980 em São Paulo, constituiu um marco importante sobre as discussões a respeito da formação do pedagogo e do educador. Neste evento foi criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas com o objetivo de apoiar a construção de uma política de reformulação dos cursos de formação do educador o qual passou a questionar o caráter técnico e produtivista da educação. Assim, os debates e propostas aprovadas no I Encontro do Comitê, realizado em 1980, em Belo Horizonte, deram origem à criação da Comissão Nacional para a Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (CONARCFE), que defendia uma formação desse profissional, sob o paradigma sócio-histórico permitindo o domínio e compreensão da realidade tendo em vista contribuir para transformar as condições da escola da sociedade. Posteriormente, a partir dos anos 90 se consolidou como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Faz-se necessário destacar que no interior do movimento foi sendo gestada uma concepção de formação fundamentada no caráter sócio-histórico da educação de modo a permitir a compreensão ampliada dos aspectos histórico-político-social e econômicos do processo educativo e de defesa de uma política de formação qualificada do educador que atendessem a valorização dos profissionais da educação. Durante a realização da III Conferência Brasileira de Educação em 1984, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores

²¹ Instalou-se também uma grande mobilização nacional por uma nova constituição, que culmina em 1988, com a promulgação da Constituição-cidadã.

apresentou um texto sugerindo a necessidade de elaboração de uma base comum nacional para os Cursos de Licenciatura e Pedagogia.

A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental... Todas as licenciaturas (pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. **A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador.** (CONARCFE, 1983, p. 4 apud ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 8, grifo nosso).

Em 1986 no II Encontro Nacional da CONARCFE ficou definido que a base comum nacional seria composta por três dimensões: a dimensão profissional, política e a epistemológica relacionadas com a totalidade do trabalho a ser desenvolvido na escola pública e em outras áreas de atuação desse profissional. A idéia de base comum nacional foi se caracterizando como uma bandeira de luta no interior deste movimento. Em 1988 no III Encontro Nacional da CONARCFE, junto com a V Conferência Brasileira de Educação, os debates e discussões desenvolvidas sinalizavam para a defesa de uma organização curricular por meio de “eixos curriculares” articulados a todas as disciplinas no decorrer da formação do educador.

Enfim, essa concepção foi debatida nos vários encontros realizados com o objetivo de discutir as prioridades na formação do educador. Essa visão de formação ao ser aperfeiçoada demonstrou distanciar-se de um currículo mínimo ou de um elenco de disciplinas, pois, correspondia a diretrizes que envolviam uma concepção básica de formação do educador e que se concretizava na definição de um corpo de conhecimentos fundamentais na formação de educadores. No documento elaborado, sintetizando as proposições aprovadas, a CONARCEF assumiu uma posição expressando uma visão de homem historicamente situado; com a formação de um educador comprometido com a realidade de seu tempo e com a construção de um projeto de sociedade justa e democrática. Para tanto esses profissionais da educação deveriam participar de um processo de formação crítica, fundamentada numa concepção sócio-histórica de educação.

A periodicidade dos encontros da Comissão era bianual²², porém, em 1989 foi realizado o IV Encontro Nacional com o propósito de assumir uma posição em relação à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que seria aprovada em 1996. Nesse encontro, procurou-se caracterizar a base comum nacional como “[...] uma concepção de formação do educador que se expressa num corpo de conhecimentos básicos, em três áreas fundamentais: conhecimento específico, conhecimento pedagógico e conhecimento integrador [...]” (CONARCFE 1989, p. 20). A partir desse período as propostas de reformulação curricular dos Cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas pretenderam formar um educador que:

Dominasse o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, em perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere. (CONARCFE, 1983, p. 8 apud ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 13).

Durante a realização deste evento a CONARCFE transformou-se em associação – tornando-se a partir de 1990, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE. Desde então, a ANFOPE tem lutado pela defesa da formação do educador baseadas nos princípios que alicerçam essa formação, entre eles, a docência como base da identidade profissional de todo educador; a indissociabilidade entre a teoria e a prática; e a necessidade de uma base comum nacional.

Dessa forma, as questões da natureza e identidade do Curso de Pedagogia encontram-se fundamentadas em posições distintas: os que defendem um percurso curricular tendo a docência como base de formação²³; e na contramão dessa tese encontramos os que defendem um currículo centrado nas ciências da educação. Autores como Pimenta e Libâneo apresentavam posição contrária à formação do professor no curso de Pedagogia, entendiam e entendem que a posição defendida pela ANFOPE, a partir dos anos 80, contribuiu para

²² O primeiro Encontro da Comissão ocorreu em 1983 em Belo Horizonte e o último em 1989, sendo transformada em ANFOPE em 1990.

²³ Destaca-se nesse grupo os seguintes membros da ANFOPE: Lêda Scheibe, Márcia Aguiar, Iria Brzezinski, Ildeu Coêlho, Helena de Freitas.

descaracterização do papel profissional do Pedagogo como um técnico da educação.

Assim sendo, pode-se observar que os autores acima citados discordam da tese por entenderem que esta não estabeleceu diferença entre a formação do professor e do especialista, reforçando a concepção adotada na primeira regulamentação do Curso, além de reafirmarem ser o curso uma Licenciatura. Levantaram várias críticas às Faculdades de Educação que reformularam seus cursos de Pedagogia e fizeram a opção pela identificação desse Curso com a docência. No entendimento destes intelectuais tais Faculdades ao reduzirem o trabalho pedagógico à docência permitiram o esvaziamento da teoria pedagógica, em virtude da descaracterização do campo teórico-investigativo, restringindo a Pedagogia à Prática de Ensino.

Argumenta Libâneo (1998, p. 115) que:

[...] O esfacelamento dos estudos no âmbito da ciência pedagógica com a conseqüente subjunção do especialista no docente, e a impropriedade identificação dos estudos pedagógicos a uma licenciatura, talvez sejam dois dos mais expressivos equívocos da legislação e do próprio movimento de reformulação dos cursos de formação do educador no que se refere à formação do pedagogo.

Nessa perspectiva, a Pedagogia é concebida como uma ciência, inserida no conjunto das ciências da educação, aponta a prática educativa como o objeto peculiar de estudo da prática pedagógica ao estudar os problemas educativos. Desse modo, defende que a base comum de formação do educador²⁴ constitui-se de um conjunto de conhecimentos ligados à Pedagogia e não à docência,

[...] uma vez que a natureza e os conteúdos da educação nos remetem primeiro a conhecimentos pedagógicos e só depois, ao ensino, como modalidade peculiar de prática educativa, constituindo-se, então, a base da identidade profissional do educador através da ação pedagógica, não ação docente (LIBÂNEO, 1998, p. 120).

Os argumentos expostos reforçam o posicionamento do autor acima referido em relação à descaracterização da Pedagogia como área específica de conhecimento e exercício profissional docente, pois critica a divisão do trabalho na

²⁴ Libâneo (1998; 2008) em seus estudos sinaliza para uma formação diferenciada do Pedagogo Especialista e do Pedagogo Escolar, face a diversidade de práticas educativas na sociedade, níveis de atuação e a realidade que atuarão. A atuação desse profissional se daria no vários campos sociais da educação.

escola, pois, ou “[...] secundariza a pedagogia como área específica de reflexão sobre a educação e, por conseqüência, do trabalho pedagógico do especialista [...]” (LIBÂNEO, 1998, p. 104). Sendo assim, a identificação do curso como espaço fundamental de formação de professores foi fundamentada por uma análise sociológica da escola e do currículo, promovendo a “sociologização do pedagógico”²⁵ e, com isso, a marginalização dos estudos especificamente pedagógicos.

Diante das considerações desenvolvidas anteriormente, percebe-se claramente que diferentes concepções de curso vêm marcando o debate na Pedagogia com relação a sua especificidade. Os diferentes posicionamentos deram origem a diferentes modelos de formação que ora privilegiam os conhecimentos específicos, ora os pedagógicos, dificultando a relação teoria e prática, tornando-as opostas, e acirrando o caráter contraditório do curso. Concorda-se que os conhecimentos específicos e pedagógicos são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana, porém, mesmo considerando inseparáveis as especificidades que os diferencia não se pode tratá-los como pólos de oposição em que um exclui o outro.

Nesse sentido, a ausência da teoria nos cursos de formação não se restringe a adoção da centralidade da docência como identidade do Pedagogo, refere-se a distintas formulações teóricas características de contextos específicos que expressam diferentes percursos de formação do Pedagogo e conseqüentemente, uma visão de homem, sociedade, conhecimento, educação e aprendizagem. Sendo assim, as diferentes identidades atribuídas historicamente ao pedagogo são materializadas pelas propostas de formação que ora vinculam ou separam licenciatura e bacharelado, tornando-os distintos; ora concebem ambos como um curso de estrutura única; ora adotam uma visão tecnicista que na atualidade aparece sob a forma do neotecnismo²⁶, em confronto com outros enfoques tradicionais e críticos.

²⁵ Termo utilizado por Libâneo no seu livro “Pedagogia e pedagogos, para quê” para argumentar as proposições da ANFOPE. A sociologização do discurso pedagógico descartou o pensamento pedagógico, desvalorizando a efetiva prática pedagógico-didática, ressalta que não desconsidera os fatores sociais e culturais da prática educativa e mesmo das relações de poder ou do caráter socialmente determinado dos saberes e práticas escolares.

²⁶ Luiz Carlos de Freitas (1992) ao analisar a formação do educador no contexto das políticas públicas neoliberais utiliza o termo neotecnismo para caracterizar a retomada do tecnicismo da década de 70 sob novas bases, ou seja, a formação do professor é preferencialmente vista como algo prático.

O percurso exposto, de forma muito breve, é importante para a compreensão do debate que se intensificou nas décadas seguintes em que os cursos de Licenciatura e Pedagogia serão alvo de reflexões críticas em diversos fóruns de discussão. A preocupação com a formação político-social dos educadores era reforçada pela defesa da valorização e participação desses profissionais, sobre sua ação pedagógica e pela compreensão dos conceitos educacionais relacionados aos valores sociais.

1.2 O Curso de Pedagogia no centro das atenções

A década de 90 representou um novo momento na educação brasileira e nos demais países da América Latina. Nesse contexto são iniciadas várias reformas educacionais em todos os níveis e modalidades de educação e ensino que correspondem ao processo de ajuste estrutural em andamento, com vistas a favorecerem a realização dos interesses de mercado. Com relação à formação de professores, esta começou a ser desenhada no documento *Questões Críticas da Educação Brasileira* publicado no ano de 1995²⁷, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. As recomendações contidas no documento estavam sintonizadas com as orientações dos organismos internacionais multilaterais, com a incorporação de mecanismos de descentralização e a desobrigação por parte do poder público com as políticas sociais, situação que se agrava com a redução e/ou corte dos investimentos na área educacional, em especial no que concerne aos gastos com pessoal docente.

As reformas implementadas atingiram todas as áreas do Estado brasileiro. Tais reformas surgem oriundas das mudanças pelas quais passou o

²⁷ O referido documento apresentou as seguintes recomendações: 1. revisão e implantação do currículo do curso de formação de professores para as quatro primeiras séries do 1º grau; 2. revalorização da prática de ensino; 3. reformulação dos cursos de pedagogia visando a formação de professores alfabetizadores e desenvolvimento de pesquisas e novos métodos e técnicas pedagógicas para o ensino fundamental; 4. reestruturação dos cursos de formação de professores (licenciatura e curso de pedagogia); 5. descentralização dos curso de licenciatura de modo que cada instituto ou faculdade ofereça a formação pedagógica; 6. extinção dos atuais cursos de habilitação em magistério; 7. criação de poucas e boas escolas normais superiores para a formação e o aperfeiçoamento de professores dos cursos de licenciatura; 8. estruturação de plano de carreira, com mecanismo de progressão funcional vinculados tanto à qualificação quanto ao desempenho em sala de aula e incentivos salariais à permanência em regências de classe Evangelista, Moraes e Shiroma (2004, p. 79-80).

mundo do trabalho, da reestruturação produtiva e das crises sistemáticas do capitalismo e as profundas transformações ocorridas em termos mundiais que determinariam uma nova geopolítica e, conseqüentemente, o surgimento de novas demandas para o desenvolvimento social e econômico. Em relação à educação, elas afetaram todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive a formação dos educadores e as suas políticas de financiamento. Essas mudanças alteraram significativamente a formação e o lócus onde a mesma se realizava.

As mudanças proposta para o Curso de Pedagogia a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) trouxeram avanços, mas expressaram contradições em todos os âmbitos do sistema educacional, tendo em vista imprimir novos rumos às práticas educativas e formativas do educador de forma que, tais ajustes, passariam, também, por uma nova ordem de desenvolvimento de habilidades competências. A Lei no capítulo que trata dos profissionais da educação artº. 62 estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades ou institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Este cenário pós-LDB revela com clareza a definição de novos campos de disputa em torno do lócus e da constituição dos cursos de formação dos profissionais da educação. As orientações em torno da formação docente contidas na legislação abrangem, particularmente, o Curso de Pedagogia ao definir que a formação dos profissionais da educação para a administração, planejamento, supervisão e orientação educacional da educação básica poderá ser feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nessa formação a base comum nacional conforme determina o artigo 64 da LDB 9394/96.

A LDB configurou o ensino de modo a corresponder com as exigências da mundialização do capital. As mudanças representaram uma nova organização curricular para os cursos de licenciatura, e conseqüentemente, para a formação docente. O estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior – Parecer Nº 09/2001, do

Conselho Nacional de Educação-CNE, exige uma base comum dessa formação docente reafirmando os princípios contidos na LDBEN e nas normas instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica.

No âmbito dessas políticas, destaca-se ainda, a criação dos Institutos Superiores de Educação responsáveis pela formação de profissionais da educação básica por meio do Curso Normal Superior, para a docência em educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; além da formação pedagógica para diplomados no ensino superior que queiram se dedicar à educação básica.

Nesse sentido, a política de expansão dos Institutos Superiores de Educação – ISEs²⁸ se consolidava como uma modalidade de ensino superior, inicialmente exclusiva e posteriormente preferencial, destinada à formação docente distanciando sua formação da universidade, esta considerada locus privilegiado de realização do ensino, pesquisa e extensão.

Dando continuidade à reforma, e com o objetivo de alterar a formação inicial dos educadores o Ministério da Educação publicou o Decreto 3.276/01, estabelecendo em seu artigo 3º, § segundo, que “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental far-se-á “exclusivamente” em cursos normais superiores”. O decreto permitiu a retirada definitiva do Curso de Pedagogia como responsável pela formação dos profissionais da educação para atuar na educação básica, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

²⁸ Para Freitas (1999) a criação de novos cursos e instituições – como os Institutos Superiores de Educação e o curso Normal Superior específico para formar professores (as) constituem estratégia adotada pelo governo brasileiro em cumprimento às exigências dos organismos internacionais, para o que seria a segunda etapa da reforma educacional: a reforma no campo da formação de professor (as) tendo que cumprir os seguintes objetivos: a) adequar as instituições formadoras e os conteúdos da formação aos objetivos da reforma da educação básica em curso, garantindo a aplicação dos princípios da reforma na sala de aula e na escola; b) Para cumprir com eficiência esse objetivo, não é necessário nem desejável que a formação ocorra nas universidades e nos centros em que a produção de conhecimento é parte integrante da formação profissional; é preciso, portanto, separar a formação de professores da formação dos demais profissionais da educação e da pós-graduação acadêmica. No caso do Brasil, é preciso separar a formação de professores do curso de pedagogia, reservando-o como um curso de excelência para formar profissionais da educação qualificados no campo da produção de conhecimento.

Frente às pressões das entidades²⁹ organizadas em âmbito nacional o referido documento teve seu texto alterado pelo Decreto 3.554/2000, estabelecendo que “preferencialmente” essa formação se realize no Curso Normal Superior, sendo mantida, portanto, a possibilidade de ofertar a Pedagogia como licenciatura, formando também o professor. A comissão formada pelas entidades que se posicionaram contra reafirmaram no documento que:

O curso de pedagogia destina-se à formação de um “profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional”. Assim esse pedagogo poderá atuar na docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas de formação pedagógica do nível médio. E ainda na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não – escolares, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional: nas áreas emergentes do campo educacional. (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 232).

A criação dos Institutos Superiores de Educação distanciado das Faculdades e Universidades vem contribuindo para desarticulação e marginalização destas últimas que se constituíram historicamente como centros formadores de professores, produtores de conhecimento, que contribuíram com novas idéias e críticas da educação, da escola, do ensino e para as políticas delineadas pelas diferentes reformas educacionais ao longo dos tempos.

A tese postulada pela ANFOPE³⁰ e por entidades representativas dos educadores e pesquisadores do país reforçam a necessidade de um exame crítico dos cursos de formação do educador, em suas respectivas instâncias formadoras, com vistas a elaborar propostas tendo como objetivo a transformação social,

²⁹ Associação Nacional dos Docentes da Educação Superior - ANDES, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, Associação Nacional de Pesquisadores e Pós-Graduação em Educação - ANPEd, Associação Nacional de Administradores Educacionais - ANPAE, Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES, Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, Fórum de Diretores de Faculdades/ Centros de Educação das universidades Públicas Brasileiras - FORUMDIR, entre outras que resultou na criação do Fórum em Defesa da Formação de professores que influenciaram na revisão da proposição de formação do Pedagogo expressa na LDB/96.

³⁰ A entidade sinaliza que a organização curricular³⁰ deverá contemplar: o trabalho pedagógico como foco da formação; a incorporação da pesquisa como princípio da formação; uma sólida formação teórica em todas as atividades curriculares que coloquem o aluno em contato com a escola básica desde os primeiros anos do curso; a vivência pelos alunos de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político com a docência; a reflexão sobre a formação do professor e suas condições de trabalho e avaliação contínua dos cursos de formação com base no projeto político pedagógico de cada curso (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2004).

identificando-se com projetos sócio-políticos que apontem para a superação das condições de desigualdades e exclusão social existente no Brasil.

Contudo, a realidade da formação do Pedagogo no Brasil indica a existência de currículos nos diferentes Cursos de Pedagogia espalhados pelo país, em função da longa trajetória de indefinição de Diretrizes para o Curso, dificultando desse modo a construção de uma identidade profissional para a Pedagogia.

Convém destacar que foi a partir de 1995 que o processo de reforma curricular nos cursos de graduação começou a ganhar importância com a criação do Conselho Nacional de Educação – CNE, que passou a ter também como atribuição deliberar sobre as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação através da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação- MEC³¹.

Após várias pressões dos movimentos dos educadores e demais entidades, o MEC em março de 2005, apresentou um documento minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia onde definia o Curso de Pedagogia como um Curso de Licenciatura com duas habilitações distintas: Licenciatura para o magistério da Educação Infantil; Licenciatura para o magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o Bacharelado em Pedagogia para formar profissionais da educação, sendo esta formação compatível com as funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional estabelecidas no art. 64 da Lei 9394/96.

O descontentamento dos educadores com a concepção do Curso contida no documento provocou uma nova mobilização de educadores que se manifestaram contra o documento e também pela falta de reconhecimento do processo histórico das discussões e proposições já construídas sobre a formação do Pedagogo, expressas por representantes dos profissionais da educação congregados em suas instituições representativas. O projeto apresentado reduzia a formação em docência para os Anos Iniciais e/ ou Educação Infantil (2.800 horas) repetindo o modelo do Curso Normal Superior, rejeitado amplamente pelas entidades educacionais. Definiu a formação do bacharel em Pedagogia com (800 horas) complementares a licenciatura, repetindo o antigo esquema 3 (licenciatura) +1 (bacharelado), pois a

³¹ O processo de reformulação curricular foi desencadeado pelo edital n. 4, de 4 de dezembro de 1997, solicitando que a IES enviassem propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação.

“formação científica” está relacionada com a formação de “especialistas”, nos cursos de pós-graduação.

A mobilização e as discussões provocadas pelo Projeto de Resolução Nº 1/2006-CNE que instituiu Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Pedagogia contou com a participação de vários interlocutores – universidades, associações, representantes do governo e intelectuais com diferentes matizes e posições ideológicas. Identificamos nesse debate três projetos para o Curso de Pedagogia que, de certa forma, se destacaram na comunidade educacional: a proposta do Conselho Nacional de Educação; a proposta da ANFOPE e apoiadores e a proposta dos intelectuais que assinaram o Manifesto de Educadores Brasileiro³².

Como resultado desse embate no período de março a outubro de 2005 o Conselho Nacional de Educação-CNE recebeu as manifestações de parte da comunidade educacional, as críticas e sugestões foram discutidas no interior do CNE e contou com a participação das seguintes entidades: ANFOPE, ANPEd, ANPAE, CEDES e o FORUMDIR que uniram-se para elaborar um documento acerca do projeto de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia³³. A proposta defendida deveria atender a duas teses: a primeira de que a docência é a base do Curso de Pedagogia e a segunda de que o curso deveria formar o profissional para atuar no ensino, nas organizações e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão de conhecimentos em diversas áreas, sendo ao mesmo tempo, uma licenciatura e um bacharelado.

Para os intelectuais que assinaram o Manifesto de Educadores Brasileiros defendiam que o Curso de Pedagogia fosse um bacharelado, concebendo esta formação como um campo científico e investigativo, constituindo-se como uma ciência. Para Pimenta (1999) o Curso deveria ser um bacharelado e a base de

³² Intelectuais como José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta e Maria Amélia Santoro Franco apresentam um posicionamento favorável à formação do Pedagogo como um cientista da educação e não um docente. Para estes a base de formação do educador precisa ser constituída por um conjunto de conhecimentos ligados à Pedagogia e não à docência. A natureza e os conteúdos da educação estão ligados primeiramente aos conhecimentos pedagógicos e em segundo lugar ao ensino Libâneo (1998, 2008).

³³ O documento apresentou críticas ao projeto proposto pelo CNE dentre elas: Formação do Pedagogo restrita à docência para as séries iniciais e/ ou Educação Infantil; Reedição do Esquema 3 (licenciatura) + 1 (bacharelado); Rompimento do princípio da indissociabilidade docência e a formação do Pedagogo.

formação do Pedagogo deveria ser a pesquisa em educação. A este respeito, Libâneo concorda dizendo que:

[...] a base de um curso de Pedagogia não pode ser a docência. A base de um curso de Pedagogia é o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade, em sua amplitude. Então, podemos dizer: Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. A docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que o fundamento, o suporte, a base da docência é a formação pedagógica, não o inverso. Ou seja, a abrangência da Pedagogia é maior do que a docência. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor. (LIBÂNEO, 2009).

O posicionamento desses autores é favorável à formação do pedagogo assentada na ação pedagógica e não na ação docente, por meio de conteúdos voltados para o conhecimento pedagógico e só depois para o ensino.

Os diferentes projetos em tela articulados a elaboração das Diretrizes, expressam diferentes concepções de pedagogia e de docência originando um litígio entre os projetos, fruto de dissensos e consensos em torno da formação desses profissionais. Após várias reformulações, as DCNs foram aprovadas em abril de 2006 e publicadas no diário oficial em 15 de maio do mesmo ano, através da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, foi homologada pelo MEC/CNE. A ANFOPE se assume como uma das elaboradoras do documento e no XIII Encontro Nacional³⁴ da referida entidade reiterou como uma de suas conquistas a aprovação das Diretrizes.

A versão final do documento aprovado contemplou em partes as sugestões enviadas pela comissão de especialistas em Pedagogia e entidades representativas dos educadores e pesquisadores brasileiros. Com nova redação, as Diretrizes determinam no artigo segundo que a finalidade do Curso de Pedagogia,

[...] aplica-se a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na

³⁴ Realizado em Campinas, em setembro de 2006 com a finalidade de analisar as Diretrizes Curriculares no quadro das políticas educacionais atuais e das propostas de formação de professores/profissionais da educação em curso no país. [...] nos últimos 10 anos a ANFOPE vem unindo esforços, juntamente com as entidades da área, na consolidação dos princípios norteadores da formação construídos pelo movimento nos últimos 20 anos. Expressão desse esforço é as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, recentemente aprovadas pelo CNE, após nove anos de extensos e amplos debates com as entidades da área. Vieira (2007).

área de serviços de apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos [...]. (BRASIL, 2006, p. 1).

Fica evidenciado claramente que a finalidade do Curso volta-se para uma concepção de docência ampliada definindo também como campo de formação e atuação o Ensino Médio, em duas modalidades – Ensino Normal e Educação Profissional. O docente no Curso de Pedagogia deverá desenvolver outros trabalhos de natureza educativa, extrapolando as atividades de ensino-aprendizagem na sala de aula, conforme o texto que segue do art. 4º:

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

- I- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor de Educação;
- II- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III- produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006, p. 2).

Segundo Aguiar³⁵ (2006) neste documento a docência é concebida como eixo norteador da formação do educador, do gestor e do intelectual, entendido como produtor de conhecimento. O docente formado deverá desenvolver outros trabalhos de natureza educativa, extrapolando as atividades de ensino-aprendizagem na sala de aula, afastando a possibilidade de redução do Curso a uma formação restrita à docência das séries iniciais do ensino fundamental. A autora afirma que

A formação proposta para o profissional da educação do curso de pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção de educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura. [...] Em contrapartida, ao se compreender e definir o curso de Pedagogia como uma licenciatura, não se pode incorrer no equívoco de organizá-lo curricularmente como um curso circunscrito ao campo das metodologias de ensino e dos conteúdos relativos aos saberes específicos para o exercício da docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, no curso da modalidade normal ao ensino médio ou, ainda, nos cursos de formação profissional na área de educação que começam a se fazer presente em nossa realidade. (AGUIAR, 2006, p. 832).

³⁵ A professora Márcia Aguiar pertenceu a diretoria da ANFOPE (2002-2006), ocupando a função de 2ª secretária. Atualmente é presidente da ANPEd.

Com relação a estrutura do Curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP n. 1/06, estabelece que sua organização deve ser organizada por núcleos³⁶: um de estudos básico; um de aprofundamento e diversificação de estudos e um de conteúdos integradores. Esses núcleos devem se integrarem e articularem ao longo de toda formação por meio do diálogo entre os diferentes componentes curriculares e do trabalho coletivo fundamentado nos “[...] princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética [...]”. (BRASIL, 2006, p. 1).

Verifica-se, ainda, que a idéia de base comum nacional³⁷, adquiriu grande importância no interior da ANFOPE que passou a assumi-la desde o início da década de 80, como um dos seus principais objetivos da luta. Para Vieira (2007), a idéia de base comum nacional foi sendo modificada na trajetória do movimento de educadores com destaque para a ANFOPE, pois, esta, ao atuar junto ao Estado na elaboração das Diretrizes permitiu a negociação de parte dos princípios defendidos pelos educadores brasileiros. Para a autora, a redação do texto das Diretrizes, ao dispor sobre a base comum nacional que deve orientar a formação dos profissionais de Pedagogia não corresponde ao que a entidade propunha como política de formação de professores no Brasil, o movimento mudou o conteúdo que passou a significar apenas “formação docente”.

Essas alterações podem comprometer compromissos históricos assumidos por essa entidade como a construção de uma política orgânica e consistente de formação e reconhecimento do valor social dos profissionais da educação. Nesse aspecto, temos que manter uma postura vigilante quanto à materialização das diretrizes no interior das instituições, resistindo contra os processos de aligeiramento e rebaixamento na qualidade da formação teórica sólida no campo educacional e pedagógico.

Cabe assinalar que mesmo com a aprovação das Diretrizes os conflitos em torno da identidade do Pedagogo não desaparecem, a concepção de docência

³⁶ A organização curricular aprovada em 2006 é diferente da proposta inicial do Conselho Nacional de Educação apresentada em março de 2005, que o curso fosse organizado em disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica; práticas de ensino e atividades práticas.

³⁷ Para a ANFOPE esta não deveria ser entendida como um currículo mínimo ou elenco de disciplinas, mas, uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e se concretiza na definição de um corpo de conhecimento respeitando as especificidades de cada instituição

ampliada, possibilitando ao licenciado em Pedagogia atuar nas diversas áreas da docência, na gestão e na produção de conhecimento tem sido alvo de uma série de debates no campo educacional. Intelectuais como Freitas (1992), Freitas (1996; 2002), Silva (2002), Duarte (2003) Kuenzer e Rodrigues (2007), Moraes (2003a, 2003b, 2003c) e Saviani (2007), tem se debruçado em estudos visando compreender o quadro político, econômico, e educacional, no qual as novas Diretrizes para o Curso de Pedagogia estão postas delineando um novo perfil de pedagogo.

Kuenzer e Rodrigues (2007) chamam atenção para a imprecisão conceitual no processo de alargamento das funções docentes, uma vez que:

A gestão e a investigação demandam ações que não podem ser reduzidas à de docência, que se caracteriza por suas especificidades; ensinar não é gerir ou pesquisar, embora sejam ações relacionadas. [...] o perfil e as competências são de tal modo abrangentes, [...] principalmente ao se considerar que as competências elencadas, além de muito ampliadas, dizem respeito predominantemente as dimensões práticas da ação educativas, evidenciando-se o caráter instrumental da formação. (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p. 41-42).

Para as autoras a concepção alargada das funções docentes resulta da política educacional implantada a partir da década de 90, através do processo de reestruturação do trabalho pedagógico, visando à adaptação dos docentes para desempenharem novas funções. Ressaltam também que a redução da Pedagogia à docência está ligada a dois aspectos: representou uma solução para a pouca aceitação do Curso Normal Superior³⁸ e adoção da prática docente como pré-requisito para a formação do pedagogo, enquanto, gestor, especialista ou pesquisador.

Vê-se, então, que a defesa da formação qualificada dos profissionais da educação constitui-se um desafio, pois, as reformas implementadas no Brasil ao longo do tempo vêm reforçando a ausência do Estado do dever de garantir a população o acesso à educação pública de qualidade no espaço das instituições públicas.

Em Meszáros (2005) encontra-se subsídios teóricos que respaldam o posicionamento da pesquisadora em favor de uma educação para além do capital

³⁸ A nova proposta de Resolução, no art. 11, permite a transformação dos Cursos Normais Superiores em curso de Pedagogia.

apoiada em uma formação qualificada dos profissionais da educação comprometida com o futuro do nosso povo, crianças, jovens e adultos. Em outras palavras, para que ocorra a construção de um sistema educacional significativamente diferente, é preciso considerar “[...] a totalidade das práticas político-educacional-culturais, na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora [...]” (MESZÁROS, 2005, p. 57).

Portanto, o percurso de análise desenvolvido evidencia a vulnerabilidade do Curso de Pedagogia face ao aligeiramento da formação contemplada nas regulamentações, tanto no que diz respeito ao campo epistemológico do conhecimento pedagógico, como no que diz respeito ao campo de formação e atuação do profissional pedagogo. Nesse sentido, fica evidente que a crise de identidade profissional do pedagogo, sobretudo nas últimas três décadas é também reforçada pela massificação da própria pedagogia no Brasil decorrente das políticas educacionais implantadas no país.

1.3 Os modelos que orientam a formação do educador: uma discussão necessária

Pela análise desenvolvida até aqui, pretendeu-se recuperar, em parte a trajetória do Curso de Pedagogia, nesse sentido fica evidenciada a complexidade desse processo no que se refere às concepções de Licenciatura e bacharelado em função dos vários formatos curriculares. Visando refletir sobre essa questão, far-se-á uma breve discussão em torno das concepções e modelos que vem orientando a formação do educador, especificamente do Pedagogo, visando identificar alguns pressupostos que fundamentam a organização dos cursos, que realizam essa formação conforme evidenciado anteriormente.

Posteriormente, o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251 de 1961, estabeleceu o currículo mínimo para o curso e a duração em quatro anos. Essa regulamentação não alterou o sistema “3+1” que vinha sendo adotado desde sua criação em 1939, pois as disciplinas de didáticas e práticas de ensino compunham a etapa final da estrutura curricular, permanecendo a divisão entre bacharelado e licenciatura. O período em destaque foi marcado pela preparação de técnicos em educação, tendo como objetivo atender as demandas do modo de

produção capitalista que exigia maior qualificação da mão de obra sob o ideário tecnicista.

Para atender essas exigências a Lei 5.540/68, por meio do Parecer 252/69, explicitou que o Curso de Pedagogia, integrado à Faculdade de Educação, formaria o profissional para ministrar as disciplinas pedagógicas do Curso Normal e os especialistas em educação para o desenvolvimento de atividades de Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção. Essa modalidade de formação dos profissionais da educação realizou-se, mediante estudos sobre métodos e técnicas de ensino, de forma acrítica e neutra para atingir fins predeterminados, além de promover a separação entre concepção e execução, não possibilitando uma compreensão ampliada do processo educativo, mas reforçando a divisão técnica do trabalho no interior da escola.

Nessa perspectiva, a organização do curso fragmentava a realidade escolar de acordo com funções a serem desempenhadas: docência, administração, supervisão, orientação educacional, inspeção escolar, entre outras. Essa maneira de conceber a formação docente denomina-se modelo da racionalidade técnica que separa teoria e prática, reflexão e ação, conteúdo e forma, ensino e pesquisa. Para Contreras (2002, p. 90-91):

A idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental por que supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. [...] O aspecto fundamental da prática profissional é definido, por conseguinte, pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para análise e diagnóstico dos problemas e para o seu tratamento e solução. A prática suporia a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória.

Nesse modelo³⁹, o professor é visto como um técnico, um especialista que concebe o exercício profissional como uma atividade meramente instrumental,

³⁹ Para Pereira (2002, p. 22-23) existem no mínimo três modelos de formação de professores orientados pelo modelo da racionalidade técnica: [...] o modelo de habilidades comportamentais, no qual o objetivo é treinar professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis; o modelo de transmissão, no qual o conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino; o modelo acadêmico tradicional, no qual assume que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que os aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em serviço.

voltada para a solução de problemas através da aplicação de teorias, métodos e técnicas. A formação desse profissional contempla um conjunto de disciplinas científicas e pedagógicas, com o objetivo de fornecer as bases para a sua ação, a ser materializada através da aplicação dos conhecimentos às situações de sala de aula.

A epistemologia que orienta a formação do professor como técnico originou-se da concepção positivista⁴⁰ do conhecimento que no século XIX, teve grande aceitação com os avanços científicos e tecnológicos. A empiria é concebida como a única fonte possível de aquisição do conhecimento, portanto o que não pode ser testado empiricamente ou analisado racionalmente são considerados sem significado.

No modelo da racionalidade técnica privilegia-se a noção de ciência aplicada que possibilita o desenvolvimento de estratégias e procedimentos para diagnosticar e solucionar os problemas. No entanto, esta concepção apresenta características que afetam o desempenho profissional, dentre elas: a prática e o conhecimento são concebidos numa relação hierárquica, promovendo a divisão do conhecimento profissional entre os que produzem e os que aplicam; a ciência aplicada é tratada como formulação de leis ou regras numa relação de causa e efeito para obtenção de resultados desejados e, finalmente, a ciência aplicada considera que os fins que se pretendem são fixos e bem definidos de modo que possa ser comprovado sem dar lugar a dúvidas quanto ao seu alcance.

A incorporação do modelo da racionalidade técnica no campo educacional permitiu que a investigação científica se tornasse imprescindível para dar suporte teórico à formação do professor. No entanto, os cursos de formação privilegiam “o como fazer” em detrimento do “o que” e “para que fazer”, e os conhecimentos específicos e pedagógicos são trabalhados isoladamente.

Portanto, a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil representa uma luta histórica e polêmica agravadas pelas inadequações das políticas públicas em relação à formação e a função do Pedagogo. Além disso, as diferentes concepções e tendências que influenciaram a construção do conhecimento pedagógico os seus conteúdos que deram origem a propostas que ora se centraram nos conteúdos, ora

⁴⁰ A noção de positivismo empregada aqui é a formulada por A. Comte, no qual a ciência significa sistematização de conceitos através da experimentação.

nas atividades práticas, promovendo assim, a separação da Pedagogia da didática, formando distintamente o bacharel e o licenciado. Para Saviani diferentes concepções de educação influenciaram a história desse curso podendo ser agrupadas em duas grandes tendências:

[...] a primeira representada pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática; e a segunda em que a prática assume centralidade e secundariza a teoria. A tendência tradicional ao enfatizar o papel da teoria, reforça o papel do professor, entendido como aquele que, detendo os conhecimentos elaborados, tem a responsabilidade de ensinar os alunos mediante procedimentos adequados que configuram os métodos de ensino. A segunda tendência, a renovadora, põe a ênfase na prática, reforça o papel do aluno, entendido como aquele que só aprende na atividade prática [...] (SAVIANI, 2007, p. 105).

Para o autor a primeira tendência se fez presente nos séculos XVII, XVIII e atinge seu ponto máximo na segunda metade do século XIX. Pautando-se numa concepção de conhecimento linear e fragmentada, a teoria obteve papel central dificultando a integração conteúdo método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. Nessa perspectiva, os professores, são concebidos como meros executores, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, oferecia-se então à formação dos professores o conhecimento teórico e o método científico para a análise da prática e construção de regras a serem aplicadas pelos professores.

Percebe-se, ainda, que em cada etapa do desenvolvimento das forças produtivas forjam-se projetos pedagógicos, aos quais correspondem a modelos e perfis diferenciados de professores, tendo como finalidade atender às mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Assim, a pedagogia então dominante era organizada com base no taylorismo/fordismo que

[...] originou tendências pedagógicas que embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica – nas versões sempre conservadoras das escolas tradicional, nova e tecnicista – sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação [...]. (KUENZER, p. 167, 1999).

A segunda tendência, a renovadora ganhou força no início do século XX, e difundiu-se especialmente com o movimento da Escola Nova tornando-se hegemônica até o início da segunda metade desse século. No Brasil este ideário começa a difundir-se mais acentuadamente nos anos 20 sob as influências teóricas

do escolanovismo europeu e norte americano, tendo como suporte uma concepção científica da educação subordinada a uma pedagogia de caráter experimental. “O eixo do trabalho pedagógico desloca-se da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos de aprendizagem [...]” (SAVIANI, 2007, p. 104).

Nesse sentido, reforça-se a centralidade do educando, considerado agente da própria aprendizagem que só aprende na atividade prática, cabendo ao professor acompanhar e auxiliar os mesmos no processo de aprendizagem. O professor passa a ser aquele que organiza as situações em sala de aula de modo a permitir o aprendizado do aluno, e a preocupação com os conteúdos uma das importantes características da escola tradicional, é direcionada para a preocupação com os meios.

Dessa forma, o período que compreende a década de 20 até o final da década de 40 é marcado pela disputa da hegemonia teórica do pensamento pedagógico, os defensores da pedagogia tradicional, os essencialistas e os que defendiam a nova pedagogia, os existencialistas⁴¹. Esse era o dilema da educação vivido pela sociedade brasileira no contexto da criação da Universidade no Brasil e do Curso de Pedagogia, as duas tendências tiveram papel relevante na definição de políticas educacionais e, no caso particular desse estudo, na formação do Pedagogo, no período de sua primeira regulamentação.

Contudo, o crescente desenvolvimento econômico do país ocorrido entre 1955 e 1961 no Brasil, demarcou uma nova fase do capitalismo econômico subordinado ao grande capital. O crescimento do parque industrial necessitava de mão de obra qualificada e a educação precisaria avançar para que não representasse um entrave ao suposto desenvolvimento do país. O discurso pedagógico desse momento centrou-se na apreensão técnica do como ensinar e as

⁴¹ Para Suchodolski (2000) os fundamentos da pedagogia tradicional encontram-se no idealismo antigo e cristão da pedagogia da essência e, tem como princípio “[...] ligar o homem à sua verdadeira pátria, a pátria celeste, e destruir ao mesmo tempo tudo que prende o homem a sua existência terrestre [...]” (SUCHODOLSKI, 2000, p. 20). A vertente moderna da pedagogia da essência centra-se na concepção de homem como ser racional, sendo a razão a força que orienta a vida. A nova pedagogia concebe a existência humana como uma questão individual e particular. O novo pensamento pedagógico da existência, “[...] não leva a uma concepção que procurasse transformar as condições existentes, nem a um ideal de vida individual ou racional [...]” (SUCHODOLSKI, 2000, p. 97).

políticas de formação do pedagogo nos anos de 1960, esteve orientada pela tendência tecnicista.

O pensamento educacional voltou-se para a dimensão do planejar, privilegiando as dimensões metodológicas e organizacionais em detrimento das dimensões filosófica, científica e epistemológica. Houve uma acentuada ênfase na idéia de gerenciamento dos sistemas escolares, articulada a uma visão empresarial que atendesse as exigências da racionalidade científica e técnica, inviabilizando práticas integradoras no interior das escolas que viabilizasse o aperfeiçoamento da ação educativa.

Em contrapartida, o final da década de 70 e início da década de 80 foram particularmente representativos das inúmeras críticas sofridas pelo curso, no que se refere ao modelo que vinha orientando a formação do Pedagogo. As críticas foram construídas, principalmente, no seio do movimento dos educadores que se posicionaram pela reformulação do curso, hoje ANFOPE que congrega professores, instituições universitárias e demais entidades representativas de educadores.

Contribuiu também nessa discussão o estudo desenvolvido por Pereira (1999; 2002) que analisa os modelos de formação docente no Brasil. O referido estudo dentre outros evidenciou que o rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da teoria. No interior do debate, as principais críticas atribuídas ao modelo da racionalidade técnica é a ênfase dada à formação teórica em detrimento da formação prática, e a concepção aplicacionista da prática dos conhecimentos teóricos. Outro aspecto que merece destaque é a separação teoria-prática considerada como um dos problemas crônicos enfrentados pelas instituições formadoras na preparação profissional, restringindo a formação do professor ao domínio do conhecimento específico.

Candau e Lelis (2003) ressaltam que no interior das instituições formadoras a supervalorização da teoria em detrimento da atividade cotidiana prática tem como fundamento a perspectiva positivista que caracteriza a dicotomia entre teoria e prática como componentes isolados e mesmo opostos, influenciada por uma visão dissociativa que predomina em nossa sociedade. Concorda-se com as duas autoras que não basta só o domínio do conteúdo específico para alguém se tornar um bom professor, igualmente, revela-se insuficiente a garantia da formação

docente de qualidade quando esta não proporcionará ao formando contatos e vivências concretas com a prática.

Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados diante da realidade educacional e social. Sobre esta forma de compreender, Vásquez (2007, p. 235) mostra que:

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Depreende-se, portanto, que quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática nos cursos de Pedagogia, mais consistente e eficaz será a atividade prática dos Pedagogos, ou seja, sem a teoria, a prática torna-se cega, sem objetivo, um agir sem rumo e perde sua característica específica de atividade humana. Nesse sentido, faz-se necessário garantir ao Pedagogo uma ampla formação de modo que sua atuação contemple as várias instâncias da prática educativa, através de uma formação teórico-prática que permita o enfrentamento dos desafios colocados pelas novas realidades do mundo contemporâneo.

Com base na crítica a racionalidade técnica, outra perspectiva apresenta-se como uma alternativa para a formação de professores chamada de modelo da racionalidade prática. Sua emergência pode ser situada a partir da década de 80, devido à grande difusão das idéias de Donald Schön⁴² nos Estados Unidos, pela crítica que faz ao tecnicismo e pela proposta da formação de profissionais reflexivos. Ao estudar a formação profissional universitária, utilizando como referência o curso de arquitetura, denunciou sua vinculação com a racionalidade técnica. De acordo com ele,

⁴² Donald Schon realizou vários estudos sobre o processo de formação do “profissional reflexivo”, que estão concretizadas em duas obras: O profissional reflexivo (1983) Formação de profissionais reflexivos (1987). Para este a formação profissional encontra uma distinção entre conhecimento tácito, o qual Schön denomina também como “reflexão na ação” e o conhecimento escolar e argumenta em favor de uma nova epistemologia da prática, centrada no saber profissional, tomando como ponto de partida a reflexão na ação.

[...] as escolas profissionais devem repensar tanto a epistemologia da prática quanto aos pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados e devem adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático reflexivo [...] (SCHON, 2000, p. 25).

Nessa perspectiva, defende uma formação assentada na formação reflexiva em que o profissional, pensa sobre o que faz ao se deparar com situações de incerteza e conflitos, ou seja, investiga a sua prática, o que resulta em conhecimento prático validado pela própria prática, não se limitando a investigação produzida na academia. Foi um dos autores que teve maior peso na difusão do conceito de reflexão tendo como fundamento as idéias de Jhon Dewey que influenciou de forma determinante o pensamento pedagógico contemporâneo na formulação de um novo ideal pedagógico que defendia o ensino pela ação.

Nesta concepção, atribui-se ao professor a capacidade de refletir, criar e decidir ao desenvolver sua prática pedagógica através de um ensino prático reflexivo que abra espaço para o “talento artístico profissional”⁴³. Schon (apud CONTRERAS, 2003, p. 109) revela que este ao contrapor-se a racionalidade técnica propõe um triplo movimento a ser desenvolvido pelos professores no que diz respeito a sua prática profissional: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, ou seja, o docente como profissional reflexivo “[...] não depende de teorias e técnicas preestabelecidas, mas constrói uma nova maneira de observar o problema que lhe permita atender suas peculiaridades [...]”.

A idéia básica do modelo⁴⁴ a de que a prática seja concebida não apenas como lócus de aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço em que novos conhecimentos são constantemente, gerados e modificados. A prática reflexiva realiza-se a partir do conhecimento na ação, que deverá ser constantemente reelaborada em função da reflexão sobre a ação, que ocorre antes,

⁴³ Schon utilizou esse termo para referir-se aos tipos de competências que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas. Outros autores tem se dedicado a analisar a racionalidade prática. Schon (2000), Campos e Pessoa (2003), Pereira (1999: 2002), Contreras (2002).

⁴⁴ O modelo da racionalidade prática contempla três modelos de formação de professores: o modelo humanístico, no qual professores são os principais definidores de um conjunto particular de comportamentos que eles devem conhecer a fundo; o modelo de “ensino como ofício, no qual o conhecimento sobre ensino é adquirido por tentativa e erro por meio de uma análise cuidadosa da situação imediata e o modelo orientado pela pesquisa, cujo propósito é ajudar na solução de problemas de ensino e aprendizagem. Ver Pereira (2002, p. 27).

durante e depois da atuação do professor junto aos alunos, visando superar as dificuldades do dia-a-dia.

Contreras (2002) e Pereira (2002) destacam-se entre outros autores por apresentarem em seus estudos uma análise da epistemologia da prática que envolve a de professor reflexivo e pesquisador. Eles realizam uma sistematização tendo por base autores como: Zeichner, Sthenhouse e Giroux, que concebem a reflexão, como prática social crítica e coletiva, para além dos contextos da sala de aula e da escola em direção a formação do intelectual crítico, visando o alcance de sua emancipação. O enfoque dado ao conceito de professor reflexivo favoreceu a construção de modelos críticos e emancipatórios de formação docente fundamentado numa racionalidade crítica⁴⁵.

A formação do professor orientado por esse perfil deve centrar-se na investigação, encorajando os professores a realizarem pesquisa sobre suas próprias práticas. Percebe-se, ainda, que este modelo é apresentado como uma abordagem crítica pela ênfase dada à reflexão coletiva e por contemplar a dimensão política fundamentada nos princípios de “igualdade” e “justiça social”. Contudo, refletir coletivamente não significa que esta reflexão aponte para uma transformação radical das práticas sociais e o alcance da emancipação humana por meio destes princípios, uma vez que esta torna-se limitada dentro do capitalismo.

Inserir-se também nessa discussão o estudo desenvolvido por Pimenta (2005), sobre o conceito de professor reflexivo, enfatizando a contribuição da reflexão para o exercício da docência, dos saberes dos professores e do trabalho coletivo desses profissionais e da escola enquanto espaço de desenvolvimento profissional docente. No entanto, destacou os limites evidenciados na teoria do professor reflexivo, salienta a autora:

[...] diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual

⁴⁵ O modelo da racionalidade crítica contempla três modelos de formação de professores: o modelo sócio-reconstrucionista, o qual concebe o ensino e a aprendizagem como veículos para promoção de uma maior igualdade, humanidade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade; o modelo emancipatório ou transgressivo, o qual concebe a educação como expressão de um ativismo político e imagina a sala de aula como um local de possibilidade, permitindo ao professor construir coletivos para ir além dos limites para transgredir; e o modelo ecológico crítico, no qual a pesquisa-ação é concebida como um meio para desnudar, interromper e interpretar desigualdades dentro da sociedade e, principalmente, para facilitar o processo de transformação social. Ver Pereira (2002, p. 30).

bastaria a prática para a construção do saber docente, de um possível “individualismo”, fruto de um reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar a banalização da perspectiva da reflexão [...] (PIMENTA, 2005, p. 22).

Embora se reconheça o avanço da proposta defendida pelo modelo da racionalidade crítica e sem querer desqualificar as teorias produzidas pelos referidos autores, não podemos deixar de ressaltar que a defesa da formação inicial disposta a formar um intelectual crítico, precisa deixar claro o conteúdo epistemológico das teorias contempladas na formação, assim como, sua filiação e o projeto de sociedade a qual estão vinculadas. Ou seja, não basta apenas criar modelos diferenciados de formação e/ou reformular o currículo, é preciso identificar a epistemologia (concepção de ciência) que fundamenta a ação pedagógica do professor. O que se denomina às vezes de prática reflexiva é uma formação baseada em estudos de problemas concretos, deixando de lado a formação teórica.

No Brasil, no final dos anos 80 e início de 1990 as idéias de Schon foram apropriadas e ampliadas num contexto de reformas curriculares, que orientaram a formação dos profissionais da educação, contudo tomaram outros rumos, buscando atender às exigências das mudanças do mundo do trabalho. A ação educativa e a formação estão ancoradas em concepções de educação que priorizam uma ênfase excessiva ao que acontece dentro da sala de aula, “localizando-a em novo “campo” de conhecimento: da “epistemologia da prática” (FREITAS 2002, p. 148).

A emergência do debate coincide com os movimentos de reformas educacionais⁴⁶ legitimado por uma literatura pedagógica nacional e internacional que privilegia a formação reflexiva, além de fazer uma crítica ao modelo da racionalidade

⁴⁶ A reforma brasileira é parte de um movimento internacional que visa à adequação da educação às necessidades e exigências impostas pelo reordenamento do sistema capitalista à visão neoliberal e à sociedade dita globalizada. Este movimento de reformas educacionais teve início a partir da década de 70 nos países centrais e, de meados da década de 80 especificamente nos anos 90 em países periféricos sob orientações de instituições financeiras internacionais, destacadamente do Banco Mundial.

técnica adotado nos programas de formação de professores. Em entrevista⁴⁷ que analisava o Curso de Pedagogia a Professora Eunice Durham⁴⁸ afirmou que:

Os cursos de pedagogia desprezam a prática da sala de aula e supervalorizam teorias mais nobres. Os alunos saem de lá sem saber ensinar” (...) “Os cursos de pedagogia são incapazes de formar bons professores” (...) a bibliografia adotada nesses cursos, circunscrita a autores da esquerda pedagógica. Eles confundem pensamento crítico com falar mal do governo ou do capitalismo. Não passam de manuais com uma visão simplificada, e por vezes preconceituosa, do mundo [...]. (DURHAM, 2008).

Seus argumentos colocam no centro do debate o curso de Pedagogia, porém seu entendimento sobre a relação teoria-prática, problema fundamental, é baseado numa lógica onde ambas se opõem e se excluem. Além disso, seu posicionamento não encontra apoio nos estudos realizados por intelectuais como: Freitas (2002), Freitas (1992), Duarte (2003), Moraes (2003a, 2003b, 2003c), Kuenzer e Rodrigues (2007), e Saviani (2007) que em suas análises revelam exatamente o contrário, ou seja, a partir da década de 90 as políticas de formação de professores e pedagogos vêm priorizando o desenvolvimento de uma formação que não privilegia a unidade teoria-prática nos programas curriculares.

Esta concepção que privilegia a prática como espaço formativo vem servindo de justificativa para mudanças na construção dos perfis profissionais e na organização dos cursos. Nesse sentido como alternativa um modelo de formação de professores baseada na experiência voltado para os problemas do cotidiano que ao invés de articular teoria-prática, promove a desarticulação, ao privilegiarem a prática em detrimento da teoria⁴⁹. Essa perspectiva privilegia o seguinte percurso curricular,

[...] não encaminha suficientemente à apreensão da rica e complexa totalidade dos processos de formação humana, em suas múltiplas e dinâmicas relações com as dimensões sociais, econômicas e culturais que configuram a prática social. (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p. 48).

⁴⁷ Entrevista publicada pela revista veja intitulada “Fábrica de maus professores”.

⁴⁸ Ex- secretária de política educacional do Governo Fernando Henrique; Membro do Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas da Universidade de São Paulo; Especialista em Ensino Superior e Antropóloga.

⁴⁹ Esta tendência tem sido adotada nos programas de formação de professores no Brasil. O Ministro da Educação Fernando Haddad deu uma entrevista a Revista Nova Escola em outubro de 2008 enfatizando a necessidade dos cursos de Pedagogia se adaptar a realidade da sala de aula com ênfase às práticas de sala de aula. É “[...] preciso contrabalançar melhor o espaço que ocupam disciplinas clássicas – como Sociologia, Filosofia, Psicologia e História da Educação – com as ligadas à didática”. (HADDAD, 2008, p. 32-36).

A análise até aqui desenvolvida evidencia que ao longo dos tempos constata-se que as políticas educacionais, são implementadas em pequenas doses representando uma das estratégias de controle, avaliação e direcionamento das reformas viabilizadas através das diretrizes curriculares. O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia publicada em abril de 2006 expressa a necessidade da revisão dos modelos de formação docente, e a constituição de um novo perfil profissional do pedagogo a partir de três conceitos que articulam e definem o perfil do Pedagogo: docência, gestão e conhecimento.

A Resolução CNE/CP. 1/06 apresenta o conceito de docência como eixo da formação do profissional, essa graduação se configura como licenciatura em Pedagogia tendo como base a docência articulada com as atividades de ensino, de gestão e pesquisa. Segundo o documento a docência é entendida “[...] como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia [...]” (BRASIL, 2006, art. 2, § 1, p. 1).

Cabe destacar que a defesa da base da formação docente no curso de Pedagogia foi uma das reivindicações da ANFOPE que há mais de 25 anos buscava superar a concepção de Pedagogo que não contempla na sua formação a preparação para a docência. Desse modo, era preciso construir uma base comum nacional que garantisse a articulação curricular de cada instituição a partir de uma compreensão ampliada do fenômeno educativo. Nessa perspectiva, embora as Diretrizes apresentem um espaço abrangente de atuação do Pedagogo, sua formação tornou-se reduzida a docência, e esta é apresentada como uma atividade que se concentra no campo da ação e distancia-se do objetivo proposto pela entidade ao longo dos tempos.

A formação do Pedagogo defendida não se resume ao conhecer pela contemplação ou criação de procedimentos que instrumentalize as ações, está para além de uma Pedagogia que desvaloriza o “[...] conhecimento científico/teórico/acadêmico [...]” (DUARTE, 2003, p. 607). Desse modo, a ênfase no caráter praticista do ensino representa o descaso ou pelo menos, a minimização da importância do trato da teoria nos programas curriculares. Configura-se como uma proposta de formação inicial reducionista, com uma visão estreita e individual dos problemas educacionais e sociais. Moraes (2003b) argumenta que

A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito de “prática” reflexiva – se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo [...]. Em tal utopia praticista basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva. (MORAES, 2003b, p. 153).

Ainda sobre as Diretrizes, o movimento de reforma educacional que se configurou a partir dos anos 90, a inclusão da gestão toma corpo no currículo da formação de professores indicando uma nova face da atividade do profissional da pedagogia. O conceito de gestão⁵⁰ presente nas Diretrizes ocupa um espaço importante na formação do pedagogo. Tal afirmação pode ser confirmada conforme a citação abaixo:

[...] é central a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, em que a coresponsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos, reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não-escolares. (BRASIL, 2005, p. 7).

Merece destaque, o posicionamento dos intelectuais que assumiram a direção do Manifesto dos Educadores em 2005⁵¹, que defendiam a formação do gestor no curso. Partiam do entendimento que o Curso de Pedagogia deveria formar um técnico ou especialista da educação. É um bacharelado que forma o cientista da educação, habilitado a desempenhar atividades relativas à gestão e outras atividades pedagógicas nas escolas e nos diferentes espaços educativos. O FORUMDIR também foi outra entidade que se posicionou destacando a importância da gestão no currículo do Curso de Pedagogia, sua posição é a mesma manifestada pela ANFOPE.

Shiroma (2003) nos alerta que a inclusão do conceito de gestão nas Diretrizes pode estar relacionada ao conceito de gerencialismo como estratégia para

⁵⁰ O conceito de Gestão foi inserido nas Diretrizes após a Minuta de março de 2005, o FORUMDIR foi uma das entidades manifestou sua importância no currículo do curso de Pedagogia. É a mesma posição defendida pela ANFOPE.

⁵¹ Os signatários do Manifesto dos Educadores são: José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Maria Amélia Santoro Franco.

manter a burocracia e o controle da escola. Esta perspectiva tem sido amplamente difundida como conceito-chave que serviu de base para a reforma educacional brasileira a partir da década de 90. “É uma ideologia que se difunde no campo educacional, disseminando princípios orientados pela eficiência financeira, competência, qualificação e liderança [...]” (SHIROMA, 2003, p. 70) estes vocábulos têm sido presente em leis, decretos e diretrizes, funcionam com slogans legitimados por um discurso que esconde diferentes significados e pretensões.

A compreensão de Shiroma (2003) sobre essa questão nos ajudou a esclarecer, as razões pelas quais a política de formação de professores vem reduzindo a base de conhecimento da docência e abolindo as análises sócio-históricas e filosóficas dos cursos de formação. Nesse sentido, a defesa do profissionalismo como modelo de formação de professores encontra-se articulada ao conceito de gestão ao priorizarem a eficiência e a competência mesmo numa escola. Ao priorizarem a formação docente com base nesses moldes, abandona-se a defesa de um modelo de formação desse profissional que atendia as aspirações de natureza pública tendo como prioridade uma formação prática que cada vez mais distancia do ambiente universitário.

O terceiro eixo que estrutura o Curso de Pedagogia, destaca o conceito de conhecimento⁵², apresentado na Resolução CNE/CP Nº 1/06 como construção de saberes aplicáveis ao campo educacional, onde a formação deverá contemplar a realização, a análise de pesquisa e a aplicação de resultado, visando à superação das dificuldades e problemas que envolvem a Educação Básica (BRASIL, 2006). Nessa perspectiva, a idéia de conhecimento foi secundarizada na formação do Pedagogo e a compreensão de pesquisa sugere uma aplicabilidade reduzindo os aspectos teórico-metodológicos a procedimentos que permitam a solução de problemas que surgem no interior da escola, especificamente da sala de aula.

Dessa forma, a produção de conhecimentos fica restrita ao pedagógico, a uma intervenção didática para facilitar a aprendizagem, tendo como base uma visão de ciência fundada no instrumentalismo que recusa a totalidade explicativa. Cabe

⁵² Ressaltamos, que embora entidades como ANFOPE, ANPEd, CEDES e o FORUMDIR tenham incorporado a importância da produção do conhecimento no curso de Pedagogia, foi no Manifesto de educadores que essa perspectiva foi sinalizada com maior ênfase ao defenderem o papel da produção do conhecimento e pesquisa na formação do Pedagogo. Reafirmavam a idéia de que o curso de Pedagogia fosse bacharelado responsável em formar um cientista da educação (VIEIRA, 2007).

aqui registrar a necessidade de se conhecer o trabalho, o cotidiano e a prática do professor, porém, a breve incursão realizada no desenvolvimento do presente estudo nos autoriza a revelar que o modelo de formação de professores e Pedagogos preferencialmente é visto como algo prático. A exacerbação da prática e diluição da teoria, mantém a visão associativa entre teoria e prática. Saviani (2007) recomenda aos Pedagogos que

[...] vivam intensamente o clima da universidade, mergulhem nos estudos clássicos da Pedagogia e dos fundamentos filosóficos e científicos da educação, de modo a se municiarem de ferramentas teóricas que lhes permitam analisar o funcionamento das escolas de educação infantil e do ensino fundamental, para além do senso comum propiciado por sua experiência imediata vivenciada por longos anos no interior da instituição escolar. [...] ultrapassando assim, o nível da *doxa* (o saber opinativo) e atingindo o nível da *episteme* (o saber metodicamente organizado e teoricamente fundamentado) (SAVIANI, 2007, p. 132).

Constata-se, portanto, que a pesquisa educacional que toma o cotidiano como objeto de estudo, acaba se limitando a descrições e impressões. É preciso, então, como Vásquez “[...] elaborar uma teoria concreta da revolução como passagem indispensável, em virtude da unidade entre teoria e prática para transformar as relações existentes [...]” (VÁSQUEZ, 2007, p. 157). Essa teoria tem finalidade que não se reduz ao ato de interpretar ou de está a serviço da aceitar a imutabilidade do mundo, mas que conduza a uma práxis revolucionária vista como atitude humana de transformação da natureza e da sociedade a fim de alcançar a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Os cursos de formação de professores devem visar à formação de seres humanos plenamente cultos, a partir de um modelo de formação que contemple um percurso teórico à luz do pensamento dialético em direção a unidade entre teoria e prática. Dessa forma, “[...] o ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria [...]” (SAVIANI, 2007, p. 109). Nessa concepção a história é concebida como eixo da formação do Pedagogo, fazendo-os profundos conhecedores da história concreta dos homens dentro de uma percepção de que esta é produzida individual e coletivamente.

2 A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Conforme destacado anteriormente, diferentes modelos vêm orientando a organização dos cursos de formação de professores na atualidade e o eixo da pesquisa tem sido amplamente divulgado como elemento central da maior parte das reformas educacionais empreendidas no país. Nessa perspectiva, a inclusão da pesquisa na formação do educador tem sido focalizada como uma alternativa aos modelos de formação que tem como base a racionalidade técnica, em que o caráter técnico da educação se aprofunda a partir da separação entre quem planeja a educação e quem a executa a ação educativa concretizando a separação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, tornando os currículos de formação de professores inadequados à realidade da prática profissional dos docentes.

Com o objetivo de analisar tal problemática, nesta parte nos propomos a fazer uma investigação sobre a inclusão da pesquisa na formação e no trabalho docente, especificamente na formação inicial do Pedagogo no Brasil. Primeiramente, apresenta-se os referenciais teóricos que fundamentam o modelo de formação que tem a pesquisa como eixo estruturante, para em seguida, realizar um resgate teórico e histórico acerca da formação do professor pesquisador no Brasil, centrando nosso foco de análise no documento referente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Por fim, o debate sobre as concepções de pesquisa educacional no Brasil e sua relação com a formação do educador no atual contexto.

2.1 A pesquisa na formação do Pedagogo: explicitando seus referenciais teóricos

A emergência da inclusão da pesquisa como princípio norteador da formação docente vem sendo defendida por pesquisadores no Brasil, a partir do final da década de 80 e início dos anos de 1990, coincidindo, portanto com os movimentos de reformas educacionais implementados no país. É nesse contexto que é disseminado no país, uma literatura nacional e internacional que privilegia a pesquisa na formação e no trabalho docente, além de fazer a crítica ao modelo da racionalidade técnica, tradicionalmente adotado nos programas de formação de professores.

Estudos desenvolvidos por pesquisadores como (ANDRÉ, 2001a, 2001b, 2002c; LISITA et al., 2001; LUDKE, 2001; SANTOS, 2001; CONTRERAS, 2002; FACCI, 2003; PEREIRA, 1998; PEREIRA 1999, 2002, 2006) além de autores internacionais tem demonstrado sistematicamente a existência de diferentes posicionamentos sobre o papel da pesquisa na formação e no trabalho docente. Esta proposta vem sendo defendida tanto por autores que analisam os problemas da Educação Básica, como por autores que desenvolvem estudos e pesquisam sobre a formação docente. De acordo com Santos (2001, p. 16) os primeiros estudiosos “[...] associam os investimentos na formação do professor com a melhoria do ensino, os segundos buscam compreender os processos de formação dos docentes [...]”.

Visando ampliar a compreensão sobre a temática, faz-se necessário situar historicamente o surgimento da terminologia professor pesquisador na educação. Segundo André (2001b), esse termo tem sua gênese na reforma curricular realizada na Inglaterra, a partir dos anos de 1960, e com os trabalhos de Lawrence Stenhouse, na coordenação do Humanities Curriculum Project⁵³, no Centro de Pesquisa Aplicada à Educação – CARE na Universidade de East Anglia, que juntamente com um grupo de trabalho constituído com a finalidade de produzir conhecimento sobre a temática da pesquisa na formação do educador buscaram compreender os princípios que fundamentam a relação entre ensino e pesquisa. Tendo em vista que o movimento foi realizado numa época de reformas das estruturas educacionais, objetivando superar a racionalidade técnica no planejamento curricular, apresentando um outro enfoque ao modelo de elaborar, desenvolver e colocar em prática o currículo.

A intenção de Stenhouse foi a de instituir um modelo formativo que partisse de situações relacionadas com o cotidiano dos alunos, utilizando os procedimentos da pesquisa-ação⁵⁴, investigação-ação, da etnografia e antropologia. Sugerindo conseqüentemente que os professores analisem sua realidade escolar e identifiquem suas demandas curriculares, tendo como finalidade a construção do currículo a partir da investigação sobre sua própria prática e, ainda sobre as

⁵³ Currículo dos cursos de humanidades que tinha como base um modelo oposto ao existente no campo curricular inglês dos anos 60.

⁵⁴ Foi com a obra de Kurt Lewin na década de 40 que surge a chamada “Pesquisa-ação”, que consiste numa alternativa às pesquisas que se limitavam a produzir livros e não relacionavam conhecimento científico e ação social, ver Lisita et al. (2001); Pereira (2002, 2006).

concepções que fundamentam a ação educativa. Nessa perspectiva, o processo pedagógico desenvolvido no Humanities Project tinha como fundamento os seguintes princípios:

[...] tratar em aula questões controvertidas; trabalhar o diálogo, e não a instrução, como atividade central da aula, não usar, por parte dos professores, a autoridade para apresentar seus pontos de vista como se fossem verdades objetivas; respeitar pontos de vista divergentes; assumir, por parte dos professores, a responsabilidade pela qualidade e nível de aprendizagem. (PEREIRA, 1998, p. 161).

Contreras (2002) nos diz que para Stenhouse o estudo se converte em pesquisa no momento em que o estudante formula uma dúvida que suscita uma resposta. Sendo assim, a pesquisa educativa que investiga a realidade educacional deverá ser movida por uma indagação sistemática, transformando sua prática, ponto de partida para a busca de explicação, em uma constante pesquisa⁵⁵, sistematizada. Assim,

O professor como pesquisador de sua própria prática transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas. O currículo, enquanto expressão de sua prática e das qualidades pretendidas é o elemento que se reconstrói na indagação, da mesma maneira que também se reconstrói sua ação. [...] A idéia do professor como pesquisador está ligada, portanto à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos [...]. (CONTRERAS, 2002, p. 119).

Vale dizer neste contexto, fica evidente a necessidade de transformar o professor em um “investigador em aula”, uma vez que se considera as aulas laboratórios ideais para a realização da teoria e da prática educativa⁵⁶. Nesta concepção, o currículo é concebido como expressão das práticas dos professores que se reconstrói na indagação e respalda a reconstrução da própria ação. A idéia

⁵⁵ A continuação dos trabalhos de Stenhouse foi feita por John Elliot, que propôs a investigação-ação, e se apropriou da metodologia da pesquisa-ação visando à melhoria da ação prática. Essa abordagem caracteriza-se por ser um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, onde cada espiral inclui: a) aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver; b) formular estratégias de ação; c) desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência; d) ampliar a compreensão da nova situação (situação resultante); e) proceder aos mesmos passos para a nova situação prática. Ver Dickel (1998) e Pereira (1998).

⁵⁶ Nesse contexto, o desenvolvimento profissional para Stenhouse, é um processo fundamentalmente educativo, que se concretiza à medida que o professor busca compreender as situações concretas que se apresentam em seu trabalho, e é dependente, portanto, da sua capacidade de investigar sua própria atuação, ver Dickel (1998, p. 55).

do professor pesquisador está ligada, à necessidade dos professores de pesquisar experimentar sua própria prática, sendo capaz de produzir teoria na prática.

Contreras (2002) apontou alguns limites do pensamento de Stenhouse em relação à sua concepção de professor como pesquisador. Um dos limites apontados está relacionado à centralidade da aula como lugar de experimentação e de investigação e o professor como aquele profissional que se dedica individualmente à reflexão e à melhoria dos problemas da prática educativa. Essa é uma perspectiva restrita por desconsiderar a influência da realidade social sobre as ações e pensamentos e, ainda, sobre o conhecimento como produto de contextos históricos e sociais. Desse modo, a análise do contexto social na qual está inserida a prática do “professor pesquisador” torna-se ausente nas formulações de Stenhouse, a crítica é direcionada apenas às ações que o sujeito realiza, não considerando as influências oriundas do modo de produção e tampouco as relações sociais estabelecidas.

Dando prosseguimento à análise das concepções defendidas por Contreras (2002), nos anos de 1990 este autor argumenta que Zeichner⁵⁷ evidenciou alguns limites nas concepções do “professor pesquisador” e do “professor reflexivo”⁵⁸. Na opinião de Contreras, o autor destaca a importância das duas concepções ao se contraporem à racionalidade técnica e por terem colocado a reflexão e a pesquisa como parte do processo. Zeichner (2008) ao defender a tese de que o professor reflexivo é um investigador, amplia o conceito de reflexão

⁵⁷ Keneth Zeichner é professor titular do Departamento de Currículo e Ensino da Universidade de Wisconsin, Estados Unidos da América, onde desenvolve trabalhos de pesquisa e ensino na área de formação docente, desenvolvimento profissional de professores e pesquisa-ação. Este autor defende o conceito de professor como prático reflexivo tendo como foco de investigação o papel dos professores na elaboração das propostas tendo em vista o próprio desenvolvimento profissional. Ver Geraldi Messias e Guerra (1998), Contreras (2002) e Rodrigues (2005).

⁵⁸ Na década de 80 a idéia do professor pesquisador é reforçada pelo trabalho de Donald Schön nos Estados Unidos, pela crítica que faz ao tecnicismo concentrando seus estudos na formação de profissionais reflexivos, produtores de saberes e conhecimentos de sua prática. É considerado um dos autores responsáveis pela difusão do conceito de reflexão contribuindo para popularizar e estender ao campo da formação de professores as teorias sobre a epistemologia da prática. Ao desenvolver um ensino prático reflexivo, Schon propôs um modelo de formação baseado na reflexão na ação, ou seja, investigando sua própria ação, o que resulta em um conhecimento prático que tem como validade a própria prática. Dessa forma, revela que a prática reflexiva está muito próxima da atividade de pesquisa, uma vez que o professor reflexivo trabalha de forma tão rigorosa quanto o pesquisador, ou seja, constrói seu conhecimento a partir da análise e interpretação de suas práticas. Para maior aprofundamento do tema ver, Contreras (2002); Campos e Pessoa (1998); Santos (2001); Pereira (1998); Pimenta (2005).

ressaltando a necessidade de pensar a ação reflexiva para além dos muros da escola.

Em razão disso, propõe uma formação de professores que os capacite a atuarem como profissionais reflexivos capazes de teorizar e produzir conhecimento sobre suas práticas, o que aponta para a valorização do exercício da atividade intelectual através da reflexão coletiva, não individualizada, objetivando superar a separação entre professores e pesquisadores e, assim, poder possibilitar a articulação teoria e prática. Esse autor defende ainda a cooperação entre os pesquisadores das universidades e os investigadores de sua própria prática no ensino, pois o conhecimento não deve ser propriedade exclusiva de pesquisadores ou acadêmicos, os professores possuem, e produzem conhecimentos que devem ser valorizados.

Contreras (2002) afirma ainda que Zeichner concebe o professor como investigador, desenvolvendo essa atividade através da pesquisa-ação, considerada como um instrumento de desenvolvimento profissional que envolve quatro fases: planejar, agir, observar e refletir. Convém destacar que os estudos desenvolvidos por Contreras tem como fundamento a tradição desenvolvimentista e a da reconstrução social⁵⁹ por meio do qual o ensino e a aprendizagem são considerados veículos para a promoção de uma igualdade, humanidade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade.

Discorrendo sobre o tema, Miranda⁶⁰ (2001) afirma que a prática assume centralidade nos estudos do professor pesquisador, considerada meio fundamento e origem dos saberes orientados e apropriados através da ação reflexiva do professor. A intenção dos que defendem essa tese é a de construir uma ciência da prática, porque “[...] a diferença entre teoria e prática é, antes de mais, um desencontro entre teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre teoria e a prática [...]”.

⁵⁹ Para Zeichner conforme Rodrigues (2005, p. 142-143) na tradição desenvolvimentista a prioridade é para o ensino sensibilizado para os interesses, pensamentos e padrões de desenvolvimento e crescimento do aluno. Esta tradição parte do pressuposto de que é o desenvolvimento do aluno que estabelece a base para a determinação do que deve ser ensinado aos e aos professores. Na reconstrução social acentua a reflexão sobre o contexto social e político da escolaridade e avaliação das ações na sala de aula quanto à sua contribuição para uma maior igualdade e para uma sociedade mais justa e decente.

⁶⁰ Marília Gouveia de Miranda é professora da Universidade Federal de Goiás tem realizado pesquisas referentes aos campos da teoria do conhecimento e políticas educacionais e suas implicações nos processos educacionais.

(ZEICHNER, 2008 apud MIRANDA, 2001, p. 135). O que se pode depreender fundamentalmente é que a unidade entre teoria e prática significa planejar de acordo com a realidade para o alcance de objetivos práticos e resultados.

As concepções abordadas são representações da realidade que não revelam seu caráter e nem suas contradições, podendo ser chamada de práxis utilitária.

No trato prático utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas [...]. A práxis de que se trata neste contexto é historicamente determinada e unilateral, é a práxis fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue [...]. (KOSIK, 1976, p. 10).

Sobre essa questão Pimenta (2005), se posiciona pela busca da superação das limitações que os termos “professor reflexivo” e “professor pesquisador” apresentam⁶¹. Esta autora argumenta que houve uma apropriação generalizada e acrítica nas reformas educacionais de diversos países da América Latina, “[...] o conceito de professor reflexivo transformando-o apenas em uma expressão da moda, uma vez que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica [...]” (PIMENTA, 2005, p. 45), não conseguindo influir decisivamente no fortalecimento da formação do professor nem melhorar as condições de socialização da prática educativa.

A autora defende a tese de que o professor pode produzir conhecimento, a partir da prática. Nesse sentido, direciona sua proposta para o campo do estágio, visando à formação do professor como pesquisador crítico e reflexivo sobre seu agir. Sugere ainda, a realização de um trabalho conjunto da universidade com as escolas públicas através da pesquisa colaborativa. Contudo, ressalta que operacionalizar a idéia de professor reflexivo e pesquisador constitui um desafio para formação desses profissionais.

Dessa forma, a prática de estágio passa a ter as seguintes dimensões:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a

⁶¹ A bibliografia produzida nos países da Espanha, França, Inglaterra, Portugal e Estados Unidos foi amplamente difundida no Brasil a partir dos anos 90, com a divulgação da obra coordenada por Antônio Nóvoa, *Os professores e sua formação* em 1992. A propósito ver Contreras (2002); Campos e Pessoa (2003); Pereira (1999).

ampliação de pesquisas e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam [...]. (PIMENTA, 2008, p. 46).

Nesta perspectiva, a prática é considerada um campo de saberes próprios que deve ser contemplado a partir da valorização da pesquisa na ação dos profissionais no decorrer da formação, ou seja, defende a formação de um profissional reflexivo, que seja capaz de identificar problemas e produzir saberes e conhecimentos sobre suas práticas.

No âmbito da formação inicial de professores, André (2001a) evidencia em suas formulações teóricas a importância do papel da pesquisa e destaca que ao invés de referir-se ao professor pesquisador de forma genérica, é necessário discutir e analisar as diferentes maneiras de articular ensino e pesquisa na formação e na prática docente. O papel da pesquisa na formação docente vai além da questão do professor/reflexivo, sendo necessário pensar nas reais possibilidades de realizar a investigação aliada ao trabalho docente.

Enfim, a autora sugere que uma das alternativas para realizar a articulação entre ensino e pesquisa na formação docente é fazer com que a

[...] pesquisa se torne um eixo ou um núcleo do curso, ou seja, que ela integre o projeto de formação inicial e continuada da instituição devendo ser construída pelos alunos que dela irão participar, devendo-se levar em conta os recursos e as condições disponíveis [...]. (ANDRÉ, 2001b, p. 61).

Nesse sentido, os autores referenciados exercem grande influência na definição das propostas oficiais de formação de professores em nosso país e orientam boa parte das discussões sobre a temática. Contudo, para compreender a pesquisa como elemento essencial na formação de professores e a articulação teoria e prática, faz-se necessário conhecer a concepção epistemológica presente nessa postura. A noção de pesquisa presente nos estudos do professor pesquisador tem como fundamento a epistemologia da prática que toma a prática do professor como principal referencial de produção de conhecimento, circunscrita apenas ao espaço escolar.

Em sintonia com esse debate, a defesa do ensino reflexivo contempla diferentes abordagens (professor pesquisador, prático reflexivo e professor

investigador)⁶², e de modo geral “mesmo quando analisado por diferentes óticas teórico-metodológicas, dá ênfase as preocupações com a experiência pessoal e com o desenvolvimento profissional de professores” (FACCI, 2004, p.59). A esse respeito Miranda (2001) defende que o conhecimento da prática é fundamental, mas não é suficiente para uma prática que se quer transformadora. Ao valorizar as experiências e a reflexão sobre a prática dos professores, corre-se o risco de analisar apenas a subjetividade do professor desconsiderando o contexto sócio-histórico da realidade social. A autora adverte que:

A literatura sobre o professor reflexivo/pesquisador, apesar de sua heterogeneidade, não deixa dúvidas à questão de que ser professor reflexivo/pesquisador implica romper com o iluminismo, abandonar a idéia de uma totalidade explicativa, rechaçar a idéia de universalidade do conhecimento, pender a relação teoria e prática para sua resolução na ação, fazer equivaler a teoria à prática, o senso comum ao conhecimento sistematizado [...]. (MIRANDA, 2001, p.136-137).

Concorda-se com a compreensão evidenciada de que a pesquisa na formação do professor deve orientar-se a partir da percepção que alunos e professores são sujeitos da prática social. No entanto, refletir, conhecer a realidade, não é um simples movimento de pensar nos problemas do cotidiano perdendo de vista a relação com a totalidade, requer outra teoria que “[...] por revelar teoricamente o que a práxis é, aponta as condições que tornam possível a transição da teoria à prática, e assegura a unidade íntima entre uma e outra [...]” (VÁZQUEZ, 2007, p. 29).

De acordo com os estudos de Miranda (2001), a apropriação acrítica da proposta do professor reflexivo pesquisador ao ser incorporada nas diferentes agendas de reformas educacionais pode apresentar sérias conseqüências para formação de professores, tais como:

- a) Transferir a responsabilidade, e por que não dizer culpa ao professor, pelos seus insucessos;

⁶² A partir da década de 90, observamos que “slogans, são utilizados em excesso para provocar uma atração emocional, sem esclarecer nunca o significado que lhes quer atribuir. Funcionam assim como palavras com aura, que evocam idéias que parecem positivas e ao redor das quais se pretende criar consenso e identificação. Porém, é provável que [...] na verdade escondem diferentes pretensões e significado, em que diferentes pessoas estejam entendendo ou querendo dizer coisas diversas com as mesmas palavras, embora aparentemente todos digam o mesmo” (CONTRERAS, 2002, p. 23).

- b) A valorização do próprio processo de reflexão orientado para a ação pode favorecer a compreensão de que esta reflexão é sinônimo de resolução de problemas específicos no espaço escolar;
- c) Ao negar a importância da teoria para o processo de reflexão, pode-se reduzir as reais possibilidades de reflexão crítica do professor sobre sua realidade;
- d) O conhecimento é importante à medida que é útil e eficaz para resolver um problema imediato em sua prática;
- e) Contribuir para desqualificação da universidade enquanto instância formadora de professores;
- f) Pode servir de suporte para a reforma curricular dos cursos de formação de professores, em que a prática da pesquisa pode converter-se em “ação esvaziada de significados se não lhe for garantida uma formação teórica sólida, articulada não aos aspectos imediatos da vida escolar, mas também com as outras grandes questões inerentes à cultura, a economia e a política e da sociedade contemporânea.

Mediante o exposto, essa concepção ao ser utilizada para propósitos tão variados, corre um sério risco de esvaziar-se, banalizando a própria idéia do papel da pesquisa na formação. É preciso, pois, identificar nesses estudos em que momento da formação de professores, estes se apropriam dos conhecimentos teóricos e metodológicos para constituição do pesquisador e quais seriam os conhecimentos que nortearão a sua prática de docente pesquisador.

Nesse sentido, os cursos de formação de professores devem preparar o professor, tornando-o capaz de considerar a sua prática pedagógica como objeto de reflexão, problematizando-a a partir de determinados pressupostos teóricos, buscando, assim, aperfeiçoar e transformar sua ação. Portanto, é fundamental que a formação inicial deste professor se desenvolva no contexto universitário, esta, na qualidade de instituição que identificada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, tem condições e o dever de articular a formação docente com a pesquisa, favorecendo ao acadêmico uma postura investigativa sobre processos pedagógicos, resultantes da aproximação e vivência com práticas de pesquisa.

Entretanto, no âmbito da formação, a preocupação não reside apenas no locus mais adequado (universidade ou outro tipo de instituição), mas, sim, na articulação entre o ensino e a pesquisa que possibilitará ligada a ação dos professores e pesquisadores da academia. Por outro lado, é necessário, que os professores formadores assumam a investigação como elemento integrante da sua própria ação docente, e que evidenciem a atitude de produtores de conhecimento, questionando, problematizando e trabalhando o conhecimento como objeto de investigação.

Tomando por base esse pressuposto, as entidades representativas dos profissionais da educação, entre as quais a: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES), Fórum de Diretores de Faculdades Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR, desde os anos de 1980 vêm discutindo uma política sustentada por uma concepção sócio-histórica, pensada em forma de eixos curriculares articuladas as dimensões, política, pedagógico-epistemológica e profissional que permitam a superação de uma formação estreita e unilateral como forma de expressar sua resistência às políticas governamentais.

Essas entidades, no documento elaborado com as proposições do XI Encontro Nacional da ANFOPE realizado em 2002, expressam os desafios que se apresentavam à formação do Pedagogo. Naquele contexto histórico, posicionavam-se pela defesa da formação do profissional articulada com a pesquisa de modo a propiciar uma formação mais abrangente. Assim, o questionamento de como um dos eixos articuladores da formação - a pesquisa passou a ocupar uma posição de destaque nos debates nacionais, visou desvelar a realidade e defender o espírito e atitudes de investigação na formação inicial do docente. Essa proposição revela necessidades e possibilidades de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, nos projetos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia com vistas a garantir que a unidade teoria-prática permeie todos os momentos de desenvolvimento do currículo, garantindo a apreensão crítica da realidade pelo futuro docente.

Para as entidades representativas de educadores e pesquisadores, a pesquisa deve ser tomada como princípio formativo epistemológico⁶³, eixo da organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação. É nessa perspectiva que lutam há três décadas, na defesa da garantia do espaço universitário vinculado à pesquisa para a formação dos docentes e ainda que seja garantida a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Defendem uma política global de formação através de uma formação filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didática, metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e aí sim, como parte dessa análise teórica refletir sobre sua prática e transformá-la.

Com relação ao Curso de Pedagogia no Brasil, as discussões intensificaram-se nos últimos tempos, particularmente com a apresentação em 2006 pelo Conselho Nacional de Educação – CNE das Diretrizes Curriculares Nacionais para este Curso. Ao definir um novo perfil do Pedagogo os três projetos em disputa (o defendido pela ANFOPE e suas entidades, o constituído pelo Manifesto de Educadores e o indicado pelo CNE) reafirmam a importância da pesquisa na formação profissional. Porém, nos limites desse trabalho a intenção não é fazer um percurso histórico de cada projeto, as análises contemplam a adoção da pesquisa como constitutivo da identidade do Pedagogo.

Contudo, foram as proposições apresentadas no Manifesto dos Educadores que deram maior ênfase ao papel da produção do conhecimento e da pesquisa na formação do Pedagogo, este entendido como um bacharel que deve exercitar atividades pedagógicas em diversos campos, aprofundar a teoria pedagógica e realizar pesquisas. Dentre os signatários do documento, destacam-se Libâneo e Pimenta (1999, p. 256-257) que argumentavam a necessidade de criar um Curso de Pedagogia

[...] que ofereça formação teórica, científica e técnica para interessados no aprofundamento da teoria e da pesquisa pedagógica e no exercício de atividades pedagógicas específicas (planejamento de políticas educacionais, gestão do sistema de ensino e das escolas, assistência pedagógico-didática a professores e alunos, avaliação educacional, produção e comunicação nas mídias etc.).

⁶³ A ANFOPE defende a ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social. Ver ANFOPE (2004, p.15)

No entanto, a redação final da Resolução CNE/CP nº 01/06 (BRASIL, 2006) define para o curso de Pedagogia o conceito de conhecimento como um dos eixos estruturante do novo perfil do Pedagogo. Como pode ser evidenciado na citação a seguir, instituições formadoras têm como tarefa garantir que:

[...] no decorrer de todo o curso, os estudantes e seus professores pesquisem, analisem e interpretem fundamentos históricos, políticos e sociais de processos educativos; aprofundem e organizem didaticamente os conteúdos a ensinar; compreendam, valorizem e levem em conta ao planejar situações de ensino, processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, em suas múltiplas dimensões: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; planejem estratégias visando a superação das dificuldades e problemas que envolvem a Educação Básica [...]. (BRASIL, 2005).

Então, nesta visão, a ação docente representa o principal referencial da produção de conhecimento, tendo em vista a construção de saberes aplicáveis ao campo educacional. Ao restringir a ação docente à resolução de problemas operacionais na sala de aula, secundariza-se no processo da sua formação o exercício do pensamento e da crítica, realizando-se empiricamente o processo formativo. Assim, o modelo de formação proposto pelo documento apresenta semelhanças com a proposta de formação de professores implementada na década de 90, conforme aponta Freitas (2002, p. 142):

Se a década de 1980 representou, para os educadores, o marco de reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, os anos 90, contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80. A ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola com um todo (Freitas 2000), o abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, [...] terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (instrução do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral.

Portanto, a reforma implementada em 1990 atribuiu ênfase ao saber prático oriundo das experiências, enquanto que a compreensão de pesquisa presente nas diretrizes reforça uma orientação pragmática e utilitarista de formação, reafirmando que o licenciado em Pedagogia deverá realizar pesquisas que proporcionem entre outros conhecimentos sobre

[...] alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho pedagógico educativo e práticas pedagógicas; [...]. (BRASIL, 2006, p. 2-3).

Para Moraes e Torriglia (2003d) o modelo de formação adotado pela reforma educacional não valoriza a formação intelectual e teórica do docente, mas sim, uma prática profissional que visa à solução instrumental de problemas. Ao discutirem o contexto de emergência desse novo paradigma de formação de professores (professor pesquisador reflexivo), evidenciam que embora as práticas possam e devam estar diretamente articulada à vivência da docência, a formação de professores torna-se vazia, carente dos fundamentos das teorias pedagógicas educacionais⁶⁴.

Em Moraes (2003c) vamos identificar que a idéia de conhecimento expressa nas diretrizes visa à aprendizagem de um “conhecimento útil” pautado na prática que permita analisar os contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola. Tal concepção promove a dissociabilidade entre pesquisa e produção de conhecimento teórico ao desvincular a prática da teoria, contribuindo com o esvaziamento conceitual e empobrecimento da noção de conhecimento⁶⁵. Ao fazer a crítica dessa abordagem Shiroma (2003) denuncia um processo de “desintelectualização” do professor, legitimado pelas políticas de reforma educacional. Para esta autora:

[...] Mesmo que o professor apresentasse maior autonomia de ação, as opções dentro do espaço de trabalho, o aumento da flexibilidade funcional e sua transformação em expert iriam colocá-lo em dificuldade para compreender que as soluções para os problemas não advêm apenas da reflexão sobre sua prática, especialmente quando enclausurada no espaço da sala de aula ou limitada pelos muros escolares. Isto é, a reflexão sobre a prática é necessária, porém insuficiente. A insistência dos reformadores sobre o primado da prática, das competências, da pesquisa para produzir conhecimento útil e resolução de problemas revela a concepção funcionalista que norteia esta política. (SHIROMA, 2003, p. 76-77).

⁶⁴ Ainda a respeito do processo de desvalorização do conhecimento, Arce (2001, p. 262) afirma que “retira-se definitivamente do professor o conhecimento, acaba-se com a dicotomia existente entre teoria e prática, eliminando a teoria no momento em que esta se reduz a meras informações; o professor passa a ser o balconista da pedagogia fast food, que serve uma informação limpa, eficiente e com qualidade, na medida em que, com seu exemplo, desenvolve no aluno (cliente) o gosto por captar informações utilitárias e pragmáticas.

⁶⁵ Duarte (2003) também analisa a atual situação da produção de conhecimento na área educacional

Dessa forma, a hegemonia da valorização da prática nos cursos de formação de professores distancia-se das possibilidades reais de tornar a pesquisa um elemento de articulação entre teoria e prática, justificada pela necessidade de ocultar as contradições que marcam a exploração humana e a preservar a ideologia que garante a manutenção e reprodução ampliada do capital. Nesse sentido, questiona-se como está sendo tratada e viabilizada a relação teoria e prática nos cursos de formação, que não possibilita a construção de uma práxis transformadora⁶⁶, e sim, realiza a adaptação dos cursos às necessidades imediatas das transformações produtivas.

O texto do Parecer ao definir a formação do Pedagogo, apresenta como finalidade:

A educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2005, p. 6).

Percebe-se que o documento destaca o papel da investigação, porém, a contribuição dos conhecimentos filosóficos, históricos, antropológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico e cultural são entendidos como “aplicação ao campo da educação”. Dessa forma, a visão de conhecimento passa a ter o sentido de aplicabilidade, que se alimenta numa visão de ciência baseada no instrumentalismo da teoria reduzindo a formação ao conhecimento tácito⁶⁷, restrito a formas de fazer, destituído de uma sistematização teórica. Para Kuenzer (2003) o que está sendo apresentado como modelo de formação pelas Diretrizes é uma expressão da epistemologia da prática e embora o documento não utilize os conceitos de competência, é possível identificar suas características nas Diretrizes para o Curso de Pedagogia⁶⁸. Segundo a autora:

⁶⁶ Ver Vázquez (2007)

⁶⁷ Ver Duarte (2006)

⁶⁸ As diretrizes curriculares, pautadas na formação de valores, atitudes e comportamentos, se articulam, pois, de uma parte, à centralidade conferida ao professor na realização do plano governamental e, de outra, àquelas competências que assegurariam a empregabilidade, tanto de professores quanto de alunos. Daí indicar que todo conteúdo de ensino deve estar radicado na praticidade, no ensinar o que é imediatamente significativo, aplicável e útil.

Não há referência ao desenvolvimento das competências complexas do trabalho intelectual, em particular as que se referem ao exercício da crítica, da participação política ou ao desenvolvimento de conhecimentos científico-tecnológicos para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais excludente, para o que o domínio de conhecimentos científicos, tecnológicos, e sócio-históricos com vistas à formação de um profissional com autonomia intelectual e ética são fundamentais. Ao contrário, as referências dominantes são aos modos de fazer: aplicar, planejar, implementar, avaliar, realizar, com o que se reforça a dimensão instrumental que determina as relações com o conhecimento [...]. (KUENZER, 2003, p. 53).

Nesta mesma perspectiva, Saviani (2007, p. 131) ao fazer um exame sucinto das diretrizes identifica o seguinte paradoxo:

[...] as novas diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia, são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: [...] São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais [...].

Há que se reconhecer, por um lado, que o problema fundamental da Pedagogia está no entendimento da relação teoria-prática que dá origem e suporte às diferentes propostas em debate entre estas a que prioriza o trabalho intelectual, a que confere primazia à prática e a que concebe a práxis como categoria fundante. Por outro lado, apresenta-se mais uma vez o pensamento de Moraes e Torriglia (2003, p. 57), quando argumentam que “[...] as categorias ‘produção de conhecimento’ e ‘pesquisa’ não se prendem no campo do imediato [...]”, pois, somente a atividade experimental não é suficiente para fazer compreender a experiência, “uma vez que é preciso considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo”.

A proposta de formação do Pedagogo como um pesquisador de sua prática e da produção do conhecimento, que resolva os problemas imediatos da sala de aula, não deve isolar, restringir e fragmentar o olhar desse profissional sobre o mundo. O olhar desse pesquisador não pode limitar-se a descrições e impressões vazias de mediações com a totalidade. Nas palavras de Vázquez (2007, p. 207):

O conhecimento é uma atividade, um processo mediante o qual se recorre a uma série de operações e procedimentos para transformar os dados iniciais (nível empírico) em um sistema de conceitos (nível teórico). [...]. O conhecimento “não é um reflexo simples imediato nem total; é um processo feito de uma série de abstrações da formação e do desenvolvimento de conceitos” [...].

Nesse aspecto, a preocupação para que o Pedagogo desenvolva uma postura investigativa sobre sua área de atuação e que aprenda a usar procedimentos de pesquisa como instrumento de trabalho, constitui-se um desafio para os Cursos de Pedagogia, pois, somente com uma sólida formação teórico-prática é que a incorporação da investigação à prática do professor poderá surtir efeitos benéficos, tanto em relação à qualidade do trabalho que desenvolve quanto em relação à participação do aluno no processo ensino aprendizagem. No entender de Duarte (2003, p. 619-620):

[...] De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo, etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria” [...].

Portanto, esse é o universo de questões que afronta, hoje em dia, os educadores, é para ele que direcionamos nossas inquietações sobre a formação do pedagogo. Não basta apenas a inclusão da pesquisa no currículo, para transformar a formação do Pedagogo e, nesse aspecto, concorda-se com Saviani (2007), quando sinaliza para a urgência de se transformar as instituições de ensino superior em locais específicos para estudos e pesquisas educacionais. Defende-se uma formação que privilegie uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita atuar como agente de transformação e consiga identificar e lutar contra as práticas de gestão do trabalho e da formação docente que se distanciam de uma legítima política de qualificação docente.

2.2 A Pesquisa educacional no Brasil: discutindo as diferentes concepções

Em uma breve abordagem sobre a pesquisa em educação no Brasil, buscamos identificar as tendências adotadas no país nos últimos anos e as

percepções que se têm destas no contexto educacional. Porém, julga-se necessário explicitar antes, de qual pesquisa estamos falando, tendo em vista os diferentes sentidos atribuídos a este termo.

Entende-se que pesquisar “[...] significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde [...]” (KOSIK, 1976, p. 12), ou seja, resulta em passar da aparência para a essência, num movimento dialético e tendo por fundamento uma visão de totalidade social. Esta ação intencional e metodologicamente estruturada permite a construção de um conhecimento que ultrapasse o entendimento imediato, visando o alcance das relações constitutivas que compõem o objeto de estudo no âmbito imediato. Nessa perspectiva, investigar a realidade educacional na sociedade contemporânea requer uma concepção de educação “para além do capital”,⁶⁹ tendo em vista a construção de uma nova ordem e a superação dos males do capitalismo. Por isso,

[...] a nossa tarefa educacional é simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social e emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação [...]. (MESZÁROS, 2005, p. 76).

Desse modo, é importante destacar, a existência de várias concepções de pesquisa com uma variedade de métodos a serem utilizados no seu desenvolvimento. Com relação à pesquisa educacional esta contempla

[...] uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, embora todas relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Ela tem abrangido questões em perspectivas filosóficas, sociológicas, psicológicas, políticas, biológicas, administrativas, etc. (GATTI, 2007, p. 13).

Estudos realizados por André (2001c; 2006), Gatti (2001; 2007), Goergen (1986), Kuenzer (1986), indicam que a história da pesquisa educacional no Brasil é bastante recente e contempla três fases: a primeira tem como marco inicial a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep em 1938 que se encarrega da formação de recursos humanos; a segunda corresponde no desdobramento do Inep no Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisa, em 1956 que vai apoiar o

⁶⁹ Termo utilizado por Mézaros (2005) em suas reflexões visando uma práxis educativa emancipadora.

desenvolvimento de pesquisas para dar subsídios às políticas educacionais; o terceiro momento refere-se à implantação dos cursos de pós-graduação.

De acordo com Kuenzer (1986, p. 21):

[...] a cada estágio de desenvolvimento do processo produtivo, corresponde uma determinada forma de produzir ciência, uma determinada política educacional, uma determinada proposta pedagógica que, em conjunto vão definir certos problemas de investigação.

Então, a década de 1930⁷⁰(era Vargas) é considerada um marco inicial da periodização da evolução da pesquisa científica no campo da Educação. Anterior a esse período tínhamos a realização de estudos isolados predominantemente em instituições ligadas a administração pública. André (2006) citando Gouveia ressalta que o reconhecimento da importância da pesquisa em Educação remonta a 1938, quando se instala o INEP que tinha como finalidade realizar investigações a respeito dos problemas de ensino nos diversos aspectos.

O objetivo das pesquisas desenvolvidas era oferecer subsídios para a administração pública na tomada de decisões sobre problemas relacionados ao sistema educacional brasileiro. Verificamos que com a criação do Inep e, posteriormente, seus Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais de Pesquisa em 1956, contribuíram para o desenvolvimento das bases metodológicas e técnicas de investigação científica em educação, “[...] contribuíram para uma certa institucionalização da pesquisa, como a organização formação de fontes de dados e com a implantação de grupos voltados à pesquisa educacional em universidades [...]” (GATTI, 2007, p. 16).

É importante ressaltar que a pesquisa educacional surge desvinculada dos programas de formação de professores, ou seja, fora da universidade. Durante os anos de 1930 a 1960 o INEP e seus Centros caracteriza-se como espaços de produção e difusão de pesquisas, métodos e técnicas de investigação científica em educação, inclusive as de natureza experimental. Ainda segundo Gatti (2007, p. 17)

⁷⁰ Esse período no Brasil caracterizou-se pelo “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”, movimento de caráter liberal ligados à tendência escolanovista. Tratava-se de um projeto defendido pelos intelectuais brasileiros, que pretendia modificar a sociedade através da educação, reconheciam como a única solução para superar o atraso. A intensificação do processo de industrialização favoreceu a construção de vários projetos de modernização e demarcou a importância da escola e da educação para atender as demandas da modernização. (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2004).

de 1940 a 1955⁷¹ as pesquisas em educação no Brasil, eram fundamentadas nas dimensões psicopedagógicas priorizando temáticas que “[...] abrangia estudos do desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes, assim como os processos de aprendizagem [...]”.

Entretanto, a ênfase no enfoque psicopedagógico presente nas questões educacionais, deu lugar a uma leitura sociológica inaugurando desse modo a segunda fase da pesquisa educacional que compreende o período que vai de (1955 a 1964)⁷². Os estudos realizados estavam sob a responsabilidade de sociólogos e antropólogos com a finalidade de apresentar dados que priorizassem explicar o progresso econômico do país. Os temas pesquisados inicialmente tinham como base

[...] um enfoque psicopedagógico e temáticas como desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes, processos de ensino e instrumentos de medida de aprendizagem. Em meados da década de 50, esse foco desloca-se para as condições culturais e tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira. Nesse período o país estava saindo de um ciclo ditatorial e tentava integrar processos democráticos nas práticas políticas. Vive-se um momento de uma certa efervescência social e cultural, inclusive com grande expansão da escolarização, da população nas primeiras séries do nível fundamental, em razão da ampliação das oportunidades em escolas públicas, comparativamente ao período anterior. O objeto de atenção mais comum nas pesquisas educacionais passou a ser nesse momento a relação entre o sistema escolar e certos aspectos da sociedade [...] (GATTI, 2001, p. 67).

Esta tendência correspondia ao contexto sócio-político e econômico vigente no país, centrada no desenvolvimento industrial, tendo em vista o crescimento e desenvolvimento educacional do Brasil decorrente de um substancial avanço tecnológico. Com o fim da segunda mundial, o mundo começa a se organizar política, econômica e socialmente e a educação passa a ser um elemento fundamental para a inserção do indivíduo na sociedade, o que justifica a necessidade por parte do Estado de ampliar as oportunidades educacionais com vistas à escolarização da população.

O começo dos anos 60 foi marcado pela preparação de técnicos, inclusive os de educação, visando atender as demandas decorrentes das transformações

⁷¹ A leitura psicologia da educação escolar encontra justificativa na difusão das idéias pedagógicas do escolanovismo que tinha como fundamento a pedagogia científica, a biologia e a psicologia, defendiam o ensino centrado no aluno e valorizavam o aprender a aprender (ANDRÉ, 2006).

⁷² Os estudos realizados eram baseados na teoria do capital humano de caráter funcionalista, concebendo a educação com fator de desenvolvimento e modernização (GOERGEN, 1986, p. 7).

produtivas. A partir dessas análises, percebe-se que durante esse período houve inúmeras mobilizações populares uma vez que a sociedade civil tornou-se mais ativa diante da ampliação e participação política e da organização dos trabalhadores rurais e urbanos que reivindicavam reformas na estrutura da sociedade brasileira (Germano 2005). Tudo isso culminou com a intervenção militar de março de 1964 que representou uma reação ao quadro de crise de hegemonia do Estado brasileiro com a finalidade de controlar e impedir as manifestações populares de amplos setores da sociedade civil, além do aumento da intervenção na esfera econômica, tendo em vista o crescimento das forças produtivas no país.

A incursão pela história da educação brasileira revela que esse período é ainda marcado por pressão da sociedade para ampliação do ensino superior, desencadeando um processo de criação de universidades públicas e particulares e a expansão de escolas superiores isoladas. Na opinião de André (2006, p. 14),

[...] o lócus da pesquisa ainda não era a universidade. A maior parte dos trabalhos realizados por professores universitários consistia, de acordo com Joly Gouveia (1971, p.10) em esforços individuais relacionados a interesses intelectuais ou acadêmicos. A pesquisa era praticamente negligenciada nos orçamentos das universidades, em geral desempenhava papel secundário na carreira do professor universitário [...].

No que diz respeito à legislação educacional, foram aprovadas as leis: nº 5.540/68 que reformou o ensino superior e a nº 5.692/71 que reformou o ensino de primeiro e segundo graus referente a educação, com a finalidade de assegurar uma política educacional orgânica, nacional e abrangente que garantisse o controle político e ideológico sobre a educação escolar em todos os níveis e esferas.

A lei nº 5.540/68 promoveu uma reforma no ensino superior brasileiro destacando no texto legal a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão. Esta conjuntura inaugurou o terceiro momento da pesquisa educacional no Brasil e propiciou a implementação dos primeiros programas de pós-graduação, mestrados e doutorados. Estes passaram a ser considerados focos privilegiados de pesquisas nas universidades com a finalidade de formar quadros para essas instituições. Por outro lado, a crença depositada na ciência e na tecnologia fez com que o Estado brasileiro durante o regime militar desse prioridade a pesquisa científica e tecnológica em detrimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa fundamental, pois, ao longo prazo poderia reduzir a dependência científica e tecnológica do país.

Assim, as políticas sociais adotadas constituíram-se em estratégia de manutenção de um modelo de sociedade que atendesse a demanda de mão de obra especializada. Com esse mesmo entendimento, Kuenzer (1986, p. 21) afirma que:

[...] a partir do final da década de 60, considerando o estágio de desenvolvimento do capitalismo em sua fase monopolista, começaram a surgir pesquisas na área de tecnologia educacional, orientadas por uma visão interna à escola, responsável em si por seus próprios problemas, a serem resolvidos mediante a utilização de métodos, técnicas e recurso mais adequado, obedecendo à lógica da racionalização empresarial, em que a otimização da produção se resolve internamente pela mudança tecnológica [...].

A incursão pela história da educação brasileira revela que esse período é ainda marcado por pressão da sociedade para ampliação do ensino superior, desencadeando um processo de criação de universidades públicas e particulares e a expansão de escolas superiores isoladas. Por outro lado, a lei nº 5.540/68 promoveu uma reforma no ensino superior brasileiro destacando no texto legal a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão. Esta conjuntura propiciou a implementação dos primeiros programas de pós-graduação⁷³, mestrados e doutorados, que passaram a ser considerados focos privilegiados de pesquisas nas universidades com a finalidade de formar quadros para essas instituições. Segundo Gatti (2007) no interior desses programas, as pesquisas contemplaram três temáticas básicas são elas: a psicologia educacional, a sociologia educacional e a economia educacional. Estes três enfoques foram vinculados à instrumentalização econômica da educação e de seu compromisso com o desenvolvimento e reprodução da sociedade capitalista.

Nesse contexto, a universidade representava um papel de importante locus de qualificação profissional para conduzir o país no nível de desenvolvimento pretendido. Com a consolidação da pós-graduação ampliou-se significativamente a quantidade de cursos e instituições no país, contribuindo também para o

⁷³ Aumento motivado principalmente pelos pareceres 977/65 e 77/69 do CFE definiram e regulamentaram os cursos de Pós-graduação. A expansão permitiu a formação de alto nível de recursos humanos nas universidades, além de propiciar a emergência de alguns grupos de pesquisa. O primeiro curso de pós-graduação stricto-sensu foi criado em 1965 na PUC-RJ, no período entre 71 e 72 foram criados 10 cursos e em 75 já havia 16 em nosso país. (ANDRÉ, 2006, p. 4-15; GOERGEN, 1986, p. 5).

aparecimento de uma diversidade de metodologias, referências e abordagens⁷⁴. Nessa perspectiva, a produção da pesquisa educacional no Brasil da década de 1940 a 1970 caracteriza-se pelo predomínio dos métodos quantitativos estatísticos e empíricos, com a realização de pesquisas experimentais. A esse respeito Franco (1984, p. 84) observou que:

As pesquisas descritivas eram desvalorizadas. Uma pesquisa, para obter status deveria, no mínimo, testar hipóteses estabelecendo correlações entre variáveis. Mas, sem dúvida, o maior “ibope” estava reservado para os delineamentos de pesquisas ditas “experimentais”. Ou seja, aquelas nas quais o pesquisador deveria realmente reproduzir o modelo das ciências da natureza e procurar respostas para o efeito de uma dada intervenção [...].

Entretanto, a ênfase nos aspectos objetivos dos problemas sociais tornou-se insuficiente para explicar a realidade educacional, por conceber a realidade de forma parcial e fragmentada. As limitações apontadas ainda na década de 70 levaram muitos estudiosos a se contraporem a essa postura teórica metodológica, fazendo emergir estudos com um enfoque subjetivista voltado para a atividade do sujeito, tendo como base suas experiências e valores. Segundo Goergen (1986) a explicação para as diferentes formas de investigação é justificada pela existência de duas correntes distintas na ciência da educação:

A primeira, nascida no interior da filosofia percebe a educação como uma incubência que requer, por parte da teoria, a necessária orientação para o seu proceder. A segunda, de caráter empírico, parte dos pressupostos epistemológicos colocados pelas ciências exatas e restringe a ciência da educação aos limites da factualidade como única forma de preservar sua prerrogativa de cientificidade. Uma, portanto, constitutiva de normas, outra constatativa de fatos [...]. (GOERGEN, 1986, p. 3).

Para o autor essa dualidade existente na pesquisa educacional decorre de ênfases distintas com relação às maneiras de conceber o objeto e de estabelecer relações com o sujeito. A primeira tendência, com raízes no positivismo do século XIX⁷⁵, considerado movimento precursor do enfoque quantitativo, concebe o

⁷⁴ Segundo Gatti (2007, p. 18) os enfoques se ampliaram tais como: “currículos, caracterizações de redes e recursos educativos, avaliação de programas, relações entre educação e profissionalização, características de alunos, famílias e ambiente de que provêm, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino, entre outros” [...].

⁷⁵ Ressaltamos que no século XVIII considerado momento de apogeu da filosofia das luzes aparece as primeiras formulações sobre a idéia de desenvolver uma ciência da sociedade pensada a partir do modelo científico-natural (LOWY, 1993, p. 37).

predomínio do objeto sobre o sujeito, e o conhecimento a ser produzido é baseado na descrição empírica e objetiva dos fatos de acordo com a realidade. Para os positivistas, a análise social é objetiva e a investigação científica é concebida como uma atividade neutra, a partir da utilização de conceitos matemáticos com a finalidade de explicar a realidade.

Segundo Lowy (1993) a hipótese central do positivismo tem como fundamento a idéia de que a sociedade é regida por leis naturais e invariáveis independente da ação e vontade humana. Nesse sentido, os procedimentos e métodos utilizados nas ciências sociais são os mesmos adotados nas ciências naturais. Estudar a sociedade de maneira científica exige que o pesquisador mantenha certa distância e neutralidade em relação aos fatos, resguardando a objetividade de sua análise. É preciso que deixe de lado suas pré - noções, isto é, seus valores e sentimentos pessoais em relação ao acontecimento estudado, o que requer o não envolvimento afetivo ou de qualquer outra espécie entre o cientista e seu objeto.

Nessa perspectiva, as pesquisas quantitativas nas ciências sociais se apropriam dos mesmos princípios utilizados nas ciências da natureza, tais como:

- a) O mundo social opera de acordo com lei causais.
- b) O alicerce da ciência é a observação sensorial.
- c) A realidade consiste em estruturas e instituições identificáveis “a olho nu” de um lado e crença e valores de outro. Essas duas ordens de coisas se relacionam para fornecer generalizações e regularidades.
- d) São reais para as Ciências Sociais positivistas os “dados visíveis e identificáveis”. Valores e crenças só podem ser compreendidos através dos primeiros, por isso devem ser desprezados como objetos específicos de pesquisa.
- e) Os dados recolhidos da realidade empírica das estruturas e instituições são suficientes para explicar a realidade social [...]. (MINAYO, 2007, p. 22-23).

Todo trabalho científico exigia, segundo o pensamento positivista, a neutralidade do pesquisador e a eliminação de qualquer traço de subjetividade, “[...] desligada de qualquer vínculo com as classes sociais, com as posições políticas, os valores morais, as ideologias, as utopias, as visões de mundo [...]” (LOWY, 1993, p. 36). Embora o positivismo trouxesse grandes contribuições no que diz respeito à objetividade científica nas ciências sociais, seus procedimentos tornam-se limitados ao descartar a ação do sujeito no decorrer da história da humanidade ao priorizar a análise experimental e organicista da sociedade.

Neste sentido, a partir da década de 1970⁷⁶ instaura-se uma intensa discussão sobre as questões epistemológicas relativas ao modo de produzir ciência em educação, ou seja, a metodologia da pesquisa vigente na formação dos pesquisadores e na produção das pesquisas. A explicação dos problemas relativos à educação brasileira tinham como fundamento uma orientação positivista a partir da defesa da autonomia dos campos de conhecimentos, neutralidade, objetividade, generalidade e universalidade da ciência. Porém, o contexto político e social vigente na época favoreceu a crítica a esses estudos realizados até aquele momento, que tinham por base uma concepção fragmentada e desarticulada do real.

Já, a segunda tendência privilegia a atuação do sujeito que conhece, percebe o objeto e produz o conhecimento. O enfoque qualitativo⁷⁷ nas investigações tem suas raízes no século XIX a partir de questionamentos dos cientistas sociais sobre o método de investigação das ciências físicas e naturais. Essa forma de investigar a realidade está subjacente a chamada “Sociologia Compreensiva” com ênfase no subjetivismo, tendo como tarefa compreender e interpretar a realidade humana vivida socialmente por reconhecerem o papel ativo do sujeito na investigação. Assim sendo, as pesquisas qualitativas têm como característica principal o fato de que seguem a tradição compreensiva e/ou interpretativa e se contrapõe

[...] a uma visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornado-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador [...]. (ANDRÉ, 2008, p. 17).

Em oposição ao positivismo, a sociologia compreensiva reconhece o papel ativo do sujeito na construção da objetividade das ciências sociais. Encontra-

⁷⁶ Nesta época, ampliam-se os espaços de pesquisa no interior de cursos de pós-graduação e nas instituições que vão surgindo: Associação Nacional de Pós - graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), periódicos como a Revista Educação e Sociedade, a ANDE, os Cadernos do CEDES, e em eventos de grande porte, como as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), as reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA; 2004, p. 47).

⁷⁷ Destacam-se na abordagem qualitativa Dilthey que no século XIX que reconhece a impossibilidade de explicar os fenômenos humanos e sociais a partir de leis gerais da física e da biologia em função da complexidade e dinamicidade dos mesmos, enfatizando a necessidade de uma metodologia diferente para as ciências sociais. Outro estudioso que se destaca é Weber por apresentar a perspectiva da compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações. Compreender esses significados é considerado o elemento que diferencia a ciência social da ciência física. (ANDRÉ, 2008).

se nessa abordagem diferentes manifestações, tais como: fenomenologia, etnometodologia, interacionismo simbólico e a etnografia⁷⁸. Segundo Minayo (2007) o enfoque investigativo da tendência tem como preocupação a compreensão do fenômeno investigado, a descrição do objeto de estudo, e a interpretação de seus valores e relações.

A partir dos anos de 1980 e 1990, vários estudos foram surgindo com base em análises macro-estruturais, diferentemente da abordagem tecnicista ainda vigente nas pesquisas educacionais no Brasil. Essas análises favoreceram também o aparecimento de estudos descritivos com ênfase nos aspectos qualitativos da realidade abrangendo estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudo de caso, pesquisa ação, estudos de memória, histórias de vida e história oral.

Dessa forma, instaura-se no interior da pesquisa educacional uma dualidade de concepções e a raiz desse dilema está relacionada também com as formas de conceber a relação entre teoria e prática na construção do conhecimento e a oposição entre pesquisa empírica e pesquisa teórica, ou seja, o saber remete à teoria, e o fazer à prática. Para Freitas (1996), a origem dessa separação corresponde à maneira como se estruturam as relações na sociedade capitalista, pois a produção e a apropriação do conhecimento ocorrem de forma contraditória, ou seja,

Ao mesmo tempo em que abrem possibilidades para o desenvolvimento e o progresso científicos, no seu interior engendram-se as condições que separam teoria e prática, trabalho manual e intelectual, assim também como os atos de concepção e execução que contribuiu ainda para a fragmentação e a desumanização do trabalho humano [...]. (FREITAS, 1996, p. 42).

Esta fragmentação tem se materializado nas instituições educacionais, tais como escola e universidade, tanto na produção e distribuição do conhecimento, como na sua organização administrativa e curricular. Nesse sentido, entende-se que

⁷⁸ A fenomenologia caracteriza-se por enfatizar os aspectos subjetivos do comportamento humano, sendo necessária a penetração no universo conceitual dos sujeitos para entender como o tipo de sentido eles atribuem aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem no seu dia a dia. A etnometodologia corresponde ao estudo de como os indivíduos compreendem e estruturam o seu dia a dia visando construir a realidade que os cerca. O interacionismo simbólico enfatiza como pressuposto que a experiência humana é mediada pela interpretação, que não ocorre de forma autônoma, mas à medida que o indivíduo interage com o outro. A etnografia tem como preocupação o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou grupos estudados. Ver André (2008).

o caminho encontrado para resolução deste dilema na investigação educacional deverá contemplar:

[...] A integração entre a teoria que parte do conhecimento empírico e o conhecimento empírico que procura a explicação maior através da teoria é a única forma produtiva de pesquisa, seja enquanto ciência explicativa do fenômeno educacional, seja como substrato orientador para a intervenção do real [...]. (GOERGEN, 1986, p. 13).

No entanto, a crítica direcionada ao enfoque tecnicista a partir dos anos 1970 abriu espaço para a ampliação e diversificação de temas e problemas, referenciais teóricos e abordagens metodológicas. Segundo Franco (1984), apesar dos estudos de caráter macroestrutural contribuir bastante para o conhecimento da política educacional, por outro lado,

[...] deixaram a desejar no que se refere à preocupação com o específico da escola que se expressa na dinâmica de seu processo cotidiano e nas necessidades e expectativas de seus principais agentes: professores, alunos, diretores, dinâmica de funcionamento, estrutura de poder [...]. (FRANCO, 1984, p. 85).

O foco passa a ser as análises de problemáticas locais, investigadas num contexto específico em substituição aos estudos de questões mais gerais que priorizasse os fatores intra-escolares tais como: “[...] o cotidiano escolar, o currículo, as interações na escola, as formas de organização de trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e escrita, a disciplina e a avaliação [...]” (ANDRÉ, 2006, p. 16).

Em outras palavras, como os procedimentos das pesquisas quantitativas baseados na mensuração não podiam dar conta dessa nova forma de compreender a educação e suas determinações na estrutura social, foi necessário buscar novos paradigmas que dessem conta da complexidade do fenômeno educativo, considerando suas variáveis sociais, políticas e econômicas. No período do governo militar, a intensidade das análises dos determinantes políticos e econômicos da sociedade capitalista, justificava-se pela necessidade de lutar contra o discurso da neutralidade da educação.

Pela análise desenvolvida, observa-se o predomínio de uma concepção de ciência aplicada na pesquisa educacional. Esta concepção recebeu grande

influência da racionalidade técnica e instrumental⁷⁹, tendo como fundamento a epistemologia da prática a partir de uma concepção tecnológica da atividade profissional. Dessa forma, a investigação educacional é percebida eminentemente como prática, e se destina à solução de problemas do cotidiano escolar através da aplicação de teorias e técnicas científicas. A atividade docente nesta concepção considera o professor como um técnico que deve desempenhar eficazmente atividades instrumentais nos contextos de sala de aula.

Sendo assim, ao confrontar as abordagens qualitativas com as quantitativas, induzindo uma separação e até oposição entre ambas, reduz-se o olhar do pesquisador a enxergar as múltiplas articulações que envolvem o objeto de estudo e, assim, produzir uma ciência comprometida com o enfrentamento dos problemas concretos da educação brasileira. Pois,

[...] o real é um todo estruturado que se desenvolve e se cria, o conhecimento de fatos ou conjunto de fatos da realidade vem a ser conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real. Ao contrário do conhecimento sistemático (que procede por via somatória) do racionalismo e do empirismo – conhecimento que se move de pontos de partida demonstrados através de um sistemático acrescentamento linear de fatos ulteriores [...] (KOSIK, 1976, p. 41).

Nessa direção, Oliveira (1996) esclarece que as pesquisas centradas nas macrorrelações entre educação e sociedade são indispensáveis, porém tornam-se insuficientes quando a realidade não é conhecida em suas múltiplas determinações, o que dificulta esclarecer os aspectos específicos da prática educativa e a complexidade do fenômeno educativo. Por outro lado, a alternativa encontrada pela pesquisa educacional foi priorizar o cotidiano da educação como objeto de estudo, a partir da justificativa de que as pesquisas até então realizadas se distanciavam do cotidiano escolar e não valorizavam os saberes apropriados pelos indivíduos.

Observa-se que nas últimas décadas

[...] as pesquisas em Educação que, através do conhecimento por elas gerado, visam contribuir, em última instância, para o processo social de superação da alienação gerada pela sociedade capitalista, têm com freqüência (malgrado certo avanço no domínio de um referencial teórico compatível com aquele objetivo último) naufragado teórica e praticamente em impasses surgidos no cotidiano das atividades de pesquisa e, assim, não raro vêm reproduzindo e reforçando o fenômeno da alienação,

⁷⁹ Sobre a racionalidade técnica, ver Contreras (2002), Campos e Pessoa (1998).

contrariamente ao proposto (de forma explícita ou implícita) por aquele seu objetivo último (OLIVEIRA, 1996, p. 28).

Ainda para a autora, a grande maioria dos estudos limitam-se apenas em apresentar as descrições e impressões do real empírico secularizando suas implicações teóricas e práticas. Nesse sentido, permanece ainda a dicotomia na pesquisa educacional, “[...] entre estudar o processo histórico de forma ampla ou estudar o cotidiano [...]” (OLIVEIRA, 1996, p. 26). Essa separação ou oposição dificulta a apreensão das mediações inerentes ao capitalismo e impede a elaboração de uma teoria que tenha como horizonte a transformação das relações de produção existente.

Com a diversidade de temas, enfoques e abordagens, a produção do conhecimento vai se revelar de forma desigual, quanto ao seu embasamento ou elaboração teórica, e utilização dos procedimentos de coleta de dados e análise.

Gatti (2007) chama atenção para o processo de apropriação dos “modismos periódicos” que se consolidaram no país a partir dos anos 1980 por meio de “modelos de investigação que vinham sendo propostos nos Estados Unidos, Inglaterra e França. Destaca-se também o imediatismo quanto à escolha dos problemas de pesquisa que “[...] oriundos de práticas profissionais, são tratados, em geral, nos limites de um recorte academicista discutível em seus alcances [...]” (GATTI, 2007, p. 23) tendo como preocupação apenas a ênfase no saber prático e aplicação direta e imediata dos resultados e das conclusões.

Evidencia-se ainda, nesse período, o reconhecimento dos limites das pesquisas baseadas nos modelos citados, por negligenciarem o caráter histórico e transitório dos fatos, que ganharam destaque nas pesquisas que se dedicarem a captar as inter-relações que o sistema educacional estabeleceu com o sistema social, compreendendo em suas dimensões de totalidade e historicidade. A partir de então a pesquisa educacional brasileira entra numa fase de novas perspectivas políticas, que concebem a educação não apenas como elemento reprodutor das relações, mas, também, como elemento de transformação. A reflexão desenvolvida por Kuenzer (1986) em seus estudos quando aponta uma alternativa para a superação das dicotomias: qualidade e quantidade, objetividade e subjetividade, teoria e prática, ou seja,

[...] é preciso que a produção da ciência em educação avance para além da imediatividade do real, tentando captar a sua articulação com a totalidade do desenvolvimento social, buscando apreender-se e apreendê-lo como momento do processo de constituição da sociedade em seu processo histórico. [...] é preciso que a pesquisa em educação tome a realidade objetiva do ser social como ponto de partida, reconhecendo que o processo de produção do conhecimento ocorre a partir dos homens em sua atividade real, no seu processo de desenvolvimento em condições determinadas. (KUENZER, 1986, p. 22).

A pesquisa em educação nessa perspectiva considera a prática social como ponto de partida e chegada, rompendo com os enfoques dualistas a partir de um entendimento dialético da realidade. Para Kosik (1976, p. 15) a dialética é um “[...] pensamento crítico que se propõe a compreender a coisa em si e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade [...]”. Esta forma de conceber a produção do conhecimento na educação exige uma concepção de ciência comprometida com o enfrentamento das questões concretas que estão sendo postas pelo estágio do desenvolvimento social e econômico que o país atravessa.

Sendo assim, a dialética está implicitamente vinculada a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Pois,

[...] não é um método da redução [...] é um método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática e objetiva do homem histórico [...] compreende três graus: 1ª) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis; 2º) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material e 3º) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento (KOSIK, 1976, p. 32).

Esse é o caminho indicado em direção à destruição da pseudoconcreticidade, da ascensão do abstrato ao concreto e vice versa, partindo do homem concreto e histórico, tendo em suas atividades práticas seu ponto de partida. Assim, é possível apreender as determinações e mediações da prática, a fim de que possam ser revelados os nexos constitutivos do objeto de estudo. De acordo com essa perspectiva, o fenômeno ou objeto de investigação deverá ser apreendido em sua totalidade, ou seja, precisa dar conta do específico, do singular e do particular.

Por outro lado, Moraes (2003b) nos alerta que nos últimos anos, a discussão teórica vem sendo gradativamente ameaçada nas pesquisas

educacionais, por fatores como: a ressignificação de conceitos, que em outro momento tiveram um conteúdo que expressava o embate entre as classes sociais por conceitos desprovidos da crítica, servindo apenas para caracterizar uma sociedade sem luta de classe e que dificilmente estivesse voltado para a superação do capitalismo.

O movimento de “celebração do fim da teoria”⁸⁰ coincidem com as reformas educacionais realizadas no Brasil e nos países da América Latina a partir da década de 90. Essas reformas, iniciadas nos anos 70 e 80 do século passado situam-se num contexto mais amplo de ajuste estrutural seguindo orientações centradas na lógica capital de mercado e “[...] a pesquisa e a produção do conhecimento de modo geral assumem um papel fundamental [...]” (MIRANDA, 1997, p. 43) no atual estágio do capitalismo. Essas mudanças ideologicamente fundadas num ideário neoliberal⁸¹ produziram forte impacto sobre o papel do Estado, reordenando as suas formas de atuação, e também sobre a educação e as políticas educacionais.

O profissional docente não ficou de fora destas transformações, o ideário neoliberal propõe uma formação assentada na formação prática, exigindo cada vez mais do professor uma maior flexibilidade no desempenho de suas funções determinando que seja não apenas eficiente, mas também eficaz no desenvolvimento do seu trabalho. No Brasil, a partir da década de 90, tem sido enfatizado um discurso que preconiza na formação do professor a reflexão e a investigação sobre a sua prática profissional⁸². Por outro lado, nas discussões atuais, a concepção de pesquisa assumida tem tomado a prática do professor como principal referência da produção do conhecimento fundamentada na epistemologia da prática.

Há que se reconhecer que as novas exigências educacionais e as propostas neoliberais para a educação nos levam a pensar que a formação do profissional da educação passa pelo modelo formativo de inspiração técnica e instrumental, embora o discurso oficial procure mascarar-lo com uma nova

⁸⁰ Termo utilizado por Moraes (2003a, 2003b).

⁸¹ Para uma compreensão do neoliberalismo como processo econômico, político e ideológico, ver Melo (2004).

⁸² Sobre o debate do professor reflexivo e pesquisador, ver Contreras (2002), Dickel (1998), Garrido (2005), André (2001), Ludke (2001), Miranda (2001), Facci (2004),

roupagem⁸³. Duarte (2006) identifica nesse contexto um processo de desvalorização do conhecimento e do exercício da crítica teórica e a concepção que passou a orientar a pesquisa em educação é sustentada através do discurso da

[...] idéia de que a superação tanto do positivismo (com sua pretensão à neutralidade científica e sua preferência pelos estudos quantitativos) quanto do marxismo (o qual foi acusado de padecer de uma incapacidade crônica em lidar com os fenômenos micro-estruturais como o cotidiano escolar), ocorreria pela adoção de abordagens metodológicas mais próximas à etnografia e à antropologia e à fenomenologia [...]. (DUARTE, 2006, p. 99).

A adesão a esses enfoques faz parte de um universo de correntes pedagógicas que foram difundidas desde o final do século XIX e início do século XX e giram em torno da defesa da negação do ensino e da transmissão do conhecimento, pertencentes a uma chamada pedagogia com ênfase no saber fazer⁸⁴. Entende-se que sem uma sólida base teórica e epistemológica, as possibilidades de investigar as relações sociais e de perceber a possibilidade de trabalhar na construção de uma sociedade alternativa torna-se reduzida apenas a uma representação caótica e superficial. As reformas em curso não têm conseguido promover a humanização e a socialização do conhecimento, trata-se, portanto, de desvelar o sistema de “internalização” dos indivíduos nas suas dimensões visíveis e ocultas.

Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa abrangente [...]. (MESZÁROS, 2005, p. 47).

Posicionamos-nos, então, na defesa de uma formação do profissional da educação que deve ter como locus a universidade e como conteúdo da formação uma histórico-crítica⁸⁵ aos processos de apropriação privada do conhecimento.

⁸³ Sobre as discussões acerca da reforma na formação do profissional da educação, ver Freitas (1992a), Freitas (1999, 2002).

⁸⁴ Ver Duarte (2003), Arce (2001).

⁸⁵ Alguns conceitos tornam-se necessário no desenvolvimento de uma teoria crítica em educação tais como: dialética, totalidade, contradição, mediação, historicidade, universalidade, sociabilidade, conhecimento, materialismo, idealismo, empírico-abstrato-concreto, trabalho atividade consciente, objetivação, apropriação, humanização, alienação, fetichismo, divisão social do trabalho, propriedade privada, mercadoria, relações de produção, forças produtivas, capital, ideologia, hegemonia, luta de classes, consciência, individualidade (ou personalidade) em si e individualidade (ou personalidade) para si, gênero humano, esferas de objetivação do gênero humano, cotidiano e não cotidiano, trabalho educativo, pedagogias críticas (e não críticas), especificidade da educação escolar, entre outros (DUARTE, 2006, p. 98).

Respaldados em Duarte (2006, p. 96), compreende-se que a teoria crítica em educação deve ter como referência “[...] aquelas que, partindo da visão de que a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação de uma classe social sobre outra e de determinados grupos sociais sobre outros preconizam a necessidade de superação dessa sociedade [...]”.

Com base neste breve panorama sobre as diferentes tendências que predominam na pesquisa educacional, concorda-se que a dialética permite a formação de profissionais na perspectiva da práxis. Além disso, a prática investigativa a partir dessa concepção toma como orientação a indissociabilidade entre teoria-prática, estudando a realidade de maneira histórico-concreta na totalidade.

Tendo em vista esta realidade e com o intuito de analisar a concepção de pesquisa que orienta a formação inicial e ainda, como ocorre a materialização da prática de pesquisa no processo de formação do Pedagogo, utiliza-se como objeto de estudo o Curso de Pedagogia da UFMA, cuja análise será apresentada na seção seguinte.

3 A PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Nesta parte da dissertação apresenta-se a pesquisa empírica cujo foco volta-se para a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia e como se materializa na prática pedagógica dos docentes que atuam no referido curso. Instigada pelo debate sobre a pesquisa na formação do educador e com a intenção de aprofundar o conhecimento sobre a formação do Pedagogo, delimita-se o objeto de investigação: a pesquisa como princípio formativo presente na proposta curricular tendo como referência o Eixo Formativo das Práticas Educativas Integradoras, dedicando uma atenção para as disciplinas responsáveis pela iniciação às práticas de pesquisa; (a Pesquisa Educacional e os Projetos Educativos I, II e III)⁸⁶.

Sendo assim, inicia-se com um breve histórico de criação do curso, em seguida analisa-se a indicação da pesquisa na Proposta, identificando a concepção de Pedagogo explicitada no documento, as disciplinas do eixo das Práticas Educativas Integradoras (Pesquisa Educacional e Projetos Educativos I, II e III) e os objetivos de ensino.

O Curso de Pedagogia – UFMA foi criado no Maranhão integrado à Faculdade de Filosofia de São Luís fundada em 15 de agosto de 1952, funcionando sob a autorização do Decreto nº 32.606/53 de 23 de abril de 1953⁸⁷, no governo do então Presidente da República Getúlio Vargas e pelo Ministro da Educação Simão Filho.

Contudo, somente com o Decreto nº 39.663/56, de 28 de julho que o Curso passou a ser reconhecido, funcionava tendo como base a legislação nacional em regime seriado, através do “esquema três mais um”, com duração de três anos, para formação em Bacharelado e exigiam mais um ano de estudos no Curso de Didática, para obtenção do grau de Licenciatura.

⁸⁶ Convém destacar que um dos motivos que nos motivaram em optar por realizar nossa investigação no curso de Pedagogia da UFMA deve-se ao fato de termos encontrado em sua atual Proposta Curricular, aprovada pelo Conselho de Ensino Pesquisa da UFMA – CONSEPE (Resolução nº 243 de 4 de abril de 2002) e produzida a partir das discussões e reformas curriculares da década de 80 e 90, a ênfase na pesquisa como eixo estruturante e mediador na formação do Pedagogo.

⁸⁷ Iniciou suas atividades como os cursos de Filosofia, Geografia, História, Línguas Neolatinas e Pedagogia, formando bacharéis e licenciados.

O Parecer 251/62 incorporado à legislação nº 4.024/61, trouxe algumas alterações curriculares para o curso de Pedagogia que ainda permanecia ligado à Faculdade de Filosofia de São Luís, tornou-se um curso único de quatro anos. Posteriormente, já no contexto da ditadura militar a aprovação da lei 5.540/68 provocou mudanças nos cursos de formação de professores e em consequência na Faculdade de Educação. O projeto da sociedade brasileira nesse período foi marcada pelo processo de desenvolvimento do capitalismo que passou a direcionar regras para a educação e para a estrutura e organização do ensino.

A regulamentação da Lei nº 5.540/68⁸⁸, através do Parecer 252/69, definiu que o curso de Pedagogia integrado à Faculdade de Educação – FACED formaria o profissional que atuaria nas matérias pedagógicas do Curso Normal e os especialistas da educação para o desenvolvimento de atividades de Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção nas unidades escolares ou estrutura do sistema educacional. Segundo Freitas (1996) é neste contexto que surge as Faculdades de Educação, oriundas do processo de desarticulação das antigas Faculdades de Filosofia e Letras,

[...] seguiria um outro, de fragmentação do conhecimento, cujo lado mais perverso se materializaria na criação dos diferentes departamentos, no interior das Faculdades de Educação. Com isso pulveriza-se o curso de pedagogia que, com a instituição de matrículas por créditos, teria tal fragmentação (FREITAS, 1996, p. 61-62).

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, como parte do campo educacional, não ficou imune a essas medidas passou a integrar o centro de Ciências Sociais e a contar com dois Departamentos de Ensino, o Departamento I que é responsável pela oferta das disciplinas de Métodos e Técnicas de Ensino e o Departamento de Educação II pelas disciplinas relativas aos fundamentos da Educação, além de uma Coordenação do Curso. Essa estrutura permanece até hoje. A incorporação das recomendações decorrentes da Lei citada anteriormente foi regida pelo Parecer Nº 259/69 do Conselho Federal de Educação, e dentre as mudanças destaca-se:

- a) Divisão do curso em dois ciclos (ciclo geral de estudos e ciclo profissionalizante) além de um conjunto de disciplinas organizadas em

⁸⁸ Segundo Brzezinski (1996) não caberia à Faculdade de Filosofia formar o professor ou técnico definindo essa responsabilidade para as Faculdades de Educação.

núcleo comum (conhecimentos pedagógicos) e núcleo diversificado para a formação do especialista;

b) Incorporação das habilitações na estrutura curricular⁸⁹;

c) As disciplinas pedagógicas foram distribuídas nos dois departamentos - o de Métodos e Técnicas em Educação e o de Administração Escolar, denominado posteriormente de Departamento de Fundamentos e Teorias em Educação.

No interior da FACED passou a existir dois departamentos, unificados em único Departamento sendo criada ainda a Coordenação do Curso de Pedagogia que a partir do Plano de Reestruturação da Universidade houve a unificação no Departamento de Educação, permitindo ainda a criação da Coordenação do Curso de Pedagogia. A estrutura unificada não perdurou por muito tempo, em 1978 foi desdobrada⁹⁰, dando origem ao Departamento de Educação I e Educação II, estrutura que permanece até o presente. Outras mudanças foram realizadas a partir de 1979⁹¹ decorrentes de legislações internas dentre elas a inclusão da Monografia de Conclusão de Curso instituída por meio da resolução nº 253 no ano de 1986.

O formato do curso em habilitações revelava problemas com relação a essa estrutura de formação do Pedagogo que separa a docência do trabalho do especialista. De um lado, existiam as disciplinas que tinham como finalidade preparar o professor na área dos fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas específicas, destinadas ao fazer, ou seja, à técnica. Criava-se na instituição escolar uma relação de trabalho hierarquizada que resultava na fragilização da formação do profissional atuar na docência. Nessa perspectiva, o currículo do curso tinha como fundamento o modelo da racionalidade técnica⁹², ou tecnicista de formação

[...] do pedagogo (professor, supervisor, administrador e orientador) que impede a compreensão do processo pedagógico numa perspectiva de totalidade de conhecimento, separando, no processo de trabalho educativo, as funções de concepção e execução, provocando uma divisão de tarefas e

⁸⁹ Ver a estrutura curricular contida na Proposta Curricular do Curso de Pedagogia de 2002.

⁹⁰ De acordo com a Proposta Curricular esta mudança foi decorrente de uma solicitação dos professores do referido curso. UFMA (2001)

⁹¹ Em 1979 a FACED foi extinta.

⁹² A concepção técnica está baseada na separação entre teoria e prática e na transmissão acadêmica de conhecimentos, traduzidas em um currículo normativo e disciplinar. Ver Contreras (2002).

uma fragmentação de conhecimento [...]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2001, p. 7).

Dessa forma, as possibilidades do contato com a Escola e o Sistema Educacional restringiam-se aos momentos finais do curso, promovendo a cisão entre teoria-prática, além da fragmentação das ações que inviabilizava práticas integradoras no interior das escolas e não contribuía com a melhoria da prática educativa. A problemática da relação teoria-prática passa a ser também uma preocupação debatida nos Encontros promovidos pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE a partir da década de 80, posteriormente transformada na Associação pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE nos anos de 1990.

A discussão sobre a reformulação curricular ganha força a partir dos anos 80 no interior da Comissão Nacional/ ANFOPE, e a questão da relação teoria-prática, além da indicação da docência como base de formação do educador, passou a ser uma de suas bandeiras de luta, tendo como justificativa:

- a) a aceitação de que esta relação (teoria/prática pedagógica) perpassa todas as disciplinas do curso e não é uma questão que afeta somente às disciplinas de prática de ensino; b) a criação de espaços privilegiados (na forma de disciplinas) para a viabilização desta integração de forma interdisciplinar e ao longo de todo curso, sem que esta ação seja confundida com a do estágio supervisionado; c) ênfase na pesquisa da realidade educacional local envolvendo o aluno em programas de iniciação científica ou outras formas de pesquisa (CONARCFE, 1989, p. 15).

O período que vai dos anos de 1970 e 1980, caracteriza-se pelo contexto de debates pelo qual passava a sociedade brasileira em prol da redemocratização do país e no setor educacional a defesa de um novo projeto de educação que incluía desde a pré-escola ao ensino superior. No Curso de Pedagogia a satisfação com o modelo de formação adotada orientou a realização de pequenos ajustes no currículo do Curso, de acordo com o que a legislação permitia, retirada de disciplina, inclusão de disciplinas, diminuição da carga horária entre outras. Entretanto, sistematicamente eram desenvolvidos debates, estudos, criadas comissões que tinham como finalidade reformular o currículo do Curso de Pedagogia. Esses debates resultaram no novo projeto para o Curso com um novo currículo cuja estrutura curricular vigente até 2001 tinha por base a resolução N^o 48/87 – do

Conselho Universitário - CONSUN organizado em habilitações. A partir de 2002 o novo currículo aprovado apresenta um novo perfil profissional, com destaque para a investigação sobre a sala de aula, a escola e o sistema educacional como uma das dimensões da formação do pedagogo.

É importante destacar que embora a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia não revele os conflitos decorrentes do processo de reformulação, trata-se de uma disputa de projetos de formação, em que se manifestam diferentes concepções de sociedade, educação e educador. Sendo assim, não podemos afirmar que a intenção exposta nesta proposta seja uma unânime e represente a posição de todos os discentes do curso, já que este é resultado do consenso que se foi possível chegar.

O quadro com dados relativos ao corpo docente do curso indica qual a sua organização administrativamente nos dois Departamentos denominados de I e II.

QUADRO 1 – PERFIL DO CORPO DOCENTE DO CURSO⁹³

Itens		Departamento de Educação I		Departamento de Educação II	
		Efetivos	Substitutos	Efetivos	Substitutos
Titulação	Graduados	–	-	-	-
	Especialistas	2	03	1	02
	Mestres	14	-	21	-
	Doutores	4	-	17	-
Total		20	03	29	02

Com este estudo pretende-se elucidar os questionamentos e responder aos objetivos propostos para esta pesquisa. Sendo assim, os dados foram agrupados nos seguintes itens:

1) A Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão: desvelando sua intenção.

⁹³ Dados coletados em maio de 2009.

Apresenta-se uma análise documental expressa na Proposta Curricular, sobre concepção de Curso, objetivos de formação e a inserção da pesquisa na formação do Pedagogo.

2) A pesquisa na formação do Pedagogo da UFMA: dialogando com discentes e docentes.

A análise das falas de discentes e docentes realiza-se à luz de um referencial teórico construído a partir dos teóricos que estudam e pesquisam sobre esta temática.

3.1 A Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão: desvelando sua intenção

O debate realizado no interior da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE, em conjunto com as Universidades, ao se contraporem à formação tecnicista, dos anos 80, começou a respaldar a construção de uma proposta de formação de professores tendo como orientação uma concepção sócio-histórica e crítica da realidade fundamentada no conhecimento socialmente produzido. Na década de 90 quando houve a transformação da CONARCFE em ANFOPE, que essa instituição reafirma seu posicionamento, argumentando que era preciso:

[...] recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação enquanto disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudo e status epistemológico; busca ainda a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente e unifica os educadores na luta contras as tentativas de aligeiramento da formação profissional da educação, via propostas neo-tecnicistas que pretendem transformá-lo em um “prático” com competência para lidar exclusivamente com os problemas concretos de sua prática cotidiana [...]. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2004, p.14).

Nessa direção, a Proposta Curricular vigente, do Curso de Pedagogia da UFMA intensificou o debate no que diz respeito a sua elaboração, tendo como justificativa a necessidade de romper com a rigidez curricular, pois os educadores que pertenciam ao quadro docente do Curso observaram que:

A partir do final dos anos 80, com o movimento pela valorização da educação pública, observa-se a preocupação em redefinir as funções do pedagogo retomando-se a idéia de uma formação mais ampla e crítica, isto

é, um profissional qualificado para compreender e atuar nas múltiplas dimensões com que o trabalho pedagógico se apresenta: docência, planejamento e gestão administrativa e pedagógica das atividades escolares e dos sistemas [...]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2002, p. 8).

A estrutura adotada para o currículo propõe a formação de um Pedagogo

[...] capaz de contribuir na concepção e planejamento de políticas e práticas educativas comprometidas com os interesses das camadas majoritárias da sociedade, traduzindo-as em planos de ação, desenvolvimento de experiências e avaliação das mesmas [...] (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2002, p. 9).

Com essa nova configuração, o Curso no que diz respeito à identidade do Pedagogo, encontra-se assentada nos fundamentos sócio-político e cultural da educação e integra três dimensões:

- 1.1 **Docência** para atuar na etapa inicial do Ensino Fundamental e no ensino de Disciplinas Pedagógicas.
- 1.2 **Planejamento e Gestão de Sistemas Educacionais** para assessorar, planejar, implementar e avaliar experiências e projetos educacionais.
- 1.3 **Investigação** sobre a sala de aula, a escola e o sistema, levantando e organizando dados, descrevendo situações e processos a partir de situações evidenciadas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2002, p. 9-10).

Ainda sobre a Proposta Curricular do curso de Pedagogia, esta também define as ocupações a serem preenchidas por esse novo profissional,

[...] faz-se opção pela formação de um profissional competente para atuar no âmbito de sistemas educacionais, de modo especial, no sistema de ensino formal e na escola, por considerá-los como espaços privilegiados de decisões, de formulações e concretização de políticas e práticas educativas que podem contribuir para a construção da cidadania de crianças, jovens e adultos que buscam a escolarização [...]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2002, p. 9).

Coerente com as orientações da ANFOPE e visando construir um currículo capaz de integrar conhecimento para contextualizar a prática pedagógica, a Proposta sinaliza que a organização curricular é orientada pelos seguintes princípios:

1. **BASE HISTÓRICA, TEÓRICA E METODOLÓGICA** – deverá garantir o domínio teórico metodológico dos paradigmas que analisam e explicam o fenômeno educativo em geral.
2. **O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO** – deverá proporcionar uma formação ampla, capacitando este profissional a atuar nos sistemas

educacionais e nas funções pedagógicas e administrativas da escola e de outras instâncias educativas.

3. INCORPORAÇÃO DA PESQUISA COMO PRINCÍPIO DE FORMAÇÃO E DE INTERVENÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA – a formação do Pedagogo deverá integrar processos de investigação e pesquisa.

4. FORMAÇÃO DE COLETIVOS INTERDISCIPLINARES – é concebida como um processo de troca entre sujeitos históricos que através de suas práticas individuais e coletivas realizam processos de produção e socialização de conhecimentos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2002, p. 13).

Nos documentos elaborados pela ANFOPE com a finalidade de respaldar as discussões, sobre o curso, a indicação dos eixos temáticos integra uma concepção de formação do educador articulada com a totalidade do trabalho que o profissional pode desenvolver na escola ou em outros espaços. Para a entidade, os eixos temáticos devem perpassar todas as disciplinas do currículo, respeitando as especificidades de cada disciplina e de seus professores. Nessa perspectiva, os princípios servem de base para a organização curricular, direcionando o trabalho pedagógico, “[...] as disciplinas acham-se articuladas a **Eixos Formativos**, cada um deles voltado para o desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos específicos [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2002, p. 13). Portanto, o quadro a seguir possibilita uma melhor compreensão e visualização dessa estrutura curricular⁹⁴.

CONTEXTO HISTÓRICO E SÓCIO-CULTURAL DA EDUCAÇÃO

EIXO FORMATIVO 1	Filosofia da Educação
	Sociologia da Educação
	Psicologia da Educação
	História da Educação
	História da Educação
	História da Educação Brasileira
	Fundamentos Antropológicos da Educação
	Fundamentos Econômicos da Educação
	Estudos Comparados de Educação

⁹⁴ Ver anexo – Folder do Novo Projeto de Formação do Pedagogo.

Este Eixo contempla os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos e antropológicos que permitirão a reflexão crítica sobre as relações educação/sociedade/cultura já em relação às questões sobre os sistemas de ensino e organização do trabalho pedagógico, o quadro a seguir evidencia qual a sua organização em termos de concepção e organização curricular.

SISTEMAS EDUCACIONAIS, ESCOLA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

EIXO FORMATIVO 2	
Sub-eixo 1 GESTÃO DE SISTEMAS DE ENSINO E DA ESCOLA	Gestão e Organização de Sistemas Educacionais
	Didática
	Currículo
	Política e Planejamento Educacional
	Avaliação de Políticas e Instituições Educacionais
	Estatística Aplicada à Educação

Observa-se que o eixo dois compreende os conhecimentos teórico-metodológico que orientarão as diversas dimensões do trabalho pedagógico nos sistemas educacionais e na escola. Com relação a este sub-eixo sua finalidade é oferecer um referencial teórico-metodológico para a gestão do trabalho pedagógico, visando a formação de um profissional capaz de assessorar, planejar, implementar e avaliar experiências e projetos educacionais, além da investigação dos problemas postos pela prática pedagógica.

**SISTEMAS EDUCACIONAIS, ESCOLA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO**

EIXO FORMATIVO 2	
Sub-eixo 2 FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA	Alfabetização: teoria e prática
	Educação Especial
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia
	Arte-Educação
	Informática Aplicada à Educação

Além da formação do Pedagogo como articulador da atividade educativa, este sub-eixo reúne um corpo de conhecimento que possa garantir o domínio dos conteúdos das diferentes áreas preparando o professor para atuação docente na Educação Infantil, 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e no ensino de Disciplinas Pedagógicas. Essa estrutura curricular apresenta uma perspectiva de formação unitária do Pedagogo, que tem por base tanto os estudos teóricos da educação como a defesa da docência bem como uma mediação para as outras funções que envolvem o ato educativo. Cabe a este profissional dominar os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento que possibilite ensinar as respectivas didáticas e metodologias de maneira que possam planejar e administrar situações de ensino e aprendizagem.

**SISTEMAS EDUCACIONAIS, ESCOLA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO**

EIXO FORMATIVO 2	
Sub-eixo 3 PRÁTICAS EDUCATIVAS INTEGRADORAS	Pesquisa Educacional
	Projetos Educativos I, II e III
	Estágio em Gestão de Sistemas Educacionais
	Estágio em Docência de Disciplinas pedagógica
	Estágio em Docência de Série Iniciais
	Monografia

Nesse sub-eixo a intenção é assegurar uma formação sustentada por uma visão de unidade tendo como fundamento a interdisciplinaridade, relação teoria-prática através de um conjunto de práticas educativas. Nessa nova perspectiva de formação, o currículo proposto contempla a pesquisa e a prática pedagógica, tendo como finalidade o encaminhamento do acadêmico a participar de projetos integrados, favorecendo a articulação entre a escola e o mundo das relações sociais e, ao mesmo tempo, estimulando a produção do conhecimento por meio da pesquisa.

Além da possibilidade do contato sistemático com a realidade no que diz respeito à intervenção na sociedade, a proposta sinaliza no processo formativo a oportunidade de envolver o acadêmico com a elaboração de projetos de pesquisa e/ou o envolvimento do discente em projetos de pesquisa. Portanto, este sub-eixo tem o papel de garantir a preparação do Pedagogo para assumir uma atitude investigativa por meio da utilização dos procedimentos de pesquisa na prática pedagógica, com também prepará-lo para realização da pesquisa científica e de produzir conhecimento sobre a realidade educacional em sua totalidade.

**ESTUDOS DIVERSIFICADOS E DE APROFUNDAMENTO EM ÁREAS
ESPECÍFICAS**

EIXO FORMATIVO 3	
Sub-eixo 1 APROFUNDAMENTO EM NÚCLEOS TEMÁTICOS	Educação Infantil <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos da Educação Infantil • História e Política da Educação Infantil • Processos Metodológicos da Ed. Infantil
	Educação Especial <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos da Educação Especial • História e Política da Educação Especial • Processos Metodológicos da Ed. Especial
	Educação de Jovens e Adultos <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos • História e Política da Educação de Jovens e Adultos • Processos Metodológicos da Ed. de Jovens e Adultos
	Educação, comunicação e Tecnologia <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos da comunicação Educacional • História e Política das Tecnologias Aplicada à Educação • Processos Metodológicos das Tecnologias Educacionais

Neste Eixo Formativo têm-se disciplinas de estudos específicos, sendo facultada ao discente a escolha de acordo com o seu interesse. O núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos refere-se às áreas de atuação profissional e oportunizará o aprofundamento de estudos nas áreas de formação do Pedagogo.

**ESTUDOS DIVERSIFICADOS E DE APROFUNDAMENTO EM ÁREAS
ESPECÍFICAS**

EIXO FORMATIVO 3	
Sub-eixo 2 ESTUDOS DIVERSIFICADOS	Criatividade e Novas Metodologias
	Educação do Campo
	Educação Ambiental
	Educação e a Mulher
	Educação e Diversidade Cultural
	Educação e literatura
	Educação para a Saúde
	Educação e Terceira Idade
	Educação Indígena
	Educação Não-Escolar
	Educação, Trabalho e Tecnologia
	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos
	Fundamentos da Educação Infantil
	História da Educação Maranhense
	Historiografia da Educação Brasileira
Linguística e Alfabetização	

Contempla um conjunto de disciplinas permitindo que o discente priorize no mínimo duas a serem ofertadas mediante a demanda, obedecendo ao maior número de opção por parte dos discentes.

**ESTUDOS DIVERSIFICADOS E DE APROFUNDAMENTO EM ÁREAS
ESPECÍFICAS**

Sub-eixo 2 ESTUDOS INDEPENDENTES⁹⁵	Disciplinas oferecidas por outros cursos de graduação
	Integração com Cursos Seqüenciais correlatas à área
	Curso de Atualização e/ou Extensão
	Seminários, Congressos e Eventos Científico em área educacional ou áreas afins
	Exercício de Monitoria
	Participação em Programas de Iniciação Científica

A matriz curricular do Curso é organizada por um conjunto de disciplinas cuja carga horária apresenta uma dimensão teórica e outra prática. Esta última destinada ao desenvolvimento de atividades práticas no contexto de atuação do futuro profissional. “A aproximação do aluno com o campo de trabalho está prevista desde o início do curso. Isto pressupõe uma interação reflexiva e crítica entre a

⁹⁵ O aluno deverá cumprir 195 horas no decorrer do Curso.

teoria e prática [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2002, p. 13). O contato dos acadêmicos com a realidade educacional e as práticas pedagógicas é sugerido, no documento, que ocorra através da integração de processos de intervenção e pesquisa sobre os problemas da prática educativa.

Feitas essas observações, esta pesquisa toma como referência o subeixo 3 das Práticas Educativas Integradoras, cujo Eixo define como objetivo “[...] contemplar o princípio da interdisciplinaridade e da relação teoria-prática criando espaços de integração horizontal e vertical dos conteúdos curriculares [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2002, p. 16).

Considera-se oportuno revelar alguns elementos da entrevista concedida por uma docente⁹⁶ com o pseudônimo P1 a respeito das influências teóricas que respaldaram a opção pela Investigação como um elemento constitutivo da identidade desse profissional e a concepção inicial das disciplinas voltadas para as práticas de pesquisa.

A primeira influência está associada às discussões realizadas pela Comissão Nacional de Reformulação- atualmente ANFOPE, que na década de 80 tentava construir junto com as universidades uma nova direção para a formação do educador que rompesse com as amarras legais da resolução 02/69, enfatizando a necessidade do envolvimento do aluno nas atividades de pesquisa conforme documento da CONARCFE de 1989.

Por sua vez, a segunda influência está relacionada com a aproximação do curso de Pedagogia da UFMA na década de 90 com a Faculdade de Educação – UNICAMP, especificamente com a professora Corinta Geraldi, coordenadora do Curso de Pedagogia. Este curso criou uma disciplina denominada Ensino e Pesquisa, tendo como objetivo “[...] a integração dos conteúdos, a relação teoria realidade, teoria empiria, integração ensino pesquisa e extensão e intervenção dentro da própria escola [...]” (P1, 2009).

Ressalta-se também que na década de 90, a teoria do professor pesquisador, advinda da teoria do professor reflexivo, ganha visibilidade em nosso

⁹⁶ Os motivos que levaram a opção de entrevistar esta docente foram: a) indicação da Banca de Qualificação; b) Por fazer parte da equipe que ajudou na concepção do currículo, especificamente das disciplinas (Pesquisa Educacional e Projetos Educativos I, II e III), nosso objeto de estudo.

país⁹⁷. Para Contreras (2002) os trabalhos de Stenhouse e Schon representam uma referência no debate a respeito do papel da pesquisa como elemento essencial no trabalho docente e na formação de professores. O primeiro autor é considerado pioneiro na defesa da idéia do professor pesquisador de sua própria prática. E o segundo defende que a reflexão na ação, transforma o profissional em um pesquisador no contexto da prática.

Por outro lado, Santos (2001) e Contreras (2002) destacam nesse debate, as idéias de Keneth Zeichner (2008) que propõe uma formação centrada na investigação, baseada numa concepção de prática reflexiva com a finalidade de resolver os dilemas da prática. Dessa forma,

[...] a pesquisa pode ter um papel relevante na formação de docentes, mas, não se constitui no elemento central desse processo. [...] a importância da pesquisa na formação docente depende de seu conteúdo da forma de participação de alunos-mestres no desenvolvimento da investigação [...] (SANTOS, 2001, p. 18).

Nesse sentido, o conceito de professor pesquisador foi substituído pela idéia de professor reflexivo, a partir do entendimento de que os professores possuem teorias que podem contribuir para a melhoria do cotidiano escolar. Sendo assim, a produção de conhecimentos restringe-se ao fazer pedagógico, uma intervenção didática para facilitar a aprendizagem e a incorporação da pesquisa torna-se fundamental como um componente importante para o desenvolvimento dos professores nos processos de investigação. Nessa tendência de pesquisa, “[...] os problemas a serem pesquisados só surgem na prática e o envolvimento do prático é uma necessidade indispensável [...]” (PEREIRA, 1998, p. 163).

Nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aprovada em 2006, um dos eixos que estruturam a formação do Pedagogo é o de pesquisa. O documento embora apresente no seu texto alguns princípios defendidos pela ANFOPE, sinaliza que a construção do conhecimento a ser adquirida no curso de Pedagogia deve valorizar saberes aplicáveis ao campo educacional, trata-se de

⁹⁷ Essas idéias se propagaram com a publicação do livro “Cartografia do Trabalho Docente” em 1998 do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Continuada da Faculdade de Educação - Unicamp. Trata-se de uma coletânea de artigos tendo como objeto de estudo a teoria do professor pesquisador e do professor reflexivo, ambas com raízes epistemológicas no pensamento de John Dewey.

priorizar, “[...] pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional [...]” (BRASIL, 2006).

Nessa perspectiva, a concepção subjacente incorpora uma visão de pesquisa centrada no cotidiano escolar, impulsionada pelas reformas educacionais da década de 90 que traz como orientação um processo de formação centrado na aprendizagem e na construção do conhecimento realizada pelo professor, ou seja, na prática de ensino. Logo, uma determinada compreensão pragmática vem se constituindo como base teórica para a formação docente, tendo como fundamento o modelo da racionalidade prática⁹⁸.

Nesse contexto, em que se situa a epistemologia da prática, Moraes (2003) evidenciou um processo de “recuo da teoria” ou supressão das discussões teóricas que vem se materializando nos processos de formação “alimentada por um indigesto pragmatismo” que se distancia da compreensão da totalidade das relações sociais em que estão inseridos ao priorizarem apenas a prática. Dessa forma, não basta apenas modificar o currículo contemplando a pesquisa na sua estrutura ou ampliar a carga horária das disciplinas, é preciso identificar o conteúdo da formação, o entendimento de pesquisa e o tipo de pesquisa que vem se constituindo como referência na formação do Pedagogo.

Conforme a professora entrevistada em 1998, o Núcleo de Educação a Distância – NECAD⁹⁹, criou um projeto denominado Programa Especial de Formação em Nível Superior de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental- Licenciatura em Pedagogia, tendo como intencionalidade formar professores que estavam na rede na modalidade semipresencial. A estrutura curricular trazia a indicação da disciplina Projetos Educativos I, II, III IV, V caracterizada como:

Espaço de integração horizontal e vertical das disciplinas, que permitia a articulação entre os conteúdos estudados a cada semestre com a realidade educacional e a prática educativa desenvolvida nas escolas, com vista a sua compreensão crítica. Iniciação científica através de observação, entrevistas, memória oral, história de vida de professores, análise de diários

⁹⁸ Para esclarecimento sobre o assunto, ver Contreras (2002), Pereira (1998), Pereira (1999 e 2002), Schon (2000)

⁹⁹ O NECAD é vinculado ao Curso de Pedagogia e o Mestrado em Educação. Participaram da elaboração do Projeto: Prof^a. Lucinete Marquê Lima e Prof^a. Lilian Maria Leda Saldanha, tendo como colaboradores: Prof^a. Dr^a. Ilma Vieira do Nascimento, Prof^a. Maria Alice Melo e Prof^o. João de Deus Vieira Barros.

de classe, relatórios, produções dos alunos, dados estatísticos, tabelas e gráficos sobre a realidade educacional. Elaboração de diagnóstico, Produção de textos e realização de Projetos educativos na escola, incorporando a prática educativa de transformação do cotidiano escolar, construída pelo aluno-professor de forma coletiva e supervisionada (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 1998, p. 28).

Com a intenção de relacionar teoria e prática, teoria e empiria e visando à integração ensino e pesquisa, o projeto de reformulação do Curso de Pedagogia da UFMA incorporou a disciplina de Projetos Educativos que juntamente com a Pesquisa Educacional (responsável por instrumentalizar as questões técnicas e operacionais da pesquisa científica), passavam a constituir o Eixo das Práticas Educativas Integradoras do currículo.

Nessa perspectiva, a disciplina de Projetos Educativos não se caracterizava como uma continuidade da disciplina de Pesquisa Educacional. Quando procedeu-se a elaboração do currículo, a referida disciplina foi concebida como:

[...] uma disciplina tenta construir uma síntese dos aprendizados anteriores, possibilitando ao aluno relacionar teoria e realidade, às vezes ele estuda teoria e não vê que aquela teoria ilumina a interpretação, identificação, o recorte, a demarcação e conseqüências dos problemas da realidade. A teoria é também uma referência para construir uma prática interdisciplinar que através de um questionamento da realidade os alunos pudessem relacionar os vários campos de saberes e construindo uma interpretação com o apoio da própria realidade educacional (P1, 2009).

Com a aprovação da reformulação, a Proposta apresenta a seguinte compreensão:

A disciplina deverá constituir-se em espaço de integração dos conteúdos curriculares, permitindo a articulação de conhecimentos já estudados com a realidade educacional e a prática educativa desenvolvida nas escolas. Propiciará a iniciação científica através de pesquisa-ação no sistema de ensino, na escola, na sala de aula. Envolverá coleta de dados, elaboração de diagnósticos, análise e interpretação teórica dos dados da realidade educacional, produção de textos e a realização de Projetos Educativos na escola [...]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2002, p. 68).

Com base no exposto, constata-se que na Proposta Curricular a Investigação se apresenta no currículo como uma das dimensões constitutivas da identidade do Pedagogo, que pode se constituir ou não enquanto pesquisa. Observa-se ainda que a integração entre a gestão e o trabalho pedagógico e a docência é interligada com a pesquisa científica e a atitude investigativa. Como

vimos cabe, principalmente, mas não exclusivamente, às disciplinas de Pesquisa Educacional e Projetos Educativos, a responsabilidade pela preparação do Pedagogo para assumir uma atitude investigativa e fazer o uso dos procedimentos de pesquisa na prática pedagógica. Por outro lado, torna-se necessário prepará-lo para realizar a pesquisa científica e produzir conhecimentos sobre a realidade educacional em sua totalidade.

Outro condicionante favorável a realização da pesquisa no curso de Pedagogia se deve a sua condição de poder garantir um corpo docente integrado por pesquisadores¹⁰⁰, com a existência de linhas de pesquisa¹⁰¹ no Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado em Educação¹⁰² ao qual se vincula este Curso. Nesse sentido é possível pensar em várias formas de integração ensino e pesquisa através da: viabilização de programas de iniciação científica e monitorias, além da possibilidade de articular as pesquisas desenvolvidas com os projetos de extensão¹⁰³ à comunidade.

Visando ampliar a compreensão sobre a questão da inserção da pesquisa no currículo do Curso de Pedagogia passa-se a contextualizar os dados da pesquisa empírica. Dessa forma, este trabalho, irá apresentar a relação entre os dados coletados sobre a indicação da pesquisa e a materialização da mesma no currículo do Curso.

¹⁰⁰ Dos 49 docentes do curso de Pedagogia 15 compõem o corpo docente do Mestrado em Educação, sendo quatorze pertencente ao Departamento de Educação II e um dos docentes é vinculado ao departamento de Educação I.

¹⁰¹ O programa conta duas linhas de pesquisa e vários grupos de pesquisa, tais como: **Estado e Gestão Educacional** contempla os grupos de pesquisa: Política de Educação Básica, Educação e Trabalho: Políticas e Práticas da Formação Profissional - ET- PRAFORP, Reestruturação Produtiva, a Mundialização do Capital, os Movimentos Sociais e o Estado Contemporâneo – GERME, Núcleo de Estudos em Política, História, Educação e Cultura do Campo-NEPHECC, Arte Cultura e Imaginário na Educação – GSACI. A outra linha de pesquisa é **Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente** com os seguintes grupos de pesquisa: Cultura Científica e Produção de Conhecimentos Educacionais, Educação Especial – GPÉE, Educação, Mulheres e Relações de Gênero.

¹⁰² O Curso foi aprovado pela Resolução 05/88 no CONSEPE/UFMA, posteriormente reestruturado pelo Parecer nº 859/2001 do CNE através da Portaria nº 1529 de 16 de Julho de 2001 do MEC. Até o ano de 2009 o Mestrado obtém conceito três na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES. No âmbito da Pós-graduação Lato-sensu oferece à comunidade o Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior-CEMES. Em 2008 teve início o Doutorado em Educação – Dinter (UNESP-Marília/UFMA) para os docentes do curso.

¹⁰³ Os projetos de extensão vinculados ao Curso de Pedagogia são: O Projeto Escola Laboratório e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA.

3.2 A pesquisa no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão: dialogando com docentes e discentes

Como já explicitado anteriormente, os dados analisados a seguir apresentam a visão de docentes que ministram as disciplinas (Pesquisa Educacional e Projetos Educativos I, II e III) e dos discentes do 6º período de Pedagogia do diurno. Assim, foram realizadas 6 entrevistas com os discentes do 6º período, e 5 entrevista com docentes que atuam no Curso de Pedagogia¹⁰⁴.

3.2.1 A pesquisa na formação inicial do Pedagogo

A defesa da relação entre docência e pesquisa vem se estabelecendo como uma questão cada vez mais relevante para a formação de professores por diversos autores, e inclusive é contemplada na legislação oficial para a formação de professores e Pedagogos. Por outro lado, existem diferentes concepções sobre o papel da pesquisa na formação e no trabalho docente, com o pressuposto de superar o modelo da racionalidade técnica que separa teoria e prática, ensino e pesquisa, conhecimento específico e pedagógico.

Dessa forma, conforme evidenciado em tópicos específicos desse trabalho, a pesquisa está expressa na Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFMA, como um princípio formativo a ser contemplada nos eixos constitutivos da organização curricular. Além de sinalizar para a possibilidade de todas as disciplinas desenvolverem atitudes de investigação e pesquisa na formação, temos quatro disciplinas no sub-eixo das Práticas Educativas Integradoras com a finalidade de garantir a iniciação científica do Pedagogo através da unidade teoria-prática além de possibilitar a articulação dos componentes curriculares da Proposta.

¹⁰⁴ As entrevistas foram realizadas com a autorização dos sujeitos através do Termo de Livre Consentimento Esclarecido (ver apêndice E).

3.2.1.1 A concepção de pesquisa na formação inicial do Pedagogo

Sendo a pesquisa a questão central do estudo, buscou-se investigar qual a concepção de pesquisa dos discentes com a intenção de apreender o sentido que vem sendo construído durante o seu processo de formação. Nesse sentido, questiona-se: O que é pesquisa para você? As primeiras evidências indicam que pesquisar é:

[...] **pesquisar o que vem acontecendo, analisar uma realidade** (Discente 1, 2009).

[...] é a **busca de resposta, talvez de soluções** para algum tema, algum objetivo (Discente 2, 2009).

É ir além montanha, **é ter um olhar atento a tudo que está ao seu redor**, é você olhar com a visão de águia [...] É está sempre além dos horizontes, está atento, porque com certeza alguma coisa ali tem um fio de pesquisa, com certeza **você vai ter muita novidade** (Discente 5, 2009).

As respostas dos discentes revelam que a idéia de pesquisa é compreendida como um ato de descoberta, de busca. É atribuído um amplo sentido ao termo, pois, estamos sempre pesquisando em nossa vida, buscando informações necessárias para esclarecer nossas dúvidas e solucionar problemas.

Por outro lado, há também aqueles que consideram que:

Pesquisar é **buscar resposta** para algo que você não tem, **responder um questionamento**, ir à busca de uma resposta para o questionamento que você fez (Discente 6, 2009).

É você ir a fundo **é descobrir realmente o que aparentemente é** uma coisa, **mas, na verdade não é** (Discente 3, 2009).

Pesquisa eu acho que **é descobrir**, é descoberta mesmo, **a gente se surpreende** com os sujeitos e **com o próprio resultado da pesquisa** (Discente 4, 2009).

De acordo com os três entrevistados, a pesquisa pode auxiliar o pedagogo no aprofundamento de seu conhecimento, o que lhe permite sentir-se em condição de acompanhar o que acontece em sua volta. Identifica-se ainda, que estabelecem uma compreensão que associa a pesquisa à produção de conhecimento sobre um determinado problema social visando sua melhoria. Porém, o ato de pesquisa consiste num “[...] processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, interpretação e avaliação de fatos [...]” (KOSIK, 1976, p. 45) com a intenção

de construir um corpo de conhecimento sobre determinado assunto para o entendimento da realidade.

Nessa perspectiva, implica dizer que não estamos em busca de qualquer conhecimento, torna-se necessário construir conhecimento que nos possibilite ultrapassar o entendimento imediato, fundado apenas na experiência, isto significa apreender as relações contraditórias que constitui a realidade investigada. Esse caminho requer adoção de atitudes investigativas que contemple a utilização de procedimentos que envolvem esforço mental e ações que visam à objetivação das questões decorrentes do objeto.

Ao serem questionados sobre essa concepção de pesquisa formulada da seguinte forma: Como você define a pesquisa na formação inicial do Pedagogo?. Os docentes da UFMA evidenciaram uma concepção de pesquisa que se vincula a uma forma de compreender a realidade, articulada aos procedimentos de iniciação científica adquiridos nas disciplinas de Pesquisa Educacional e Projetos Educativos. Percebe-se ainda, a ênfase da pesquisa como eixo mais importante da formação do educador, conforme expressam as falas a seguir:

Desvelar o real é claro que existe momento que conforme os interesses que acontece na humanidade a gente não quer que mude, e sim que permaneça, mas, **a minha perspectiva é de modificar** e no curso de pedagogia os alunos atualmente tem modificado a prática de pesquisa, investigar (Docente 1, 2009).

A pesquisa no curso de Pedagogia ou as disciplinas que forma para o eixo da investigação no curso de pedagogia **vem justamente tentar fazer com que os alunos tenham noções de: Como pesquisar? O que é uma pesquisa? E como pesquisar?** (Docente 3, 2009).

Sem a pesquisa não existe formação, é de suma importância é essencial para o educador que ele esteja pesquisando. Como eu vou ser professor se eu não estou pesquisando, investigando. Então eu acredito que **a pesquisa é eixo principal mais importante dentro da formação do educador** (Docente 5, 2009).

A análise das respostas apresentadas evidencia uma compreensão ampliada da realidade educacional na sua complexidade e que, o conhecimento obtido através da pesquisa, é vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados que podem, inclusive, contrariar o entendimento primeiro e negar a “caótica representação do todo”. Desse modo, quem se dedica ao ofício de formar pesquisadores com a finalidade de ir além dos fatos, exige um referencial que deve orientá-lo a desvendar os processos de investigação. Portanto, deverá abrir mão da

neutralidade (que não existe) em direção a ampliação de conhecimentos que permita uma intervenção concreta na realidade.

[...] A pesquisa educacional não está limitada à satisfação da curiosidade do pesquisador em decifrar determinada realidade, seja do ponto de vista teórico ou empírico. A pesquisa teórica é movida também pelo interesse da transformação da realidade [...]. (GOERGEN, 1986, p. 11).

Os autores que propõe a pesquisa como eixo curricular e princípio formativo, partilham do entendimento de que pesquisa é um instrumento de ensino e aprendizagem que precisa ser contemplada nas práticas planejadas e desenvolvidas nas disciplinas do Curso isto significa contemplar conteúdos e práticas educativas que favorece o desenvolvimento da atitude investigativa do futuro Pedagogo, diante dos problemas e desafios da realidade educacional, pois, “[...] o trabalho docente exige questionamentos constantes e a busca de soluções criativas para os problemas detectados na realidade educacional [...]” (SANTOS, 2001, p. 24).

Na resposta apresentada pela Docente (5) não foi possível identificar sua concepção de pesquisa, porém, esta defendeu sua importância para a formação do educador, considerando inclusive como eixo principal da formação. Nessa perspectiva, vê-se que na sua fala prioriza a pesquisa em detrimento do ensino descartando a possibilidade de articulação entre ensino e pesquisa. Dessa forma, sua posição difere da Proposta Curricular por dois motivos: o primeiro é que a pesquisa é expressa como um dos eixos formativos e não o único ou o mais importante; o segundo é que uma das dimensões da identidade do Pedagogo é a docência que se materializa nas atividades de ensino.

Com a análise dos dados levantados a respeito da concepção de pesquisa, que têm Discentes e Docentes da UFMA, é possível inferir que a pesquisa é entendida como fundamental na formação do Pedagogo para a investigação da realidade e envolve a aprendizagem dos procedimentos da pesquisa científica.

3.2.1.2 Relevância da pesquisa para a formação do educador

Sobre a relevância das atividades de pesquisa presente no currículo do Curso de Pedagogia da UFMA para a sua formação, os Discentes apresentaram uma compreensão sobre a experiência de pesquisa que o discente vem vivenciando

no Curso. A análise das respostas a essa questão evidencia uma preocupação com a prática pedagógica nas escolas, ou mesmo, em outros espaços educativos. Verifica-se ainda, a valorização das atividades que possibilitam essa aproximação com a realidade educacional, tendo em vista o enfrentamento de problemas da prática. Nessa direção, as falas abaixo, são bastante ilustrativas.

É a questão do campo, porque nos primeiros períodos nos ficamos só com a teoria. E depois nós temos experiência no campo. Com a pesquisa no campo é que nós vamos saber como é a realidade das escolas do objeto que estamos pesquisando, no caso os projetos (Discente 2, 2009).

É muito importante para nós porque a gente entra em contato com o novo, sai do mundo daquelas aulas de dentro da sala e vai aprender com o que está externo e vai ter contato direto com a realidade educacional do nosso Estado do nosso Município. Essa experiência nos faz criar novos conceitos a respeito da educação pública no nosso país e isso é muito importante para nossa profissão (Discente 6, 2009).

Depreende-se das falas acima que o contato com o campo de pesquisa é colocado como prioridade, considerando esta atividade como local ideal para contextualização, ampliação dos conhecimentos e compreensão ampliada da realidade educacional. Nesse sentido, faz-se necessário que a atividade teórica se amplie para além do espaço da academia e que seja incorporado o entendimento acerca da aproximação do trabalho pedagógico e da formação expressa de forma dicotômica. Sendo assim, a criação de novos conceitos como destaca o Discente (6) é uma atividade que se respalda na

[...] teoria como conhecimento científico da realidade histórico-social, que se deseja transformar de acordo com fins revolucionários, de classe, é, pois, não só reflexão sobre a práxis, mas, acima de tudo, teoria da práxis, teoria que surge da prática, a ela serve e, ao mesmo tempo, está na própria prática como parte necessária e indissolúvel [...] (VÁZQUEZ, 2007, p. 216).

No entanto, a partir do momento em que a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFMA se define pela formação de professores para atuar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na Docência de Disciplinas Pedagógicas, essa aproximação do discente com a realidade educacional deve se realizar por meio do trabalho pedagógico que se desenvolve na escola principalmente no espaço público. A realidade evidenciada aponta para a necessidade de se garantir uma maior aproximação do processo formativo através da inserção com atividades de

pesquisa e extensão desde o início da vida acadêmica e não apenas nos seus momentos finais. Essa intenção é explicitada nos objetivos que seguem:

Integrar, articular e coordenar as atividades que constituem o trabalho pedagógico na escola e nos sistemas educacionais;

Elaborar diagnósticos sobre a sala de aula, a escola e os sistemas educacionais, levantando e organizando dados empíricos, descrevendo situações e processos a partir das evidências constatadas;

Desenvolver na escola e em outras instâncias educacionais, situações que favoreçam a aprendizagem significativa de conhecimentos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2002, p. 11).

Conforme apontaram os Discente (2) e (6) pesquisar é: buscar respostas e também responder a questionamentos. Desse modo, para investigar a realidade da educação desvelando as determinações, o Pedagogo necessita instrumentalizar-se, munindo-se de conceitos teóricos que auxiliam na apreensão e interpretação dos fatos estudados.

É inquestionável a importância do papel da formação teórica para o pesquisador. É a teoria que vai munir-lo de elementos para interrogar os dados e procurar entender a trama de fatores que envolvem o problema que ele enfrenta [...] (LUDKE, 2001, p. 42).

No entanto, dando continuidade à análise da relevância da pesquisa na formação inicial do Pedagogo uma das docentes entrevistada aponta que:

Hoje fala-se muito da questão do formar o professor reflexivo. O que é ser o professor reflexivo? É formar o professor que investigue sua prática, que investigue sua ação a cada dia, através dessa investigação dessa pesquisa, é que esse professor pode buscar refletir na ação sobre sua ação, buscando melhorar sua prática. Então eu penso que além de contribuir na sua formação docente seu trabalho vai contribuir para o trabalho, a pesquisa do final de curso e posteriores pesquisa voltada para sua formação do seu trabalho docente. (Docente 3, 2009).

A fala da docente reforça uma forte tendência de adesão ao debate contemporâneo centrado na concepção de professor reflexivo, que para Zeichner “[...] é aquele que pensa sobre sua prática, sobre sua ação. A reflexão é um processo que ocorre antes, depois e durante a ação do professor, constituindo um processo de reflexão na ação e sobre a ação [...]” (MIRANDA, 2001, p. 134). Nessa perspectiva, a teoria do professor reflexivo se contrapõe ao modelo da racionalidade técnica em direção a uma nova epistemologia da prática reivindicando para a prática

lócus de articulação entre a ação do professor e os saberes produzidos por meio da reflexão sobre essa ação.

Conforme explicitado anteriormente o paradigma do professor reflexivo tem se fundamentado especialmente nas idéias de Donald Schon que, segundo Contreras (2002, p. 111), “[...] a prática é em si um modo de pesquisar, de experimentar com a situação para elaborar novas compreensões adequadas ao caso, ao mesmo tempo em que se dá a transformação da situação [...]”.

Contudo, tem sido dado grande enfoque na difusão dessas idéias, que se materializam por meio de um acentuado pragmatismo e que se fazem presentes tanto nos documentos oficiais oriundo do CNE/MEC, como conceitos estruturadores de alguns currículos de formação de professores e ainda constituem vocabulário de sustentação teórica de alguns estudiosos do país. Contreras argumenta sobre o tipo de reflexão que se quer promover:

Quando se define a idéia do professor como artista ou como pesquisador, bem como a do profissional reflexivo, estamos diante do mesmo problema: define-se uma configuração das relações entre determinadas pretensões e as práticas profissionais, em um contexto de atuação, mas não se está revelando nenhum conteúdo para essa reflexão [...] (CONTRERAS, 2002, p. 148).

O autor chama atenção para o entendimento da prática reflexiva nos processos de formação, diz que esta requer uma cuidadosa análise que permita identificar o projeto de formação a qual está vinculada, o tipo de relação a ser estabelecida e que interesses atendem. O seu entendimento sobre prática reflexiva está para além das condições reveladas nas práticas, é preciso desvelar todas as implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas que condicionam a prática educativa.

E nessa perspectiva, o pragmatismo presente na formação de professores termina por fragilizá-los em sua inserção e atuação profissional ao se depararem com a complexidade da realidade educacional. Acredita-se que a consolidação dessas idéias faz parte de uma conjuntura política e social relacionada com as novas demandas sociais impostas pela lógica do capital no atual momento histórico, passando-se a exigir um perfil profissional mais flexível adaptável e prático. Nessa direção, buscando melhor atender as demandas apresentadas pelo mercado o Brasil vem tentando responder às exigências de

[...] aceleração crescente do processo de privatização e de empresariamento do ensino; o progressivo descompromisso do Estado, sob o pretexto de crise fiscal, com financiamento da universidade e do ensino público em geral; a definição de políticas nacionais que comprometem dramaticamente as condições efetivas do ensino e da pesquisa na produção acadêmica inclusive com o alvitante achatamento dos salários de seus profissionais, instauram um clima propício à desagregação do ambiente acadêmico e, bem de acordo com o espírito da época, promovem o individualismo e descaracterizam as funções de docentes e pesquisadores [...] (MORAES, 2001c, p. 11).

Por outro lado, a Docente (4) chama a atenção para a importância da pesquisa na formação do educador. Ressalta que o educador não pode ser visto como um consumidor de conhecimento, mas alguém que esteja interpretando e construindo novos conhecimentos, considera que:

A pesquisa [...] é importante na medida em que [...] exige essa reflexão do ponto de vista da teoria e prática, a gente perceber que a teoria na verdade ajuda a enxergar o que está posto. Então um aluno que se inicia dentro desse processo de pesquisa [...] é um aluno diferente, que aprende a lidar melhor com a teoria, [...] aprende compreender melhor a realidade, [...] constrói coerentemente o modo de ver essa realidade.

A fala acima demonstra a necessidade dessa abordagem no currículo para a preparação do pedagogo pesquisador, o que requer destes futuros profissionais um espírito investigativo próprio de quem se dispõe a contribuir e investigar também para o conhecimento da educação. É preciso estimular o

[...] aluno para que ele seja curioso diante da realidade, que ele comece a ver problemas que ele comece a pensar nesses problemas de forma que ele adquira uma autonomia maior do pensamento, uma emancipação enquanto sujeito senão ele vai ser só um tarefeiro, consumidor de conhecimento o reproduzidor do conhecimento [...]. (Docente 4, 2009).

André (2001b) ressalta a necessidade de desenvolver a atitude vigilante e indagativa na prática da pesquisa, justifica que o professor precisa ter o domínio dos procedimentos de pesquisa, ou seja, ele precisa aprender a observar, a formular questões, hipóteses e a selecionar instrumentos e dados, que auxiliem nas práticas de pesquisa. Percebe-se que o enfoque da prática e da produção de conhecimentos que resolva os problemas imediatos da sala de aula tem invadido as propostas de formação e de pesquisa na área de educação, seduzindo docentes e discentes.

Portanto, a formação do Pedagogo está para além de uma resolução de problemas presentes no cotidiano, da discussão meramente empírica ou a simples

descrição dos fenômenos referentes à pesquisa ou à educação, mas na perspectiva de garantir uma formação respaldada em conhecimentos teóricos que proporcione o acesso ao debate filosófico e científico da contemporaneidade, em contraposição ao “reco da teoria”.

3.2.1.3 Relação teoria-prática e construção do conhecimento

O estudo sobre a formação do Pedagogo teve também a finalidade de entender a relação teoria e prática no Curso, principalmente nas disciplinas que constituem nosso objeto de estudo, nesse sentido os entrevistados responderam ao seguinte questionamento: A concepção de pesquisa contemplada no Curso de Pedagogia favorece a relação teoria e prática na construção do conhecimento e no processo de formação do Pedagogo? Por que e como?

Alguns Discentes destacaram que:

Favorece sim, não basta ficar somente com a teoria, logicamente temos que ver o lado da prática, que logicamente é muito diferente isso favorece muito. Isso não vem acontece, acho que nos primeiros períodos seria ideal que nos já enfrentássemos a realidade, nos primeiros períodos só temos contato com a teoria e ficamos a mercer só disso da teoria. E vamos nos debater nos últimos períodos, ou seja, no projeto III com a prática, ficando só na teoria do 1º período eu acho que isso não nos traz relevância. (Discente 2, 2009)

Com certeza favorece, porque quando você está estudando na sala de aula, está vendo aquelas informações, você imagina o mundo, mas aí quando você vai para o campo você vê que não é totalmente aquilo que você imagina que estava lá, é muito além daquilo. (Discente 5, 2009)

A fala dos depoentes evidencia a valorização de um dos componentes da formação sobre outro, ora são os conteúdos relativos aos fundamentos teóricos, ora os fundamentos relativos à atuação prática, o que no caso específico do Curso de Pedagogia da UFMA, pode ser observado no depoimento do aluno e pela prevalência dos conteúdos que estão mais diretamente vinculados à prática. Essa é uma visão distorcida no tratamento dos conteúdos inerentes à formação do educador, o que leva os alunos do Curso a valorizar mais uma dimensão que outra, ou seja, a fala destaca como lócus para efetivação da relação - a prática, ou seja, o pensar está associado ao contato com as disciplinas na universidade – lócus da

teoria, e o fazer relacionado ao dia-a-dia da escola da sala de aula – lócus da prática.

O depoimento da Discente 2 expressa uma visão equivocada da teoria reduzida ao empirismo justificada pela defesa da aproximação com a prática nos momentos iniciais. Cabe esclarecer que o contato com a realidade educacional requer do discente o aprendizado de conceitos e referenciais para lidar com a observação, análise e problematização da mesma, além dos procedimentos de uma investigação. Dessa forma, a pesquisa torna-se importante ao permitir que o Pedagogo identifique os problemas e contradições da prática educativa, ou seja, captar e sistematizar os pressupostos teóricos que as práticas expressam com uma postura investigativa.

Com isso, é necessário, a aproximação com a realidade da escola e do trabalho pedagógico, tanto a prática como a teoria obtém suas especificidades, pode ser tomadas como fonte de conhecimento, mas não pode ser tratada como pólos de oposição em que uma exclui a outra, conforme se pode depreender da citação a seguir:

Afirma Vázquez (2007, p. 257):

A dependência da teoria com respeito à prática, e a existência desta como fundamento e fim últimos da teoria, evidenciam que a prática – concebida como uma práxis humana total – tem a primazia sobre a teoria; mas esse seu primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação a ela [...].

Nesse percurso de análise, destaca-se também a formulação que compreende a teoria como aplicação à prática e a pesquisa seria esse momento, objetivaria estabelecer a relação entre teoria e prática conforme expressa a fala do entrevistado ouvido:

Nos primeiros períodos o Pedagogo começa a vivenciar as Instituições Escolares, essa prática possibilita a aproximação do aluno com os espaços de atuação desse profissional. ... Essa experiência prática permite articulação com a teoria, e como aplicar aquilo que ele aprendeu teoricamente nas disciplinas dos fundamentos e nas metodologias. (Docente 3, 2009)

Por outro lado, e diferentemente do que foi expresso pelos discentes e docentes, o papel da teoria não se reduz a uma visão aplicacionista ou de reprodução no âmbito da prática. “O conhecimento é uma atividade, um processo

mediante o qual se recorre a uma série de operações e procedimentos para transformar os dados iniciais (nível empírico) em um sistema de conceitos (nível teórico) [...]” (VÁZQUEZ, 2007, p. 207). A relação teoria e prática é uma relação dialética que se contrapõe a uma visão contemplativa ou desvinculada de uma consciente transformação da realidade.

Ainda sobre a relação teoria e prática observa-se também que para este Discente a pesquisa:

[...] é muito importante porque nós vamos criar conceitos a partir de conceitos que já tínhamos e esses novos conceitos vão melhorar ainda mais nossa prática educativa futuramente. [...] nós temos primeiramente cadeiras de teoria e a pesquisa nos leva ao exterior, a ter o contato direto com a educação, com a realidade educacional de nosso país. [...] Nós através de leituras abstraímos conhecimentos e quando vamos ao campo, iremos constatar os fundos de verdade das informações que tiramos e a partir daí vamos tirar nossos conceitos também. (Discente 6, 2009)

O Discente consegue perceber a contribuição da pesquisa, identificando-a como um instrumento de formação porque favorece a aproximação com a prática pedagógica, permitindo a confirmação dos conhecimentos teóricos adquiridos, e a possibilidade de construir outros conceitos. Porém, não se identifica essa articulação no depoimento acima, pois, a prática pedagógica exige necessariamente pensar, problematizar e intervir na realidade do processo pedagógico, ou seja, a atividade de pesquisa não representa apenas a confirmação ou aplicação dos conhecimentos teóricos, envolve também as relações com o contexto social em sua totalidade de condicionantes tendo em vista uma síntese dialética entre teoria e prática.

Para este outro docente na disciplina de Pesquisa Educacional,

[...] os alunos estão ainda um pouquinho verdinho [...] não tem grau de maturidade para relacionar os aspectos conceituais da pesquisa para o uso dela no dia. Nos projetos educativos, à proporção que vão tendo a necessidade de fazer um trabalho de pesquisa eles realmente começam a relacionar os aspectos conceituais com os aspectos metodológicos. (Docente 1, 2009)

A fala expressa um visão ingênua e distorcida que contrapõe ao posicionamento defendido por Saviani (2007) que considera a relação teoria-prática como o problema fundamental da Pedagogia, pois a oposição entre ambas está articulada a duas grandes tendências que ora priorizam a teoria tendo como fundamento o modelo da racionalidade técnica, ora privilegiam a prática assentada

no modelo da racionalidade prática. Nos anos 90, a prática tem sido concebida como eixo da formação de professores e a teoria tornou-se secundária ou desnecessária em algumas propostas de formação. Vários autores ressaltam a necessidade de se refletir a partir da prática, ou seja, ter uma prática reflexiva.

As disciplinas do sub-eixo 3 das Prática Educativas Integradoras que compreende as disciplinas de: Pesquisa Educacional, Projetos Educativos I, II e III, Estágio em Gestão de Sistemas Educacionais, Estágio em Docência de Disciplinas pedagógica, Estágio em Docência de Série Iniciais e Monografia, “[...] visa contemplar o princípio da interdisciplinaridade e da relação teoria-prática, criando espaços de integração horizontal e vertical dos conteúdos curriculares [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2002, p. 16).

Nessa direção a Docente 4 revela que a disciplina (Pesquisa Educacional, Projetos Educativos I, II e III) favorece a relação teoria e prática,

[...] porque [...] ela articula esses dois termos a teoria e a prática, tem disciplina que é mais teoria e outras que é mais prática, e essas disciplinas [...] tem o poder de articular esses dois campos que a gente precisa se preparar, nem só está voltado para teorias e nem só na prática, mas está sempre articulando e são elas que mais destacam essa articulação dentro do curso.

A docente 4 também reconhece que a pesquisa favorece a relação teoria e prática e permite que o aluno perceba

[...] que para pesquisar ele tem um problema, e para que ele identifique esse problema e demarque esse problema ele vai precisar das teorias, relacionar teorias e mostrar que problema é esse, como é que ele se constitui, que implicações tem, quais são suas causas determinantes.

O sentido dado à articulação teoria e prática tem como pressuposto superar a divisão entre o pensamento e ação, e nesse aspecto a pesquisa na formação docente tem como fundamento a prática que permite o pensar sobre a realidade do processo pedagógico e as relações com o contexto social e suas determinações.

No entanto, Moraes (2003a), Duarte (2006) e Arce (2001) têm observado que as propostas neoliberais direcionadas aos cursos de formação docente nos levam a pensar na formação de inspiração técnica e instrumental. Este movimento

contribui para que a preocupação com a apropriação e socialização do conhecimento científico/elaborado seja cada vez menor no processo formativo.

Conforme expressa a Proposta Curricular da UFMA, embora as disciplinas Pesquisa Educacional e Projetos Educativos visem articular teoria e prática através do contato do acadêmico com a realidade educacional e as práticas pedagógicas, percebemos que existem ao mesmo tempo avanços e problemas. E nesse aspecto, a articulação teoria e prática, não se restringe apenas a estas disciplinas, deve ser responsabilidade de todos os componentes curriculares.

Os dados referentes à pesquisa na formação do Pedagogo da UFMA, com base nos sub-itens elencados e analisados até aqui, revelam algumas contradições que necessitam ser enfrentadas pelo coletivo dos educadores do Curso:

1. A primeira diz respeito às divergentes concepções de pesquisa na formação. Todos os sujeitos entrevistados revelam a sua importância atribuindo à pesquisa o papel de responder a questionamentos, ir além das aparências, desvelar o real. No entanto, a fala dos sujeitos expressam uma concepção de pesquisa entendida apenas na dimensão prática para articular um determinado fazer no campo empírico.
2. A outra contradição diz respeito à articulação teoria e prática, pois a Proposta aponta para esta intencionalidade, com dificuldades para sua efetivação, à medida que tanto para alguns discentes como para outros docentes a prática é uma referência de formação e fonte de conhecimento para essa articulação.

Para tanto, docentes e discentes enxergam também nesses componentes curriculares uma possibilidade de desenvolver uma atitude investigativa durante a formação do Pedagogo, oportunizando a linguagem científica e instrumental da pesquisa, preparando-os não apenas para atuar na realidade da escola, assumindo uma postura investigativa diante dos problemas do cotidiano, assim como também para a continuidade dos estudos para se constituírem pesquisadores.

3.2.2 A pesquisa na prática pedagógica dos professores do Curso de Pedagogia da UFMA

No que diz respeito a esse sub-item a finalidade precípua é apreender as condições concretas de realização das práticas de pesquisa no curso e as dificuldades para sua materialização. Nesse sentido, o nosso interesse se volta para as disciplinas do eixo investigativo.

➤ Pesquisa Educacional

A Pesquisa Educacional no decorrer da história apresenta diferentes tendências e uma vasta diversidade de temas. Para Goergen (1986) cabe a ela examinar os problemas epistemológicos que penetram no campo da educação e, desta forma, com um olhar crítico para investigar a realidade.

Nesse sentido, o Curso de Pedagogia ao considerar a pesquisa como princípio e eixo formativo contempla a Pesquisa Educacional com o propósito de envolver o acadêmico no estudo da ciência e do método científico a partir das correntes epistemológicas presentes na pesquisa em educação. Conforme expressa o programa da disciplina esta objetiva: “Compreender e articular os fundamentos teórico-metodológicos para a construção do projeto de pesquisa” (Ver anexo C).

De acordo com a ementa, a disciplina de Pesquisa Educacional possui uma carga horária de 60 horas e se propõe a estudar:

Ciência e Pesquisa. A pesquisa e o problema do conhecimento: ciências naturais e ciências humanas, relação objetividade e subjetividade e métodos científicos. Fundamentos epistemológicos dos métodos científicos em ciências humanas. Tipologias de pesquisa e procedimentos técnico-operacionais. Problematização de temas educacionais. Diagnóstico de problemas educacionais (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2001, p. 65).

Com base nessa afirmação e de acordo com estes conteúdos, o discente, terá contato com a realização da pesquisa científica e com a produção do conhecimento sobre a realidade educacional.

Temos ainda, as disciplinas de Projetos Educativos I, II e III que pretende orientar os discentes a participarem de projetos integrados, favorecendo a iniciação à atividade de pesquisa. Este bloco de disciplinas contempla a pesquisa e a extensão para apreensão da realidade educacional e dos procedimentos de pesquisa científica, voltados para um entendimento críticos do trabalho.

➤ PROJETO EDUCATIVO I

A disciplina de Projeto Educativo I é concebida como:

O Projeto Educativo I teria que contemplar os estudos de (Sociologia, Filosofia, História e Psicologia). A centralidade temática seria a Política Educacional. Então todos os trabalhos deveriam focalizar como as escolas estão assimilando as políticas educacionais. Para isso, eles teriam que compreender a relação educação, estado e sociedade. Analisar as políticas educacionais do momento atual, como são pensadas e como chegam à escola. Isso pressupõe evidentemente primeiro uma visão diagnóstica da realidade escolar que vai receber a influência daquela política para compreender como isso vem ocorrendo (P1, 2009).

De acordo com o programa esta disciplina (Ver anexo D) possui uma carga horária de 60 horas e visa: “Construir textos interpretativos de problemas educacionais, relacionando teoria/empíria e áreas de conhecimento científico do eixo políticas educacionais. Dessa forma, para atender esse objetivo apresenta como ementa:

Análise dos fundamentos políticos-pedagógicos e das condições de realização das políticas educacionais em escolas públicas, mediante metodologias investigativas, que integrem conteúdos curriculares e potencializem a relação teoria/empíria. Envolverá elaboração e realização de projeto de pesquisa, implicando na identificação e definição de problemas, coleta e análise de informações e produção de textos (Ver anexo D).

➤ PROJETO EDUCATIVO II

Esta disciplina foi pensada para ser ministrada no 4^o período visando o estudo da gestão escolar, pois

[...] o foco aqui não é mais a articulação macro com a instituição escolar, a centralidade do foco está no que Nóvoa denomina de meso - na escola, no processo de gestão. A instituição escolar no âmbito da teoria organizacional, como é que ela faz a gestão dessas políticas internamente

na escola, lógico que sem esquecer as relações que tem com o externo no processo de gestão, orientado pelo princípio da gestão democrática que é o que está na LDB nos referenciais mais críticos da própria gestão da escola. Então o foco seria a escola seu processo de gestão e de organização, e como ela media essa relação externa com a interna (P1, 2009).

No programa da disciplina esta tem como objetivo: “Construir uma pesquisa que envolva a temática de gestão educacional sinalizando com proposta de contribuição sobre o assunto, relacionando teoria/empíria e áreas de conhecimento científico” (Ver anexo E). Assim diz a ementa:

Análise da organização da gestão da escola e suas relações com as políticas educacionais. Os processos de mudanças ocorridos no cotidiano escolar com base em síntese de conhecimentos interdisciplinares. Tais análises serão orientadas por diferentes enfoques teórico-metodológicos que concretizem a relação teoria-empíria (Ver anexo E).

➤ PROJETO EDUCATIVO III

Esta disciplina possibilita a análise da prática docente, ou seja,

[...] o foco está na sala de aula, porque é o momento que já viram na Didática, nas Metodologias de Ensino ou estão vendo no período. Então o Projeto Educativo III teria que ter o foco investigativo na sala de aula. Então se o foco investigativo está na relação macro com o meso, na interação que se faz da sala de aula com o externo, o outro foco investigativo está nas práticas educativas, no trabalho do professor que por sua vez não está desconectado de tudo isso, mas, é entender como está a organização da sala de aula, do processo pedagógico, do trabalho curricular em si, da operacionalização curricular dentro da própria escola (P1, 2009).

Assim, o Programa da disciplina apresenta como objetivo: “Investigação, análise e intervenção na prática pedagógica, nas interações professor-aluno-conhecimento, desenvolvidas em espaços formais ou informais, integrando conhecimentos interdisciplinares, especialmente os referentes ao eixo: formação para a docência” (Ver anexo F).

Para saber quais as atividades de pesquisa foram realizadas nessas disciplinas, perguntamos aos discentes: Qual tipo de pesquisa você realiza na(s) disciplinas do eixo investigativo (Pesquisa Educacional e Projetos Educativos)?

Os discentes ressaltam como práticas de pesquisa, as pesquisas de campo e a bibliográfica ou teórica, além de citações de procedimentos de pesquisa adotados no decorrer das disciplinas:

A gente elabora o projeto e vai para o campo. (Discente 1, 2009)

Nos Projetos I e II trabalhamos questões mais teóricas, a gente não vai ao campo. No III que estudamos e desenvolvemos pesquisa sobre a escola (Discente 2, 2009).

Foi pesquisa com Questionários e Entrevistas (Discente 3, 2009).

Realizamos Pesquisa Exploratória e Estudo de Caso (Discente 4, 2009).

Fizemos Pesquisa Bibliográfica, nós tínhamos que estudar muito, muito embasamento teórico e depois a Pesquisa de Campo colocar em prática aquilo que você trabalhou em sala de aula (Discente 5, 2009).

Nós fizemos uma pesquisa do cotidiano escolar para diagnosticar uma escola do ensino público (Discente 6, 2009).

De acordo com a fala da Discente 2 a aproximação com a realidade educacional não tem sido contemplada nas disciplinas de Projetos Educativos I e II, distanciando-se daquilo proposto para estas disciplinas que é promover esse contato. Contudo, ao verificar o programa das respectivas disciplinas, a III Unidade apresenta como intenção atividades de observação no campo de investigação. Por sua vez, a ida ao campo empírico e a elaboração de um projeto de pesquisa, só tem sentido se os Discentes entenderem a articulação dos fundamentos, teórico-metodológico que possibilite a leitura da realidade investigada.

Os sujeitos entrevistados revelaram que a disciplina de Pesquisa Educacional é bastante teórica trabalhou com textos explicando a elaboração de um projeto de pesquisa. O parecer CNE/CP nº 5/2005 e a Resolução CNE/CP nº 01, orientam que os Cursos de Pedagogia devem contemplar em suas atividades curriculares a realização de pesquisa. Nesse sentido, deverá ser incluída no currículo disciplinas de Introdução à Pesquisa ou Metodologia do Trabalho Científico que possibilite ao Pedagogo a aquisição da linguagem e do instrumental da pesquisa científica. A organização curricular da UFMA contempla estes componentes, e define uma disciplina específica intitulada Pesquisa Educacional para o ensino da pesquisa em educação.

Quanto às disciplinas de Projetos Educativos estas direcionam suas atividades para: elaboração de artigos, projetos, visitas às escolas, relatório (esboço monográfico) conforme expressa as falas abaixo:

Falam dos elementos que compõem o projeto de pesquisa, [...] elaboração do artigo, o projeto e o relatório que é a monografia, mostram como elaborar os instrumentos de coleta de dados (Discente 1, 2009).

Escolha do tema de acordo com o nosso interesse, elaboração de artigo, projeto [...] e depois praticar esse projeto nas escolas (Discente 2, 2009).

[...] primeiro se faz um artigo, depois um projeto para a escola e depois um relatório (Discente 3, 2009).

[...] muitas leituras, principalmente ligada à idéia de pesquisa e relacionada ao tema que escolheu, principalmente sobre a idéia de pesquisa, [...] Depois somos convidados a escolher um tema para direcionar nosso estudo. [...] Elaboração do artigo para amadurecer a questão da leitura e os conhecimentos sobre aquele tema. Elaboração do projeto, [...] aplicação de questionários ou entrevista (aí que fui saber que tinha perguntas abertas e fechadas) apresentação das atividades desenvolvidas [...] (Discente 4, 2009).

No que diz respeito à aprendizagem dos procedimentos da pesquisa, observa-se problemas conforme depoimento da discente 4, que desconhecia os tipos de entrevista e questionários.

Por outro lado, decidiu-se também ouvir como os docentes desenvolvem suas atividades através da seguinte pergunta: Como vem se desenvolvendo a inserção da pesquisa como princípio formativo no Curso de Pedagogia nas disciplinas que ministra?

No Projeto Educativo I costuma-se fazer uma revisão o que é entrevista? O que é observação? [...] no Projeto Educativo II como já fizeram o I não é necessário ir para o quadro dá uma aula, discutimos algumas recomendações no tocante à ética no momento que forem para a visita nas escolas (Docente 1, 2009).

No Projeto Educativo I, realizamos uma retomada da pesquisa instrumental, para que os alunos pelo menos compreendam determinados tipos de pesquisa, a metodologia da pesquisa e as abordagens metodológicas (Docente 4, 2009).

Para o Docente (1) o encaminhamento dado a esta disciplina está direcionado para a realização de revisão de alguns instrumentos de pesquisa, diferentemente do proposto no programa da disciplina de Projeto Educativo I que apresenta uma unidade destinada a discutir procedimentos e instrumentos de pesquisa. O trabalho investigativo nessa disciplina toma com referência a análise das políticas educacionais nas escolas públicas e as condições que se materializam. Porém, não foi possível identificar no depoimento como este organiza o trabalho pedagógico nessa disciplina com vistas a atender o previsto no Programa e na Ementa, o que demonstra desconhecer a proposta e a intencionalidade do Projeto Educativo na formação do Pedagogo, além da fragilidade teórica e conceitual.

Por outro lado, a Docente (4) no desenvolvimento desta disciplina faz referência aos instrumentos da pesquisa científica e ressalta como necessário o estudo dos diferentes tipos de pesquisa e as abordagens metodológicas que orientam a construção do conhecimento na Pesquisa Educacional. Ainda sobre o Projeto Educativo I, o contato com as diferentes tendências de pesquisa permite conhecer e interpretar a realidade vivida permitindo a elaboração do projeto de pesquisa, evidenciada no depoimento abaixo.

Requer também um mínimo de noção sobre a pesquisa numa perspectiva positivista, compreensiva, ou dentro da dialética, pelo menos esses três quadros mais gerais, que ele tenha um mínimo de discernimento porque isso vai ser importante no momento que ele vai planejar a pesquisa (Docente 4, 2009).

Além da preocupação teórica na formação do Pedagogo, identifica-se que o conteúdo abordado na disciplina de Projeto Educativo I corresponde com a concepção expressa na Proposta que é direcionar as atividades de investigação no âmbito das políticas educacionais, pois

[...] realizam um levantamento das políticas educacionais, expressas na LDB e no PNE, investigando como se manifestam em forma de programas educativos a partir do MEC. Sugerimos que escolham um programa que pode ser implementado aqui no Maranhão nas escolas e verificando a concepção e como chega às escolas. Realizamos ainda um levantamento dos textos das disciplinas que cursaram que pode servir para elaboração do projeto de pesquisa. Além disso, ver também o que os outros pesquisadores já disseram sobre esse programa do ponto de vista de uma análise para está confrontando e fazendo o projeto (Docente 4, 2009).

Quanto ao Projeto Educativo III não foi possível identificar como se realiza o processo de investigação referente ao eixo formação para a docência no decorrer da disciplina. No depoimento da docente (3) a mesma expressa os procedimentos avaliativos utilizados com ênfase na elaboração do projeto de pesquisa sem revelar os conteúdos constitutivos que contempla o programa desta disciplina.

[...] trabalho com a disciplina Projeto Educativo III, [...] A primeira atividade avaliativa é um artigo voltado para a fundamentação dos temas. [...] depois de toda essa fundamentação em relação ao tema eles elaboram o projeto de pesquisa, orientamos e realizamos oficinas na sala de aula para elaboração do projeto, instrumentos de coleta de dados (questionários, entrevistas). A partir daí vão para a escola para aplicar os instrumentos. A terceira avaliação é a monografia propriamente dita ou esboço monográfico, como resultado da conclusão da disciplina (Docente 3, 2009).

As respostas dos docentes revelam a necessidade da utilização da Metodologia da Pesquisa Científica para fundamentar o desenvolvimento de uma atitude investigativa nessas disciplinas, o encaminhamento metodológico desenvolvido direciona atividades que contempla a revisão dos instrumentos da pesquisa científica, elaboração do projeto e instrumentos de coleta de dados e o relatório da pesquisa.

Contudo, cabe à disciplina de Pesquisa Educacional preparar o Pedagogo para utilizar os procedimentos da pesquisa instrumental, no entanto, os programas das disciplinas encontram-se divididos em quatro unidades, geralmente duas são destinadas a discussões sobre os procedimentos e instrumentos metodológicos da pesquisa. Concorde-se com a Docente (4) que a Metodologia da Pesquisa Científica deve ter seu espaço reservado no desenvolvimento da atitude investigativa desse profissional, no entanto, dentre os encaminhamentos metodológicos trabalhados segundo este discente é dada uma ênfase na elaboração dos passos do projeto de pesquisa, pois

[...] a preocupação maior das disciplinas aqui de Projetos e de Pesquisa Educacional é a questão de corpo de projeto é como formar um projeto, [...]. Essa é a pior parte que eu acho, porque a gente não vem aqui para fazer pesquisa, a gente aprende mais como montar um projeto, um corpo de projeto, coisa que não é preciso vim para a universidade para aprender, porque na internet o que mais tem é projeto e como formar um corpo de um projeto. Por isso que às vezes muitos projetos que são entregues são cópias de outros projetos, hoje tem até como saber se é cópia, mas tem como cópia de outros projetos (Discente 6, 2009).

Este Discente embora enfatize o interesse em realizar pesquisa, atribui à aquisição da aprendizagem do instrumental da pesquisa acadêmica uma atividade não sistematizada, quando revela que a elaboração de projetos pode ser adquirida na internet. Esta concepção descarta o papel do professor como mediador do processo formativo e desvaloriza a universidade como lócus que prepara o Pedagogo pesquisador. Além disso, a iniciação científica pode garantir a este profissional o acesso a conhecimentos teóricos a respeito da função social da escola, dos processos de ensino aprendizagem, organização do trabalho pedagógico, para investigar, interpretar e intervir nos problemas da prática educativa.

Por outro lado identifica-se um posicionamento diferente do depoimento anterior, conforme expressa a Discente:

As dificuldades são mais na construção dos projetos. Nós chegamos nessas disciplinas de Projetos sem saber fazer um artigo. Então eu acho importante preparar os alunos desde primeiros períodos para aprendermos a fazer esses documentos, porque nós chegamos aqui e nos deparamos para fazer os projetos, às vezes não conseguimos fazer um artigo, uma resenha, um projeto (Discente 2, 2009).

Nesse sentido, a elaboração de um projeto de pesquisa não se restringe apenas a aprendizagem de normas e técnicas, pois, a estruturação do mesmo requer uma articulação dos fundamentos teóricos com as questões educacionais na sua totalidade.

Por outro lado, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia a pesquisa tem um foco voltado para a intervenção do Pedagogo nos problemas práticos de ensino, visa a aprendizagem de um “conhecimento útil” para a “aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade” Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006).

Esta concepção de pesquisa está coerente com a priorização da prática na formação do professor assentada numa visão de ciência aplicada, pautada na centralidade de uma “[...] pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico [...]” (DUARTE, 2003, p. 602).

Os dados apresentados até o momento revelam que não existe um consenso quanto aos encaminhamentos metodológicos na prática dos docentes que ministram as disciplinas Pesquisa Educacional e Projetos Educativos. Estes dados, embora se constitua objeto desta pesquisa, suscitam outras reflexões, sobre conceitos, princípios, práticas pedagógicas relativa à inserção da pesquisa no currículo, para que ocorram avanços que possibilitam a consolidação da pesquisa como elemento mediador da relação teoria e prática na formação do Pedagogo pesquisador.

3.2.2.1 As dificuldades para a prática de pesquisa no Curso de Pedagogia

Com vista a identificar e analisar as dificuldades relacionadas à inserção da pesquisa como princípio formativo do Curso de Pedagogia, especificamente nas disciplinas (Pesquisa Educacional e Projetos Educativos), pergunta-se: Quais as dificuldades encontradas para realizar as atividades de pesquisa em suas práticas no curso de Pedagogia?

A dificuldade é a receptividades nas escolas. Algumas pessoas realizam a pesquisa e não dão nenhum retorno a essas escolas. Além da articulação dos professores (Discente 1, 2009).

Outra barreira é aceitação das pessoas que serão pesquisadas, às vezes elas pensam que é para denegrir a imagem, coletam informação e depois vocês vão fazer o que quiserem e depois vocês não voltam para dar retorno (Discente 5, 2009).

O contato dos discentes com a realidade educacional tem o objetivo, nestas disciplinas, de lhes permitir conhecer a realidade da escola da sala de aula e as condições em que o professor realiza seu trabalho e, ainda, como ocorre a materialização das políticas educacionais no espaço da escola, além dos aspectos relativos à gestão. Esse conjunto de informações articulado aos conceitos teóricos vai permitir que o discente identifique e compreenda os aspectos que constituem a prática educativa e realize as primeiras aproximações sobre o objeto de estudo. No entanto, a aproximação dos discentes nesses espaços vem apresentando problemas no que diz a respeito à receptividade e na coleta de dados, dificultando assim todo o processo de investigação.

Sobre o lócus de realização das atividades nas disciplinas Pesquisa Educacional e Projetos Educativos os docentes revelam que:

O campo de investigação não é só a escola, depois de escolher sobre determinado tema, aí eles vão se reunir para construção do projeto. Discutimos os elementos do projeto (justificativa, os objetivos, fundamentação teórica, metodologia, referências bibliográficas) (Docente 5, 2009).

[...] não temos priorizado a escola. No Projeto Educativo III que se tem essa tendência de ir para a Escola. No I e no II realizamos atividades em espaços não escolares, por exemplo, o Laborarte (Docente 1, 2009).

Sendo assim, as atividades desenvolvidas com relação aos Projetos Educativos se distanciam daquilo que está posto na Proposta Curricular do Curso,

embora o currículo abra várias possibilidades de núcleos de concentração e de atuação, tem como finalidade formar professores da Educação Infantil e séries iniciais, além do gestor. A escola então é concebida como foco e lócus de realização dos Projetos Educativos.

Nesse sentido, percebe-se que não há uma sintonia por parte dos docentes na condução desse trabalho com essas disciplinas, conforme expressa a discente:

Acho que deveria ter um trabalho melhor nesse conjunto de disciplinas, deveria ser feita essa articulação com os professores para de fato favorecer essa relação (Discente 1, 2009).

Embora a proposta expresse uma concepção curricular na ótica da integração com vista a romper com a separação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, administrativamente o curso encontra-se organizado através de uma estrutura departamental o que dificulta uma melhor integração no desenvolvimento do proposto de formação do Curso.

Nesse sentido, docente e discente vêm o espaço de formação dividido em dois departamentos: um responsável pelos fundamentos da educação e o outro dedicado aos estudos da didática e suas metodologias. Esta separação impede uma visão de conjunto e de unidade do trabalho pedagógico e dificulta a realização de um “trabalho coletivo e integrado entre professores e aluno” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2002, p. 68).

Dentre os problemas detectados, a Docente abaixo queixa-se da ausência de um trabalho coletivo:

[...] o curso de Pedagogia tem dois grupos um noturno e um diurno, esse eixo envolve por semestre dois professores, para cada um desses quatro campos disciplinares que se coloca. É um trabalho semestral de oito pessoas, que muitas das vezes são trabalhos solidários isolados sem nenhuma discussão mais coletiva do que seria esse eixo do curso de Pedagogia [...] (Docente 4, 2009).

Outro aspecto apontado por professores e alunos refere-se às temáticas trabalhadas nessas disciplinas que nem sempre correspondem com a concepção inicial prevista na Proposta. Os motivos envolvem a oferta regular de outras disciplinas e encaminhamentos metodológicos diferenciados entre os professores,

ficando às vezes a critério dos Discentes a seleção dos temas a serem estudados, conforme expressa o depoimento:

[...] precisa de maior rigorosidade do planejamento da disciplina. No Projeto Educativo I que focaliza as políticas educacionais, encontrei algumas vezes alunos dizendo que faziam pesquisa de avaliação da aprendizagem, este tema está mais voltado para o Projeto Educativo III, que tem como foco a sala de aula (Docente 4, 2009).

Por outro lado, o que dificulta também essa assimilação é a

[...] rotatividade muito grande de professores, principalmente os substitutos, a falta de um corpo docente consolidado, às vezes o professor chega passa dois anos e aí sai já vem outro. Então não sei se existe um tempo dedicado para explicar para os professores que vão passando ou os que chegaram depois da elaboração da Proposta, a concepção de cada Projeto Educativo (Docente 4, 2009).

O tempo é outro fator apontado pelos Discentes e Docentes entrevistados como um elemento que dificulta a prática de pesquisa no currículo do Curso. São exemplificativas dessas dificuldades a fala expressa a seguir:

Às vezes [...] encontramos dificuldades [...] porque são 40 alunos numa turma você tem que orientar equipe por equipe, [...] ler o trabalho para está problematizando, porque eles nunca fizeram um trabalho de pesquisa. Isto requer sentar com o aluno e ensinar a fazer o projeto, ensinar problematizar ensinar traçar objetivos porque eles não fazem sozinhos a não ser que copiem de outros feitos. Então quando ministro essa disciplina sempre eu tenho que ter momentos adicionais, extras de trabalho para poder orientar, ler (Docente 4, 2009).

Para este Discentes:

A principal dificuldade que eu acho foi a separação dos eixos das quatro disciplinas (Pesquisa, projeto I, II e III) eu acho desnecessário, poderia ser duas cadeiras apenas com uma carga horária maior, [...]. Assim, a única coisa de bom que agente trouxe dessas quatro pesquisas foi escrever muito, [...]. O tempo é muito curto, imagina você uma cadeira de 60 horas, tem que ter o trabalho teórico, tem que saber o que vai explicar, depois tem que fazer o projeto de pesquisa, tem que ler para fazer o projeto de pesquisa, depois tem que ir a campo, depois formular o relatório da pesquisa, então é uma carreira muito corrida, a carga horária é muito pequena eu acho essa dificuldade (Discente 6, 2009).

No que diz respeito à falta de tempo para a prática de pesquisa, penso que se levarmos em consideração a carga horária total do curso 3.200 horas, e o fato da pesquisa ser um eixo estruturador, isto significa que as práticas de pesquisa não se restringem apenas ao eixo das Práticas Educativas Integradoras

especificamente a Pesquisa Educacional e Projetos Educativos. Nesse sentido, a problemática apontada anteriormente não se restringe a um aumento de carga horária ou reestruturação das disciplinas, pois, assim resolveríamos os problemas do ponto de vista da estrutura.

Com relação ao Discente (6) o seu depoimento revela que o mesmo não conhece a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFMA e conseqüentemente a intenção das disciplinas que constitui o eixo das Práticas Educativas Integradoras. Ao mesmo tempo em que considera desnecessária a existência dos quatro componentes curriculares, por outro lado revela que acha pouca carga horária para a realização das atividades.

Nessa perspectiva, a consolidação da atitude investigativa por meio de práticas pesquisa na formação do Pedagogo da UFMA requer também uma coerente articulação entre o ensino e a pesquisa, e que Docentes e Discentes assumam uma atitude de fato investigativa com vistas à problematização do objeto e a produção do conhecimento no âmbito da Pesquisa Educacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise empreendida neste estudo, tem-se como objetivo para o trabalho explorar as teses sobre a formação do Pedagogo analisando a concepção de pesquisa contemplada na proposta pedagógica do Curso de Pedagogia, confrontando-a com as concepções de pesquisa trabalhadas pelos docentes no espaço da sala de aula. Nesta perspectiva, esta pesquisa longe de ser um trabalho com idéias prontas e acabadas, quer ser, apenas possibilidade concreta de novos rumos na área da formação do educador a partir de uma reflexão teórica que se contrapõe às posições a nosso ver injustificavelmente otimistas que anunciam a elevação da formação/qualificação do Pedagogo e dos trabalhadores e, ainda, a efetivação da escola na perspectiva da escola unitária como uma necessidade do capital.

Tentou-se de desmistificar essa posição através da análise das políticas educacionais dirigidas à formação desse profissional identificando seus limites e possibilidades além da sua articulação à própria prática social da sociedade capitalista caracterizada por interesses antagônicos e contraditórios.

Este trabalho, portanto, discute a formação do educador, especificamente do Pedagogo, tendo em vista investigar a concepção de pesquisa presente na Proposta Curricular do Curso de Pedagogia e sua materialização no processo formativo do Pedagogo da UFMA. Para tanto tem-se como primeiro desafio enfrentar as discussões sobre a formação do Pedagogo posto que a nossa análise aponta para o esvanecimento do antagonismo dos interesses que historicamente tem marcado o debate das propostas de formação deste profissional.

O processo de investigação foi desenvolvido por meio do diálogo com estudiosos da temática que permitiu estruturar o trabalho em três partes articuladas e complementares buscando viabilizar a construção de um discurso pedagógico que atendesse as necessidades de explicitação da problemática desta pesquisa. Na primeira parte foi necessário revisitar a trajetória histórica do Curso de Pedagogia para identificar os diferentes modelos de formação que vem caracterizando a identidade do Pedagogo enfocando especialmente o período mais recente.

Nesse sentido, foi possível identificar que o Curso de Pedagogia na sua criação em 1939 deu ênfase a formação do bacharel em Pedagogia baseada num

currículo conhecido como “3+1”: sendo 3 anos correspondentes à formação do bacharel e 1 ano para obter o grau de licenciado, sendo esta última parte da formação realizada através de Curso de Didática. Dessa maneira, a formação do Pedagogo era inspirada no modelo da racionalidade técnica e no conceito de conhecimento a ela subjacente que dissociava o campo da ciência Pedagogia, do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente.

Identifica-se ainda que entre os anos 1939 a 1962, quando foi homologado o segundo ato normativo referente ao curso, não foi realizada nenhuma alteração na sua estrutura organizacional. Por outro lado, com a homologação da Lei nº. 251/1962 fixou-se o currículo mínimo e manteve-se o esquema 3+1 para o curso de Pedagogia. Esse quadro perdurou até 1968 com a reforma do ensino superior através da lei n. 5.548/1968. A partir de 1969 o curso passou por um novo processo de reorganização, sendo abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura e instituídas as habilitações profissionais, através das quais os discentes optavam a partir do 5º período do curso por uma das habilitações oferecidas, tornando-se especialista em Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar concretizando assim a separação entre planejamento e execução no espaço da escola, e das diversas áreas do trabalho pedagógico.

Essa reformulação, orientada pelo pensamento tecnicista, manteve e aprofundou a cisão já existente na formação do Pedagogo. Não se estabelecia qualquer tipo de relação entre a formação para a docência e para a ocupação de cargos técnicos dentro do espaço escolar, tendo em vista que o objetivo era atender o modelo de formação adotado objetivando atender os interesses do modelo econômico e da racionalidade técnica.

Nesse sentido concorda-se com SILVA (1999) ao expor que desde sua gênese diversas identidades vêm sendo atribuídas ao Curso de Pedagogia e conseqüentemente aos seus egressos, decorrentes da própria indefinição do estatuto teórico e epistemológico da pedagogia e do Curso gerando diferentes concepções de formação. Nessa perspectiva, as mudanças propostas para o curso por parte dos legisladores partiam de teses que considerava a Pedagogia apenas como campo de atuação profissional, imprimindo um modelo formativo

extremamente técnico que orientou as regulamentações desde o momento de sua criação e suas posteriores regulamentações.

O final da década de 70 e início da década de 80 foram particularmente representativos de inúmeras críticas sofridas pelo Curso tanto no que se refere à formação fragmentada e de forte caráter tecnicista e à ênfase na divisão técnica de trabalho na escola. As críticas foram construídas principalmente no seio do movimento de reformulação do Curso, atualmente ANFOPE, desencadeado na década de 80 por professores, associações da sociedade civil, instituições universitárias e órgãos governamentais.

Com base nas discussões aqui desenvolvidas, avalia-se que a reforma que se impôs sobre a educação brasileira a partir da Lei n. 9.394/1996, especificamente sobre a formação dos profissionais da educação, longe de apresentar apenas avanços significativos do ponto de vista da construção de uma escola de boa qualidade para trabalhadores-alunos que a freqüentam, perpetua e, em alguns aspectos primordiais apresenta algumas contradições que até agrava os históricos problemas nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

As mudanças propostas para o curso de Pedagogia a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n. 9394/96 são delineadas, particularmente com a nova configuração sócio-econômico em moldes neoliberais que - definiu um novo perfil profissional para uma economia. Nesse sentido a base epistemológica que vem sustentando as políticas de formação de professores e Pedagogos estão fundamentadas em uma visão fragmentada e utilitarista do conhecimento, a partir do entendimento de que este se tornou a mola mestra do processo produtivo e o elemento definidor da competitividade das empresas.

No que se refere à concepção de formação expressa na Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFMA, esta seguiu as orientações do movimento dos educadores sistematizados pela ANFOPE. A proposta define como princípio a formação de um profissional capaz de atuar nos mais diversos espaços educacionais e que tenha a compreensão da diversidade e complexidade do estado do Maranhão, trabalhando para a construção de relações mais dignas em nossa sociedade.

Ressalta-se que mesmo contemplando elementos constitutivos de uma concepção sócio-histórico do educador, nas falas, de alguns Docentes e Discentes,

a concepção de formação subjacente, traz como orientação uma concepção que prioriza a prática como espaço formativo, em detrimento da teoria tendo como fundamento o modelo da racionalidade prática. A formação do Pedagogo defendida pela pesquisadora está para além da adesão às concepções que priorizem a teoria em detrimento da prática ou que supervalorizem a prática e reduza o papel da teoria mas, uma formação que tenha uma sólida base teórica em direção à unidade entre teoria e prática

No que se refere ao modelo formativo expresso nos documentos oficiais passa a ser reforçado as concepções de professor reflexivo e pesquisador inspiradas no modelo da racionalidade prática, priorizando a prática e os problemas postos pelo cotidiano escolar. Por outro lado, a ANFOPE vem se posicionando contrariamente a essas orientações, assumindo a defesa de uma formação “no sentido de superar a fragmentação entre as Habilitações oferecidas pelo Curso de Pedagogia, a dicotomia entre a formação dos pedagogos e demais licenciados, considerando-se a docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação (ANFOPE, 2004, P.9).

Vale destacar que as Diretrizes Curriculares aprovadas para o Curso de Pedagogia mesmo incorporando boa parte das proposições forjadas no seio do movimento dos educadores, sua materialização tem se distanciado do modelo de formação proposto pela ANFOPE. As políticas de formação proposta pelo CNE enfatizam uma valorização excessiva ao que ocorre na escola e na prática educativa justificada pelo “reco da teoria” no processo de formação.

Com efeito, as políticas educacionais atuais não poderiam escapar da ideologia neoliberal que aponta para um aligeiramento da formação dos educadores contribuindo assim, também para uma visível perda da qualidade da formação teórica e prática. O tom das políticas educacionais no país, cujas finalidades refletem uma forma paliativa e imediatista de resolver sérias questões estruturais e sociais como: a inexistência de um amplo programa de governo comprometido em proporcionar condições de vida digna à classe trabalhadora; uma formação plena contraposta à formação de faz de conta, como a ofertada na escola pública através de programas e planos aligeirados e direcionados para os setores terciários do mercado que, na maioria dos casos, não garante ao trabalhador condições de vida digna.

Assim, a reforma educacional aprofundou antigos problemas que permanecem tais como: a falta de condições condignas para estudar e investir na sua qualificação; a defasagem salarial; as precárias condições de funcionamento da escola; a falta de material didático; o cansaço pelo excesso de trabalho; acrescentando-se a estes, as novas dificuldades relativas à falta de equacionamento do trabalho com a interdisciplinaridade e ao atual processo de avaliação excessivamente burocratizado.

Na segunda parte da presente investigação tornou-se necessário aprofundar a compreensão do debate que se consolidava na década de 90 no Brasil sobre a pesquisa na formação do educador especificamente do Pedagogo apresentado como uma alternativa ao modelo da racionalidade técnica. Convém destacar que a concepção do professor que realiza atividades de pesquisa foi introduzida na literatura educacional por Lawrence Stenhouse, nos anos de 1970, e posteriormente através dos trabalhos de Donald Schon que na década de 80 produz o conceito de professor reflexivo que vai permitir o exercício da reflexão sobre a prática com vistas ao seu aprimoramento.

Fez-se necessário revisitar o enfoque atribuído à pesquisa nos atuais documentos oficiais do CNE que tratam exclusivamente da formação do Pedagogo, o Parecer 5/2005 e a Resolução 1/2006 que no art. 3º, inciso III que definiram como central da formação do Pedagogo “a pesquisa e a ampliação dos resultados de investigações de interesse na área educacional”. Sendo assim, foi possível entender que esta legislação deve contemplar investigações sobre a docência e a gestão em diferentes situações institucionais, além da participação dos alunos em projetos de iniciação científica, monitorias e extensão.

Essa proposição difere das entidades representativas dos educadores ANFOPE, ANPEd, CEDES e FORUMDIR, que consideram a pesquisa como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização curricular dos cursos dos profissionais da educação. A compreensão de pesquisa expressa no Parecer apresenta semelhança com a tendência que reduz os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa aos procedimentos, prevalecendo uma concepção de pesquisa com um viés fortemente pragmático.

Identificou-se ainda, que nessa trajetória histórica da formação do Pedagogo diferentes concepções de pesquisa educacional acompanharam a

consolidação desse curso no Brasil. Essa diversidade de tendências se manifesta mais claramente na pesquisas que vinculam ou separam os aspectos qualitativos e quantitativos, ora vistos como elementos distintos, ora vistos numa relação de unidade.

A investigação proporcionou verificar que a Proposta Curricular da UFMA indica a pesquisa como um princípio formativo e eixo da formação de professores. Como componente curricular deverá garantir uma atitude de contínua análise da realidade educacional e escolar e se faz presente no sub-eixo denominado Práticas Educativas Integradoras. Neste sub-eixo a disciplina tem como finalidade o contato do aluno com a realidade educacional e o estudo dos conteúdos e procedimentos relativos às áreas de pesquisa e extensão.

Nas falas de alguns docentes e discentes identificou-se diferentes concepções de pesquisa, esta entendida como fundamental na formação do Pedagogo, tendo com finalidade resolver os problemas imediatos da sala de aula com ênfase na dimensão instrumental.

A terceira parte faz considerações sobre a inclusão da pesquisa na formação do Pedagogo da UFMA. A investigação permitiu verificar que na atual Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFMA a pesquisa se apresenta como princípio formativo e como componente curricular presente nas disciplinas de Pesquisa Educacional e Projetos Educativos I, II e III oferecida nos períodos iniciais da formação. Estas disciplinas têm como finalidade garantir a iniciação científica dos discentes e sua aproximação destes com a com a realidade educacional.

Conforme expressa a Proposta Curricular da UFMA os componentes curriculares citados integram o eixo das Práticas Educativas Integradoras que tem como finalidade articular a teoria e prática, visando o contato dos discentes com a realidade educacional e as práticas pedagógicas por meio da pesquisa. Buscou-se identificar junto aos alunos do diurno do Curso de Pedagogia qual a concepção que possuem sobre pesquisa, a partir das experiências vivenciadas até aquele momento.

Os depoimentos mostram que de forma geral os entrevistados percebem a pesquisa em sua dimensão instrumental, priorizando procedimentos aplicáveis ao campo empírico tais como coleta de dados ou levantamento de dados. Esta percepção se justifica pela adesão à prática como lócus ideal para aquisição do conhecimento e compreensão da realidade. A atividade teórica é reduzida ao

espaço da academia, ou seja, a compreensão a cerca da aproximação do trabalho pedagógico e a formação se expressa de forma dicotômica.

Por essa razão a pesquisa na formação do Pedagogo deve ser entendida com momentos privilegiados para a elaboração de uma síntese dialética entre teoria e a prática que requer conhecimentos teóricos e dos procedimentos de pesquisa, para investigar, interpretar e intervir nos problemas da prática educativa. A defesa da pesquisa na formação inicial do Pedagogo se justifica, principalmente, porque esta atividade favorece a construção do conhecimento, pela investigação de problemas concretos da prática pedagógica.

Percebeu-se ainda, que não há unidade de encaminhamentos na prática dos docentes que ministram as disciplinas Pesquisa Educacional e Projetos Educativos o que dificulta a materialização de um trabalho coletivo e integrado e a permanente interlocução entre docentes e discentes, tal como expressa a Proposta do Curso.

Os Discentes concebem a relação teoria e a prática numa relação perspectiva de oposição e separação. Os depoimentos analisados expressam uma fragilidade teórica e conceitual que demonstra a não articulação nessas disciplinas dos fundamentos teóricos com as questões da prática restringindo e fragmentando o olhar do Pedagogo pesquisador sobre o mundo. Nas disciplinas Projeto Educativo I, II e III a compreensão apresentada pelos Docentes ouvidos aponta que no planejamento e das atividades inerentes à disciplinas são contempladas atividades como: elaboração de artigos, projetos, visitas às escolas e esboço monográfico. No entanto, estas atividades nem sempre se articulam com a temática específica de cada projeto que está integrada ao eixo formativo correspondente. Sendo assim, pensar a pesquisa na formação inicial do Pedagogo, faz-se necessário, uma concepção ampla de formação em que a teoria e prática se constituam uma unidade indissolúvel, o que é possível de ser concretizado através da pesquisa.

Nesse sentido, é premente a necessidade de que o Curso de Pedagogia da UFMA na organização curricular, as disciplinas e atividades devam ser planejadas coletivamente, com vistas a desenvolver atividades de investigação com os futuros docentes através da realização de um trabalho integrado nas três dimensões da formação do Pedagogo: docência, investigação, planejamento e gestão democrática de sistemas educacionais. Para que essa concepção germine

na prática pedagógica do Curso em todas as disciplinas faz-se necessário discutir os aspectos históricos, políticos, filosóficos, sociológicos e culturais que proporcionem aos alunos o reconhecimento da natureza e da importância da pesquisa como importante instrumento de compreensão da realidade na qual está inserida.

O estudo revela ainda que essas disciplinas que deveriam oferecer a formação metodológica e científica, garantindo a integração vertical e horizontal dos conhecimentos trabalhados em cada período, não vêm cumprindo com o seu papel. Os dados revelaram uma concepção ingênua de formação científica e de pesquisa por parte dos Discentes, isto significa, que não basta apenas criar disciplinas direcionadas para favorecer a iniciação científica do aluno, é necessário o planejamento e o desenvolvimento de ações direcionadas para a criação de um ambiente de pesquisa na instituição, especificamente no Curso de Pedagogia. Se a pesquisa se constitui um dos eixos da organização curricular, as atividades curriculares precisam incluir projetos de iniciação científica, de extensão, seminários e a participação em grupos de pesquisas. Torna-se necessário, então, garantir a relação graduação e pós-graduação, tendo em vista subsidiar projetos de pesquisa e extensão com o envolvimento de discentes e docentes, contribuindo para a consolidação do espírito investigativo no Curso. Dessa forma, a pesquisa se constitui uma mediação nas várias modalidades de articulação entre ensino e pesquisa no processo de formação objetivando a construção do conhecimento em todas as disciplinas que compõe o currículo.

Os dados empíricos sobre a materialização da pesquisa na Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFMA revelam a existência de dificuldades face às diferentes concepções que presidem as práticas dos docentes que ministram, orientam o desenvolvimento da disciplina o que concorre para retardar a sua concretização como princípio formativo nos componentes curriculares investigados, sendo necessário direcionarmos o foco da investigação para o estudo das atividades de pesquisa na totalidade das disciplinas do curso. Nesse aspecto desvela-se que existe uma diversidade de encaminhamentos metodológicos realizados pelos diferentes docentes que ministram as disciplinas Pesquisa Educacional e os Projetos Educativos dificultando a unidade do trabalho pedagógico na prática dos docentes.

Por outro lado, a dificuldade em concretizar a consolidação do trabalho coletivo pode encontrar-se no modelo de composição departamental estrutura atual do Curso de Pedagogia da UFMA, implantados na reforma universitária de 1968. Esta configuração caracteriza-se pela divisão do corpo docente em disciplinas (um departamento que cuida dos fundamentos da educação e outro das metodologias), diferentes linhas teórica, tendências pedagógicas e ideológicas, o que dificulta a articulação ensino e pesquisa com vista a atingir os objetivos expressos na Proposta Curricular do referido curso.

Nesse sentido, a alternativa para a construção de propostas de formação do Pedagogo faz-se necessário que os Docentes e Discentes encaminhem uma vigorosa discussão sobre o modelo de formação dominante que impõe um falacioso tratamento dos conteúdos inerentes à pesquisa no Curso de formação do Pedagogo da UFMA. Além disso, o desenvolver este trabalho um questionamento se impõe: Como garantir que a pesquisa se faça presente em todas as disciplinas e os Projetos Educativos I, II e III se constitua em espaços de integração curricular se o Curso é herdeiro de uma estrutura administrativa e pedagógica que separa a teoria e a prática?

Nesse aspecto, a partir do estudo realizado tem-se claro que a pesquisa não se restringe apenas a instrumentalização ou cumprimento de uma formalidade acadêmica tendo em vista a obtenção de créditos ou notas. Como princípio formativo deverá perpassar todo o Curso contribuindo para a investigação, intervenção e transformação da realidade educacional maranhense. Faz-se necessário, que a formação do Pedagogo se desenvolva a partir de uma concepção que questione os pressupostos epistemológicos hegemônicos no campo das políticas educacionais e que se contraponha às perspectivas pragmáticas reiteradas ao longo da nossa exposição.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 74, v. 22, p. 251-283, 2001.

AGUIAR, M. A. S. et al. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 96, v. 27, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. **A O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001a.

_____. Pesquisa, Formação e Prática docente. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001b.

_____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001c.

_____. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Diálogo Educacional**. Curitiba, n.19, v. 19, p. 11-24, set./dez. 2006.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2008.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. **Documento final do XI Encontro Nacional**. Brasília, DF: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 2002.

_____. **Documento final do XII Encontro Nacional**. Brasília, DF: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9394/96. Brasília, DF, 1996.

_____. Decreto nº. 3.276, de 6, de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na área da educação básica. Diário Oficial da União. 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

_____. Decreto nº. 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2 do art. 3 do Decreto n. 3. 276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

_____. Parecer CNE/CP nº. 5, de dezembro de 2005. Delibera sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia. 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

_____. Resolução CNE/CP nº 01/2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura. 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 fev. 2009.

BRZENZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. São Paulo: Papyrus, 1996.

CAMPOS, Silmara de. PESSOA, Valda Inês F. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabeth M, A. (Org.). **Cartografia do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

CANDAU, V, M, F. e LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V, M, F. **Rumo a uma nova didática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 56-72.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **Teoria e Educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 130-155.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlo Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor – pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G. FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras, ALB, 1998. p. 33-71.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schon não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 83, v. 24, p. 601-626, 2003.

_____. Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 1, v. 24, p. 89-110, 2006.

DURHAM, Eunice. Fábrica de maus professores. **Revista Veja**, São Paulo, ano 41, n. 47, p. 17-21, nov. 2008. ed. 2.088.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Ensino Superior em tempos de adesão pragmática. In: MORAES, M. C. M. et al. **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? um estudo crítico-comparativo da teoria do professor-reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pesquisa educacional: algumas reflexões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 51, p. 84-87, nov. 1984.

FREITAS, Luís Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. IN: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, H. C. L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-43, 1999.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **Teoria e Educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 23-50.

_____. O enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, B. Na. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, p. 65-81, jul. 2001.

_____. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber, 2007.

GERALDI, C. M. G, MESSIAS, M. da G. M e GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M.G. FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A (Org.). **Cartografia do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998. p. 237-274.

GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, ano. 5, n. 31, jul./set. 1986.

HADDAD, Fernando. A formação docente é prioridade para o Ministério. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Ano XXIII, n. 216, p. 32-36, out. 2008.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

KUENZER, A. Z. A pesquisa em educação no Brasil: algumas considerações. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 31, jul./set. 1986.

_____. Políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, n. 68, p. 163-183, 1999.

_____. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 63, 1998.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, PR, v. 1, p. 35-62, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, Ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 107-134.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Diretrizes Curriculares da Pedagogia – Um adeus à Pedagogia e aos Pedagogos. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/pedagogia.textos/josecarloslibaneo>>. Acesso em: 01 mar. 2009.

LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

LOWY, Michel. **Ideologia e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 1993.

LUDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre teoria e prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli Eliza

D. A. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus. 2001.

_____. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Caderno de Pesquisa**, n.100, p. 37-48, 1997.

MORAES, M. C. M. et al. **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

_____. Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. et al. **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

_____. M. C. M. Proposições acerca da produção de conhecimento e políticas de formação docente. In: MORAES, M.C.M. et al. **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003c.

_____. M.C.M; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção do conhecimento. MORAES, M.C.M. et al. **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Betty. **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 25-41.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, 1999.

_____. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. E. D; ZEICHNER (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ALLAIN, Luciana Resende. Considerações acerca do Professor-pesquisador: a que pesquisa e a que professor se refere essa proposta de formação? **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, PR, v. 9, n. 2, p. 269-282, 2006.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: O enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A (Org.). **Cartografia do trabalho docente**: professor (a) pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998. p. 153-181.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, Ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

_____. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, M. F. **Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais**. 2005. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e sociedade**, Campinas: CEDES, v. 20, p. 220-237, dez. 1999.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 15-70.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Carmen Bissoli da. **O curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial. **Inter-Ação**, v. 27, n. 2, p. 1-54, jul./dez. 2002.

SOUZA, M. C. de. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. 5. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Programa Especial de Formação em Nível Superior de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Licenciatura em Pedagogia**. São Luís: UFMA, 1998.

_____. **Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da UFMA**. São Luís: UFMA, 2001.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução: Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “Reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - (Termo de Livre Consentimento Esclarecido)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Acredito ter sido suficientemente esclarecido (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo a pesquisa **“A pesquisa como princípio formativo no Curso de Pedagogia de UFMA”**.

Eu discuti com o (a) pesquisador (a) sobre a minha decisão em participar desse estudo. Ficaram claro para mim quais são os objetivos do estudo, os procedimentos a serem utilizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e compensações que tenha garantia de acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o estudo, sem penalidade ou prejuízo.

_____ Data:de.....de

Assinatura

Nome:

Endereço:

RG:

Fone: ()

_____ Data:de.....de

Assinatura do (a) pesquisador (a)

VISTO

Orientador da Dissertação

APÊNDICE B - (Roteiro de entrevista com os Docentes do Curso de Pedagogia)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALUNA: Diana Costa Diniz

Caro Docente,

Este roteiro de entrevista é parte integrante da Dissertação de Mestrado que têm como título “A pesquisa como princípio formativo no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão”. Nesse sentido, queremos contar com sua colaboração para que possamos fazer uma análise para melhoria do referido Curso.

OBJETIVO DA ENTREVISTA: Analisar a concepção de pesquisa presente na Proposta Curricular do Curso de Pedagogia e sua materialização no processo formativo do Pedagogo da UFMA.

1. Como você define a pesquisa na formação inicial do profissional da educação?
2. Qual a relevância da pesquisa presente no currículo do Curso de Pedagogia da UFMA para a formação dos alunos?
3. Como vem se desenvolvendo a inserção da pesquisa como princípio formativo no Curso de Pedagogia na(s) disciplinas que ministra?
4. A concepção de pesquisa contemplada no Curso de Pedagogia favorece a relação teoria-prática na construção do conhecimento no processo de formação do Pedagogo?
5. Quais as dificuldades encontradas para realizar as atividades de pesquisa em suas práticas no Curso de Pedagogia?

APÊNDICE C- (Roteiro de entrevista com os Discentes do Curso de Pedagogia)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALUNA: Diana Costa Diniz

Caro Discente,

Este roteiro de entrevista é parte integrante da Dissertação de Mestrado que têm como título “A pesquisa como princípio formativo no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão”. Nesse sentido, queremos contar com sua colaboração para que possamos fazer uma análise para melhoria do referido Curso.

OBJETIVO DA ENTREVISTA: Analisar a concepção de pesquisa presente na Proposta Curricular do Curso de Pedagogia e sua materialização no processo formativo do Pedagogo da UFMA.

1. O que é pesquisa para você?
2. Qual a relevância da pesquisa presente no currículo do Curso de Pedagogia da UFMA para a formação dos alunos?
3. Qual tipo de pesquisa você realiza na (s) disciplinas do eixo investigativo (Pesquisa Educacional e Projetos Educativos I, II e III)?
4. A concepção de pesquisa contemplada no curso de Pedagogia favorece a relação teoria-prática na construção do conhecimento no processo de formação do Pedagogo?
5. Quais as dificuldades encontradas para realizar as atividades de pesquisa em suas práticas no curso de Pedagogia?

APÊNDICE D – Quadro Perfil dos Docentes do Curso de Pedagogia da UFMA

QUADRO PERFIL DOS ENTREVISTADOS - DOCENTES¹⁰⁵

Itens	Docente (1)	Docente (2)	Docente (3)	Docente (4)	Docente (5)
Formação	Licenciado em Pedagogia	Graduação em Psicopedagogia	Licenciada em Pedagogia	Licenciada em Pedagogia	Licenciada em Pedagogia
Titulação	Mestre	Doutor em Ciências de La Educacion	Mestranda em Educação	Mestre em Educação	Mestre em Educação
Situação Funcional	Efetivo	Efetivo	Efetiva	Efetiva	Efetiva
Disciplinas que leciona	Pesquisa Educacional e Projetos Educativos	Currículo e Pesquisa Educacional	Projeto Educativo III e Didática.	Pesquisa Educacional e Projetos Educativos	Projetos Educativos e Estágio
Experiência em pesquisa	Participa de um projeto de extensão	Já desenvolveu uma pesquisa	Monografia, Especialização e Dissertação do Mestrado.	Pesquisas (diagnósticas, de natureza avaliativa e Pesquisa-ação (escola comunitária).	Já desenvolveu uma pesquisa no mestrado.

¹⁰⁵ Os entrevistados estão na faixa etária de 30 a 50 anos.

APÊNDICE E – Quadro Perfil dos Discentes do Curso de Pedagogia da UFMA

QUADRO PERFIL DOS ENTREVISTADOS - DISCENTES¹⁰⁶

Nome	Experiência profissional	Experiência em pesquisa
Discente (1)	Estagiária da SEMCAS desenvolve atividades com adolescentes.	Participou quatro meses de um grupo de pesquisa sobre cotidiano escolar.
Discente (2)	Estagiária da Educação Infantil e atualmente trabalha numa coordenação de esporte	Somente nas disciplinas.
Discente (3)	Nunca teve nenhuma experiência pedagógica.	Somente nas disciplinas.
Discente (4)	Trabalha com alfabetização.	Participou de um grupo de pesquisa sobre cotidiano escolar.
Discente (5)	Trabalha a 7 anos com séries iniciais, com Educação Infantil. Tem experiência com alfabetização de jovens e adultos.	Participou de um grupo de pesquisa sobre cotidiano escolar.
Discente (6)	Não tem experiência na área pedagógica.	Participou de um grupo de pesquisa voltado para o cotidiano escolar

¹⁰⁶ Os entrevistados estão na faixa etária de 20 a 30 anos.

ANEXOS



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Nupecom

Compromissos e desafios na formação de professor@s-pesquisador@s

São Luís – MA

2007

NOSSA TRILHA...

O núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada – NUPECOM, instalado a 14 de julho de 2004, é um desdobramento do Projeto Escola Sonhos do Futuro. Desde 2001, integra uma das linhas de ação da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, valorizando processos de formação continuada dos (as) professores (as) da rede.

Em 2003, consolidou sua metodologia de pesquisa-intervenção, localizando-se no Centro de Formação do Educador, à Rua Rio Branco, nº 9, Centro de São Luís - MA, com suas atividades distribuídas em encontros presenciais de três horas quinzenais e seis horas de trabalho individual, contabilizando 18 horas mensais de 180 horas anuais.

Os encontros presenciais compreendem os seminários temáticos interescolares de debates de troca de experiências e apropriação de processos de teorização. As horas de trabalho individual correspondem a: **leitura e análise de textos; observação e análise da sua prática pedagógica, registro de informações, elaboração de resumos, relatórios de artigos.**

Ao final das 180 horas os (as) professor@a-pesquisador@s deverão ter produzido pelo menos, três artigos e um trabalho de “conclusão” poderão ser elaborados em duplas.

Durante a consultoria da Prof^ª. Dr^ª. Célia Linhares foram realizadas 27 pesquisas-intervenção com a defesa dos seus respectivos relatórios. Dessa

forma, o NUPECOM vem desenvolvendo uma formação continuada através da constituição de uma Comunidade de Pesquisa Ampliada, atualmente, contando com a assessoria científica da Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima da Costa Gonçalves, orientando propostas de pesquisa-intervenção em 7 escolas públicas municipais de São Luís.

Linhas de pesquisa

Processos de Aprender e Ensinar nas Escolas:

Nesta linha se desenvolvem pesquisas sobre diferentes processos de aprendizagem e ensino, não só ligados aos campos disciplinares, como matemática, linguagens, alfabetização, leiturização, educação sexual etc, mas também que considerem os aportes metodológicos, como a importância da narração, às relações entre existência e experiência social, política e escolar, os entrelaces entre os caminhos da cognição e as artes: processos de tecnologia educacional e políticas de formação contínua de professores, etc.

Sociabilidades Escolares e Movimentos Instituintes:

Nesta linha abordam-se as pesquisas sobre as relações entre escola e família; trabalho e escola; movimentos sociais e escola; políticas públicas de educação; sistemas de dominação, suas relações, apropriações e construção de práticas de resistência e emancipação por parte de professores e estudantes; diferentes manifestações de desigualdade social

(gênero, raça, portadores de dificuldades educacionais especiais); educação e meio ambiente.

Violência Escolar, História e Cultura:

Nesta linha se contemplam as diferentes configurações históricas nas dimensões sociocultural, afetivo-emocional e psicossocial; a existência e expressão de práticas discursivas nas organizações e grupos; a questão da cidadania e dos direitos humanos; das disciplinas e das violências, na sociedade e na política. Relações entre saberes e poderes, etc.

Nossa intenção

Apoiar e estimular a pesquisa-intervenção como estratégia estruturante de um trabalho de formação continuada investigativa, visando o enfrentamento dos desafios na adoção de estudos individuais sistematizados e na tessitura de formulações teóricas e experiências vividas cotidianamente, em busca da melhoria profissional, autonomia pedagógica e reinvenção da escola pública municipal de São Luís.

Atividades – 2007

- ✓ Sessões de estudo: leitura dos textos indicados;
- ✓ Construção coletiva do artigo sobre “Fracasso” Educacional;
- ✓ Elaboração dos Projetos de Pesquisa;

- ✓ Construção das Memórias Escolares;
- ✓ Realização do I Encontro Interescolar do Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada

Assessoria científica

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima da Costa Gonçalves –
Mestrado em Educação/UFMA

Coordenação

Arsênia Pereira de Sousa – CEFE

Raimunda Nonata da Silva Machado - NUPECOM

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

O Curso de Pedagogia/UFMA nasceu integrado à Faculdade de Filosofia de São Luís, fundada em 15 de agosto de 1952 e autorizada a funcionar por força do Decreto nº 32.606/53 assinado pelo então Presidente da República Getúlio Vargas e pelo Ministro da Educação Simão Filho. E foi reconhecido através do decreto nº 39.663/56, de 28 de julho.

Com base na legislação nacional, o Curso de Pedagogia desenvolvia-se em regime seriado, através do “esquema três mais um”, formando o Bacharel (3 anos) e o Licenciado (com mais um ano de estudos em Didática).

Em consequência da aprovação da LDB nº 4.024/61 e do Parecer 251/62, o Curso de Pedagogia, ainda ligado a Faculdade de Filosofia, sofreu algumas alterações curriculares, tornando-se curso único de quatro anos.

Com a Lei nº 5.540/68 a aprovação e Resolução 02/69, o Curso de Pedagogia reorganizou-se para oferecer as habilitações Magistério das Matérias Pedagógicas, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

No período de 1980 a 1990, o Curso de Pedagogia articulou-se com um movimento nacional (ANFOPE) em prol de políticas de formação de professor e instituiu como obrigatória a habilitação Magistério, base da profissão docente.

Mas, em 2002, o Curso de Pedagogia teve a aprovação da nova proposta curricular com novo perfil profissional.

NOVO PROJETO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**1. PERFIL PROFISSIONAL**

A identidade profissional do pedagogo integra três dimensões:

- 1.1. Docência para atuar na etapa inicial do Ensino Fundamental e no ensino de Disciplinas Pedagógicas.
- 1.2. Planejamento e gestão de Sistemas Educacionais para assessorar, planejar, implementar e avaliar experiências e projetos educacionais.
- 1.3. Investigação sobre a sala de aula, a escola e o sistema, levantando e organizando dados, descrevendo situações e processos a partir das situações evidenciadas.

2. OBJETIVOS GERAIS

Compreender o caráter histórico, sócio-político e cultural da educação, permitindo direcionar o trabalho pedagógico para a construção de uma sociedade democrática, justa, igualitária e humanizada.

Compreender as necessidades e aspirações da sociedade no campo educacional, empenhando-se na luta pela democratização dos conhecimentos histórico-culturais e na construção de uma educação pública de qualidade.

Refletir e reconstruir permanentemente sua prática, pautando sua atuação na ética profissional e desenvolvendo uma atitude favorável a formação continuada.

3. PRINCÍPIOS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Sólida base histórica

Trabalho como princípio educativo

Pesquisa como instrumento de formação e mudança da prática pedagógica

Formação de coletivos interdisciplinares.

4. ESTRUTURA CURRICULAR: EIXOS FORMATIVOS**EIXO I CONTEXTO HISTÓRICO E SÓCIO-CULTURAL DA EDUCAÇÃO**

Filosofia da Educação

Sociologia da Educação

Psicologia da Educação

História da Educação Brasileira

Fundamentos Antropológicos da Educação

Estudos Comparados da Educação

EIXO II SISTEMAS EDUCACIONAIS, ESCOLA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.**Sub-eixo 1 Gestão de Sistemas de Ensino e Escolas****Didática**

Currículo

Política e Planejamento Educacional

Avaliação de Políticas e Instituições Educacionais

Estatística Aplicada à Educação

Sub-eixo 2 Formação para a Docência

Alfabetização: teoria e prática

Educação Especial

Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa

Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática

Fundamentos e Metodologia do Ensino de História

Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia

Arte Educação

Informática Aplicada à Educação

Sub-eixo 3 Práticas Educativas Integradoras

Pesquisa Educacional

Projetos Educativos

Estágio em Gestão de Sistemas Educacionais

Estágio em Docência de Disciplinas Pedagógicas

Estágio em Docência de Séries Iniciais

Monografia

EIXO III ESTUDOS DIVERSIFICADOS E DE APROFUNDAMENTOS EM ÁREAS ESPECÍFICAS

Sub-eixo 1 Aprofundamento em Núcleos Temáticos (opção obrigatória por um deles)

Educação Infantil

Fundamentos da Educação Infantil

História e Política da Educação Infantil

Processos Metodológicos da Ed. Infantil

Educação Especial

Fundamentos da Educação Especial

História e Política da Educação Especial

Processos Metodológicos da Ed. Especial

Educação de Jovens e Adultos

Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos

História e Política da Educação Jovens e Adultos

Processos Metodológicos da Ed. Jovens e Adultos

Educação, Comunicação e Tecnologia

Fundamentos da Comunicação Educacional

História e Política das Tecnologias Aplicadas à Educação

Processos Metodológicos das tecnologias Educacionais

Sub-eixo 2 Estudos Diversificados

(Opção obrigatória por duas disciplinas entre as oferecidas como eletivas)

Criatividade e Novas Tecnologias

Educação Ambiental

Educação e a Mulher

Educação para a Saúde

Educação e Diversidade Cultural

Educação e Terceira Idade

Educação e Literatura

Educação, Trabalho e Tecnologia

Educação do Campo

Educação Não-Escolar

Educação Indígena

História da Educação Maranhense

Historiografia da Educação Brasileira

Linguística e Alfabetização

Fundamentos da Educação Infantil

Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos.

Sub-eixo 3 Estudos Independentes

Aproveitamento de créditos referentes a cursos de atualização, seminários, participação em projetos de pesquisa e extensão, exercício de monitoria e outros.

CARGA HORÁRIA DO CURSO:

Pedagogia Vespertino: 3.200 h

Pedagogia Noturno: 3.000 h

UNIDADES RESPONSÁVEIS

Centro de Ciências Sociais

Coordenação do Curso de Pedagogia

Departamento de Educação I

Departamento de Educação II

LOCAIS DE FUNCIONAMENTO

Campus I- São Luís / Campus II – Imperatriz/ Campus VII – Codó

São Luís

2002

ANEXO C – PROGRAMA DA DISCIPLINA PESQUISA EDUCACIONAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I
DISCIPLINA: PESQUISA EDUCACIONAL
PROFESSORES: ANTÔNIO DE ASSIS CRUZ NUNES/ JOSÉ FERNANDO
MANZKE E LIDUÍNA C. BRANCO
CURSO: PEDAGOGIA CARGA HORÁRIA: 60 H ANO 2006

1. EMENTA

Ciência e Pesquisa. A pesquisa e o problema do conhecimento: ciências naturais e ciências humanas. Relação objetividade/subjetividade e métodos científicos. Fundamentos epistemológicos dos métodos científicos em ciências humanas. Tipologias de pesquisa e procedimentos técnico-operacionais. Problematização de temas educacionais. Diagnóstico de problemas educacionais.

2. OBJETIVOS

2.1 GERAL

Compreender e articular os fundamentos teórico-metodológicos para a construção do projeto de pesquisa.

2.2 ESPECÍFICOS

- ✓ Conceituar e distinguir as diversas formas de conhecimento;
- ✓ Conceituar e distinguir os tipos de pesquisa;
- ✓ Demarcar ciência, pesquisa e método;
- ✓ Reconhecer as diferenças básicas entre os fundamentos filosófico-metodológicos do positivismo/da fenomenologia/do materialismo dialético;
- ✓ Diferenciar as diferentes estratégias de pesquisa;
- ✓ Reconhecer a especificidade de cada elemento do projeto de pesquisa, a relação entre eles e o significado na objetivação do processo de conhecimento;
- ✓ Elaborar um projeto de pesquisa sobre um tema educacional.

3. CONTEÚDOS DE ENSINO

3.1 CONHECIMENTO, CIÊNCIA E PESQUISA

- ✓ Conhecimento: conceitos e tipologias
- ✓ Ciência: historicidade, conceitos, tipologias e demarcação científica
- ✓ Os métodos científicos
- ✓ Pesquisa: conceitos e tipologias
- ✓ A relação pesquisa quantitativa x pesquisa qualitativa

3.2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DOS MÉTODOS CIENTÍFICOS NAS CIÊNCIAS HUMANAS

- ✓ O Positivismo
- ✓ A Fenomenologia
- ✓ O Materialismo-Dialético

3.3 ESTRATÉGIAS DE PESQUISA

- ✓ O Estudo de Caso
- ✓ A pesquisa Etnográfica
- ✓ A pesquisa-ação
- ✓ A pesquisa participante
- ✓ A pesquisa histórica: história de vida, história oral e memórias e autobiografias

3.4 PROCEDIMENTOS TÉCNICO-OPERACIONAIS DA PESQUISA

- ✓ Técnicas e instrumentos de coleta de dados: a observação, o questionário, a entrevista, a fotografia e outros;
- ✓ Técnicas e instrumentos de análise de dados

3.5 PROJETO DE PESQUISA

- ✓ Conceitos
- ✓ Elementos constituintes

4. PROCEDIMENTOS DE ENSINO

- ✓ Aulas expositivas

- ✓ Leituras individuais e coletivas de textos
- ✓ Elaboração de fichamentos-resumos pelos alunos
- ✓ Seminários
- ✓ Oficinas de pesquisa
- ✓ Utilização de vídeo cassete e/ ou DVD
- ✓ Construção do projeto de pesquisa

5. RECURSOS DE ENSINO

- ✓ Quadro de giz e acessórios
- ✓ Textos xerocopiados
- ✓ Retroprojektor/transparências
- ✓ Televisão/vídeo cassete/DVD

6. AVALIAÇÃO

- ✓ Participação e interesse;
- ✓ Assiduidade e pontualidade;
- ✓ Trabalhos individuais e coletivos;
- ✓ Fichamentos-resumos
- ✓ Provas escritas
- ✓ Projeto de Pesquisa no final do curso

7. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli D. **A etnografia na prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2001.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knop. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CATANI, Denise Bárbara et al. **Docência, memória e gênero**. São Paulo: Escrituras, 1997.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo, Atlas, 1992.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha et al. **Pesquisa qualitativa em educação**: São Paulo: UNIMEP, 1994.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

LUNGARZO, Carlos. **O que é ciência**. 6ª ed. São Paulo: Braziliense, 1994.

LAKATOS, Eva Maria (Org.) **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1990.

LEAL, Maria Cristina et al. **História e Memória da Escola Nova**. São Paulo: Loyola, 2003.

NAHUZ, Cecília dos Santos; FERREIRA, Lusimar Silva. **Manual para normalização de Monografias**. 3ª ed. São Luís, 2002.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 1998.

MORAES, Marieta (Org.). **História Oral**. Rio de Janeiro, 1994.

RICHARDSON, Roberto Jary (Org.). **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1994.

ANEXO D – PROGRAMA DA DISCIPLINA PROJETO EDUCATIVO I**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO****CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS****DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I****DISCIPLINA: PROJETO EDUCATIVO I****PROFESSORES: ANTÔNIO DE ASSIS CRUZ NUNES****CURSO: PEDAGOGIA CARGA HORÁRIA: 60 H ANO 2006****1. EMENTA**

Análise dos fundamentos político-pedagógicos e das condições de realização das políticas educacionais em escolas públicas, mediante metodologias investigativas, que integrem conteúdos curriculares e potencializem a relação teoria/empíria. Envolverá elaboração e realização de projeto de pesquisa, implicando na identificação e definição de problemas, coleta e análise de informações e produção de textos.

2. OBJETIVOS

- a. GERAL: Construir textos interpretativos de problemas educacionais, relacionando teoria/empíria e área de conhecimento científico do eixo políticas educacionais.

b. ESPECÍFICOS

- ✓ Identificar e definir problemas de pesquisa sobre alguma política educacional;
- ✓ Identificar, selecionar, ler e resumir fontes bibliográficas sobre políticas educacionais;
- ✓ Sistematizar textos interpretativos relacionados com políticas educacionais;
- ✓ Construir artigos, resumos, ensaios científicos ou outras formas de apresentação científica como preparação à elaboração de forma de monografia no final da disciplina;
- ✓ Relacionar idéias pedagógicas e outros saberes sobre políticas educacionais;
- ✓ Elaborar um projeto de pesquisa sobre alguma política educacional;
- ✓ Elaborar e apresentar um Relatório Monográfico sobre alguma política educacional, obedecendo às normas técnicas mais atualizadas.

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE I: A INVESTIGAÇÃO SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

- Concepção sobre políticas educacionais;
- Por que e para que investigar sobre políticas educacionais;
- Temáticas sobre políticas educacionais.

UNIDADE II: PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA QUALITATIVA

- ✓ O Estudo de Caso;
- ✓ A investigação-ação;
- ✓ Observação;
- ✓ Questionário;
- ✓ Entrevista
- ✓ Fotografias

UNIDADE III: A INICIAÇÃO INVESTIGATIVA SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

- ✓ As observações no campo de investigação;
- ✓ A elaboração do Projeto de Pesquisa;
- ✓ A elaboração de instrumentos de coleta de dados

UNIDADE IV: O RELATÓRIO MONOGRÁFICO SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

- ✓ As observações no campo de investigação;
- ✓ Aplicação dos instrumentos de coleta de dados;
- ✓ Classificação e sistematização das informações educacionais;
- ✓ Construção monográfica articulando os eixos teórico-metodológicos com a realidade pesquisada, assim como obedecendo às normas técnicas mais atualizadas.

4. PROCEDIMENTOS DE ENSINO

- ✓ Aulas expositivas e dialogadas;
- ✓ Leituras de textos relacionados ao contexto dos conteúdos da disciplina;

- ✓ Acompanhamento sistemático e permanente aos alunos e alunas no planejamento e execução de todas as atividades previstas no presente programa de ensino;
- ✓ Orientação na elaboração do Projeto de Pesquisa dos alunos e alunas;
- ✓ Orientação na elaboração da Monografia dos alunos e alunas;
- ✓ Exibição de vídeos;
- ✓ Outros

5. AVALIAÇÃO DE ENSINO

- ✓ Aspectos qualitativos: assiduidade, pontualidade, participação, responsabilidade, compromisso e interesse dos alunos no desenvolvimento da disciplina;
- ✓ Aspectos quantitativo-qualitativo: Resumos, Sínteses, Resenhas, Artigos, Provas, Projeto de Pesquisa, Monografia e/ou outros instrumentos que poderão auxiliar na visibilidade diagnóstica no desenvolvimento dos alunos e alunas.

6. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli D. **A etnografia na prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2001.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knop. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBANÊO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; GUEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor-Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jary (Org.). **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1990.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico**. Campinas (SP): Papyrus, 1995.

Aprovado na Assembléia Departamental do dia _____

ANEXO E – PROGRAMA DA DISCIPLINA PROJETO EDUCATIVO II**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO****CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS****DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I****DISCIPLINA: PROJETO EDUCATIVO II****PROFESSORES: ANTÔNIO DE ASSIS CRUZ NUNES****CURSO: PEDAGOGIA CARGA HORÁRIA: 60 H ANO 2006****1. EMENTA**

Análise da organização da gestão da escola e suas relações com as políticas educacionais. Os processos de mudanças ocorridos no cotidiano escolar com base em síntese de conhecimentos interdisciplinares. Tais análises serão orientadas por diferentes enfoques teórico-metodológicos que concretizem a relação teoria-empíria.

2. OBJETIVOS

- a. GERAL: Construir uma pesquisa que envolva a temática de gestão educacional sinalizando com propostas de contribuição sobre o assunto, relacionando teoria/empíria e área de conhecimento científico.

b. ESPECÍFICOS

- ✓ Identificar e definir problemas de pesquisa sobre políticas de gestão escolar;
- ✓ Identificar, selecionar, ler e resumir fontes bibliográficas;
- ✓ Sistematizar textos interpretativos das políticas de gestão educacional;
- ✓ Descrever situações, processos e relações esclarecedoras de problemas de pesquisa, articulando informações objetiva e subjetiva;
- ✓ Construir artigos, resumos, ensaios científicos ou outras formas de apresentação científica como preparação à elaboração de um Relatório científico em forma de Monografia no final da disciplina;
- ✓ Relacionar idéias pedagógicas e outros saberes entre gestão educacional e inovações escolares;
- ✓ Elaborar um Projeto de Pesquisa sobre Gestão Educacional;
- ✓ Elaborar e apresentar um Relatório Monográfico sobre Gestão Educacional, obedecendo às normas técnicas mais atualizadas.

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE I: A INVESTIGAÇÃO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

- Por que e para que investigar sobre gestão educacional;
- Breves esclarecimentos sobre diferentes posicionamentos a respeito de gestão Educacional;
- A relação interdisciplinar entre gestão educacional com outros conhecimentos didático-científicos evidenciando as mudanças ocorridas no cotidiano escolar.

UNIDADE II: PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA QUALITATIVA

- ✓ O Estudo de Caso;
- ✓ A etnografia;
- ✓ A Observação;
- ✓ O Questionário e Entrevista;
- ✓ Outros

UNIDADE III: A INICIAÇÃO INVESTIGATIVA SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL

- ✓ As observações no campo de investigação;
- ✓ A elaboração do Projeto de Pesquisa;
- ✓ A elaboração de instrumentos de coleta de dados

UNIDADE IV: O RELATÓRIO MONOGRÁFICO SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL

- ✓ As observações no campo de investigação;
- ✓ Aplicação dos instrumentos de coleta de dados;
- ✓ Classificação e sistematização das informações educacionais;
- ✓ Construção monográfica articulando os eixos teórico-metodológicos com a realidade pesquisada, assim como obedecendo às normas técnicas mais atualizadas.

4. PROCEDIMENTOS DE ENSINO

- ✓ Aulas expositivas e dialogadas;

- ✓ Leituras de textos relacionados ao contexto dos conteúdos da disciplina;
- ✓ Acompanhamento sistemático e permanente aos alunos e alunas no planejamento e execução de todas as atividades previstas no presente programa de ensino;
- ✓ Orientação na elaboração do Projeto de Pesquisa dos alunos e alunas;
- ✓ Orientação na elaboração da Monografia dos alunos e alunas;
- ✓ Exibição de vídeos;
- ✓ Outros

5. AVALIAÇÃO DE ENSINO

- ✓ Aspectos qualitativos: assiduidade, pontualidade, participação, responsabilidade, compromisso e interesse dos alunos no desenvolvimento da disciplina;
- ✓ Aspectos quantitativo-qualitativo: Resumos, Sínteses, Resenhas, Artigos, Provas, Projeto de Pesquisa, Monografia e/ou outros instrumentos que poderão auxiliar na visibilidade diagnóstica no desenvolvimento dos alunos e alunas.

6. REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Manuel (Org.). **O projeto Educativo da Escola**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANDRÉ, Marli D. **A etnografia na prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2001.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knop. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FELIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial**. São Paulo: Cortez, 1985.

- GARCIA, Walter. **Administração educacional em crise**. São Paulo: Cortez, 1991.
- GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2000.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.
- _____. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2000.
- LIBANÊO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- _____. (Org.) **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de Fichamentos, Resumos e Resenhas**. São Paulo: Atlas: 2003.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido; GUEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor-Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- RICHARDSON, Roberto Jary (Org.). **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1990.
- EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico**. Campinas (SP): Papyrus, 1995.
- Aprovado na Assembléia Departamental do dia _____

ANEXO F– PROGRAMA DA DISCIPLINA PROJETO EDUCATIVO III**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO****CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS****DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I****DISCIPLINA: PROJETO EDUCATIVO II****PROFESSORES: ANTÔNIO DE ASSIS CRUZ NUNES****CURSO: PEDAGOGIA CARGA HORÁRIA: 60 H ANO 2006****1. EMENTA**

Investigação, análise e intervenção na prática didático-pedagógica, nas interações professor-aluno-conhecimento, desenvolvidas em espaços formais ou informais, integrando conhecimentos interdisciplinares, especialmente os referentes ao eixo: formação para docência.

2. OBJETIVOS

- a. GERAL: Construir uma pesquisa que envolva a temática de gestão educacional sinalizando com propostas de contribuição sobre o assunto, relacionando teoria/empíria e área de conhecimento científico.

b. ESPECÍFICOS

- ✓ Identificar e definir problemas de pesquisa sobre formação docente;
- ✓ Identificar, selecionar, ler e resumir fontes bibliográficas;
- ✓ Sistematizar textos interpretativos relacionados à formação docente;
- ✓ Descrever situações, processos e relações esclarecedoras de problemas de pesquisa, articulando informações objetiva e subjetiva;
- ✓ Construir artigos, resumos, ensaios científicos ou outras formas de apresentação científica como preparação à elaboração de um Relatório científico em forma de Monografia no final da disciplina;
- ✓ Relacionar idéias pedagógicas e outros saberes sobre formação docente;
- ✓ Elaborar um Projeto de Pesquisa sobre formação docente;
- ✓ Elaborar e apresentar um Relatório Monográfico sobre formação docente, obedecendo às normas técnicas mais atualizadas.

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE I: A PESQUISA NO CONTEXTO DAS ABORDAGENS DO PROFESSOR INVESTIGADOR

- ✓ Concepções sobre práticas do professor investigador;
- ✓ A relação da pesquisa acadêmica x pesquisa de professores na construção e/ou reconstrução do conhecimento.

UNIDADE II: A INICIAÇÃO INVESTIGATIVA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

- ✓ As observações no campo de investigação;
- ✓ A elaboração do Projeto de Pesquisa;
- ✓ A elaboração dos instrumentos de coleta de dados;

UNIDADE III: O RELATÓRIO MONOGRÁFICO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

- ✓ As observações no campo de investigação;
- ✓ Aplicação dos instrumentos de coleta de dados;
- ✓ Classificação e sistematização das informações educacionais;
- ✓ Construção monográfica articulando os eixos teórico-metodológicos com a realidade pesquisada, assim como obedecendo às normas técnicas mais atualizadas.

4. PROCEDIMENTOS DE ENSINO

- ✓ Aulas expositivas e dialogadas;
- ✓ Leituras de textos relacionados ao contexto dos conteúdos da disciplina;
- ✓ Acompanhamento sistemático e permanente aos alunos e alunas no planejamento e execução de todas as atividades previstas no presente programa de ensino;
- ✓ Orientação na elaboração do Projeto de Pesquisa dos alunos e alunas;
- ✓ Orientação na elaboração da Monografia dos alunos e alunas;
- ✓ Exibição de vídeos;
- ✓ Outros

5. AVALIAÇÃO DE ENSINO

- ✓ Aspectos qualitativos: assiduidade, pontualidade, participação, responsabilidade, compromisso e interesse dos alunos no desenvolvimento da disciplina;
- ✓ Aspectos quantitativo-qualitativo: Resumos, Sínteses, Resenhas, Artigos, Provas, Projeto de Pesquisa, Monografia e/ou outros instrumentos que poderão auxiliar na visibilidade diagnóstica no desenvolvimento dos alunos e alunas.

6. REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Manuel (Org.). **O projeto Educativo da Escola**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANDRÉ, Marli D. **A etnografia na prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2001.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knop. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2000.

LIBANÊO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1990.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de Fichamentos, Resumos e Resenhas**. São Paulo: Atlas: 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RICHARDSON, Roberto Jary (Org.). **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico**. Campinas (SP): Papyrus, 1995.

Aprovado na Assembléia Departamental do dia _____