

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**EDNA RIBEIRO DE CASTRO**

**A PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DO CORPO  
DOCENTE**

**FORTALEZA**

**2008**

**EDNA RIBEIRO DE CASTRO**

**A PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DO CORPO  
DOCENTE**

Dissertação submetida à coordenação do curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Sílvia Elizabeth Miranda de Moraes

**FORTALEZA**

**2008**

*“Lecturis salutem”*

Ficha Catalográfica elaborada por  
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593  
tregina@ufc.br

**Biblioteca de Ciências Humanas – UFC**

C35p Castro, Edna Ribeiro de.  
A pesquisa no curso de pedagogia na perspectiva do corpo docente / por Edna Ribeiro de Castro. – 2008.  
110f. : il. ; 31 cm.  
Cópia de computador (printout(s)).  
Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 29/09/2008.  
Orientação: Profª. Drª. Sílvia Elizabeth Miranda de Moraes.  
Inclui bibliografia.

1-PROFESSORES – FORMAÇÃO – CAXIAS(MA). 2-EDUCAÇÃO – ESTUDO E ENSINO (SUPERIOR) – CAXIAS(MA). I- Moraes, Sílvia Elizabeth Miranda de, orientador. II. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III-Título.

CDD(22ª ed.) 370.7118121

67/08

**EDNA RIBEIRO DE CASTRO**

**A PESQUISA EM PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DO CORPO  
DOCENTE**

Dissertação submetida à coordenação do curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.  
Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sílvia Elizabeth Miranda de Moraes**

---

**1<sup>a</sup> Examinadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Iório Dias**

---

**2<sup>a</sup> Examinadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. IlmaVieira do Nascimento**

## AGRADECIMENTOS

À Deus, orientador dos meus caminhos.

À minha família, pelo carinho de se fazer presente na ausência;

Aos amigos Laise, Lélia, Shirlane e Roldão, pelo incentivo em trilhar novos caminhos.

Aos colegas, professores do Departamento de Educação e Ciências Sociais e Filosofia do CESC/UEMA, que mui generosamente doaram seu tempo e atenção, compartilhando comigo seus saberes e incertezas, contribuindo na concretização deste, registro aqui minha imensa gratidão;

Às amigas Elenita Dias e Deusimar Serra, pela amizade, companheirismo e pela divisão dos bônus e ônus da caminhada.

À Hercília Vituriano, que desde o primeiro dia compartilhou comigo as incertezas do caminho, partilho agora a alegria de encerrar mais uma jornada.

À professora Silvia Elizabeth Moraes, pelas valiosas contribuições, paciência, disponibilidade e incentivo.

Ao corpo docente e administrativo do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, pela oportunidade e presteza com que sempre nos atendeu.

Às professoras Ana Iório e Ilma Nascimento, membros da banca examinadora, pela disponibilidade em nos atender.

Aos colegas de jornada pelo apoio e companhia.

“Meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências (...) não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e, que, nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente, como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos a ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e, nós dele”.

(Paulo Freire).

## RESUMO

Em vista da crescente importância que a pesquisa vem adquirindo no âmbito das discussões e dos espaços de formação docente, este estudo se propôs investigar os fatores que interferem na prática de pesquisa do corpo docente do curso de Pedagogia no Centro de Estudos Superiores de Caxias-CESC, pólo da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. A investigação preocupou-se em discutir as dificuldades e possibilidades de desenvolvimento da pesquisa pelos professores como prática inerente ao ensino e como forma de concretização das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso. O estudo objetivou: a) Identificar o significado que os professores atribuem à pesquisa para o processo de formação docente e para a própria formação; b) Investigar a disposição dos professores para a prática de pesquisa e, c) Caracterizar as práticas de pesquisa desenvolvidas pelos professores do curso. Utilizou-se a metodologia qualitativa do círculo dialético-hermenêutico, proposta por Guba e Lincoln, tendo como instrumento de coleta de dados entrevistas abertas aplicadas aos professores do Departamento de Educação e Ciências Sociais e Filosofia que atuam na Pedagogia. Os respondentes manifestaram livremente seu pensamento sobre os temas propostos: formação docente, pesquisa no curso de pedagogia, professor reflexivo. Inicialmente são abordados os aspectos históricos e legais relacionados à inserção da pesquisa nos cursos de graduação no Brasil e suas possibilidades de articulação com o ensino nos cursos de formação docente. Em seguida são discutidos os desafios da pesquisa nos cursos de formação docente, os fundamentos que orientam a pesquisa realizada por professores, e os pressupostos de aplicação destes fundamentos na pesquisa docente em Pedagogia. Os resultados obtidos nas investigações indicam uma incipiente prática do trabalho coletivo por parte dos docentes e a necessidade de liderança e de diálogo a nível departamental e institucional. Isto nos levou a sugerir, com base na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, a busca de diálogo como estratégia para construção de senso de coletividade que favoreça aos docentes organizarem-se em torno de um trabalho direcionado para a produção científica.

**Palavras-chaves:** Pesquisa. Formação docente. Professor Pesquisador. Professor Reflexivo. Círculo Dialético Hermenêutico.

## ABSTRACT

In view of the importance that research has acquired in teacher's formation current discussions, this study proposes to investigate factors that interfere in the research practice of the teachers of the Pedagogy Course of the Center of Superior Studies of Caxias (CESC), State University of Maranhão (UEMA). The study was dedicated to discuss the difficulties and possibilities for the development of research by teachers as a practice inherent to teaching as a way to follow Pedagogy National Curricular Directions. The study objectified: a) To identify the meaning given by teachers to research as part of the process of their own formation; b) To investigate the teacher's disposition for research; e c) To characterize research practices developed by teachers in the Pedagogy course. The methodology used was the dialectic-hermeneutic circle proposed by Guba and Lincoln. Data collection was done in open interviews applied to the teachers of the Department of Education and Department of Social Sciences and Philosophy. The respondents manifested their thoughts freely about the following themes: teacher's formation, research in the Pedagogy course, reflexive teacher. First, historical and legal aspects are approached in relation to the insertion of research in the graduation courses in Brazil and the possibilities of its articulation with teaching. Next, the challenges of research in the teacher's formation courses, the theoretical basis of research and assumptions that orient the application of theories are discussed. Results indicate an insipient practice of collective work in the part of teachers and the need for leadership and dialogue in the level of the department and of the institution. It is suggested that the Theory of Communicative Action can supply the basis for an ideal speech situation as a strategy for building a sense of collectivity which will favor teachers to organize themselves around scientific production.

**Keywords:** Research. Teacher's Formation. Teacher's Research. Reflexive Teacher . Dialectic-Hermeneutic Circle. .



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1 A PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA NO CONTEXTO DO PARADIGMA EMERGENTE.....</b>	<b>15</b>
Ensino e pesquisa no contexto do paradigma emergente.....	17
Aspectos históricos e legais da pesquisa nos cursos de graduação no Brasil.....	24
A pesquisa no curso de Pedagogia.....	29
Contexto histórico- geográfico do curso de Pedagogia no CESC/UEMA.....	32
<b>2 DESAFIOS, FUNDAMENTOS E PRESSUPOSTOS DA PESQUISA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>35</b>
Desafios à pesquisa acadêmica na graduação.....	36
A questão do financiamento.....	36
A questão da finalidade.....	40
A questão da abordagem: qualitativa x quantitativa.....	43
A pesquisa docente nas licenciaturas.....	46
Fundamentos da pesquisa na prática docente.....	51
<b>3 PASSOS METODOLÓGICOS PARA UM RESULTADO DE CONSENSO .....</b>	<b>61</b>
A metodologia do Círculo Dialético-Hermenêutico.....	63
Temas do círculo dialético-hermenêutico.....	69
Tema 01: concepção de pesquisa.....	69
Tema 02: formação para pesquisa.....	71
Tema 03: condições pessoais para efetivação das diretrizes de pesquisa.....	72
Tema 04: condições institucionais para concretização das diretrizes de pesquisa	75
Tema 05: como e porque realizar pesquisa em Pedagogia.....	77
Tema 06: desafios para o desenvolvimento de pesquisa.....	79
Por uma Situação Ideal de Fala.....	86
<b>4 CRÍTICAS, AUTOCRÍTICAS E CAMINHOS POSSÍVEIS.....</b>	<b>89</b>
Voltando às fontes para um segundo círculo.....	89
Tema 01: o que os professores estão fazendo quanto às diretrizes de pesquisa...	90
Tema 02: o que acham que é preciso fazer.....	92
Refletindo sobre o contexto: as críticas .....	94
A coerência da crítica: as autocríticas.....	96
Olhando propositivamente: os caminhos possíveis.....	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>106</b>

## INTRODUÇÃO

No cenário multiforme da pós-modernidade, a produção do conhecimento ganha relevo especial, sobretudo no âmbito da universidade, quando se discute o papel desta na sociedade atual e as finalidades da pesquisa. Considerando a importância da produção de pesquisa pelos profissionais do ensino, concordamos com Demo (2005a) quando destaca que a profissionalização não se faz apenas pela acumulação de conhecimentos, mas pela capacidade de fazer uso desses conhecimentos para se renovar. Nesta perspectiva, o profissional moderno precisa se interessar constantemente pelo conhecimento relativo à profissão, o que implica busca de informação, leitura sistemática e acompanhamento das inovações. O autor destaca também a atualização permanente, o retorno à universidade, avaliação e auto-avaliação, a visão geral e aprofundada do seu saber fazer, trabalho de equipe e teorização das práticas como condições essenciais ao trabalho do pesquisador que pretende ser educador.

Em consonância com esta percepção, o presente estudo apresenta uma análise sobre as possibilidades de articulação da pesquisa com o ensino no curso de Pedagogia no Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão – CESC/UEMA.

O interesse pelos cursos de formação docente, especialmente pelo estudo da prática de pesquisa do seu corpo docente no contexto mencionado, foi motivado por vários fatores. Um deles baseia-se na severa crítica que Demo faz à improdutividade do curso de Pedagogia, quando comenta que

[...]A própria universidade, em si cercada de maiores expectativas em termos de capacidade de orientar os caminhos do futuro, tem envelhecido de maneira talvez já irrecuperável. Dentro dela, entretanto, um lugar particularmente atrasado é o curso de Pedagogia. Facilmente acontece que os professores sejam improdutivos, ou se percam em “filosofadas” arcaicas, ou sejam inaptos em termos de domínio de instrumentações modernas etc. (1993, p. 260).

Nossa outra fonte de motivação foi a inquietação com o próprio processo formativo como aluna do curso de Pedagogia do referido Centro, no período de 1995 a 1999. Sendo a pesquisa um dos pilares da universidade, considerávamos estranho que os professores do curso não tivessem projetos de pesquisa próprios e que não estimulassem nos alunos o interesse pela investigação científica. O contato mais direto dos alunos com a pesquisa formal ocorria por ocasião da conclusão do curso, com a elaboração e defesa de monografia. Só alguns anos depois, já na condição de docente, é que entendemos que os professores naquele

período tinham no máximo um curso de especialização e não poderiam desenvolver projetos de pesquisa com financiamento.

Finalmente, considerando também os trinta e cinco anos de existência do curso de Pedagogia, verificamos ainda a pouca expressividade da pesquisa e produção científica de seu corpo docente, mesmo depois que parte significativa deste se pós-graduou em nível de mestrado nos últimos oito anos.

Como a estrutura organizacional do curso de Pedagogia é composta pelos departamentos de Educação e de Ciências Sociais e Filosofia, o curso tem atualmente um quadro de 21 professores, dentre os quais há sete especialistas, nove mestres, três mestrandos e dois doutorandos. Como se vê, mais da metade do corpo docente tem pós-graduação *stricto sensu*, porém, mesmo depois de terem concluído o mestrado, pouco se ouvia falar em projetos de pesquisas dos professores ou ao menos discussões em torno da importância da pesquisa entre os docentes. Contudo, em conformidade com as discussões e mudanças que vêm sendo efetuadas na área de formação docente em âmbito nacional, ultimamente os professores vêm manifestando inquietação e desejo de enfrentar os desafios, formar grupos de pesquisa e realizar publicações, seguindo o exemplo de outros cursos do referido Centro. No entanto, estas nossas considerações não ignoram que existem as mais diversas razões para a pouca expressividade da pesquisa nos cursos de Pedagogia, inclusive de natureza conceitual porque, segundo Lüdke,

Para atender a essa exigência, pelo menos sob o ponto de vista burocrático, são propostas atividades tão variadas que demandariam, para abrigá-las, uma elasticidade aparentemente ainda não conferida ao conceito de pesquisa. A ausência de critérios e de controle efetivo em relação a essas atividades, contribui para manter uma situação bastante fluida com respeito ao trabalho e à própria concepção de pesquisa. (2001, p. 11).

Mas além da própria concepção do conceito de pesquisa, há que se considerar fatores como ausência de infra-estrutura, de incentivo, de tempo, dentre outros. Diante disto, as seguintes questões se apresentam: em que medida estes e outros fatores inviabilizam a prática de pesquisa por parte dos professores? Até que ponto a solução desses problemas depende dos próprios professores? Que relevância os professores atribuem à pesquisa para a formação docente e para a própria formação?

Estas questões foram precedidas por outras que, inicialmente, estiveram voltadas para a pesquisa no processo formativo do aluno de Pedagogia, futuro professor. Posteriormente às inquietações já descritas na condição de aluna, outras vieram somar-se quando no início da docência no ensino superior percebemos a aversão dos alunos por qualquer atividade de pesquisa dentro dos limites de uma disciplina. A dificuldade em

orientar os trabalhos de conclusão de curso – as monografias -, e a percepção das dificuldades apresentadas pelos alunos diante de pesquisas de campo realizadas como trabalhos disciplinares, seja em aprofundar conteúdos estudados, seja empregando conhecimentos de outras áreas, ampliaram a preocupação com a pesquisa na formação inicial do pedagogo.

No projeto inicial para a dissertação os objetivos eram: a) Identificar a ênfase dada à pesquisa e produção científica no currículo do curso de Pedagogia; b) Investigar a receptividade para a prática de pesquisa por parte de alunos e professores do curso de Pedagogia, e c) Caracterizar as práticas de pesquisa desenvolvidas por professores e alunos do curso de Pedagogia. A hipótese inicial era de que a estrutura curricular do curso poderia ser um fator de forte influência para o desenvolvimento da pesquisa no processo de formação inicial do pedagogo. Contudo, as contribuições apresentadas pela banca na defesa do projeto de dissertação e a entrada no campo para coleta dos primeiros dados por meio de entrevistas, levaram-nos à percepção de que a raiz da questão não estava nos alunos, posto que a estes não é dada autonomia para desenvolver pesquisa. Eles dependem fundamentalmente dos professores para participarem de projetos de iniciação científica, por exemplo. Foi assim que o foco inicial perdeu relevância diante dos fatos verificados no campo e redirecionamos nossa investigação para os professores, acreditando que, se a prática de pesquisa no curso é ainda pouco expressiva, isto poderia resultar em parte de fatores localizados cuja solução poderia depender dos próprios professores. Outra suposição era que a formação *stricto sensu* seria um elemento favorável à concretização das diretrizes de pesquisa pelos professores. É preciso salientar que este redirecionamento de foco não se deu ao acaso visto que a metodologia empregada, na sua gênese, pressupõe mudanças ao longo do processo. E tomo de empréstimo a Mário Osório Marques uma justificativa da mudança de foco: “o assunto pode justificadamente mudar, o que não pode é deixar-se de ter um assunto em vista” (1997: 94).

Sem desconsiderar os fatores macro-estruturais que afetam o desenvolvimento da pesquisa acadêmica e partindo do princípio de que as dificuldades enfrentadas pelo corpo docente para bem desenvolvê-la são de caráter diversificado, tomou-se como foco de investigação o seguinte problema: *quais fatores interferem no desenvolvimento da pesquisa por parte do corpo docente do curso de Pedagogia ?*. O estudo teve como objetivo: a) Identificar o significado que os professores atribuem à pesquisa para o processo de formação docente e para a própria formação; b) Investigar a disposição dos professores para a prática de pesquisa e, c) Caracterizar as práticas de pesquisa desenvolvidas pelos professores do curso.

Para o alcance destes objetivos, além da necessária base teórica, buscamos nas bases legais os fundamentos para a prática de pesquisa na formação docente. Entre estes,

demos especial atenção às Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia – DCN's e ao Projeto Político Pedagógico – PPP, do curso. Como estratégia de abordagem e análise, empregamos a metodologia do círculo dialético hermenêutico, de Guba e Lincoln (1989), com a aplicação de entrevistas abertas com professores do curso de Pedagogia, onde eles manifestam livremente seu pensamento sobre os temas propostos: formação docente, pesquisa, professor pesquisador e professor reflexivo. A metodologia do círculo dialético-hermenêutico é uma abordagem de natureza qualitativa e como tal caracteriza-se pela possibilidade de captar as subjetividades presente nas falas dos entrevistados, constituindo-se num dado a mais para análise e melhor compreensão dos fatos. Outro aspecto relevante do método é que os resultados não se referem à uma realidade objetiva, visível, mas a uma realidade percebida, construída pelos participantes. A junção destas percepções com as do pesquisador e outras fontes de consulta resultam numa construção conjunta que é o relatório de caso.

Estruturamos o presente estudo em quatro capítulos. No primeiro, abordamos sucintamente o panorama atual de transição paradigmática no campo das ciências para em seguida tecermos o histórico da evolução da pesquisa no âmbito das universidades públicas brasileiras, com destaque para os aspectos legais que nortearam a inserção desta nos cursos de graduação. Em seguida discutimos as diferentes concepções de pesquisa e a relevância desta para o curso de Pedagogia. Na seqüência, examinamos ainda o contexto histórico e geográfico da criação do referido curso no CESC/UEMA.

No segundo capítulo são abordados os desafios, fundamentos e pressupostos da pesquisa nos cursos de formação docente. Neste conjunto focalizamos as questões relativas ao financiamento, à finalidade e métodos de abordagem como elementos que desafiam a prática de pesquisa na universidade. Diante destes desafios que se manifestam com mais intensidade nas áreas das licenciaturas, analisamos as possibilidades de desenvolvimento da pesquisa docente no âmbito da graduação do ponto de vista legal. Como complemento da análise, buscamos nos fundamentos do movimento do professor-pesquisador os elementos que possam orientar a pesquisa docente no âmbito do curso de Pedagogia.

No terceiro capítulo explicitamos as bases metodológicas que deram suporte à pesquisa, configuradas na metodologia do círculo dialético-hermenêutico, de Guba e Lincoln. Apresentamos a metodologia em conjunto com a análise dos dados, donde foram evidenciadas as diversas categorias analisadas, a partir das quais construímos o relatório de caso ou construção conjunta, cujo teor nos conduziu à abordagem da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas como parâmetro de análise da problemática estudada.

Dada a especificidade da metodologia utilizada, desdobramos os resultados em duas etapas, sendo que no quarto capítulo analisamos de modo mais específico as estratégias que os professores utilizam para concretizar a pesquisa a partir do que está previsto nas DCNs do curso. Deste processo, emergiram as categorias “críticas” e “autocríticas” que indicaram por um lado o que os professores vêm fazendo em relação à pesquisa, e de outro, o que ainda falta fazer e as condições necessárias para uma prática de pesquisa mais efetiva. Na última parte, retomamos os objetivos do estudo para então dimensionarmos as potencialidades da pesquisa como elemento-chave para a emancipação da prática docente e reconfiguração do papel da universidade no contexto da pós-modernidade.

O levantamento bibliográfico para realização deste estudo constituiu-se num sério desafio, em face das poucas fontes de consultas específicas sobre o tema. Inicialmente tomamos como fonte de referência a obra de Demo “Educar pela Pesquisa” (2005a), por acreditar que esta tem potencial pedagógico como recurso de tanto de ensino como de aprendizagem e concebemos como pesquisador o professor de ensino superior que faz pesquisa não somente sobre sua prática, mas sobre temáticas ligadas à sua especialidade, envolvendo ou não a participação de alunos. Na busca de outras fontes, com frequência, confirmamos a fala de Gatti (1994), a respeito da escassez bibliográfica, constatadas também por André (at alí, 1999) num levantamento do estado da arte sobre a formação de professores no Brasil, que entre outros aspectos, evidencia o silenciamento da produção acadêmica sobre o curso de Pedagogia. Desafio e ao mesmo tempo motivação, a questão da pesquisa em Pedagogia nos inquieta e instiga na realização deste estudo com a perspectiva de contribuir na construção de novos subsídios.

## CAPÍTULO 1

### A PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA NO CONTEXTO DO PARADIGMA EMERGENTE

A história do conhecimento e da ciência apresenta-se marcada por sucessivas mudanças no modo de conceber a realidade e interpretá-la. Este modo de interpretação legitimado por uma comunidade é denominado paradigma, termo definido por Kuhn (2001, p. 13) como realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares aos praticantes de uma ciência. Aqui a temporalidade que caracteriza o paradigma traz implícita sua superação periódica, que pode ocorrer lentamente ou não, permitindo deste modo a evolução do conhecimento.

A respeito deste aspecto da temporalidade, Santos Filho (2000) divide a história da ciência do seguinte modo: a) a pré-modernidade, que compreende o período anterior à Revolução Francesa, à Revolução Científica do mundo ocidental, à Revolução Industrial, ou seja até o século XVIII, caracteriza-se por uma visão de mundo sob o prisma do catolicismo b) a modernidade que tem início a partir do século XVIII, com a revolução industrial, marcada por uma visão racional de homem e de mundo, sob o prisma da ciência; c) a pós-modernidade, caracterizada, sobretudo pela tendência de contestação aos valores e metanarrativas da modernidade, de transitoriedade do conhecimento e indeterminação das ciências. Nessa perspectiva, estamos vivenciando ainda uma fase de transição paradigmática, onde as tendências pós-modernas vêm se refletindo na sociedade como um todo por meio de uma nova concepção de homem, de ciência, de Estado, de política, religião, educação, artes e filosofia.

Ao paradigma da modernidade Sousa Santos (1999) denomina “paradigma dominante”, cuja origem reside na vertente matemática da ciência moderna com Galileu e Einstein, advindo daí seu caráter quantitativo e racional. Segundo o autor, foi o próprio desenvolvimento do conhecimento científico que culminou na percepção dos seus limites e conseqüentemente da fragilidade dos pilares em que se funda. Do resultado interativo de uma pluralidade de condições que contribuíram para a crise do paradigma dominante, o autor ressalta as condições teóricas e sociais. Entre as condições teóricas estão a teoria da relatividade, a mecânica quântica, o teorema da incompletude e os avanços do conhecimento nas áreas da microfísica, da química e da biologia nas três últimas décadas do século XX, que colocaram em xeque os princípios de rigor e exatidão da ciência moderna. O saldo desta crise

é a reflexão em termos filosóficos e sociológicos exercida pelos próprios cientistas, que passam a problematizar suas práticas científicas.

Quanto às condições sociais da crise, Sousa Santos aponta o caráter mercadológico que passa a impregnar a produção científica especialmente a partir das décadas de trinta e quarenta do século XX, desmistificando o discurso da autonomia da ciência e do desinteresse do conhecimento científico que, “colapsaram perante o fenômeno global da industrialização da ciência” (1999, p.34). Esta fase guarda estreita relação com o período da segunda guerra mundial, que serviu de pretexto para testagem da bomba atômica. No período pós-guerra, com o advento da corrida espacial e da guerra fria, intensificaram-se as relações entre ciência, economia e política impulsionando o desenvolvimento científico de tal modo que,

tanto nas sociedades capitalistas como nas sociedades socialistas de Estado do leste europeu, a industrialização da ciência acarretou o compromisso desta com os centros de poder econômico, social e político, os quais passaram a ter um papel decisivo na definição das prioridades científicas. (idem).

O estreitamento das relações acima citadas teve como efeito colateral, em termos de organização do trabalho científico, a progressiva perda de autonomia da ciência pela estratificação e proletarização da comunidade científica e ampliação das distâncias entre países centrais e periféricos para além das desigualdades econômicas e sociais, que passam a ser também tecnológicas. É, pois no seio deste conjunto de condições teóricas e sociais, dentre outras, que aos poucos se constituíram as bases do paradigma emergente, que Sousa Santos (1999) apresenta como caracterizado pelas seguintes teses:

a) todo conhecimento científico-natural é científico-social: “o conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis”(p. 39)

b) todo conhecimento é local e total: “sendo local, o conhecimento pós-moderno é também total porque reconstitui os projetos cognitivos locais, salientando-lhes a sua exemplaridade, e por essa via transforma-os em pensamento total ilustrado...o conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade da ação” (p. 48).

c) Todo conhecimento é auto-conhecimento: “hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um



conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (p. 53).

d) Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum: “a ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em auto-conhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida” (p.57).

A partir destas características depreende-se que as mudanças paradigmáticas que caracterizam a fase atual do conhecimento científico são distintas daquelas ocorridas no século XVI, sobretudo pelas condições estruturais que as engendram. Para Sousa Santos,

Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem que ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente) (1999, p. 37).

Além das condições estruturais, um dos marcos característicos do paradigma emergente é a busca da superação da dicotomia entre ciências naturais e sociais. Esta aproximação implicou na adoção de novos parâmetros do fazer ciência à medida que resgatou o sujeito dos bastidores e o colocou como elemento atuante no palco da construção do conhecimento. Neste novo cenário, as humanidades adquirem relevo e tornam-se o canal de comunicação entre homem e natureza, sujeito e objeto, onde o conhecimento avança de uma perspectiva de constatação/manipulação para uma postura de compreensão/comunicação. Diante da reconfiguração do papel das humanidades no paradigma emergente, a universidade vem tornando-se importante canal de manifestação e experimentação de novas práticas de pesquisa e de formação.

### **Ensino e pesquisa no contexto do paradigma emergente**

No ensino superior, segundo Tavares & Alarcão (2001) coexistem hoje diferentes paradigmas de formação e investigação, dentre os quais destacam e caracterizam: o tradicional, o pós-moderno e o emergente. O paradigma tradicional tem como pressuposto que os conhecimentos a serem apreendidos pelo futuro cidadão para que se torne um profissional autônomo, devem ser determinados previamente e caracteriza-se por conceber uma epistemologia de transmissão de conhecimentos em uma perspectiva de racionalidade técnica, o aluno como mero depositário do saber que só o professor detém, pela relação de superioridade entre professor-aluno, por uma visão da aprendizagem na perspectiva da

aquisição dos conhecimentos transmitidos, por uma concepção de avaliação pautada na reprodução do conhecimento aprendido e a idéia de investigação é fundamentalmente livresca, com vista ao ensino aprofundado. Por sua vez, o paradigma pós-moderno tem como pressuposto que a complexidade das situações profissionais e sociais é incompatível com a mera racionalidade técnica e caracteriza-se por uma epistemologia do aprendente e do investigador como sujeitos construtores do conhecimento, valoriza-se mais o questionamento do que a certeza, menos ensino formalizado, mais aprendizagem, enfatiza-se a capacidade de aprender a aprender em uma perspectiva autonomizante, busca-se a ligação entre formação e investigação e reconhecimento do valor das relações pessoais. Quanto ao paradigma emergente, são traços marcantes a intensificação do questionamento das verdades científicas e o conhecimento produzido na multi e transdisciplinaridade.

Como se vê, na esfera da educação as tendências paradigmáticas da vertente pós-moderna vêm se manifestando de múltiplas formas, que vão desde a reestruturação e flexibilização dos currículos e dos processos de avaliação até uma nova concepção de professor e de aluno. Ao contrário do paradigma tradicional da educação, em que o professor é o detentor do saber e o aluno seu depositário, onde desempenham papéis diferentes numa relação pedagógica verticalizada, na visão pós-moderna o processo ensino aprendizagem assenta-se numa relação horizontal em que ambos são agentes da busca de conhecimento, construtores dos seus saberes. Em consonância com Pimenta (1998), conhecimento aqui é concebido como o uso inteligente da informação, ou seja, um estágio avançado em que esta é classificada, analisada e contextualizada. Também Morin destaca que “o conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas de saber” (2000, p. 16). Nesta concepção, conhecimento, portanto, resulta em algo que é construído, elaborado e não doado ou transferido e, nesse sentido, a pesquisa torna-se uma importante ferramenta para sua construção, sobretudo quando articulada ao ensino.

Se, na atualidade, a concepção de um novo perfil de aluno e de professor aos poucos se insinua no quadro da educação, os processos de formação docente não podem ficar imunes às mudanças em curso, haja vista não se tratar apenas de uma mudança limitada ao contexto da sala de aula. Assim, pensar a formação docente implica considerar novas estratégias de formação que permitam viabilizar, especialmente, um dos pilares básicos para a educação no século XXI segundo a UNESCO: aprender a aprender. A construção desse pilar carece necessariamente desenvolver nos sujeitos aprendentes uma postura de inquietude e de busca em vez da receptividade passiva, típica do modelo tradicional de ensino e de

aprendizagem, que permita avançar do estágio do saber para o estágio da compreensão e da criação. Nesta perspectiva, a produção do conhecimento em lugar da reprodução, surge como um dos eixos norteadores dos processos formativos, o que requer uma reestruturação da universidade, do currículo e da formação de professores de modo a refletir e atender às necessidades da sociedade contemporânea. Santos Filho (2000), Pimenta (1998) e Moraes (2000), respectivamente apontam as seguintes perspectivas para:

- A universidade: precisa pensar e rever suas concepções paradigmáticas para adaptar-se aos novos tempos; buscar novas abordagens e novos métodos de pesquisa, novos conteúdos curriculares para os cursos de graduação e novas funções em resposta aos desafios atuais e futuros.

- A formação de professores: trabalhar a pesquisa como princípio formativo na docência; formação inicial e contínua – autoformação; refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação; os cursos de formação devem possibilitar aos professores articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.

- O currículo: requer a adoção da prática da interdisciplinaridade sem prejuízo da especialização, no contexto de um currículo integrado como contrato negociável entre as partes interessadas, com fins em aberto, na concepção de uma aprendizagem não-linear, favorecendo o inesperado e o criativo; requer interação professor-aluno onde ambas as partes se considerem permanentemente como seres aprendentes.

Estes elementos apontados como carentes de mudanças estruturais estão interligados de tal forma que as mudanças em uma área implicam a necessidade de mudar a outra. E paralelamente ao re-pensar o papel da universidade na sociedade atual, à articulação de um currículo interdisciplinar e aos modelos de formação docente com vistas ao desenvolvimento de uma cultura investigativa, é preciso considerar também o que pensam e fazem os formadores de professores, docentes do ensino superior, particularmente aqueles que atuam no curso de Pedagogia, posto que a ação destes últimos influencia diretamente a formação daqueles. Tal preocupação toma por base o fato de que as mudanças quando bem aceitas e bem sucedidas, geralmente ocorrem de dentro para fora, porque são gestadas na inconformidade com os velhos padrões. A história mostra que tem pouco efeito a imposição de mudanças pelas vias da lei, quando no cerne da ação docente não existe inquietação nem uma postura aberta a inovações.

Além da questão da receptividade dos docentes para a prática de pesquisa – que envolvem aí uma variedade de fatores – quando falamos em articulação da pesquisa ao ensino como um princípio formativo, um problema a ser considerado é a variedade de interpretações

dadas a este termo no âmbito acadêmico, que vão desde uma concepção abrangente até um sentido mais restrito. Para Gatti (2004)

A palavra pesquisa pode denotar desde uma simples busca de informações, localização de textos, eventos, fatos, dados, locais, até o uso de sofisticação metodológica e de teoria de ponta para abrir caminhos novos no conhecimento existente, e, mesmo, criação de novos paradigmas, métodos de investigação e estruturas de abordagem do real. Entre um pólo e outro, muitas significações são possíveis, o que gera certas ambigüidades no trato da questão da pesquisa como atividade inerente ao trabalho do professor universitário. (pp. 434-435).

Percebe-se que o termo *pesquisa* comporta uma definição flexível, pois possui nuances que podem levar a interpretações distintas. Diante disto é preciso especificar sobre que tipo de pesquisa e de pesquisador se está falando, porque quando se trata de pesquisa em educação, observam-se pelo menos três tipos: a pesquisa denominada “acadêmica”, aquela realizada pelo professor do ensino superior; a pesquisa na formação inicial do professor, que (entendemos) refere-se ao aluno de Pedagogia<sup>1</sup>, iniciante na pesquisa; e a pesquisa feita pelo professor pesquisador da educação básica, em processos de formação continuada.

Feita a identificação destas diferentes concepções de pesquisa na área de educação, faz-se necessário determo-nos um pouco sobre os aspectos conceituais da pesquisa científica e acadêmica. Para alguns autores, não há oposição entre teoria e prática ou entre a pesquisa e realidade, posto que ambas se realimentam. Minayo assim a descreve:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente a realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (1994, p.17).

Para Beillerot a adjetivação “científica” para a pesquisa é uma noção surgida nos anos 30, especialmente após a guerra e tal distinção pressupõe um tipo específico de pesquisa dentre outras. O autor acrescenta que “as investigações anteriormente conduzidas, notadamente nas ‘faculdades’, não se denominavam como tais. Parece que se falava de estudos ou de trabalhos” (2001, p. 72-73). Dada a variedade de interpretações para o termo, Beillerot divide-o em duas categorias e apresenta algumas condições que dão a um procedimento investigativo o reconhecimento de pesquisa. Como condição mínima são exigidos os seguintes critérios (p. 74):

1. Uma produção de conhecimentos novos;

<sup>1</sup> A formação inicial do professor pode ocorrer também em nível médio, na modalidade Normal, mas a prática de pesquisa aí, historicamente, é mais incomum do que no nível superior.

2. Uma produção rigorosa de encaminhamento;
3. Uma comunicação de resultados.

Como a definição de uma categoria mínima pressupõe a existência de outra mais elevada, o autor acrescenta mais três critérios aos três primeiros para o que denomina “pesquisa de segundo grau” (p. 76-77):

4. o quarto critério se liga à possibilidade da dita pesquisa introduzir uma dimensão de crítica e de reflexão (um trabalho de segundo grau) sobre suas fontes, seus métodos e seus modos de trabalho;
5. o quinto critério é relativo à sistematização na coleta de dados;
6. enfim, o sexto critério é aquele da presença de interpretações enunciadas segundo teorias reconhecidas e atuais que contribuem para permitir a elaboração de uma problemática, assim como uma interpretação de dados.

Com base nesses critérios o autor ressalva que assim como nas universidades realizam-se pesquisas também de nível mínimo, em contrapartida as pesquisas de segundo grau, ou superior, podem ocorrer em ambientes que não são universitários. E infere daí que o termo “pesquisa” não pode ser restrito apenas às investigações que abrangem todos os critérios.

Ainda sobre o conceito de pesquisa acadêmica ou do pesquisador acadêmico, Gatti acrescenta um fator que, a nosso ver, possivelmente contribui para interpretações ambíguas e distorções: “a bibliografia centra-se praticamente na análise do professor pesquisador de sua própria prática, pouco aparecendo a questão do professor pesquisador em sua área de especialidade e o papel dessa pesquisa para a docência (434)”. Outro aspecto percebido é que alguns autores usam a expressão “pesquisador-professor” ou “pesquisador acadêmico” para referir-se a este último. Podemos observar melhor estas caracterizações através do quadro a seguir:

**Quadro 01. Principais características dos pesquisadores acadêmicos, dos educadores-pesquisadores e das pesquisas que realizam.**

<b>Características</b>	<b>Pesquisadores Acadêmicos</b>	<b>Educadores-pesquisadores</b>
Em termos de gênero	Homens e mulheres.	Maioria de mulheres.
Em termos de classe	Classe média (média e média alta)	Classe média (média e média-baixa).
Em termos de raça	Maioria brancos	Crescente número de negros e outras minorias.
Nível de ensino onde trabalham	Superior.	Fundamental e médio. Superior.
Locais onde a pesquisa se realiza	Nas universidades. Nas escolas apenas com o fim de coleta de dados.	Nas escolas e nas comunidades onde estas se inserem.

<b>Características</b>	<b>Pesquisadores Acadêmicos</b>	<b>Educadores-pesquisadores</b>
Propósito da pesquisa	Produção de conhecimento científico.	Conscientização política dos envolvidos e transformação social.
Metodologia	Distanciamento da prática para melhor compreendê-la.	Inserção na realidade prática para compreendê-la e transformá-la.
Participantes da pesquisa	As pessoas nas escolas e comunidades são concebidas apenas como fornecedores de dados e informações.	As pessoas nas escolas e comunidades participam ativamente da investigação, desde sua elaboração até a aplicação de seus resultados.
Resultados da pesquisa	Discutidos teoricamente e avaliados somente pelos pares na academia.	Discutidos na comunidade. Devem guiar alguma ação concreta nessa comunidade
Divulgação dos resultados da pesquisa	Em congressos e periódicos científicos de circulação somente nos meios acadêmicos.	Primeiro na comunidade onde a pesquisa se realiza. Então em fóruns e revistas visando aprender com outras experiências (est. de casos)
Precauções.	Não se deixar contaminar pela cultura do ambiente estudado	Usar colaboradores externos como facilitadores da pesquisa e avaliadores científicos.

\* Extraído de Pereira, 2002, p.35-36

Pelas descrições acima entendemos que a pesquisa acadêmica está sendo contraposta à pesquisa sobre a própria prática realizada pelos professores no contexto da educação básica. No entanto, a nosso ver, a dicotomia existente não é exatamente entre pesquisa acadêmica e pesquisa de professores da educação básica, pois são de natureza distinta, mas não excludentes. A diferença é de abordagem, dado que muitos aspectos indicados no quadro sobre educadores pesquisadores podem ser realizados por pesquisadores acadêmicos que queiram empregar uma abordagem qualitativa, o que aliás vem acontecendo com frequência no campo das Ciências Humanas e Sociais, onde também se insere a Educação. Esta mudança resulta de uma percepção cada vez mais frequente do fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, e como tal, sujeito aos determinantes históricos. Como conseqüência disto Lüdke e André lembram que “um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica” (1986, p. 05).

Quanto ao caráter positivista que tem marcado a pesquisa tradicional, descrita acima como acadêmica, compreendemos que não é interessante para os grupos e comunidades pesquisadas permanecerem na condição passiva de meros informantes, especialmente na Educação. Neste sentido concordamos com Zeichner (1998) quando este propõe a pesquisa colaborativa como alternativa de mediação entre universidade e escola. Por outro lado, conforme André (2001) nem todo estudo resulta necessariamente em respostas e soluções aos problemas investigados. São pesquisas de natureza distinta, realizadas por diferentes atores e ambas têm limitações, mas também sua validade, o que não implica territorializar o campo da

educação básica e a denominação de professor pesquisador como exclusividade da pesquisa de seus professores, como adverte Lüdke:

É arriscado e simplificador aceitarmos para a pesquisa feita na escola básica uma classificação exclusiva, pois ela poderia trazer consigo uma conotação restritiva e limitadora, com prejuízo para o próprio conceito de pesquisa e para a sua função de construção do conhecimento sobre problemas que pedem solução (2001, p. 39).

Sobre a possibilidade de articular o ensino à pesquisa acadêmica, enquanto Demo (1993) defende a construção de um currículo pautado pela pesquisa que vá gradativamente superando o ensino, por sua vez, Gatti defende um meio termo, de modo que as instituições universitárias ao redefinirem seus currículos não saiam de um extremo para cair em outro. Para ela,

Importante seria uma renovação da cultura das instituições universitárias, pois do predomínio em relação ao aspecto do ensino muitas passaram ao predomínio da realização da investigação científica como expressão da vida universitária, em detrimento do ensino e da formação educativa dos graduandos. O que se propõe como necessidade é a criação de uma interface equilibrada entre esses dois campos (2004, p. 438).

Se a articulação do ensino com a pesquisa de um modo geral ainda não ocorre nos cursos de graduação de modo satisfatório, nos cursos de formação docente esta discussão é fenômeno relativamente novo. Mas como Santos ressalva “isto não quer dizer que essa relação não ocorra, o que se questiona é o fato de ela não realizar todo o potencial que seria criado pela interconexão entre esses dois campos” (2001, p. 12). Cabe-nos, pois, construir esta interface buscando realizar este potencial.

A discussão à respeito da definição e concepção de pesquisa no âmbito da formação docente remete necessariamente à concepção de ensino, uma vez que a articulação entre ambos permeia o debate contemporâneo sobre os modelos de professores que pretendemos formar. Cunha (1996) destaca algumas diferentes alternativas de ensino propostas por autores nacionais e estrangeiros, tais como a concepção bancária em contraste à concepção libertadora de educação proposta por Paulo Freire; o conceito de modernidade para se opor à perspectiva de ensino tradicional, de Pedro Demo; o paradigma dominante e paradigma emergente presentes nos estudos de M<sup>a</sup> da Glória Pimentel (1993, p. 20) com base em Boaventura de Sousa Santos (1987); e, a práxis repetitiva e a práxis inventiva da educadora argentina Eliza Lucarelli (1994, p. 11). Estas propostas representam também paradigmas pedagógicos, com base nos quais, a autora assim sintetiza as características de ensino numa perspectiva de reprodução e produção:

## Quadro 2. Estudo comparativo de paradigmas de ensino: um ensaio preliminar

O ensino como reprodução do conhecimento	O ensino como produção do conhecimento
<p>Concebe a pesquisa como atividade exclusiva de iniciados, em que o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida;</p> <p>Incompatibiliza o ensino com a pesquisa e com a extensão, dicotomizando o processo do aprender;</p> <p>Requer um professor “erudito” que pensa deter com segurança os conteúdos da sua matéria de ensino;</p> <p>Coloca o professor como principal fonte da informação que, pela palavra, repassa ao estudante o estoque que acumulou.</p>	<p>Concebe a pesquisa como atividade inerente ao ser humano, um modo de apreender o mundo, acessível a todos e a qualquer nível de ensino, guardadas as devidas proporções;</p> <p>Entende a pesquisa como um instrumento de ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade;</p> <p>Requer um professor inteligente e responsável, capaz de estimular a dúvida e orientar o estudo para a emancipação.</p> <p>Entende o professor como mediador entre o conhecimento, a cultura e a condição de aprendiz do estudante.</p>

\* Extraído de Cunha, 1996, p. 121.

As categorias apresentadas no quadro sintetizam as visões de ensino típicas do paradigma moderno, onde a concepção de pesquisa é diretamente atrelada a uma visão de ciência, e do pós-moderno, que apresenta uma concepção mais flexível de pesquisa, ligada à idéia de conhecimento como algo passível de construção e reconstrução. Contudo, estas caracterizações não são totalmente excludentes por que ainda que as descrições acima se encaixem perfeitamente em inúmeros perfis docentes presentes nas salas de aula até hoje, as características do ensino na perspectiva reprodutivista, em alguns pontos, pode absorver características do ensino na perspectiva da produção do conhecimento. Se considerarmos que mesmo que a pesquisa não se restrinja a poucos iniciados, para que ela se torne um instrumento acessível a qualquer nível de ensino é necessário um mínimo de instrumentação de quem pretenda assim empregá-la, sob o risco de cair no espontaneísmo. Outra observação é que nada impede que um professor com segurança daquilo que ensina seja capaz de agir como mediador da aprendizagem, estimular a dúvida e orientar um estudo para a emancipação, assim como o inverso também pode ser verdadeiro.

### Aspectos históricos e legais da pesquisa nos cursos de graduação no Brasil.

A proposta de articulação entre ensino e pesquisa no ensino superior remonta ao século XIX, quando da fundação da Universidade de Berlim, cujo modelo, posteriormente influenciou instituições de outros países em que o desenvolvimento propiciado pela modernidade requeria da universidade uma maior contribuição em termos de conhecimento técnico-científico.



No caso brasileiro, a questão da importância da pesquisa já estava presente desde os anos 30, no manifesto dos pioneiros da Educação Nova, quando estava em pauta a discussão sobre a criação, finalidades e modelo das primeiras universidades a serem criadas no Brasil. Na análise que faz sobre a universidade no Brasil, Mendonça (2000) caracteriza três diferentes momentos de sua trajetória que vão desde a institucionalização desta até à reforma atual. O primeiro momento é o período que vai dos anos 20 aos 40 e marcam a institucionalização da universidade no Brasil e a discussão acerca das suas finalidades: o preparo das elites condutoras, a formação de professores para o ensino secundário ou o desenvolvimento de uma obra nacionalizadora da mocidade. Em fins da década de 20 surgem duas proposições para o ensino superior: a proposta do grupo liderado pelos católicos que defendia a instalação de uma Escola Normal Superior enquanto o grupo de professores egressos da Escola Politécnica defendia a criação de Faculdades de Ciências voltadas para a pesquisa científica pura ou desinteressada, as verdadeiras universidades. Estas diferentes proposições, que oscilavam entre a tradição e a modernidade, espelham a fase de transição econômica e política que o país atravessava, onde a crescente urbanização e emergência de novas camadas sociais vão ampliar a demanda por ensino e suscitar a discussão acerca dos modelos de educação e de sociedade a serem configurados a partir de então. Como resultado, a reforma Francisco Campos, empreendida em 1931 e da qual resultou o Estatuto das Universidades Brasileiras, mesmo procurando absorver as sugestões dos dois segmentos, não agradou os representantes do segundo grupo. As décadas de 50 e 60 correspondem ao segundo momento e se caracterizam pela fase de expansão das universidades por meio da federalização das faculdades estaduais ou particulares. Paralelamente à expansão, ocorre também o questionamento do modelo de ensino superior que, exigia uma adequação mais efetiva da universidade frente às necessidades do desenvolvimento econômico e social do país. Neste sentido, “o primeiro passo rumo à modernização do ensino superior foi dado pelo setor militar, com a criação, em 1947, do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA)” (MENDONÇA, 2000, p, 142). É importante lembrar que além da inserção da pesquisa na universidade pela via militar, no pós-guerra outros órgãos como a SBPC, ISEB, CAPES e CNPq<sup>2</sup>, são criados para estudarem a realidade brasileira, constituindo as bases da produção científica nacional.

O terceiro momento tem início com a universidade reformada em 1968 e vai até o

---

<sup>2</sup> Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Instituto Superior de Estudos Brasileiros, Campanha de aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior e Conselho Nacional de Pesquisa, respectivamente.

momento atual, de perspectiva de uma nova reforma<sup>3</sup>. São próprias do início desta fase a contradição entre as propostas incorporadas ao texto legal da reforma e a política desenvolvida pelo governo federal, pois embora assumindo uma orientação desenvolvimentista, atinha-se à sua dimensão técnica, excluindo a dimensão política. É neste sentido que a respeito da pesquisa, Santos Filho assinala que “embora distorcido em sua aplicação, este princípio só chegou à universidade brasileira na década de 1960, com a reforma universitária de 1968. (2000, p. 35). Esta inserção tardia da pesquisa na universidade brasileira ocorreu também em razão do modelo econômico agrícola adotado desde a colonização, que nunca fez solicitações importantes à educação. Em vista disso quando, já no século XX são criadas as primeiras universidades no Brasil, elas não apresentam vinculação direta com o nascente modelo econômico urbano industrial. Ao estabelecer relações de defasagem entre o desenvolvimento econômico e a educação no Brasil no período republicano, Romanelli (2001) relaciona a questão do distanciamento entre ensino e pesquisa na universidade brasileira ao modelo de desenvolvimento tecnológico dependente que caracterizou a economia no período republicano especialmente após a segunda guerra mundial. Assim, a inserção distorcida do princípio da pesquisa na universidade não resultou de um plano de desenvolvimento que visasse a autonomia tecnológica, mas como parte de um conjunto de respostas às pressões da demanda por ensino superior na década de 60 que culminaram na lei nº 5.540/68, que implicou em mudanças substanciais nos cursos superiores e particularmente no cursos de formação docente, na medida em que ocorre uma maior valorização das áreas Exatas em relação às Humanas.

A instituição da pesquisa nas bases legais dos cursos de graduação aparece de modo tímido na Lei nº 4.024 de 1961, onde é apenas mencionada no seu cap. I, a respeito dos objetivos do ensino superior:

Art. 66. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário.

Considerando o momento político do início dos anos 60, quando a idéia de modernidade e progresso estava atrelada também à importação de *know-how* estrangeiro, não surpreende que a legislação sobre o ensino superior não tenha enfatizado a pesquisa. Quando em 1968, a lei nº 5.540 altera os dispositivos concernentes ao ensino superior, no cap. I, sobre as finalidades do ensino superior, o artigo 1º permanece inalterado em relação à lei anterior, mas no artigo 2º, a pesquisa já aparece vinculada ao ensino ou inerente a este:

---

<sup>3</sup> Embora ainda não tenha seu texto legal aprovado, alguns marcos da proposta de reforma universitária já se encontram legalmente instituídos, como o PROUNI, REUNI, ENADE, PRASIFES.

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Embora apareça mais expressamente neste segundo momento da legislação do ensino superior, na prática, de acordo com Romanelli, “o setor de pesquisa continuou a apresentar-se como um corpo estranho no organismo de nossas universidades e sem função social definida” (56). Isto se explica pelo fato de que mesmo o setor econômico solicitando da educação mudanças qualitativas, em um contexto político marcado pela ausência de liberdade, temia-se pela ampliação da escolaridade da população especialmente em nível superior, criando-se assim medidas de contenção concretizadas com a reforma do ensino superior e mais tarde com a reforma de 1º e 2º graus, que resultaram naquilo que a autora denomina de desequilíbrio estrutural: a expansão de um tipo de ensino que não correspondia às novas necessidades criadas com a expansão econômica.

A reforma de 1968 procurou implantar em todo o país um modelo ideal da universidade anglo-saxônica, com seus departamentos de pesquisa, sistemas de crédito e ciclos básicos. A pesquisa e a pós-graduação nas Ciências Exatas desenvolveram-se durante estes anos especialmente graças aos investimentos oriundos de setores da área de planejamento econômico, tais como BNDE, FINEP, CAPES e órgãos de financiamento externo como a Fundação Ford. A nova estrutura universitária favorecia a entrada da pesquisa, e o financiamento externo garantia sua manutenção e isolamento em relação ao resto do sistema universitário, que muitos consideravam sem salvação. Mendonça destaca que “as agências de fomento criadas ao longo dos anos 50 acabaram por garantir uma surpreendente expansão da pós-graduação no país, que atingiu, num segundo momento, também as áreas das ciências humanas e sociais” (2000, p. 148).

Durante os “anos de chumbo”<sup>4</sup>, as Ciências Humanas sofreram perseguição por parte do governo autoritário que cortou os financiamentos dirigindo-os quase exclusivamente para as Ciências Exatas, sob a crença de que estas áreas elevariam o país ao *status* de grande potência.

---

<sup>4</sup> Os **Anos de Chumbo** foram o período mais repressivo da ditadura militar, estendendo-se basicamente do fim de 1968, com a edição do AI-5 em dezembro daquele ano, até o final do governo Médici em março de 1974. Foram anos de grande progresso econômico, especialmente baseado em empréstimos de bancos estrangeiros, mas também se caracterizaram pelo avanço da inflação que ocasionou o aumento da pobreza e da grande desigualdade social, além do elevado grau de repressão política. Alguns, entretanto, reservam a expressão “anos de chumbo” especificamente para o governo Médici (1969-1974)

Entretanto a ampliação da oferta de vagas não foi capaz de absorver a demanda por ensino superior, de modo que o governo passou a estimular a ampliação da iniciativa privada, que cresceu na proporção inversa à qualidade do ensino ofertado, cristalizando-se uma dualidade qualitativa entre ensino público e privado.

Relativamente à pesquisa, novas restrições foram gradativamente levadas a cabo com a reforma do ensino superior empreendida a partir do governo Fernando Henrique Cardoso com o corte de verbas para a pesquisa e a pós-graduação. Contraditoriamente, em 1996, quando após intensos debates é promulgada a nova lei de diretrizes e bases da educação, de nº 9.394, a pesquisa aparece no cap. IV sobre as finalidades do ensino superior de modo mais explícito, com objetivo específico e relacionada também à cultura:

art. 43. A educação superior tem por finalidade:

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.

Pode-se dizer que houve avanços em termos legais quanto à pesquisa, apesar das medidas contingenciais levadas a efeito. Quanto à inserção desta nos processos formativos, o texto legal não esclarece a quem cabe cumprir estes dispositivos, se somente o professor ou o aluno também. No que diz respeito ao aluno, só em anos recentes, com a aprovação das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, para as licenciaturas e para o curso de Pedagogia é que se definiu mais claramente até que ponto a pesquisa deve estar presente na sua formação. No caso das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, a referência à pesquisa aparece vinculada ao perfil de saída do licenciado, como se vê na próxima seção.

Com relação ao professor do curso de Pedagogia, há poucas referências sobre sua prática de pesquisa. Normalmente esta produção resulta mais da atuação destes professores na pós-graduação do que na graduação. No entanto, a maioria dos professores dos cursos de Pedagogia só atua na graduação. E se há uma orientação para que os discentes do curso adquiram habilidades de pesquisa, subentende-se que seus professores também a realizem em conjunto com os alunos. Ao defender a pesquisa como prática cotidiana do professor, Demo distingue dois tipos de pesquisadores no âmbito da universidade: o pesquisador profissional que dedica-se à reconstrução do conhecimento de modo sistemático, sobretudo quando faz isto exclusivamente em institutos de pesquisa, por exemplo, e o pesquisador propedêutico que tem na pesquisa um método de atualização permanente e de reconstrução do conhecimento próprio. Diante da necessidade constante de atualização e produção própria que a docência superior nos imprime diariamente, concordamos com o autor ao advogar que

O profissional universitário deveria ser pelo menos um pesquisador propedêutico, assumindo o papel de orientador da pesquisa no aluno. Assim, desfaz-se a expectativa vã do aluno de comparecer para escutar aula, colocando em seu lugar o compromisso do questionamento reconstrutivo, trabalhando junto com o professor. (2005a, p. 79).

É, pois, neste sentido que, quando defendemos a pesquisa do professor do curso de Pedagogia, defendemos o mesmo para os alunos.

### **A pesquisa no curso de Pedagogia**

No que se refere à história do curso de Pedagogia, Lima (2004, p.16-17) identifica e caracteriza três momentos: “a) da sua criação em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia/Universidade do Brasil, até a lei 5.540/68; b) da lei 5.692/71 até a atual LDB, nº 9.394/96; c) dessa época até os dias atuais”. Segundo a autora, a primeira fase do curso caracteriza-se pelo princípio da sólida formação teórica, configurado no esquema 3+1, sem articulação da formação geral (bacharelado) com a formação específica (estudos de didática). Na segunda fase o curso passa a ser regulamentado pelo Parecer 252/69 e pela Resolução nº 2 (Brasil, 1969), quando tem sua habilitação fragmentada em várias especializações técnicas como a docência, administração, supervisão, orientação educacional, inspeção escolar, entre outras. Em ambas as fases, o curso organizava-se de modo conteudista e fragmentário. Até ali, a formação acadêmica pautada no domínio de conteúdos e de técnicas de ensino era garantia de um saber suficiente para a prática docente. Mais recentemente (década de 90), a discussão sobre a formação do professor vem ganhando terreno e ampliando o debate em torno das diretrizes curriculares, sobretudo para o curso de Pedagogia. Inicia-se aí o terceiro momento, marcado por uma perda e conseqüente busca de identidade própria, que vem a ser redefinida com a aprovação da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. É no contexto desta busca de identidade que emergem as discussões sobre pesquisa, a qual aparece de modo explícito no art 3º, parágrafo único, inciso II:

Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:  
II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

A importância da pesquisa na formação do pedagogo é manifestada ainda no art. 5º, incisos XIV e XV sobre o perfil de saída:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:  
XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas

experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;  
 XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

Além das DCNs, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é outro instrumento legal que contempla a pesquisa como um dos pressupostos básicos na formação do pedagogo. No caso do campo de estudo escolhido, de acordo com o PPP (p. 14-15), são fundamentos epistemológicos do curso:

- A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – implicando que o curso, além de promover a formação de profissionais da educação, terá que assumir os encargos de desenvolver pesquisas e de distribuir para a comunidade em geral o legado cultural da humanidade pertinente à educação;

- A unidade das dimensões acadêmica, profissional e da pesquisa no processo docente educativo enquanto componentes pedagógicos estruturais do curso – o que terá que aprender (componente acadêmico), o como se chegará ao conteúdo do que terá que aprender (componente da pesquisa) e a aplicação do aprendido no trabalho concreto (componente profissional).

- A indissociabilidade entre teoria e prática – em todas as disciplinas se procurará fazer a associação entre teoria e prática, em pelo menos um quarto da carga horária, na perspectiva do desenvolvimento das habilidades requeridas do profissional da Pedagogia, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Estes dispositivos expressam claramente que a pesquisa deve fazer parte do cotidiano do aluno de Pedagogia de modo que no perfil de saída ele possua no mínimo a instrumentação metodológica que lhe permita avançar no processo de formação continuada seja em nível de pós-graduação ou no contexto da sala de aula. No entanto, alguns autores interpretam de modo diferente esse fazer pesquisa. Apresentando a crítica de um desses autores, Santos (2001, p. 19) comenta:

Segundo Perrenoud<sup>5</sup> (1993), a relação da pesquisa com a formação docente apresenta alguns aspectos positivos, mas, ... os benefícios da pesquisa para a formação docente estão relacionados com o tipo e a finalidade da pesquisa desenvolvida e com a forma da participação do docente nesse processo.

Santos acrescenta em seguida que, para este autor, em relação à formação inicial, as práticas investigativas são uma entre outras alternativas voltadas para o desenvolvimento profissional docente, enfatizando que as atividades de pesquisa na formação inicial só são

<sup>5</sup> Não foi possível consultar a obra original, posto que não é mais editada.

justificadas quando resultam em melhor qualidade no desempenho dos professores na sala de aula. Neste sentido, haveria três formas de contribuição da pesquisa na formação inicial dos professores: a primeira relaciona-se à participação dos futuros docentes em pesquisas no campo das ciências humanas; a segunda e a terceira referem-se a algumas habilidades e atitudes que a investigação promove, como a curiosidade, a vontade de encontrar explicações, a criatividade, o confronto com pontos de vista diferentes, habilidades estas necessárias ao professor.

Também Beillerot (2001) tece críticas à relação formação-pesquisa, e questiona:

Em que a formação pela pesquisa seria necessária para formar profissionais mais competentes?...Não parece haver muitos estudos que tenham mostrado que, por exemplo, um docente formado pela pesquisa seja mais “eficaz” do que um outro. Em compensação, é certo que essa opinião torna-se comum e começa mesmo a ultrapassar largamente o círculo de especialistas. ( p. 87).

Em que pese a pertinência – em maior ou menor profundidade – das críticas apresentadas por estes autores, entendemos que a formação de professores pautada em modelos meramente transmissivos é algo fora do contexto das necessidades educacionais contemporâneas que exige capacidade de autonomia de pensamento, de crítica e autocrítica. E ainda que em princípio a missão do curso seja preparar professores para a educação básica, entendemos que a pesquisa contribui para uma formação mais sólida que certamente irá refletir na prática docente, além de contribuir para a formação continuada daqueles que queiram atuar em outros níveis de ensino. Logo, não se justifica cercear na base os pressupostos que lhe permitam atingir outros níveis de formação.

A respeito da inserção da pesquisa no curso de Pedagogia, Demo apropriadamente acrescenta que “o pedagogo moderno carece de visão globalizada do desenvolvimento integral e integrado da criança, em particular de seu desenvolvimento cognitivo. Carece de constante atualização. Necessita tornar-se pesquisador, no sentido propedêutico do termo. (1993 , p. 238). Finalmente, ainda justificando a relevância da pesquisa acadêmica como parte constitutiva do trabalho docente no curso de Pedagogia, nos amparamos em Freire com uma lógica simples quando afirma:

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indaguei. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (1996, p. 29).

Decerto que há ainda um longo caminho a ser percorrido no sentido de integrar ensino e pesquisa a partir do que já está no plano legal e pela reformulação das estruturas

curriculares atuais. Além da questão dos dispositivos legais, que por si só não garantem quantidade e qualidade da pesquisa, há também que se considerar a complexidade das relações que permeiam e integram as instituições de ensino e de fomento à pesquisa bem como as políticas para o setor.

### **Contexto histórico-geográfico do curso de Pedagogia no CESC/UEMA.**

Pedagogia foi um dos primeiros cursos ofertados no atual Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC, o mais antigo e um dos maiores Centros de Ensino da Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, no interior do Estado. A história do curso está na origem do próprio Centro que tem a particularidade de ter sua criação anterior à própria UEMA. Criado pela Lei 2.821, de 23 de fevereiro de 1968, o Centro foi inicialmente denominado Faculdade de Formação de Professores para o Ensino Médio - FFPEM, funcionando em convênio com a USP, com a oferta regular dos cursos de Letras, Ciências e Estudos Sociais. Sua origem está estreitamente vinculada ao cenário político maranhense em fins da década de 60 – início da era Sarney no Estado, marcada pela abundância de projetos para a educação, já que o lema do governo era o “Maranhão novo”, onde pela via da educação seria promovida a emancipação do homem maranhense. Assim é que a partir do Projeto Centauro, cujo objetivo era a instalação de uma faculdade de formação de professores para o nível médio que solucionasse o problema da falta desses profissionais no interior do Estado, foi criada a FFPEM. Apesar do convênio com a USP ser encerrado antes do prazo previsto, o CESC, inicialmente FFPEM, “tenderia a crescer ano a ano adquirindo feição própria e viria consolidar-se como agência de formação de professores para o interior do Maranhão” (BONFIM, 1985: 106).

A cidade de Caxias, localizada no leste maranhense e atualmente a terceira mais importante do Estado em termos econômicos e demográficos, foi escolhida para criação da faculdade também pela posição estratégica em relação aos municípios vizinhos, podendo assim atender a uma demanda significativa de alunos. Além disto, segundo Bonfim (ibidem), levou-se em conta seu desempenho na formação cultural maranhense, e o apoio e interesse demonstrados pela prefeitura e pela comunidade na época.

Por sua vez, a UEMA teve sua origem na Federação das Escolas Superiores do Maranhão – FESM, criada pela Lei Estadual 3.260 de 22 de agosto de 1972, para coordenar e integrar os estabelecimentos isolados do sistema superior no Maranhão. Em 1981 a FESM foi



transformada em Universidade Estadual do Maranhão pela Lei 4.400 de 30 de dezembro, que define como finalidades desta:

- Oferecer educação de nível superior, formando profissionais técnicos e científicos, tendo em vista os objetivos nacionais, regionais e estaduais;
- Dinamizar a produção científica e a renovação do conhecimento humano através da pesquisa voltada, sobretudo para a realidade regional;
- Promover a participação da comunidade nas atividades de cultura, ensino e pesquisa;
- Organizar a interiorização do ensino superior, através da criação de cursos notadamente de Agronomia e Medicina veterinária para fazer face à peculiaridade do mercado de trabalho regional.

A UEMA funcionou inicialmente em seis "campi", sendo cinco no interior do Estado, em cidades pólos de desenvolvimento do Maranhão, a saber: São Luís; Caxias, Imperatriz, Bacabal, Balsas, Santa Inês. Nos últimos cinco anos como parte do processo de interiorização da instituição foram criados os seguintes campi: Açailândia, Barra do Corda, Grajaú, Pedreiras, Coelho Neto, Pedreiras, Presidente Dutra, Timon e Viana.

O Centro de Estudos Superiores de Caxias/CESC, como integrante dos "campi" da UEMA, tem raio de ação englobando as regiões circunvizinhas, não se limitando, pois, ao município onde está sediado, ofertando cursos de licenciatura nas áreas de Matemática, Química, Física e Biologia, Geografia, História, Letras e Pedagogia, e mais recentemente, cursos de Enfermagem e Medicina.

Segundo dados do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia (2003, p. 08-09), a história do CESC compreende quatro fases:

- 1968: 1ª Fase - Criação da Faculdade de Formação para professores de nível médio, através do convênio com a Universidade de São Paulo;
- 1972: 2ª Fase - Corresponde à Incorporação da Federação das Escolas Superiores do Maranhão (FESM) recebendo o nome de FEC - Faculdade de Educação de Caxias;
- 1982: 3ª fase - Com transformação da FESM - Federação das Escolas Superiores do Maranhão - em UEMA, passa a ser denominada de UEEC - Unidade de Estudos de Educação de Caxias.

- 1994: 4ª fase – A UEEC passa a chamar-se CESC- Centro de Estudos Superiores de Caxias. De acordo com R2, um dos nossos entrevistados, a mudança ocorreu em função do seguinte:

Já em 1994 foi aprovado no CONSUN a criação do curso de Enfermagem e de Direito. Então, à semelhança do que acontecia em Imperatriz e Santa Inês, o campus de Caxias já não teria só cursos na área de educação, justificando-se chamar-se CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE CAXIAS – CESC. Mas mesmo assim foram formulados outros nomes, os quais foram submetidos à apreciação democrática da comunidade universitária, vencendo através do voto direto e secreto, sob a direção do Diretório Acadêmico Tiradentes, o nome CESC.

Quanto ao curso de Pedagogia, embora tenha sido criado em 1968, com habilitação em Administração Escolar, este só veio a ser ofertado em 1973 em regime parcelado, com a oferta de 96 vagas na modalidade licenciatura curta. Segundo o PPP, em 1982, diante da necessidade de um curso da área humanista, na modalidade de licenciatura plena, como requisito para criação da UEMA, foi aprovado o projeto de reformulação do curso. Mas, somente em 1985, é que foi autorizada a plenificação do curso por meio do parecer nº 76/85 do Conselho de Educação e portaria de 23 de junho de 1985, alterando-se também sua habilitação para Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau. Mais tarde, quando da solicitação de reconhecimento do curso, segundo o documento de 03 de julho de 1989, a mudança da habilitação justificou-se pelos seguintes aspectos:

a) A prioridade conferida à educação básica pelo organismo responsável pela definição da política educacional brasileira;

b) Estudo da realidade do sistema de ensino local, que evidenciou a ocorrência de pessoal desqualificado para a formação de docentes para o nível elementar.

Na trajetória deste curso, houve mais duas reformulações curriculares, a primeira em 1986 e a outra em 1994, tendo em vista o aprimoramento e adequação do curso com a realidade de Caxias.

Enfim, situado geograficamente e historicamente o curso de Pedagogia, têm-se uma idéia do contexto no qual se insere. Sua importância para o contexto local como uma das instâncias formativas de profissionais para a educação básica impõe-nos, como docentes atuantes no curso, a preocupação não só com o modelo de formação que temos oferecido, mas também a necessidade de avaliar nosso papel neste processo. Dada, a variedade de aspectos que constituem a realidade do curso e considerando as tendências pós-modernas quanto à formação docente, priorizamos neste estudo a pesquisa docente na perspectiva de compreender os fatores intervenientes na sua prática.

## CAPÍTULO 2

### DESAFIOS, FUNDAMENTOS E PRESSUPOSTOS DA PESQUISA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Tendo em vista que o conceito de professor-pesquisador reporta-se normalmente à pesquisa desenvolvida por professores da e na educação básica, neste capítulo pretendemos focalizar os fundamentos do movimento do professor-pesquisador na perspectiva de estender seus pressupostos à pesquisa do professor do curso de pedagogia. Sendo um dos lócus de formação inicial dos professores da educação básica, este curso pode constituir-se num laboratório de pesquisa sobre a educação. Ora, se as Diretrizes Curriculares de Pedagogia dão ênfase à pesquisa e se pretendemos formar professores pesquisadores, é mister que, como formadores de futuros professores, sejamos também pesquisadores e como tal conhecer os fundamentos da pesquisa feita por professores pode trazer contribuições ao trabalho docente do pedagogo que se proponha fazer a intersecção ensino e pesquisa no âmbito da graduação.

Sobre a viabilidade desta intersecção nos baseamos em Ávila (2000) quando destaca como característica fundamental da universidade o ato de “trabalhar irradiando”, o que segundo ele equivale a “pesquisar disseminando o conhecimento” num processo de troca entre instituição e sociedade orientado por vias de mão dupla:

A que se dinamiza no sentido de captação do conhecimento do acervo universal do saber – metabolização institucional – disseminação interventivo-difusora na realidade societária; e a da rota inversa, captando conhecimentos da realidade societária – metabolizando-os e sistematizando-os institucionalmente – remetendo-os para... e disseminando-os no acervo universal do saber (2000, p. 177).

Concebida nestes moldes, a pesquisa do professor no curso de Pedagogia poderá constituir uma ponte, unindo os saberes teóricos da universidade aos saberes e práticas docentes, dos quais a educação básica é amplo celeiro. O intercâmbio do curso com a educação básica, para além das práticas de estágio e das pesquisas de campo do tipo diagnósticas, poderá ocorrer via parceria de pesquisa com os professores cujos conhecimentos retornariam à universidade re-estruturando os cursos de formação e fomentando o diálogo universidade e escola num processo reflexão-ação.

Como a bibliografia sobre o tema faz uma nítida separação entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa de professores, iniciaremos pela abordagem da pesquisa acadêmica, com enfoque nos desafios mais frequentes, avançando para a pesquisa docente nas

licenciaturas, os fundamentos da pesquisa na prática docente e alguns caminhos já percorridos nos estudos já realizados sobre o professor e pesquisa.

### **Desafios à pesquisa acadêmica na graduação.**

De acordo com a LDB nº 9394/96, arts. 43 e 44, o ensino superior tem entre suas finalidades incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica e abrange cursos de graduação e pós-graduação. Embora tradicionalmente a pesquisa docente seja predominante em nível de pós-graduação, um dos objetivos destes cursos é formar pesquisadores que atuem em cursos de graduação, onde se espera que, além do ensino, realizem a pesquisa e a extensão. No entanto, o desenvolvimento de pesquisa neste âmbito de ensino depende de uma variedade de fatores de natureza prática e teórica que vão além da disposição e disponibilidade do pesquisador e professor. Entre estes fatores abordaremos aqueles relacionados ao financiamento, às finalidades e às formas de abordagem, por emergirem com frequência tanto no campo teórico quanto empírico.

### **A questão do financiamento.**

Afirmamos no capítulo anterior que a pesquisa na universidade brasileira, ainda que reafirmada nas leis do ensino com um dos tripés da universidade, aponta na prática para um distanciamento entre o proclamado e o realizado nas áreas sociais e humanas, especialmente da graduação. Dentro destas áreas Gatti (2007) observa que a de Educação por longo tempo foi a menos favorecida nas políticas de financiamento. Naturalmente que em face dos custos de certos equipamentos, a estruturação de ambientes de pesquisa para as áreas das ciências exatas e biológicas demanda um volume de recursos bem mais elevado e, portanto, uma distribuição uniforme destes para todas as áreas não resultaria em algo equitativo. Mas a questão da escassez de recursos para pesquisa decorre também da redução de recursos para a própria universidade que por sua vez, de acordo com Sousa Santos (1996) relaciona-se com a crise do próprio Estado desde a década de setenta, aliada à proliferação dos centros universitários de investigação resultante da expansão universitária da década anterior. A partir daí, a investigação básica, até então desenvolvida prioritariamente pela universidade, e “pensada como solução contabilizada como benefício, passou a ser pensada como solução e contabilizada como custo” (idem, p. 201). Desta inversão de perspectiva sobre a pesquisa básica, o autor distingue três efeitos:

Em primeiro lugar, as grandes empresas multinacionais, transformadas em agentes econômicos privilegiados da nova ordem econômica internacional, criaram os seus próprios centros de investigação básica e aplicada e a excelência de seus resultados pode rivalizar com os dos centros universitários. Em segundo lugar, o próprio Estado criou centros de investigação não-universitários, dotados de maiores flexibilidades e isentos dos “vícios da universidade”, especializados em áreas de ponta (novos materiais, biotecnologia, inteligência artificial, robótica, energia) e disponíveis para articulações de diferentes tipos e graus com os centros universitários. Em terceiro lugar, o Estado procurou selecionar as universidades e os centros de investigação com maior capacidade de investigação e concentrar neles os recursos financeiros disponíveis. (SANTOS, 1996, p. 201).

No caso brasileiro observamos especialmente o segundo e terceiro efeitos, concretizados na criação do INPE, da EMBRAPA, etc., ainda na década de cinquenta. De qualquer modo, a crise financeira na universidade brasileira tardou um pouco, mas não falhou, conforme destaca Morhy:

Dos anos 80 até os dias atuais, os recursos públicos tornaram-se cada vez mais, espasmódicos e escassos, afetando bastante o crescimento e o desenvolvimento da instituições públicas...Em sua luta pela sobrevivência, muitas universidades públicas buscaram a interiorização, mas sem resultados qualitativos significativos, até o momento. Mas mesmo assim apresentam progressos. (2004, p. 33).

Em função destas medidas, as políticas para o setor têm estimulado a captação de recursos externos, independentes do Estado. De modo que atualmente os recursos para as IES têm origens diversas, além dos recursos públicos destinados às IFES, oriundos do Ministério da Educação, e dos destinados às instituições estaduais e municipais pelos estados e municípios, respectivamente,

Essas instituições também geram recursos por meio de programas próprios e podem receber apoio de outras instituições financiadoras de atividades científicas, tecnológicas e outras, como a FINEP, o CNPq, a CAPES, fundações, instituições nacionais e internacionais diversas. Estudos recentes do IPEA revelaram, entretanto, que os recursos aplicados pelo MEC, para investimentos nas universidades foram reduzidos em 57,8% no período 1995-2003 (de 18 bilhões de reais para 790.7 milhões). Para o ano de 2005 a expectativa é recuperação de parte dessa perda (idem, p. 56).

A própria LDB em seu artigo 53 prevê a progressiva autonomia financeira das universidades na captação de recursos através da oferta de serviços e produtos, parcerias com instituições privadas, doações, etc. Esta, dentre outras, faz parte do conjunto de medidas que compõem a reforma universitária e reflete as diretrizes neoliberais emanadas dos órgãos internacionais que, através do falso discurso da improdutividade das universidades públicas, visam desatrelar o Estado de suas responsabilidades sociais.

No Brasil as principais agências de fomento à pesquisa são CAPES, CNPq, FINEP, além de fundações estaduais e instituições nacionais e internacionais (Fundação Ford,

por exemplo) e no caso do Maranhão, uma destas fundações é a FAPEMA – Fundação de Apoio à Pesquisa Maranhense. Apesar das limitações orçamentárias e a priorização das áreas das ciências, convém ressaltar o relevante papel destas agências para o desenvolvimento científico do país nas últimas décadas. Exemplo disto é o êxito que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC vem alcançando na graduação, refletindo possivelmente uma mudança de postura tanto das agências de fomento quanto do próprio Estado. Neste sentido, relativamente ao desenvolvimento da pesquisa científica na universidade como um todo, Morhy aponta a influência de fatores políticos, econômicos e culturais como elementos que “influíram desfavoravelmente por muito tempo retardando o desenvolvimento científico brasileiro que somente passou a apresentar sinais de progresso nos últimos 55 anos e, de modo mais significativo, a partir de 1980” (2004, p. 36). Curiosamente, a produção científica posterior a esta data cresceu na ordem inversa dos investimentos (especialmente entre os anos 1995-2003), pois conforme o autor, “estudos recentes mostraram que a produção científica quintuplicou no período de 1981 a 2001. Esse crescimento é maior do que o crescimento mundial” (ibidem). Este dado também é confirmado em artigo do Jornal da Ciência de 27 de julho de 2007, que revela a continuidade da produtividade científica após 2001 e a importância das agências de fomento neste processo:

O Brasil alcançou a 15ª posição em número de artigos científicos publicados nas melhores revistas internacionais, quase 2% do total mundial. Este número vem dando saltos anuais bem acima do crescimento da economia e a Universidade pública é a instituição primordialmente responsável por isso. As agências públicas de fomento de pesquisa estimulam esse processo, incluindo o pagamento de bolsas de produtividade aos pesquisadores que se destacam neste crescimento (MENEZHINI, 2007, p. 14).

Na graduação, a implementação do PIBIC representa uma importante iniciativa de incentivo à pesquisa, iniciando-se com a concessão de 20 bolsas pelo CNPq em 1992 na PUCPR, que gradativamente foi ampliando a proposta:

Em 1996 a PUCPR iniciou seu programa próprio, com a concessão de 7 bolsas. Desde então o PIBIC cresceu rapidamente, atingindo as atuais 68 bolsas do CNPq, 13 da Fundação Araucária e 93 da PUCPR. Em 2006 foi implantada a Iniciação Científica Voluntária (ICV), contando com 60 alunos inscritos, cujos projetos foram selecionados exatamente nos mesmos moldes e critérios daqueles envolvendo alunos bolsistas (PUCPR, 2007).

Sob orientação do docente que também desenvolve pesquisa, o programa constitui-se uma oportunidade a mais de inserir o aluno na comunidade científica, habilitando-o para o universo da produção e publicação científica. Como o programa está vinculado à concessão de bolsas e exige disponibilidade para a pesquisa, não é extensivo a todos os

alunos, de modo que a experiência da PUCPR pelo programa de iniciação científica voluntária mostra que é possível estender a participação em pesquisa a um número maior de alunos.

A concessão de bolsas de iniciação científica apareceu nas entrevistas como um fator importante no desenvolvimento de pesquisa pelos professores. Ao mesmo tempo que os professores identificam a necessidade destas, percebem também que se constituem em atrativo mais interessante que a própria pesquisa para os alunos de IC. Conforme R1:

[...] a gente percebe que nossos alunos na realidade não sabem o que é a produção científica. Às vezes ele entra pra iniciação científica mais pela bolsa, como uma ajuda [...] que é limitada, [...]mas pra quem não tem bolsa...aí fica fazendo daquela bolsa um salário...e aquela bolsa, ela tem que ser destinada à pesquisa. É uma ajuda de custo, mas pra ele realizar a pesquisa.

É inegável que a disponibilidade de bolsas para pesquisa é fator relevante tanto para professores como para alunos. No contexto da pesquisa de campo, parte significativa dos alunos de Pedagogia é carente e só dispõe mesmo do entusiasmo; outros trabalham e não dispõem de tempo para estudar e pesquisar. E restam ainda aqueles que não tendo vínculo empregatício, dispõem de tempo para pesquisar, mas falta-lhes a compreensão de sua importância. Este dado expõe a necessidade de desmistificar a pesquisa no cotidiano docente como algo sem articulação com a prática, de modo que se constitua num fator atrativo *per se*. Por outro lado, há professores que estão conseguindo disseminar a idéia da iniciação científica voluntária, tendo já conquistado alguns adeptos, como explica R2:

[...] Nós podemos ser voluntários! O aluno de iniciação científica, ele tem obrigação de dar 12 horas semanais. Mas como voluntário, não existe nenhum regulamento sobre isso, mas se nós dermos seis horas e complementarmos os outros com outras atividades dá pra gente desenvolver... e até as pessoas que trabalham também podem ser voluntárias de iniciação científica porque eles inventam seu horário no domingo, no sábado, ou à noite [...] o importante é que tragam resultados, não é dar presença aqui (R2).

O que os professores apontam como dificuldade comum aos voluntários é o fator tempo, posto que muitos trabalham e não dispõem da necessária dedicação. Outro aspecto destacado é que os professores estão confundindo pesquisa docente com iniciação científica, ou seja, faltam projetos dos próprios professores; o que há são projetos dos alunos para trabalhos de conclusão de curso como afirmam R4 e R2:

Estão confundindo pesquisa com a produção científica do aluno. Quer dizer, a pesquisa do professor ta enrolada, ta misturada com a pesquisa do aluno. A iniciação científica é do aluno. Quer dizer o aluno desenvolve mas na realidade o projeto é do professor. O professor faz o grande projeto, dentro do projeto ele tem as linhas de pesquisa que fazem parte daquele projeto dele e as áreas, né, de pesquisa e ali e ele coloca os alunos pra fazer a pesquisa. São coisas diferentes. O professor tem o projeto, e eu posso até aproveitar enquanto orientadora de iniciação científica e botar o aluno pra desenvolver o meu projeto juntamente comigo. Eu que facilito (R4).

Não tá claro isso pra universidade esse programa de iniciação científica da UEMA. Ora, antes o aluno mandava um projeto; não se exigia do professor um projeto. Por exemplo, o primeiro projeto que “n” mandou, [...] Então ela mandou o projeto do “x”, não dela; ela não tinha projeto!(R2)

Estas falas confirmam a observação de Ávila a respeito das exigências que a universidade faz aos docentes especialmente aqueles com dedicação exclusiva:

Em termos atuais, a situação do professor universitário brasileiro face à pesquisa é extremamente confusa, até contraditória. Não foi preparado para pesquisar; sem pesquisar jamais será um autêntico professor; (...) a instituição lhe imputa a responsabilidade programática e operacional por toda a pesquisa que ela mesma (enquanto instituição e não importa por que motivos) entende por necessário ou oportuno executar(...) Disso é cobrado, também teoricamente, mesmo que a instituição não tenha definido para si mesma o que deve entender por pesquisa, quando solicitada ou exigida vinculadamente ao exercício da docência (2000, p. 194).

### **A questão da finalidade.**

Em face das políticas neoliberais que vêm sendo efetivadas desde a década de 1980, a educação tem sido vista cada vez mais sob a ótica do mercado. São freqüentes as pressões das agências internacionais como FMI, BIRD e OCDE<sup>6</sup> para que a educação nos países periféricos apresente índices de rendimento mais elevados. Em recente entrevista à revista *Veja*, Andréas Scheiller, que coordena a aplicação de provas do PISA – Programa Internacional de Aferição de Estudantes, ligado à OCDE, referindo-se ao fraco desempenho do Brasil na última avaliação comenta que

Em um momento em que se valoriza a capacidade de análise e síntese, os brasileiros são ensinados na escola a reproduzir conteúdos quilométricos sem muita utilidade prática. Enquanto o Brasil foca no irrelevante, os países que oferecem bom ensino já entenderam que uma sociedade moderna precisa contar com pessoas de mente mais flexível. Elas devem ser capazes de raciocinar sobre questões das quais jamais ouviram falar – no exato instante em que se apresentam [...]

Em decorrência destas críticas e das exigências delas resultantes, a educação vem sendo sistematicamente acomodada nos moldes empresariais e concebida como um serviço igual a outro qualquer. Para Sousa Santos,

[...] o consenso sobre a relação entre o declínio da produtividade e a desaceleração da mudança tecnológica coloca no centro da saída da crise a questão da velocidade e eficiência com que se pode traduzir o conhecimento científico em produtos e processos úteis e, conseqüentemente, no centro da questão, a universidade e a investigação científica que nela tem lugar. (1996, p. 202).

---

<sup>6</sup> Fundo Monetário Internacional, Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, respectivamente



Diante disto os financiamentos para a área de pesquisa têm sido atrelados à idéia de produtividade, colocando em xeque a pesquisa pura ou livre. Esta mentalidade agride um dos princípios caros à universidade desde a sua origem: a liberdade de ensino e de pesquisa, posto que, de acordo com Sousa Santos (idem, p.217), este viés economicista que concebe o produto universitário como um produto industrial e a universidade como uma organização empresarial representa um perigo à autonomia universitária.

Ao comentar as relações entre avaliação institucional e os desafios da formação dos docentes na universidade pós-moderna, Leite (et ali, 1998) faz uma abordagem sucinta dos estudos recentes de Barrow (1996), Cowen (1996) e Neave (1994) sobre a missão das universidades contemporâneas em tempos pós-modernos. Estes autores utilizam conceitos como *excelência seletiva*, *performatividade* e *vocacionalismo* para explicar as tendências de aproximação entre universidade e mercado. Segundo a autora,

Barrow (1996) aponta a excelência seletiva como foco da missão das universidades contemporâneas. A excelência seletiva seria o propósito das universidades em um mundo competitivo porque globalizado (LEITE et ali, 1998, p. 43).

Leite comenta que, para Barrow, a pressão do mercado associada ao enxugamento dos orçamentos leva a universidade a buscar estratégias variadas para sobreviver, inclusive pelo acréscimo da oferta de cursos, programas, graus e serviços não acadêmicos, multiplicando seus serviços com os mesmos orçamentos. Em contrapartida, à medida que extrapola suas funções específicas pelo acréscimo de objetivos que satisfaçam às demandas sociais, políticas econômicas e culturais postas pela nova ordem capitalista, a excelência seletiva focalizará investimentos que ampliem a qualidade e a competitividade dentro do mercado educacional. Como resultado, os cursos de baixo desempenho e pouca demanda estudantil deverão ser eliminados e substituídos (1998, p.44). Neste caso, o curso de Pedagogia não sofre de baixa demanda, mas as avaliações de desempenho são preocupantes.

Dentro do conceito de excelência seletiva, qualidade e competitividade são, pois, as palavras de ordem que norteiam a razão de ser da universidade. E no que diz respeito aos cursos de formação docente, se mantidos nos moldes do mero ensino desarticulado da prática, tal perspectiva ameaça seriamente a existência destes, caso não assumam o compromisso com uma formação qualitativamente mais eficaz, estruturando, por exemplo, o currículo em função das exigências externas.

Quanto a Cowen (1996), Leite diz que ele identifica a idéia de performatividade como uma tendência decorrente dos imperativos pós-modernos sobre a universidade, e como tal ela é,

Tanto na concepção epistemológica, quanto no âmbito das relações com o Estado, um projeto político explícito. Ela precisa ser socialmente construída; ela é estruturada por desafios externos e extranacionais e enquadrada por decisões políticas, pois as universidades são o lócus e a arena corretos para a interligação negócios-indústria-Estado (cit. por LEITE at ali, 1998, p. 45).

Como resultado dessa interligação há um processo de enfraquecimento dos recursos financeiros, pedagógicos, humanos e de pesquisa, o que resultará numa universidade “atenuada” particularmente em qualidade na medida em que perde poder decisório para atores externos, os *experts*. Esse esvaziamento sutil da essência universitária ameaçaria a razão de ser da própria instituição, uma vez que não detém o mérito da produção de conhecimento, mas divide-o com outras instituições que vêm no conhecimento apenas sua dimensão mercadológica. E neste sentido concordamos com observação de Lyotard (cit. por SANTOS FILHO, 2000, p. 45,) ao afirmar: “quando a educação é legitimada pela performatividade... não se atribui um valor intrínseco ao conhecimento, mas apenas um valor de mercadoria que pode ser vendida. Em vez de “valor de uso”, ele passa a ter apenas um “valor de troca”.

Leite destaca também o conceito de vocacionalismo que Neave (1994) usa para referir-se à geração do conhecimento utilitário, e que vem sendo incorporado pela universidade em um ritmo que ela cada vez mais acelerado, de modo que

O vocacionalismo é uma missão e uma condição necessária para a emergência da tecnologia. Essa é a finalidade das políticas públicas de educação em relação à universidade (cit por LEITE, 1998, p. 46).

A autora ressalta que para Neave “o vocacionalismo, como missão, tem a ver fundamentalmente com a reforma dos conteúdos, do conhecimento, diante das demandas do setor privado” (1998, p 46). Vê-se por aí que o primeiro foco de transformações é o currículo, cujo teor passa a ser estabelecido em função de interesses externos. Esta missão do vocacionalismo segundo a autora influi diretamente na liberdade acadêmica e na autonomia da universidade, na medida em que choca-se com a concepção humboldtiana da universidade do conhecimento.

Leite conclui que as práticas do docente universitário se vêm afetadas também pelos mesmos paradigmas que, em essência, estão mudando a produção do conhecimento e recontextualizando o discurso pedagógico e questiona se não estamos também produzindo o docente enfraquecido, cuja formação pedagógica se sustenta na alienação não só da missão das universidades contemporâneas como também do conhecimento dos seus paradigmas.

Vista assim sob a ótica do utilitarismo, a universidade vai paulatinamente distanciando-se dos propósitos que a originaram – a independência do Estado e da Igreja e a

liberdade de pensamento, de ensino e de pesquisa - para colocar-se a serviço do mercado. E dado que a pesquisa aplicada desenvolve-se mais satisfatoriamente em outras instituições, não haveria motivos sólidos para justificar sua existência. Para Sousa Santos,

A aplicação desta lógica ao desempenho da universidade tende a favorecer utilidades de curto prazo, sejam elas cursos curtos em detrimento de cursos longos, formações unidirecionadas em detrimento de formações complexas, investigação competitiva em detrimento de investigação pré-competitiva, reciclagem profissional em detrimento de elevação do nível cultural, etc., etc. (1996, p. 218).

Como se vê, a partir desses conceitos na perspectiva neoliberal, fica difícil reivindicar e justificar a necessidade de recursos para pesquisa na área pedagógica. Dentro desta óptica, a Pedagogia é concebida na categoria das semi-profissões e seus produtos são intangíveis. Ao mesmo tempo, é exatamente por isso que a pesquisa se configura numa alternativa de resgate do papel do curso de Pedagogia como espaço formativo de profissionais para a educação básica. Por parte de seus docentes, a pesquisa permitiria investigar possibilidades de adequação do processo formativo do pedagogo à realidade da educação básica. Por parte do aluno, via iniciação científica, permitiria não só conhecer a realidade do campo de trabalho que o aguarda, como também pesquisar outras perspectivas de ensino-aprendizagem.

#### **A questão da abordagem: quantitativa x qualitativa.**

Um terceiro fator interveniente na pesquisa diz respeito ao paradigma de abordagem, que tem sido motivo de críticas e controvérsias entre os pesquisadores e também docentes das disciplinas de metodologia científica e metodologia da pesquisa gerando inseguranças e incertezas também entre os discentes quanto à orientação de trabalhos de conclusão de curso. Entre os professores entrevistados percebemos manifestações desse dissenso nas falas seguintes:

[...] a dificuldade que a gente está tendo é seguinte: o professor que trabalha nesses termos tem uma forma de orientar, o mais simples que é a estrutura, por exemplo, professor “N”, ele tem uma estrutura que não é errada não, é a correta, por exemplo: o estado da arte, revisão de literatura, realmente fazendo a revisão da literatura; o estado da arte pegando trabalhos do centro, que já foram feitos, defendidas monografias sobre aqueles temas nos últimos anos né? Ai as meninas vem aqui pesquisar quem já defendeu sobre aquele tema nos últimos anos, que foram defendidos aqui. Ele ta ensinando o que é correto a gente fazer . Mas isso dá uma confusão porque os orientadores não aceitam fazer assim. Ai os alunos ficam feito loucos. Ai eu disse: minha gente, nós não vamos desconstruir o que o “N” construiu, a gente vai deixar, nós é que vamos nos adaptar às orientações dele, porque senão vai ficar quebrado (R1).

Nós já estivemos nos reunindo em alguns momentos, alguns professores incomodados com essa questão da diversidade de orientações por que [...] vem um professor e aí desfaz o trabalho! [...] aí tem um professor que diz; tá tudo errado!(R2)

Ao que parece o impasse que se manifesta na sala de aula reflete um impasse mais amplo, no âmbito das ciências. Em outras palavras, a transição de paradigmas de pesquisa está gerando incertezas e ao mesmo tempo ousadias de experimentar o novo, o diferente no contexto acadêmico, o que ocasiona algumas resistências, como é comum nos processos de mudança. Para Santos Filho (2007, p. 13-14) na origem desse dissenso “estão as diferenças entre duas visões de mundo que dominam a pesquisa educacional, ou seja, a visão realista-objetivista e a visão idealista-subjetivista” e que a partir da década de 80 configuraram-se no âmbito das ciências sociais e educação como os paradigmas quantitativo-realista e o qualitativo-idealista.

No paradigma quantitativo-realista, a pesquisa prima pela objetividade dos dados e concebe a realidade como algo externo ao sujeito e o homem nela inserido como ser passivo. Nela o pesquisador distancia-se do objeto para melhor compreendê-lo, procurar o porquê dos fatos. Por sua vez a concepção qualitativo-idealista caracteriza-se por uma visão de realidade como algo construído e moldada pelo sujeito, e em decorrência o homem como responsável pela realidade circundante. Nesta perspectiva objetiva-se compreender o fenômeno, como ocorre o processo, onde pesquisador e objeto influenciam-se mutuamente.

Como os métodos das ciências naturais foram desenvolvidos e amadurecidos mais cedo, quando do desenvolvimento das ciências humanas, no início do século XX, a questão que se colocava era se estes métodos podiam ou deviam ser aplicadas à vida social humana. Santos Filho (2007, p. 15) destaca duas respostas ou posições assumidas diante deste problema: a que defendia a unidade das ciências e, portanto, a legitimidade do uso do mesmo método em todas as ciências, e uma outra posição, favorável à tese da singularidade das ciências sociais e humanas e, portanto, defendia um método científico específico para estas ciências.

Entre os pesquisadores e docentes é comum encontrarmos críticas e defesas apaixonadas por ambos os paradigmas. Também entre os autores encontramos posições distintas e outras conciliatórias. Gatti (2007), por exemplo, destaca que a adoção do modelo – já consolidado - das ciências físicas e naturais pelas ciências humanas ocorre no início do século XX num contexto de busca de identidade própria destas últimas. E embora admita a importância da quantificação e da metodologia experimental em pesquisas específicas na área educacional, ressalva a perspectiva dogmática com que se passou a construir instrumentos de medida, acreditar na medida de forma absolutizada e na neutralidade das intervenções e pesquisa de dados. E acrescenta que, no meio educacional, ainda falta aos pesquisadores consistência na apropriação e desenvolvimento de métodos e técnicas de análise nesta

tradição. Quanto ao paradigma qualitativo, a autora argumenta que, em certos círculos, parece ocorrer novamente um movimento de adesão acrítica e aligeirada, em vez de um processo amadurecido de transformação. Para a autora “saímos de uma forma de coleta de dados para outra e não percebemos que os problemas de fundo são os mesmos e que qualitativo, em pesquisa, não é dispensa de rigor e consistência, nem sinônimo de literatura ou poesia” (idem, p. 51).

Para Gamboa (2007) a emergência dos modismos teórico-metodológicos e a preocupação com elementos qualitativos da produção científica são características de uma nova fase do desenvolvimento da investigação educativa, efeito da criação e consolidação de cursos de pós-graduação na América Latina. Assim, além da preocupação com a qualidade e maior intensidade das indagações sobre as técnicas e os métodos utilizados na investigação educativa, ocorre também

O aumento progressivo da “massa crítica” nas instituições de pesquisa, a busca de novas alternativas para o conhecimento de uma realidade tão dinâmica e polifacética como realidade educativa. Com o desenvolvimento de diversas propostas técnico-metodológicas e as exigências de uma melhor qualidade de pesquisa, intensifica-se a polêmica em torno dos paradigmas de pesquisa e ganha-se mais espaço na literatura especializada. (GAMBOA, 2007, p. 61).

Como exemplo do debate configurado em torno da compatibilidade ou não destes distintos paradigmas de pesquisa, Wlaker e Evers (cit. por Santos Filho, 2007, p. 38-48) entendem que três teses básicas podem ser defendidas:

**a) Tese da diversidade incompatível:** seus defensores argumentam que sem a quantificação, a pesquisa qualitativa não permite generalizações para se construir um conjunto de leis do comportamento humano, nem pode aplicar testes adequados de validade e fidedignidade, sendo assim carente de objetividade, rigor e controles científicos.

**b) Tese da diversidade compatível ou complementar:** dentro do clima epistemológico da era pós-positivista, muitos pesquisadores educacionais acreditam que as várias tradições de pesquisa são igualmente legítimas e não estão em conflito necessário [...] alguns pesquisadores têm sugerido que a complementaridade deve ser reconhecida tendo em vista os vários e distintos desideratos da pesquisa educacional cujos propósitos não podem ser alcançados por um único paradigma.

**c) Tese da unidade ou integração de diversas perspectivas:** a tese da unidade dos paradigmas é defendida a partir dos filósofos pós-positivistas e dos teóricos críticos... Segundo esta tese, não há um modo logicamente consistente de dividir o domínio do conhecimento em formas de conhecimento radicalmente distintas.

Pela síntese das teses apresentadas percebe-se que o conflito entre paradigmas parece ainda distante do consenso. Para Gamboa, esta polarização entre os modelos de pesquisa quantitativo e qualitativo,

É indicadora de falsos problemas técnicos que podem conduzir a falsas soluções, como por exemplo a conciliação eclética entre tendências conflitantes, tomando o que tem de melhor em cada modelo e o desprezo dos outros, por serem considerados ideológicos, reducionistas ou pseudo-científicos (2007, p. 63).

Visto sob este prisma, entende-se que a riqueza de um paradigma reside exatamente na sua diferença. Neste caso a saída não é mesclar o que houver de melhor ou rejeitar o que não convém em cada um, e sim empregar aquele cujas especificidades encerrem melhores condições de responder à questão de estudo, afinal como observa Kuhn “decidir rejeitar um paradigma é sempre decidir simultaneamente aceitar outro e o juízo que conduz a essa decisão envolve a comparação de ambos os paradigmas com a natureza, bem como sua comparação mútua” (2001, p.108). Neste sentido, é pertinente a afirmação de Gamboa (2007) sobre o estudo dos diversos paradigmas científicos, que “têm a função de elucidar e interpretar as diferentes opções da pesquisa; entretanto, não apresenta uma função normativa, no sentido de indicar qual dos caminhos é ou não é o mais apropriado ou o menos eficiente, qual deles deve ser seguido ou evitado”. (p. 81).

### **A pesquisa docente nas licenciaturas.**

A expansão dos cursos de licenciatura e de Pedagogia no Brasil, segundo Villardi (2002) começou a ocorrer na década de 70, por ocasião da promulgação da Lei Nº 5.692/71 que instituiu a educação obrigatória durante os oito anos do então chamado primeiro grau. A autora aponta a demanda de profissionais nas diferentes áreas, além do baixo investimento necessário para seu funcionamento, como fatores que permitiram ampliar a oferta das licenciaturas em inúmeras instituições de ensino superior, públicas e particulares, muita vezes em cursos noturnos, para atender à demanda do aluno-trabalhador. E explica que em virtude desta expansão sob condições precárias, estes cursos “não desenvolveram qualquer tradição na área de pesquisa, centrando a formação do professor, por um lado, no conhecimento de sua área básica e, por outro, nas questões inerentes à prática pedagógica” (p.134).

É talvez por esta razão que, quando falamos de pesquisa na universidade normalmente estamos nos referindo à pós-graduação, posto que neste nível a produção científica é mais cobrada pelos órgãos de avaliação e fomento, que concentram aí sua atenção.

Mas como nem toda universidade oferece este nível de ensino, cremos que a pesquisa é um pressuposto também para os cursos da graduação, apesar das condições que determinaram sua expansão. Segundo as diretrizes curriculares para os cursos de graduação, um dos seus princípios é “fortalecer a articulação teoria-prática valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária. Contudo, no que diz respeito aos cursos de licenciatura a pesquisa parece um ponto obscuro, ainda que não seja vedada sua prática. Diante disto apresentam-se algumas questões: há, legalmente, a expectativa ou a exigência que seus docentes a realizem? a pesquisa é exequível na licenciatura? É necessária? Ousamos buscar algumas pistas que respondam nossas questões.

Sobre a primeira questão, se considerarmos a carga horária semanal dos professores, no caso do CESC/UEMA, a resposta é sim, pois de acordo com orientações para preenchimento do formulário eletrônico da instituição, seja de 40 ou 20 h/semanais, ela compreende em tese, um tempo para ensino (no máximo a metade da carga horária semanal – 20/10 h/s), outro para estudo, planejamento e avaliação (proporcionalmente até metade da c/h das aulas), outro para participação em reuniões (2 h/s), outro para orientações de trabalhos de conclusão (2 h/s por orientando) e o restante para pesquisa e/ou outras atividades. Esta distribuição é feita em formulário eletrônico denominado Plano Individual de Trabalho – PIT - no início de cada semestre. Pelo exemplo de distribuição dado, o tempo de pesquisa parece mínimo, mas na prática ele se torna mais elástico, pois mesmo quem tem dedicação exclusiva ministra em média 16 aulas por semana e, se desenvolver algum projeto de pesquisa, esse número de aulas diminui de acordo com a quantidade de professores por departamento e demanda de disciplinas por semestre.

Outro fator que leva a supor a pesquisa como exequível nas licenciaturas é a caracterização das IES públicas. Em termos de organização acadêmica, o Decreto nº 5.773/06 classifica as instituições de ensino superior do sistema federal em universidades, centros universitários e faculdades, que segundo Catani (2002) têm como características e atribuições:

a) Universidades – caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão; têm autonomia didático-administrativa, podendo abrir e fechar cursos e modificar vagas sem autorização, exceto em cursos da área médica (medicina, odontologia e psicologia) e jurídica.

b) Centros universitários – caracterizam-se por oferecer ensino de excelência (na maioria dos casos não têm pesquisa e extensão); podem atuar em uma ou mais áreas do

conhecimento e, a exemplo das universidades, podem criar e fechar cursos e alterar o número de vagas, sem autorização, exceto nos casos já indicados.

c) Faculdades - constituem-se em um conjunto de instituições com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado; oferecem ensino e, às vezes, pesquisa e extensão; dependem da autorização do Poder Executivo para criar cursos.

Pela atual nomenclatura das instituições de ensino superior públicas, somente a algumas delas é atribuída a função de pesquisa enquanto outras ficam restritas apenas ao ensino. Observa-se, nesta caracterização, que a prática de pesquisa fica restrita praticamente às universidades e centros universitários e que as instituições específicas para formação docente ficam limitadas ao ensino. Ocorre, no entanto, que os cursos de formação docente para a educação básica, ou seja, os cursos de licenciatura e Pedagogia, são oferecidos também nas universidades e centros universitários, como é o caso da Universidade Estadual do Maranhão e do Centro de Estudos Superiores de Caxias- CESC. Então, se tomarmos como referência a classificação das IES públicas, e descontados os desafios já mencionados, entendemos que a prática de pesquisa por professores nos cursos de formação docente nestas instituições é legalmente possível.

Quanto à terceira questão, Marli André (2001) lembra que a primeira proposta de diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior, embora incluísse a pesquisa como componente da formação de professores, ao mesmo tempo estabelecia uma diferenciação entre pesquisa acadêmica e a pesquisa de professores. Como o documento gerou questionamentos e debates a acerca da dicotomia ente pesquisa científica e pesquisa docente, na Resolução CNE/CP Nº 01, de 15 de maio de 2006, que institui as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia esta diferenciação não é explicitada. Nela a pesquisa é mencionada como elemento importante na formação inicial de professores. De modo que se pode inferir que sua prática não é apenas possível, mas também necessária. Chegamos então à terceira questão.

Isto posto verifica-se que tanto por parte da legislação relativa aos docentes da graduação nas licenciaturas e Pedagogia, quanto pela legislação relativa aos seus alunos, a pesquisa aparece como algo passível de ser realizado no nível da graduação sobre as áreas de especialidade ou sobre a prática docente, individualmente ou em parceria com alunos de iniciação científica e grupos de pesquisas. Mesmo assim, segundo Oliveira e Azzi (2002. cit. por OLIVEIRA, 2003), apesar do amplo reconhecimento da importância da pesquisa, e de toda a discussão acerca da necessidade de se formar o professor-pesquisador, tal tarefa não



tem se mostrado fácil, primeiro porque o conceito de pesquisa não está claro para os docentes e futuros docentes, e também porque pouco se sabe sobre sua prática na graduação e nas escolas.

Outro fator de interferência na produção de pesquisa docente na graduação pode ser identificado a partir do estudo realizado por Lüdke (2001b) no Rio de Janeiro entre 1996 e 1997, sobre a socialização profissional dos professores, na fase que focalizava as instituições formadoras, onde se constatou que

A prática de pesquisa e mesmo a formação para ela não foram apontadas como importantes por professores formadores de futuros docentes, em cursos de licenciatura e de ensino médio para o magistério. Nossos entrevistados, professores destes cursos, de modo geral não incluíram o componente pesquisa, entre os apontados como necessários à formação do futuro mestre, seja no curso de nível médio, seja no de nível superior (p. 28).

Nossa hipótese é que este fato esteja relacionado à titulação dos professores, que no caso do Maranhão ainda é predominante nos níveis de especialistas e graduados. Vemos esta relação na medida em que o professor não dispõe de uma formação que o tenha preparado e orientado para pesquisa, portanto não a considera relevante para sua prática nem para a dos futuros docentes. Lüdke observa que, embora a importância da pesquisa pareça consensual entre os autores que tratam do tema e até mesmo entre professores, quando se avança para a questão da necessidade e possibilidade de realizá-la, o consenso não é tão freqüente (idem).

No Centro de Estudos Superiores de Caxias, observa-se que há um crescente interesse por pesquisa nos cursos de licenciatura em ciências, notadamente o de Biologia. Como o curso conta atualmente com um número significativo de mestres e doutores e há algum tempo vem estruturando um espaço adequado para pesquisa, o interesse e participação dos seus professores e alunos para pesquisar e publicar vem motivando professores e alunos de outros cursos. Em termos de publicação, é motivador o empenho dos professores do curso de letras, também com número significativo de professores com pós-graduação *stricto sensu*, que embora com recursos próprios, já realizaram três publicações de livros. Estas constatações quanto à titulação do corpo docente confirmam o quanto ela é importante para a articulação ensino e pesquisa, ainda que não a determine. Nesse sentido é pertinente apresentar os dados do resumo técnico do INEP sobre o cadastro nacional de docentes da educação superior, realizado em 2005. Nele, os dados sobre as funções docentes por titulação indicam que,

O Estado do Maranhão tem um dos menores percentuais de funções docentes exercidas por doutores da região Nordeste (10,9%), a metade da média nacional para

este nível de titulação. O percentual das funções docentes com mestrado, entretanto, aproxima-se bastante da média nacional (37, 2%). É notório o percentual de especialistas no Estado (43,9%), mais de quinze pontos percentuais acima da média nacional (28,8%) – o que coloca o sistema de educação superior do Estado entre os que dependem majoritariamente (54,7%) de docentes situados nos dois níveis de titulação mais baixo (especialistas e graduados). (p. 32-33)

Estes dados são sintomáticos e, embora expliquem apenas em parte a pesquisa na graduação, expõem a necessidade de investimento na formação continuada como condição indispensável para o desenvolvimento do corpo docente e também das próprias instituições como bem nos lembra Leite (at ali),

Os tempos mudaram, e a qualificação docente precisa ser cada vez mais abrangente: o docente não precisa apenas de “didática” e “metodologia”, ele precisa de uma formação que o construa como intelectual público. Na dialética do local/global, a universidade se torna pós-moderna e o seu docente/intelectual/público se qualifica, qualificando sua instituição, por meio de processos constantes de aprendizagem em formação continuada. (1998, p.40).

Além da formação continuada, a perspectiva de constituir-se num docente-intelectual-público, por outro lado, coloca aos docentes a condição de repensar seu papel e sua prática dentro das instituições como formadores de professores. Dada a crescente demanda de vagas no ensino superior, Pimenta e Anastasiou (2002) chamam a atenção para a necessidade dos professores assumirem a profissionalidade da função que exercem, dando um salto qualitativo na visão que têm de si mesmos, como empregados, para a condição de profissionais. Para as autoras, “somente à medida que formos capazes de transformar um simples emprego ou bico em profissão é que estaremos contribuindo para a construção de uma categoria profissional significativa e representativa na sociedade e reconhecida por ela como tal” (p.197). Colocando de outra forma, pode-se dizer que os professores precisam sair da condição de “dador de aula” na expressão de Demo (2005a), para assumirem-se como formadores de futuros profissionais, pois para o autor, o profissional, “não é aquele que apenas executa sua profissão, mas, sobretudo quem sabe pensar e refazer sua profissão” (idem, p.68).

Esta mudança de postura é importante porque quem vê na função docente apenas um emprego, restringe a abrangência da sua ação aos limites daquilo que a instituição lhe cobra. Quem assume a profissionalidade de sua função, concebe a si mesmo como parte integrante da instituição, quer pensar e viver a universidade, ampliando os horizontes do seu campo de ação. Nesta postura estão presentes não só a intencionalidade, mas também a disponibilidade para ampliar seu raio de ação, concebendo e implementando novas alternativas. Desta forma, a profissionalidade torna-se requisito importante para quem se

propõe efetivar a inserção da pesquisa como prática subjacente ao ensino, posto que é uma atitude que exige disponibilidade, mas também intencionalidade.

Ao estabelecer estas relações entre profissionalidade e articulação ensino e pesquisa na formação docente, convém destacar a observação de Gatti, sobre a importância da intencionalidade estar presente não só no docente-pesquisador mas na própria Instituição. Para a autora,

A apropriação para a docência de características da atividade de investigação científica, como a atitude de atenção aos objetos de seu campo ou de sua docência, a capacidade de elaborar questões pertinentes, de desenvolver observações sistemáticas, de questionamento constante, de formulação de hipóteses, de seleção e articulação de dados etc., é fator de importância no aprimoramento dessa ação (...) No entanto, essas apropriações e a criação de pontes entre os três âmbitos considerados demandam um trabalho consciente por parte dos docentes-pesquisadores e uma organização institucional de trabalho com intencionalidades e finalidades claras nessa direção. (2004, p. 438).

A estas ressalvas quanto à intencionalidade, acrescentamos ainda a observação de Fernandes (1998) a respeito da indissociabilidade, quando lembra que esta é uma questão que deve ser pensada numa dimensão cultural e como tal é uma idéia que “precisa ser construída como uma síntese dialética no interior do ato pedagógico” (p. 100), sugerindo para tanto que se pense a prática pedagógica na perspectiva de uma episteme, “que provoque um ensinar e um aprender indissociado da marca da pesquisa – a dúvida – e da marca da extensão – a leitura da realidade” (idem). Em suma, consideramos que a indissociabilidade requer da esfera docente compromisso e postura profissional e da instituição uma carta de intenções configurada no projeto pedagógico institucional, como propõem Pimenta e Anastasiou (2002).

Ao colocarmos a relevância da pesquisa como prática imanente à ação docente nos cursos de formação de professores, não podemos perder de vista que esta não deve ser concebida como uma receita que vá resolver as mazelas da universidade, nem como uma alternativa que se oponha ao ensino. O que se discute é a necessidade de que, nos cursos de formação docente, a pesquisa ocupe o lugar que lhe cabe como uma dimensão formativa o que, acreditamos, encerra possibilidades de uma prática que será tanto mais rica e produtiva quanto for efetivada em ambiente de coletividade.

### **Fundamentos da pesquisa na prática docente.**

Alguns dos fundamentos da pesquisa na prática docente remontam aos anos 60 e 70 com os trabalhos de Lawrence Stenhouse (1996) desenvolvidos na Universidade de East

Anglia, na Inglaterra, com a fundação do Centro de Pesquisa Aplicado à Educação (CARE-Center for Applied Research in Education). Mas alguns autores (ZEICHNER, 1993; SCHÖN, 1995; ALARCÃO, 2001b), ressaltam que desde os anos 30 já havia estudos em defesa dos professores como investigadores, especialmente John Dewey. Como a idéia encontra-se mais elaborada em Stenhouse, Alarcão explica que se atribui a este autor o pioneirismo do conceito de professor pesquisador.

É no CARE que Stenhouse, em conjunto com seus colaboradores, põe em prática o princípio da pesquisa como base do ensino, concebendo o conhecimento como algo transitório, inacabado, e por isso mesmo, questionável, problematizável. Este princípio assegurava a confiança na capacidade de os professores produzirem conhecimentos e conduzirem a construção do currículo, admitindo que faltavam a eles confiança e experiência em relacionar teoria e prática. Segundo Dickel, esta falta de confiança e experiência dos professores é que justificava a participação dos pesquisadores acadêmicos através da pesquisa-ação sem que isto implicasse no monopólio da condução da pesquisa por estes últimos. Para a autora,

Apesar de defender que o papel diretivo de criar teoria com a colaboração do professor é do pesquisador, Stenhouse argumenta que o seu poder está significativamente diminuído, visto que sua posição dependerá de sua capacidade de dotar de significação os dados aos quais têm acesso os professores. Aos pesquisadores caberá difundir entre estes a dúvida sobre os resultados de suas pesquisas e uma disposição em especulá-las, em agir como “modo de indagação”, vendo-lhes como teóricos e comprovadores de teorias em melhor posição que a sua. A pesquisa, nesse sentido, oferece aos professores, ao invés de conclusões ou um conjunto de descobertas aplicáveis sobre o ensino, hipóteses de trabalho e a possibilidade de contribuir na elaboração das teorias educacionais. (1998, p. 56).

Em síntese, a proposta de Stenhouse e do CARE encerrava a perspectiva de contribuir com o professor que visasse melhorar sua prática a partir do conhecimento que detinha da sua escola e sua sala de aula. Suas idéias inspiraram outros pesquisadores que deram continuidade aos seus estudos como John Elliott e Clem Adelman, Wilfred Carr, Stephen Kemmis, Jean Rudduck, David Hopkins, entre outros responsáveis pelo ressurgimento da pesquisa-ação nos anos 70 (PEREIRA, 2002; SIGNORINI, 2003).

Nos anos 80, inspirado pelas idéias de Dewey, o americano Donald Schön (2000), professor de estudos urbanos e de educação no Massachusetts Institute of Technology – MIT, apresenta a idéia do *practicum* reflexivo como aquele profissional que tem na sua prática um objeto de reflexão. Embora sua obra inicial não fosse voltada para professores, suas idéias são amplamente aceitas como uma crítica à racionalidade técnica que permeia os currículos formativos. Segundo o autor, a racionalidade técnica não prepara o profissional para lidar com

situações-problema inesperadas, e em contraposição, a reflexão que se dá durante e após a ação faz emergir os saberes da prática, os quais o professor, embora utilize, nem sempre se apercebe deles. A estes saberes, Schön denomina reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, para caracterizar a simbiose entre teoria e prática.

É, pois nesse sentido que a reflexão torna-se um meio de pesquisar a própria prática, sem oposição entre a pesquisa e a atividade profissional. Schön defende que a pesquisa do profissional reflexivo torna-se tão rigorosa quanto a do pesquisador, posto que a partir da identificação de problemas, a busca de solução, registro e análise de dados são ações comuns ao cotidiano do profissional e do pesquisador.

A partir das idéias de Schön, desenvolveram-se diversos estudos sobre o professor reflexivo, inclusive aqueles que não lhe pouparam críticas. Lüdke observa que suas idéias “têm inspirado manifestações que aproximam muito as idéias de reflexão e de pesquisa, a um ponto de quase propor uma identificação entre professor reflexivo e professor pesquisador” (2001, p. 30). No Brasil a disseminação das idéias de Schön ocorreu por volta da década de 1990, com a difusão do livro do professor português António Nóvoa, *Os professores e sua formação*, influenciando pesquisas na área de formação docente e até discursos políticos (Pimenta, 2005). Uma das principais críticas ao pensamento de Schön é que seu estudo focaliza a prática reflexiva individualizada, limitada ao contexto da sala de aula e da relação professor-aluno, sem conexão com o contexto social em que se insere o professor e a escola e, portanto, acrítica.

Nesta linha de críticas ao conceito de professor reflexivo e de estudo sobre a pesquisa docente destaca-se o educador americano Zeichner, da Universidade de Wisconsin-Madison, que, tomando o conceito de profissional reflexivo, tece uma crítica ao reducionismo presente na proposta de Schön e defende a pesquisa-ação como uma perspectiva de emancipação do professor, que não se dá de modo individualizado.

Em âmbito nacional, conforme André (2001, p. 56), evidenciam-se diferentes vertentes sobre a pesquisa docente que vêm sendo configuradas nos últimos anos, entre elas os trabalhos de Lüdke sobre a articulação entre pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores, Pedro Demo que defende a pesquisa como princípio científico e educativo, Marli André que discute a contribuição didática que a pesquisa pode ter na articulação entre saber e prática docente, Geraldí, Fiorentini e Pereira que focalizam a importância da pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática; Passos e Garrido cujos resultados de seus trabalhos evidenciam as possibilidades de trabalho conjunto da universidade com as escolas públicas, por meio da pesquisa colaborativa.

Deste conjunto, destacamos a obra de Demo que, mesmo sendo um pouco distinta das demais, inscreve-se no conjunto de variações da produção teórica que tem como ponto em comum a pesquisa de professores. Nossa idéia de emprego da pesquisa como parte integrante do trabalho docente encontra em seus estudos uma das bases conceituais. Embora a literatura existente relacione o conceito de professor pesquisador à pesquisa realizada por professores que atuam na educação básica, utilizaremos seus fundamentos como eixo orientador da construção da análise da pesquisa docente por acreditarmos que seus princípios são passíveis de aplicação na docência superior e particularmente no curso de Pedagogia. Os estudos de Zeichner, nossa outra base conceitual, defendem a articulação entre universidade e escola através da pesquisa-ação colaborativa.

Para Demo, independente do nível de ensino a pesquisa pode ser empregada tanto como princípio científico como educativo, havendo inclusive a possibilidade de ensinar pela pesquisa, tendo esta como ferramenta na construção do conhecimento e veículo de emancipação. Em sua visão, a pesquisa como princípio científico e educativo “faz parte integrante de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito auto-suficiente, crítico e auto-crítico, participante, capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar os outros como objeto” (2005b, p, 42).

Zeichner por sua vez concebe a pesquisa-ação como um instrumento de justiça social, na medida em que dá voz aos professores, permitindo-lhes divulgar seus conhecimentos da prática e troca de saberes entre escola e universidade. Sua proposta volta-se para a possibilidade de intercâmbio e produção conjunta entre pesquisadores da universidade e escolas por meio da pesquisa-ação. Mesmo sendo favorável a uma maior visibilidade da pesquisa realizada por professores da educação básica, não descarta a importância da pesquisa acadêmica e do papel dos pesquisadores professores na produção de conhecimento. Entretanto, faz severas críticas à tradicional postura dos pesquisadores acadêmicos na sua relação com os professores porque, segundo ele:

Difícilmente os professores são convidados pelos pesquisadores a engajar-se intelectualmente na escolha das questões a serem investigadas, na elaboração do projeto de pesquisa, no processo de coleta de dados ou na sua análise e interpretação, e até mesmo a partilhar os resultados da pesquisa (1998, p. 212).

O autor vislumbra como solução a mudança na própria estrutura das universidades, como por exemplo, aumentar o padrão ético e o nível de democracia na pesquisa acadêmica, auxiliando a valorizá-las nas escolas, superando assim a exploração de professores por pesquisadores acadêmicos. A democratização da pesquisa para além dos

muros da universidade, além de desmistificar a concepção desta como algo complexo e acessível a poucos iluminados, poderia contribuir para a motivação das partes envolvidas alcançando uma maior participação no processo e efetividade nos resultados.

Um primeiro passo para a democratização da pesquisa pode ser concebê-la como prática que se dá em diferentes graus de profundidade. Nesse sentido é relevante a distinção feita por Demo (1994) que, ao defender a pesquisa como passível de realização nos vários níveis de ensino por professores e alunos, esboça algumas diferenciações ou níveis de profundidade quanto ao seu conceito, que vão do mais elementar ao mais elaborado, caracterizados do seguinte modo:

- Nível I - Interpretação reprodutiva: trata-se de tomar um texto e sintetizá-lo de modo a reproduzir com fidedignidade, com alguma interpretação criativa.
- Nível II - Interpretação própria: consiste na habilidade de tomar um texto dando-lhe interpretação pessoal, incluindo um tipo de leitura que discute com o texto, como os estudiosos de filósofos, teóricos, agentes históricos notáveis, etc.
- Nível III - Reconstrução: refere-se à capacidade de movimentar-se com autonomia no meio do que já existe, ou de questionar o que existe e repor proposta própria, por meio do rearranjo de um referencial teórico em uso, como em teses de mestrado e doutorado.
- Nível IV - Construção: trata-se de ocupar espaço científico próprio no contexto dos paradigmas, constituindo uma posição de vanguarda. Requer independência para tomar o que existe como simples ponto de partida para abrir caminhos novos. São personalidades científicas reconhecidas como detentoras de bagagem própria.
- Nível V - Criação/descoberta: representa o nível mais elaborado da pesquisa e refere-se à abertura de novas fronteiras do conhecimento, pela introdução de novos paradigmas metodológicos, teóricos ou práticos, onde somente pesquisadores altamente criativos conseguem chegar.

A partir destas características percebe-se que a pesquisa pode ser desenvolvida nos diversos níveis de ensino, sem que se perca seu caráter formal, afinal como o autor ressalva, *“pesquisa não é qualquer coisa”* (idem, p.40) e, por isso não dispensa a necessidade do compromisso com a sistematização, a qualidade formal e política e também a intervenção inovadora. Assim colocada, pressupõe uma evolução que se dá pelo exercício prático: a prática de pesquisa à medida que é exercitada vai sendo refinada, até atingir a autonomia da produção própria por meio do diálogo crítico e criativo com a realidade, sendo assim acessível

a quem por ela se interesse e por isso não justifica que esteja restrita a um grupo especializado. O importante é exercitar a imaginação criativa pelo exercício do questionamento e da dúvida.

Mas, afinal o que é um professor pesquisador? O que se espera dele? Em que sua ação de pesquisar modifica sua prática de ensino? Em que sentido os princípios do professor pesquisador se aplicam à pesquisa docente na graduação? São muitas as questões a esse respeito e muitas as críticas a este conceito. Para a primeira questão, uma síntese inicial que nos dê um panorama geral da variedade de interpretações desse conceito nos é apresentada por Oliveira no quadro a seguir:

### Quadro 3: Conceito de professor-pesquisador segundo a literatura

<b>Autor</b>	<b>Conceito de professor-pesquisador</b>	<b>Características</b>
<b>Demo</b>	Aquele que busca autonomia, reflete e critica sua própria experiência e dela extrai conhecimentos; mantém um diálogo constante com o aluno, colocando-o, assim, na condição de também ser o responsável pelo seu processo de aprendizagem; ou seja, é um professor autônomo, renovador, criativo, crítico	Questiona, maneja a pesquisa como princípio científico e educativo, autônomo, reflete e critica sobre sua própria experiência, renovador, transformador e reconstrutivo
<b>Ramos</b>	Aquele que parte dos conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, do discurso já constituído. Mediante questionamento reconstrutivo, problematiza o discurso, mostra inconsistências, coloca em dúvida, instaura conflitos, que podem ser resolvidos pela busca de nova linha argumentativa	Investiga, reflete sobre sua ação, reconstrói conhecimentos, é problematizador e dialógico, socializa o conhecimento.
<b>André</b>	Aquele que investiga sua própria prática docente que tem uma preocupação mais imediata com seus problemas cotidianos e um menor distanciamento deles; sua preocupação maior é com a aprendizagem dos alunos.	Assume papel ativo no seu processo de formação, investiga sua prática docente, reflete sobre sua ação.
<b>Geraldi, Messias e Guerra</b>	Aquele que investiga sua própria ação, que reflete sobre ela, que toma por objeto a realidade em que está inserido.	Dialógico, desenvolve seu trabalho em grupo, é reflexivo, responsável pelo seu próprio desenvolvimento, fortalecendo ações em grupo.
<b>Zeichner</b>	Aquele(a) que reflete sobre seu ensino, não aceita naturalmente a realidade cotidiana e concentra seus esforços na busca de meios eficientes de atingir os seus objetivos, bem como de encontrar soluções para problemas. São os professores que pensam sobre as dimensões sociais e políticas da educação e do contexto em que ela se insere, não cabendo assim a neutralidade e a imparcialidade	Examina, esboça hipóteses e tenta resolver os dilemas envolvidos em sua sala de aula; assume valores que leva para seu ensino; está atento para o contexto institucional e cultural no qual ensina; assume a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional.

\* Extraído de OLIVEIRA, 2003, p. 31.

Nesta síntese evidenciam-se as diferentes vertentes anteriormente comentadas a respeito da pesquisa realizada por professores. Demo concebe o professor pesquisador como aquele capaz de autocrítica, autônomo, criativo e renovador dos seus conhecimentos. Para Ramos, professor pesquisador utiliza conhecimentos prévios como fonte de problematização e reconstrução de conhecimentos. André o entende como o que imerge na própria prática, reflete sobre ela para identificar os problemas mais imediatos tendo em vista a aprendizagem



dos alunos. Para Geraldí, Messias e Guerra, além de investigar e refletir sobre a própria ação, o professor pesquisador atua em grupo na busca de soluções. Zeichner por sua vez também tem o professor pesquisador como o que busca soluções para os problemas práticos da realidade, mas sua reflexão é extensiva às dimensões sociais e políticas que condicionam esta realidade. As diferenças entre estas concepções não são tanto quanto à definição - já que todos incluem a reflexão sobre a prática como ponto comum e a pesquisa como meio de promover mudanças -, mas quanto à abrangência dos efeitos desta reflexão, que vão dos limites da sala de aula ao contexto sócio-cultural e institucional da escola. Também Stenhouse acrescenta que “eu considero investigação em educação, a investigação realizada dentro do projeto e enriquecedora do processo educativo” (1998, p. 42).

Além destas distintas concepções com alguns pontos comuns, há ainda aqueles que, sem se deter na concepção de professor pesquisador ou pesquisador professor, concebem a pesquisa como algo intrínseco à ação docente. Entre estes, destacamos Freire, que assim se manifesta a respeito:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (2003, p. 29).

Para o autor ensino e pesquisa são interdependentes, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (idem). Nesta concepção é importante estimular a curiosidade crítica própria e do aluno como o motor da pesquisa. Assim, o conhecimento alcançado tem como finalidade a promoção da mudança interventiva na realidade. Para tanto, cabe ao professor “pensar certo” no sentido de promover o trânsito do senso comum para a consciência crítica e ajudar seu aluno neste processo.

Dadas a conceituação e caracterização do professor pesquisador, percebe-se que sua ação não fica restrita à reflexão crítica sobre a própria prática por meio da investigação. Vai além disto, na medida em que pressupõe um compromisso com a auto-formação e também a superação, tanto individual como coletiva, de uma condição de consumidor subalterno do conhecimento para uma postura crítica de produtor que o conduza à emancipação pelo comprometimento e tomada consciente de decisões, como sugere Freire. Sem o comprometimento, a formação advinda desta auto-formação pode redundar naquilo que Adorno (1996) denomina semiformação, que não se caracteriza pelo menor volume de conhecimento teórico ou prático, mas pela incapacidade de utilizá-los criticamente em função do bem comum, o que o torna um conhecimento alienado e inútil.

Assim compreendidos, os princípios da pesquisa de professores, se transpostos para o ambiente da universidade podem trazer contribuições valiosas tanto para a pesquisa como para a prática dos professores nas licenciaturas e em Pedagogia. A pesquisa pode modificar a prática de ensino quando redimensionada em seu sentido usual, na perspectiva que Demo lhe confere: “a alma da vida acadêmica é constituída pela pesquisa, como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento e de promoção da cidadania. Isto lhe é essencial, insubstituível”. (1993, p. 127). Uma mudança de tal natureza dificilmente afetaria somente os professores na realização de suas pesquisas individuais ou coletivas, a menos que fosse concebida apenas como princípio científico. Se aceita e praticada como princípio educativo, esta mudança de concepção sobre a pesquisa, encontra porém, alguns obstáculos quanto ao currículo formal vigente, conforme destacado por Schön:

Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum* reflexivo são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo: primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar prática cotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de fato, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste afastamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias (SCHÖN, 1995, p. 91).

Estes obstáculos apontados pelo autor configuram ainda uma realidade comum aos cursos de formação, especialmente o currículo fragmentado em etapas estanques. Como saída para o problema Schön propõe “incrementar os *practicums* reflexivos que já começaram a emergir e estimular a sua criação na formação inicial, nos espaços de supervisão e formação contínua” (idem). Também Demo (1993) identifica o currículo formal como um obstáculo ao uso da pesquisa como prática cotidiana. Para ele, este é o ponto mais sensível da mudança e propõe um modelo de formação cujo currículo esteja subjugado à pesquisa em todos os sentidos, onde o professor assuma uma postura de orientador e que tendo produção qualitativa própria, motiva o aluno a produzir também.

Por sua vez, Oliveira embora não destaque a questão do currículo, reclama o papel da universidade como instância formativa do professor pesquisador. A autora observa que, se os cursos de formação docente têm a pretensão de formar o professor pesquisador de modo que o torne apto a ter a sua prática pedagógica como objeto de reflexão, problematizando-a para melhorar e modificar sua ação, torna-se essencial então, “que este professor se desenvolva no contexto universitário, afinal, a Universidade é, em tese, o local privilegiado

para a formação de profissionais criativos e para a produção do conhecimento através da pesquisa” (2003, p. 24)

Em face destas contribuições procuramos entender em que sentido os princípios do professor pesquisador se aplicam à pesquisa docente na graduação. Em lugar de respostas fechadas buscamos uma experiência que possa ilustrar esta possibilidade de aplicação de pesquisa de professores no processo de formação docente.

O estudo realizado por Signorini (2006) não contempla diretamente a prática de pesquisa de professores do curso de Pedagogia, pois sendo uma proposta de intervenção, a pesquisa esteve restrita à atuação da própria pesquisadora no contexto de uma disciplina do curso de Pedagogia de uma faculdade particular. Seu trabalho, intitulado “a pesquisa na formação de professores: a perspectiva do professor pesquisador” analisa as possibilidades e limites de uma proposta de ensino tendo a pesquisa como seu eixo norteador na formação inicial do profissional da educação. Os resultados obtidos ao longo de dois anos de uma experiência com alunos da disciplina Pesquisa Educacional na Prática Pedagógica I e II do curso de Pedagogia revelaram que é possível e enriquecedor ter a pesquisa como eixo norteador no processo formativo inicial do professor, mas a efetividade desses resultados depende em boa medida do trabalho coletivo dos professores do curso, de uma proposta curricular orientada pela interdisciplinaridade e também da prática de pesquisa por estes professores. Quanto aos alunos participantes, embora manifestando apreensão com o início da experiência, revelaram-se satisfeitos ao fim do processo, ressaltando o desejo de que práticas como aquelas fossem mais freqüentes nos cursos de formação.

Experiências como esta, ainda que venham a colidir com a burocracia acadêmica e a má vontade de outros professores, constituem-se em referências positivas para aqueles que estão na formação inicial.

No entanto, segundo Lüdke (2001a), tanto entre professores nos cursos de licenciatura como entre pesquisadores, não há consenso sobre a contribuição efetiva da pesquisa de professores nos cursos de formação e menos ainda para a pesquisa acadêmica. Perrenoud, embora não a discrimine totalmente, vê com reservas os possíveis efeitos da pesquisa na formação docente. Segundo o autor,

Participar de uma investigação tem sentido quando por meio dela abre-se a possibilidade de o aluno-mestre tomar consciência da fragilidade do conhecimento, perceber incertezas e conflitos teóricos, as lutas por recursos e as relações de poder envolvidas nesses processos. Ele também adverte que não é qualquer tipo de pesquisa que contribui para o processo de formação docente. Para esse propósito é necessário que as investigações estejam relacionadas às questões de ensino ou da prática pedagógica (cit por SANTOS, 2001, p. 20-21).

Esta relação entre a investigação dos professores e os conteúdos de ensino é também uma das razões pelas quais alguns professores pesquisadores sentem dificuldades em articular suas pesquisas com a prática (SANTOS, 2001). Nesse sentido, há autores que questionam a eficácia da formação mediada pela pesquisa, a ponto de considerá-la desnecessária, tal como na crítica de Beillerot, que questiona:

O contato com as pesquisas é suscetível de desenvolver as capacidades de análise e investigação, de evitar confundir a evidência com o fato demonstrado. A pesquisa é a prova permanente de que muitas outras coisas em educação nos escapam, o que deveria, assim, nos tornar circunspectos, prudentes e abertos a novas compreensões. A pesquisa seria capaz de formar os jovens docentes no espírito crítico, na dúvida metódica, no comportamento racional, assim como no cuidado de responder com elegância às situações encontradas. Portanto, na formação do espírito, a pesquisa não toma, hoje, o lugar daquilo que antes era reservado a certas disciplinas? (Beillerot, 2001, p. 88).

Ainda que pertinentes estas ressalvas quanto à pesquisa de professores, não devem constituir-se em fator de descrédito para esta. Antes, configuram-se numa bússola que orienta as discussões e estudos sobre o tema. Entendemos com André que os cursos de formação têm um importante papel: “o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza” (2001, p. 59). No que diz respeito aos formadores de professores é relevante seu papel na construção deste espírito indagativo, que entendemos extrapolar os limites de certas disciplinas, posto que não é suficiente apenas indagar mas, agir fazendo acontecer. E a pesquisa constitui-se o nicho de cultura do espírito indagativo que gestará a ação.

## CAPÍTULO 3

### PASSOS METODOLÓGICOS PARA UM RESULTADO DE CONSENSO

Neste capítulo apresentamos os caminhos percorridos para alcançarmos os objetivos propostos, descrevendo a opção metodológica e procedimentos utilizados na busca de resultados e construção do consenso. Considerando que, segundo Lüdke e André, “em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito” (1986, p. 03), neste estudo a metodologia é apresentada em conjunto com os resultados porque segundo a abordagem metodológica escolhida, existe contínua relação entre coleta de dados e análise. Por tratar-se de uma pesquisa em Educação, consideramos que uma abordagem de natureza qualitativa traria respostas mais satisfatórias às nossas questões de estudo, tendo em vista que, segundo Bogdan e Biklen (cit. por LÜDKE e ANDRÉ, 1986. p. 11- 13) a pesquisa qualitativa apresenta como características básicas: a) ter o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Estas particularidades da pesquisa qualitativa são importantes pela flexibilidade de refazer as questões norteadoras do estudo sem perder de vista o compromisso com a formalidade de uma investigação cuidadosa.

Para a efetivação deste estudo, definimos como área primordial da pesquisa o Centro de Estudos Superiores de Caxias, pólo da Universidade Estadual do Maranhão, denominado CESC/UEMA, por ofertar regularmente o curso de Pedagogia, além de constituir-se no espaço de nossa formação inicial e futuramente, de atuação profissional.

Como procedimento de investigação foi adotado a pesquisa documental para análise do Projeto Político Pedagógico e Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, precedida de pesquisa bibliográfica e em meio digital constituindo o marco teórico. A coleta de dados foi realizada partir da utilização de entrevistas não estruturadas, realizadas essencialmente com professores, incluindo chefe de departamento e diretor de curso, quer estivessem ou não com alguma pesquisa em andamento, para levantamento de informações quanto às condições, motivações e limitações para o desenvolvimento de

pesquisas. O uso da entrevista aberta como instrumento primordial para coleta de dados decorre da estrutura do método escolhido e também por esta conter um caráter interativo entre entrevistador e respondente. Lüdke e André (1986) defendem os estilos mais livres e menos estruturados de entrevistas como um recurso que possui a flexibilidade necessária para a obtenção de informação com professores, diretores, orientadores, alunos e pais. Verificamos este aspecto quando um dos respondentes perguntou-nos se aquela entrevista “já era para valer”, dado o estilo livre da conversa.

São sujeitos da pesquisa os professores dos Departamentos de Educação e de Ciências Sociais e Filosofia, que atuam mais diretamente no curso de Pedagogia. A metodologia utilizada sugere que os respondentes sejam escolhidos por alguma característica que os destaquem dos demais sob algum aspecto, de modo que se atinja a máxima variação dentro da amostragem e a maior amplitude da informação. Com base nestes critérios, é solicitado a cada participante a indicação de outra pessoa para a entrevista seguinte. No nosso caso isto nem sempre foi possível, pois algumas pessoas convidadas a participarem do círculo não se sentiram à vontade para serem entrevistadas, outras não dispunham de tempo, outras estavam afastadas ou ausentes no período. Respeitando estas condições, nosso primeiro círculo teve a participação de oito respondentes, o que não significa uma limitação, pois, segundo Guba e Lincoln, o critério para limite de respondentes é quando as construções vão ficando redundantes, o que significa a proximidade do consenso. No desenvolvimento do segundo círculo, não houve a participação de todos os respondentes do primeiro e por esta razão acrescentamos mais um.

É pertinente ressaltar que nossa ligação com os professores deste curso se deve ao contato que tivemos como aluna, pois embora atualmente sejamos membro efetivo do corpo docente, ainda não atuamos no referido Centro, visto que chegamos ali, mediante transferência de outro Centro por ocasião da aprovação para o mestrado. De modo que mesmo tendo-os como colegas de trabalho, nosso olhar para os professores, o curso e os departamentos, de certo modo, ainda era um olhar de aluna. Assim, a realização da pesquisa com os próprios colegas motivou-nos também pela possibilidade de adentrar no arcabouço das subjetividades que constituem o curso, para então tecer um olhar de docente e pesquisadora.

Quanto à abordagem de estudo, tomamos por base o método do círculo dialético hermenêutico por considerar-se a necessidade de contemplar a problemática em questão sob perspectivas distintas, possibilitando assim uma visão de conjunto.

## A metodologia do círculo dialético hermenêutico

A metodologia do círculo dialético hermenêutico foi inicialmente empregada na área de avaliação institucional como uma abordagem alternativa às gerações anteriores de avaliação concebidas inicialmente como medida, em seguida como descrição e depois como julgamento. A quarta geração de avaliação, denominada avaliação construtivista responsiva, segundo Guba e Lincoln (1989), oferece uma alternativa ao paradigma científico que caracterizou virtualmente toda avaliação no século passado. É denominada construtivista por que atribui ao investigador a tarefa de extrair as construções que vários atores elaboram para reuni-las umas com as outras e com outras informações que se relacionem com os tópicos em questão. E é responsiva não somente porque procura diferentes visões dos diferentes participantes, mas também porque responde a estas visões na continuidade da captação de informação, de modo que à medida que cada grupo se depara com as construções dos outros participantes suas construções vão ficando mais elaboradas e atualizadas.

Estas características nos deram a segurança de que sua aplicação adequava-se aos objetivos de nossa pesquisa, uma vez que buscamos alcançar uma compreensão mais abrangente da realidade em estudo, no sentido de *círculo hermenêutico* que Dilthey (cit. por SANTOS FILHO, 2007, p, 27) lhe atribui. Nesta acepção, a hermenêutica – que na sua origem referia-se à interpretação de textos – passa a significar o conhecimento do contexto, necessário para a interpretação de eventos e como tal, torna-se circular porque assim como cada parte de um texto requer o resto dele para tornar-se inteligível, do mesmo modo o todo somente pode ser compreendido em termos das partes.

Desta forma, o aspecto hermenêutico da abordagem deste estudo justifica-se pela necessidade de captar os significados inerentes às falas emanadas de um contexto que até certo ponto nos é familiar mas ao mesmo tempo possui aspectos desconhecidos e exigem um olhar sob diversos ângulos para ser compreendido em sua complexidade. Como observa Santos Filho

A compreensão do significado das ações requer a adoção pelo pesquisador de uma abordagem hermenêutica. Obtém-se uma interpretação significativa mediante um processo de movimento constante entre as partes e o todo, em que não há ponto absoluto de partida nem de chegada. Assim, a compreensão de uma ação particular requer a compreensão do significado-contexto no qual ela se dá e esta compreensão depende daquela da ação particular. O que a hermenêutica demonstra é que a compreensão não pode ser buscada na ausência do contexto de uma interpretação ou de um referencial de interpretação (2007, p. 43-44).

Simplificadamente, Guba e Lincoln (1989) esclarecem que o método do círculo chama-se hermenêutico porque tem caráter interpretativo, e dialético porque representa uma comparação e um contraste de visões divergentes com vistas a uma síntese de todos eles, no mais alto nível. Demo, por sua vez, acrescenta que a hermenêutica, “enfrenta os desafios do mistério da comunicação humana, que nunca é só o que o que aparenta: como descobrir que o comunicador, ao dizer sim, queria dizer não, ao sair da cena, queria sobretudo estar presente e ao calar-se, queria precisamente fazer-se notado” (2005b, p. 22). Na abordagem qualitativa é importante estar atento a estas características para que não se percam informações não-verbais valiosas atendo-se apenas ao que é observável. Quanto à dimensão dialética, Demo a concebe para além da relação pesquisador e sujeitos, como instrumento de confirmação da teoria na prática:

Faz parte da dialética compreender tal fecundação contrária entre teoria e prática, trazendo à cena dos critérios de cientificidade não somente os formais (coerência, consistência, lógica), mas igualmente os políticos, apanhados hoje no conceito de discutibilidade: somente se aceita como científico o que é discutível, formal e politicamente. (idem, p. 104).

Este aspecto da discutibilidade científica que a dialética propicia, traduz-se num fio condutor para que não se confunda a pesquisa qualitativa como algo informal e sem critério, ou que não se presta a questionamentos. A discutibilidade implica na abertura ao diálogo crítico, sem o qual a ciência descaracteriza-se.

Por ocupar-se de questões cuja compreensão não pode ser quantificada, a pesquisa qualitativa tem o diálogo como pressuposto, dado que os fenômenos sociais são dinâmicos e contraditórios. Como a dialética busca apreender a essência dos fenômenos, penetrando no universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, a discutibilidade dos resultados deve ser considerada especialmente no processo de análise dos dados.

Além da discutibilidade, outros aspectos precisam ser levados em conta. No processo de análise, que ocorre concomitantemente à realização das entrevistas, frequentemente nos deparamos com o alerta que Guba e Lincoln fazem sobre o uso do paradigma construtivista, que segundo eles implica em alguns riscos éticos como o contacto direto com as pessoas, a dificuldade em manter a privacidade e confidencialidade, violação de confiança, perigo de desigualdade na consideração das opiniões e construções, o que excluir/incluir no relatório. Embora tomando o cuidado de explicar aos respondentes como funciona a aplicação do método e garantindo-lhes que o que não podia vir a público não seria divulgado, nossas dúvidas e receios justificam-se não só pelo fato de fazermos parte do grupo estudado, mas pela possibilidade de criar constrangimentos a ponto de provocar possíveis



conflitos e comprometer a busca de um entendimento futuro como a *situação ideal de fala*<sup>7</sup>, um dos conceitos da Teoria da Ação Comunicativa que será explicitada adiante, após apresentação dos dados. Encontramos também a manifestação de hesitações desta natureza em outros pesquisadores que empregaram o círculo dialético hermenêutico como Moraes (1995), que em sua tese de doutorado observa:

O fato de trabalhar numa das escolas observadas por ocasião da pesquisa de campo apresentou dois aspectos conflitantes: se por um lado desfrutei da desejada imersão no objeto da pesquisa, por outro, encontrei-me diante de conflitos ético-metodológicos. O acesso privilegiado a documentos e informações, a amizade com os colegas que me fizeram confidências, a posição de observador frente aos alunos e à administração foi fator que me levou a profundos dilemas: até que ponto estarei ferindo códigos de ética, prejudicando amizades, e até de uma certa forma, traindo pessoas? ( p. 78)

O mesmo dilema é assinalado por Furnival, quando da qualificação do seu projeto de tese, admite: “Na fase de análise dos dados, confesso que senti, às vezes, sentimento de culpa e inquietação ao me apropriar das falas” (2001, p. 28). E concordamos com ela, quanto às vantagens e desvantagens de entrevistar pares da mesma comunidade no sentido de que, se por um lado o diálogo entre entrevistador e entrevistado pode ser facilitado por partilharem assuntos e valores comuns, por outro lado, a variedade e graus de intimidade podem interferir na decisão do pesquisador em utilizar ou não as falas feitas fora da estrutura mais formal da entrevista. Além disto, ela ressalva que um alto grau de empatia com o grupo entrevistado faz com que a culpa ao se usar as falas do entrevistado de forma instrumentalista possa se tornar mais profunda.

Estas observações apresentadas pelas autoras também estiveram muito presentes durante o processo de nossas entrevistas. No entanto, consideramos que estas não se constituem em obstáculos ao emprego do círculo, mas consistem em cuidados que precisamos ter tanto para coleta como interpretação dos dados. Afinal, o pesquisador está numa posição privilegiada e, conforme observa Moraes, “ele vê muitas vezes o que a maioria das pessoas não vê. Ele elabora conclusões a partir de depoimentos, observações, e o seu ir e vir entre as fontes e a teoria acaba por dar-lhe uma visão mais ampla do assunto” (1995, p. 78). Esta posição privilegiada do pesquisador, acrescida de fundamentação teórica, amplia não só sua compreensão do assunto como também a responsabilidade pelo direcionamento que dá aos questionamentos que faz e pela significação que atribui aos dados. Exatamente pela posição

<sup>7</sup> O termo do original em alemão é “ideale Sprechsituation”. Na versão em inglês que consultamos o termo é traduzido como “ideal speech situation” (Habermas, J. (1989 e 1991 ). Em português encontramos “situação ideal de fala” e “situação ideal de diálogo”. Optamos por usar “situação ideal de fala”, pois a nosso ver, é mais condizente com o original em alemão. Contudo, ressaltamos que a expressão “fala” aqui não se restringe ao aspecto oral do diálogo.

que ocupa dentro da investigação, a responsabilidade do pesquisador não se atém somente às questões éticas quanto à fala dos respondentes, mas implica também um compromisso em mediar a construção do consenso sobre o assunto investigado. A este respeito Moraes comenta que “as pessoas vivem seu dia-a-dia sem se darem conta de uma série de questionamentos que de outro modo se fariam. O medo, a falta de tempo, ou a omissão, não propiciam posicionamentos mais críticos frente a certas situações” (idem).

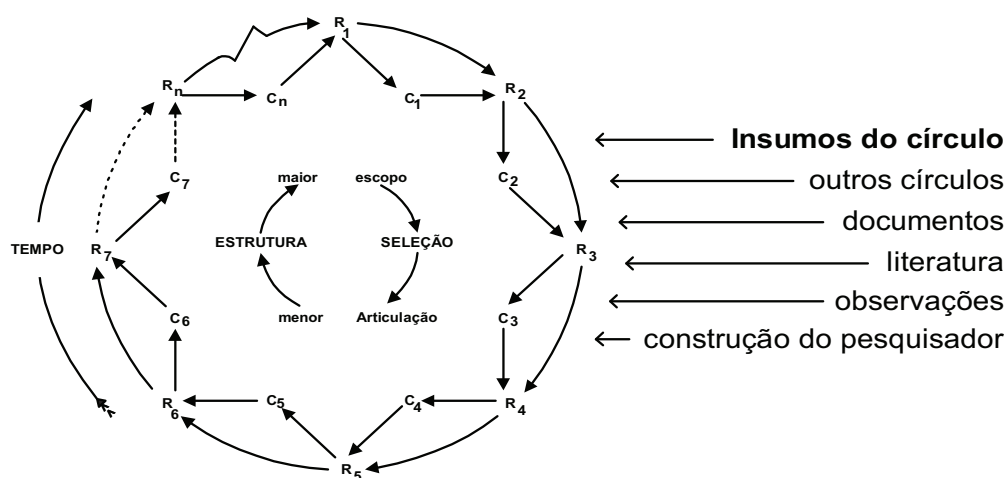
Visto nesta perspectiva, dentro do círculo o pesquisador atua como o moderador de um debate, onde os participantes não falam diretamente entre si, mas têm suas falas sucessivamente motivadas pelas falas anteriores. E ao fazer emergir questionamentos sobre temas que estão subjacentes à realidade vivida, porém nem sempre discutidos, o pesquisador oportuniza a reflexão e posicionamento crítico dos respondentes. Guba e Lincoln (1989), esclarecem que o propósito maior desse processo não é justificar a construção de cada um, mas formar uma conexão entre todos eles que permita uma exploração mútua por todas as partes. Se os posicionamentos forem convergentes, estaremos próximos do consenso, que é o objetivo último do círculo. Caso isto não seja possível, o processo pelo menos exporá e esclarecerá as várias visões diferentes e permitirá a construção de uma agenda para negociação.

A construção do consenso pela via do diálogo revela-se ainda um mecanismo de exercício de emancipação na medida em que presume a abertura para falar, saber ouvir e ter algo com que contribuir. Neste sentido, concordamos com Demo quando afirma:

Diálogo é fala contrária entre atores que se encontram e se defrontam. Somente quem é criativo tem o que propor e contrapor. Um ser social emancipado nunca entra no diálogo para somente escutar e seguir, mas para demarcar espaço próprio, a partir do qual compreende o outro e com ele se compõe ou se defronta (2005b, p. 37).

Vemos esta dinâmica no desenvolvimento do círculo quando o encontro de falas contrárias vai progressivamente cedendo lugar ao consenso. A construção do consenso é possível porque seus participantes escutam, mas também contribuem com um posicionamento, que vai compondo um desenho da realidade conforme se vê abaixo, na figura 01.

**Figura 01: Esquema representativo do Círculo**



\* Extraído de Guba & Lincoln, (1989. In: Moraes, 1995, p. 63)

Guba & Lincoln (1989, apud Moraes, 1995) descrevem o método da seguinte maneira: o investigador seleciona um respondente inicial (R1). O respondente é engajado numa entrevista aberta para determinar uma construção inicial do que se está investigando ou avaliando - o foco da pesquisa. O respondente é solicitado a descrever o foco da maneira como ele o constrói, descrevendo-o e comentando-o em seus próprios termos. Em avaliações, estes comentários podem incluir observações sobre pedidos, preocupações, problemas e observações sobre a entidade avaliada. Os temas, conceitos, idéias, valores, preocupações e problemas centrais propostos por R1 são analisados pelo investigador numa formulação inicial da construção de R1 designada como C1. A análise de dados acompanha de perto a coleta de dados e é completada para R1 antes de chegarmos a R2. R2 é entrevistado e lhe é permitido expressar-se tão livremente quanto R1. Apresentam-se então os temas de R1 a fim de deixar que R2 se manifeste sobre eles. Dessa maneira a entrevista com R2 fornece informação não só sobre R1 como também sobre suas informações e construção. O investigador completa uma segunda análise que resulta na formulação C2, agora uma construção mais informada e sofisticada baseada nas duas fontes R1 e R2. Este é o início da construção comum final procurada. O processo é repetido com novos respondentes até que a informação recebida ou torna-se redundante ou cai em duas ou mais construções conflitantes (tipicamente porque os valores que apóiam as diferentes construções estão em conflito).

A informação e sofisticação disponíveis aos respondentes participantes de um círculo não devem ser limitadas ao que eles (e o pesquisador) lhes trazem: é necessário

introduzir outras informações, tais como, construções emergentes de outros círculos, documentos, seleções de literatura relevante, dados observacionais, etc. Portanto, observações e entrevistas nutrem-se umas às outras. A metodologia baseada no círculo dialético-hermenêutico ajuda-nos, portanto a captar como a pesquisa é entendida e desenvolvida por seus participantes.

O produto final é um relatório de caso, a construção conjunta que surge como resultado do processo. Ele ajuda o leitor a entender não só o estado de coisas que os construtores acreditam existir como também os motivos, sentimentos e as bases lógicas que os fazem assim acreditar. O relatório de caso caracteriza-se por uma detalhada explicação que esclarece o contexto e torna possível ao leitor vivenciá-lo vicariamente.

A metodologia construtivista baseada no círculo dialético hermenêutico implica o surgimento das categorias de análise ao longo da pesquisa à medida que os insumos alimentam o círculo. Normalmente são falas/conceitos que emergem com frequência nas entrevistas, considerando-se a importância que os sujeitos atribuem a estes conceitos. A palavra categoria, na definição de Gomes

Se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si [...] nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa (GOMES, 1994, p. 70).

Segundo o autor as categorias podem ser definidas previamente ao trabalho de campo, já na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados. As primeiras caracterizam-se por serem conceitos mais gerais e mais abstratos e por isto requerem do pesquisador uma fundamentação teórica mais consistente. No segundo caso as categorias são mais específicas e mais concretas. O autor sugere que o pesquisador deveria utilizar-se dos dois procedimentos para mediante uma comparação entre categorias gerais e específicas, formulá-las com vistas à classificação dos dados obtidos no trabalho de campo. Na metodologia do círculo, ocorre o segundo caso, que é denominado como “categorias emergentes do círculo” embora em outras abordagens metodológicas normalmente sejam denominadas como “achados de pesquisa”. Em nosso estudo as categorias emergentes derivam das categorias “formação docente”, “pesquisa”, “professor pesquisador” e “professor reflexivo”, inseridas na pauta do roteiro de entrevistas.

## **Temas do círculo dialético-hermenêutico**

Para dar início à aplicação do círculo, partimos da seguinte Construção Inicial (CI):

*A despeito da evidência das vantagens que a prática de pesquisa acrescenta ao trabalho docente, verifica-se que a produção científica no curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC é ainda pouco expressiva. Tal fato possivelmente justifica-se a nível macro por fatores como a limitação de recursos para incentivo à pesquisa e à pouca formação stricto sensu do corpo docente. No entanto, existem fatores a nível micro, como a pouca disponibilidade e carga horária exígua do professor, e a concepção que estes e os alunos têm a respeito da pesquisa. Diante da diversidade de fatores, elegeu-se como objeto de estudo a pesquisa docente, no sentido de investigarmos os seguintes temas: concepções de pesquisa; formação para pesquisa; condições pessoais e institucionais para efetivação das DCN's do curso no que diz respeito à pesquisa; como e porque pesquisar.*

Deste conjunto de temas, identificamos categorias cujas falas correspondentes foram sintetizadas. As construções não foram elaboradas individualmente, mas ao fim de cada categoria. É preciso lembrar que, como as entrevistas têm uma estrutura aberta, frequentemente a conversa avançava para outros assuntos e nem todos os respondentes falaram objetivamente sobre o tema proposto, de modo que as categorias não representam a participação de todos. Por outro lado, estes respondentes revelaram assuntos não previstos, que ampliaram a construção conjunta. Estas categorias emergiram das entrevistas realizadas entre outubro de 2007 e junho de 2008. Demos início à construção do círculo com R1, que foi escolhido pelo tempo de atuação no curso, o que lhe permite uma visão abrangente do seu funcionamento.

### **Tema 01 - Concepção de pesquisa.**

Dos respondentes que se manifestaram sobre o tema, a concepção de pesquisa refere-se mais à orientação de TCC, que revela divergências. Na primeira síntese da fala de R1 sobre o tema temos:

O choque é muito grande nessa hora do aluno passar do projeto de pesquisa para a monografia porque o orientador vai de encontro ao que o professor ensinou eles a fazerem [...] esses aqui é que foram os cobaias porque a primeira turma que saiu com essa estrutura eu disse: minha gente, pelo amor de Deus, vamos seguir a orientação do professor por que senão eles vão ficar doidos, eles vão sair daqui com uma idéia totalmente distorcida porque um chega: - não, mas não é assim [...] eu digo: olha, não é que ta errado! Não ta errado; cada um ta seguindo uma linha, ta seguindo um autor! O que a gente tem que fazer? Mas a confusão é grande demais.

Quando apresentamos esta síntese para R2, ele concorda e acrescenta:

Não há consenso entre professores orientadores e professores de metodologia quanto à orientação de TCC [...] Eu acho que quem vai ajudar na construção do TCC ele deve estar ajudando o orientando metodologicamente ali no dia-a-dia mas o aluno já tem que se vincular com seu tema ao professor que tenha domínio dele.

R4 não se manifestou sobre o assunto, mas enfatiza as falas anteriores:

Em relação à orientação de monografia e orientação de projetos, o quê que acontece? O professor X se baseia em um autor, e toma aquele autor como referência e orienta o seu aluno. Eu pego o professor y e digo que o professor x ta errado e às vezes o aluno fica confuso, sem saber quem ta falando a verdade. E isso tem gerado certos conflitos.

R5 não explicita se concorda ou não, atendo-se a manifestar sua concepção:

Ainda existe uma visão muito reducionista nesse processo de ensinar metodologia científica [...] acham que metodologia científica é pra ensinar a fazer a monografia, a resenha e tal [...] A metodologia é pra ensinar a mente a transformar [...] disciplinar a mente. Se você perguntar “metodologia científica hoje tem outra indumentária, outra vestimenta?” [...] Então a metodologia é uma inserção aos trabalhos acadêmicos, a pensar, a disciplinar a mente, a metodologia deveria justamente demonstrar as várias maneiras que existem, que estão presentes em termos de métodos e técnicas, e a prática visa a produção do projeto. [...] pesquisar é uma trajetória dura, solitária... é você, você e você! E aí você tem que começar a disciplinar, a se transformar num pesquisador nato.

C1 de Tema 01: Destas sínteses emerge a categoria divergência metodológica, relativa à orientação de pesquisas dos trabalhos de conclusão de curso, gerando conflitos entre professores de metodologia científica e professores orientadores, deixando frustrados os professores e os alunos confusos. O que parece haver é uma confusão de papéis, pois pela percepção de R2 o professor de metodologia é responsável por apresentar as várias metodologias de pesquisa e o orientador é quem ajuda o aluno a decidir qual, como e por que escolher este ou aquele método. cremos que se a divergência se manifesta no modo de orientar TCC, ela também está subjacente à própria concepção de pesquisa, que por sua vez relaciona-se com a formação do professor. As falas evidenciam posicionamentos distintos que vão desde a percepção da necessidade de alcançar o consenso à concepção de pesquisa para além da instrumentação. Em lugar de um confronto entre quem está certo ou errado, as diferentes concepções poderiam funcionar como elemento motivador para um debate sobre as abordagens e finalidades da pesquisa acadêmica. A este respeito Demo nos lembra que ‘não basta a qualidade formal, marcada pela capacidade de inovar pelo conhecimento. É essencial não perder de vista que o conhecimento é apenas meio, e que, para tornar-se educativo, carece ainda orientar-se pela ética dos fins e valores. (2005a, p. 07). Neste sentido, o debate poderia ampliar a compreensão sobre o papel da pesquisa para além das exigências formais da estrutura curricular, oportunizando ao discente a percepção do TCC não só como mera formalidade para conclusão do curso, mas como exercício de leitura e teorização da realidade.

## Tema 02- Formação para pesquisa

Os professores que já têm pós-graduação *stricto sensu* declaram que o mestrado influenciou a forma de orientar os TCCs e a visão de pesquisa. R1 divide sua concepção de pesquisa em antes e depois do mestrado:

O mestrado mexeu um pouco, foi assim um divisor de águas, né? Do mestrado pra trás a gente tinha uma outra concepção de monografia, entendeu? Do mestrado pra cá, aí já foi mais parecido com uma produção científica, o resultado de uma pesquisa é bem recente. E tem produção. Porquê? Porque eles estão despertando pra necessidade de publicar. Do contrário, não prossegue. Eu mesma, por muito tempo fiquei com essa publicação aí adormecida [...] hoje eu já to incentivando meus alunos a publicar [...] “vamos publicar, vamos apresentar trabalho tal, vocês têm que ir” hoje eu percebo quanto tempo eu perdi! Quanto tempo o curso de pedagogia ficou adormecido!

R4 concorda e acrescenta a contribuição de novas leituras para o amadurecimento no processo de fazer e orientar pesquisa:

De certa forma, ao longo desses anos, tanto a nível de mestrado como de leituras a gente tem amadurecido a nível de orientação de monografia. Por exemplo, agora você lê mais, já discute mais, já puxa mais o aluno pra perto, né, a questão das orientações.

Para R6 o mestrado também simboliza um momento divisor de águas, pela nova percepção do significado da pesquisa:

A partir do mestrado a gente começa a ter assim uma dimensão do que seria a pesquisa. Eu acho que foi mesmo um divisor de águas, apesar de todos os problemas mas o mestrado me deu a idéia... Então por exemplo, quando se pensa nos trabalhos finais anteriores (monografias) não se tinha uma dimensão do que era um problema, do que era uma hipótese, quer dizer do desenho teórico-metodológico do trabalho.

C2 sobre Tema 2 - as contribuições do mestrado configuram a segunda categoria do círculo como um elemento que, a despeito das lacunas que ficaram, contribuiu para o desenvolvimento de pesquisa quando somado aos fatores tempo e experiência. Ainda que estas contribuições pareçam relacionar-se mais aos aspectos instrumentais da pesquisa, configurados na orientação de TCC, do que no desenvolvimento de pesquisa própria, ampliou-se a compreensão da importância de publicar os próprios estudos como também de motivar aqueles desenvolvidos por alunos, sobretudo em atividades resultante da articulação ensino-pesquisa. Convém lembrar que os professores com mestrado são maioria nos dois departamentos e entre os participantes do círculo.

### **Tema 03 - Condições pessoais para efetivação das diretrizes de pesquisa.**

Deste tema derivaram duas categorias, as estratégias de articulação ensino e pesquisa e o estímulo à pesquisa discente.

Articulação pesquisa e ensino - nesta categoria as construções apresentam percepções distintas, variando do relato de atividades desenvolvidas e sugestões para a efetivação das diretrizes até as condições pessoais e institucionais. Sobre este tema, R1 exemplifica como vem sendo promovida esta articulação, dentro das práticas de ensino e de estágio do curso:

Geralmente, as disciplinas, todas elas, principalmente a prática de ensino, quando nós elaboramos o PPP, nós tínhamos uma carga horária de prática de ensino e uma carga horária e estágio supervisionado. Então a gente não sabia bem o que fazer. Então o que foi que a gente entendeu? Que essa prática de ensino ia ser uma forma de inserção do aluno através da pesquisa no mercado de trabalho. Tipo uma preparação desse aluno pra quando ele iniciar o estágio, que ele inicia no quinto período - que é da metade do curso pra frente que já vai começar o estágio, que antes era nos dois últimos períodos - ele já tem uma preparação, entre aspas, que seria dada através da pesquisa [...] nas práticas educativas integradoras. Essas práticas todas estariam voltadas pra pesquisa.

R2 acredita que ela seja possível dentro de todas as disciplinas, se houver um planejamento para isto, mas acha que ainda não acontece:

Eu diria que todas as demais disciplinas poderiam fazer essa aproximação desde quando o professor, ele fizesse uma programação porque normalmente uma disciplina tem trabalhos, uma pesquisa bibliográfica ou uma temática, uma pesquisa de campo. Então se ele justamente fizesse uma programação, é planejasse adequadamente uma ação, então poderia ser um momento. Então todas as outras disciplinas poderiam adotar. Agora é, um momento específico, que eu procuro fazer acontecer [...] digamos, no PPP tá bonitinho, dizendo que a prática vai permear toda a [...] assim como a pesquisa vai permear... mas ali são as intenções, porque no que diz respeito à prática, efetivamente ela está permeando, agora se ela está interagindo com outras disciplinas [...] a pesquisa, eu diria, está longe disso.

Algumas ações elas parecem assim que não se está... por exemplo essa questão aí da pesquisa, preocupado com a formação, parece que se está algo como que assim, voltado para o conteúdo[...] cumprindo uma formalidade. Porque seria assim uma ocasião muito interessante para produzir um evento. Digamos, tem três ou quatro trabalhos, estão envolvendo é [...] processo de ensino-aprendizagem, então era interessante que depois daquelas exposições, ou antes... é, depois das exposições tivesse um conferencista com domínio daquela [...] pra fazer umas perguntas ou valorizar juntamente com os professores orientadores [...]

R4, por sua vez, atribui à vontade individual dos professores a prática de pesquisa, que entende ser algo que está em processo, um vir a ser:

Eu acho que parte principalmente do trabalho desenvolvido pelo professor. Por que o grande responsável pela pesquisa parte, inicialmente da vontade, do interesse do professor em ser um pesquisador. E realmente colocar em prática os conteúdos, dessa forma uma linha de pesquisa que ele queira investigar pra poder realmente concretizar essa diretriz, caso contrário isso não vai acontecer [...] Pesa mais eu acho que o fator interesse. Os professores aqui na UEMA a gente percebe que o curso de Pedagogia ao longo do tempo não teve nenhum interesse, nenhuma curiosidade de se voltar pra pesquisa. Agora, é muito recente a pesquisa pra gente. É como se não fizesse parte da formação docente, não complementasse, não enriquecesse a formação [...] a



pesquisa na graduação pra nós é algo muito novo; aqui no CESC/UEMA posso dizer assim com precisão que ela aconteceu nos últimos quatro anos; até então nós tínhamos exclusivamente ensino. A pesquisa, ela praticamente não acontece por parte dos professores.

R5 não se posiciona sobre como vem sendo realizados a pesquisa e o ensino, mas faz um questionamento:

É que a pesquisa ela é um veículo de investigação dos fenômenos, daquilo que não se tem resposta; é a única via que o professor tem para descobrir até a si mesmo, daquilo que não tem resposta; a pesquisa leva a isso. Encontrar os pontos obscuros da sua própria ação de ensino. Da sua própria ação de educar [...] Porque o aluno acha que a pesquisa é só esses trabalhos acadêmicos [...] o professor também tá fazendo essa confusão [...] alguns! Muitos, não. A possibilidade do professor fazer pesquisa, está em ele atender as exigências, até as necessidades deles próprio! Como é que eu sou um formador e eu própria não vou fazer investigação esse respeito? Que eu necessito, que eu preciso desenvolver trabalhos que vão amadurecer a própria pessoa? Acho que pesquisa é isso.

O estímulo à pesquisa discente - nesta categoria a pesquisa dos alunos vem sendo estimulada no contexto de algumas disciplinas mas também pelo incentivo à participação em eventos dentro e fora do CESC. Como forma de estímulo à pesquisa, R1 apresenta os eventos em que os alunos são orientados a apresentar seus trabalhos.

Então nós temos um seminário temático, que é uma oportunidade do aluno expor os trabalhos de pesquisa que foram realizados durante os dois primeiros anos do curso e o seminário interdisciplinar que é a culminância da monografia. Então eles vão apresentar a monografia.

R2 acrescenta que o estímulo aos discentes decorreu de um processo de amadurecimento, onde os concebe como pesquisadores potenciais.

Com o decorrer do tempo, à medida que eu fui adquirindo consciência, eu vi que é possível. Inclusive eu parti desse princípio: nós estamos acomodando os alunos. Nós temos que desafiar-los! E se agente fizer uma programação adequada é possível acontecer isso [...] nós professores, eu diria o seguinte, nós da graduação, eu diria que por falta de uma orientação [...] que a gente não foi orientado pra ser pesquisador mesmo, né? [...] a gente desperdiça os nossos colaboradores. Os nossos alunos bem orientados, eles seriam excelentes colaboradores [...] nós iríamos orientar como elaborar suas pesquisas e nós iríamos aproveitar os dados colhidos por eles pra que a gente construísse, digamos assim, um resultado mais macro. Eles fariam um resultado mais micro e nós faríamos um trabalho mais macro. Mas isso aí a gente vai descobrindo aos poucos.

R2, reportando-se a uma experiência, conclui:

E o resultado de tudo isso foi assim, é... eu me senti professor sabe? Realizado com o grau de satisfação deles, né? Porque além disso eles produziram o informe, semelhante àquele da SBPC, e apresentaram em forma de pôster, elaboraram um pôster e aí foi feita aquela apresentação.

R4 acrescenta que os professores aos poucos estão enxergando a importância que pesquisa pode ter na formação inicial.

Os professores passaram a dar importância à pesquisa e a perceber que a universidade não se faz apenas com o ensino. E realmente têm a pesquisa como um complemento, algo que pode enriquecer e contribuir muito para o ensino, para a graduação mesmo, a formação do pedagogo.

R6 percebe este estímulo pelo crescimento da participação dos alunos em pesquisas, embora fiquem restritas às ações isoladas de alguns professores.

O que eu vejo um crescimento de alunos pesquisando na iniciação à pesquisa, isso é um ponto positivo, mas eu não vejo uma continuidade, entendeu? Eu vejo um trabalho assim: é pra fazer isso e acabou! O que acontece é o seguinte, o curso de pedagogia, todo mundo tá com pesquisa na cabeça, todo mundo pensa que tem que avançar em pesquisa. Mas aí “X” faz uma coisa, a “N” faz outra, [...] Cada um fazia na sua disciplina e termina não tendo um [...] quer dizer, não leva o sujeito a se formar com um perfil de pesquisador, na área de interesse dele. (R6)

C3 sobre tema 3: a articulação ensino-pesquisa, embora esteja prevista no Projeto Político Pedagógico, vem ocorrendo aos poucos, de modo individualizado, dentro do contexto de algumas disciplinas. Percebe-se entre alguns professores um esforço para alcançar esta meta, dando os primeiros passos nesta direção. Perrenoud (cit. por SANTOS, 2001) adverte que para a pesquisa contribuir para formação docente é necessário que as investigações estejam relacionadas às questões de ensino ou da prática pedagógica. Segundo R1, as iniciativas desenvolvidas nas práticas de ensino visam preparar o aluno para o estágio, como uma forma de aproximá-lo da realidade educacional onde irá atuar. Além disto, as pesquisas que são realizadas para elaboração do TCC têm sempre na educação o seu campo de estudos. Considerando as modalidades de pesquisa em educação relacionadas anteriormente, verificamos assim a ocorrência daquela realizada pelo aluno, ou seja, o professor em formação inicial. Entre os professores que não identificam esta articulação, há aqueles que acreditam que ela é possível a partir da ação individual, mediante uma ação planejada pelo professor, dentro de uma disciplina ou interdisciplinarmente. Neste caso o professor poderia desenvolver tanto a pesquisa dita acadêmica, aquela realizada predominantemente pelo professor, como a pesquisa de iniciação científica, por parte do aluno.

O estímulo à pesquisa discente, vem acontecendo aos poucos no contexto das disciplinas metodológicas, das práticas de ensino e na tentativa de consolidar grupos de iniciação científica, ficando assim restrita à iniciativas dos professores que vêm na pesquisa um elemento que vem somar qualidade ao processo de formação inicial. Lüdke, defende que “é necessário introduzir o futuro professor no universo da pesquisa, em sua formação inicial e também na formação continuada, garantindo assim a possibilidade de exercício do magistério de maneira muito mais crítica e autônoma” (2001b, p. 51). Porém, mesmo considerando as potencialidades dos alunos, as poucas iniciativas nem sempre têm continuidade, sendo encerradas junto com as disciplinas. Além da questão da falta de recursos, a interrupção destas iniciativas é às vezes motivada por indisponibilidade do próprio professor e também dos alunos, que se envolvem em outras disciplinas, assumem outros compromissos. Se

concebemos a pesquisa na dimensão colocada por Demo (2005b), como um princípio científico e ao mesmo tempo educativo, entendemos com ele que estas descontinuidades afetam a formação docente na medida em que de um lado a pesquisa faz falta como instrumentação da descoberta e da elaboração própria e por outro, faz falta como motivação ao questionamento e ao diálogo. O planejamento de ações de médio prazo, com duração maior que um semestre, poderia constituir-se em estratégia para proporcionar aos discentes uma amplitude no contato com a pesquisa.

Sobre a outra modalidade de pesquisa, a do professor da educação básica, sua ocorrência é ainda mais rara, em virtude da falta de tradição tanto nos cursos de formação docente como no contexto das escolas. Mesmo assim, o grupo de pesquisa existente no curso, juntamente com os alunos de iniciação científica, vem tentando promover encontros com os professores egressos do curso de Pedagogia com o fim de estimular o estudo sobre suas práticas.

#### **Tema 04 - Condições institucionais para concretização das diretrizes de pesquisa**

A questão da carga horária dos professores foi destacada como uma condição que *não* deixa tempo disponível para a pesquisa que implica em indisponibilidade para reuniões departamentais, do grupo de estudo e para estudo individualizado, além da falta de recursos financeiros e estruturais para pesquisar e incentivo para publicar.

A este respeito, R1 destaca a necessidade do professor ter disponibilidade de tempo, mas ressalva que uma redução do número de aulas semanais não implica em tempo maior para pesquisa.

E eu acredito também que o que dificulta é a carga horária nossa, porque pra fazer pesquisa tem que ter disponibilidade. E a nossa carga horária é assim como eu estou te falando porque como não tem professor, aí agente tem de pegar [...] olha, nesse semestre agora os professores estavam com uma carga horária de 12 horas, mas [...] com 12 horas, eles só fazem isso entendeu? porque eles têm outras atividades além daqui! Então geralmente deveria ser 16 horas [...] então é muito complicado!

R3 avalia focalizando o papel da Instituição, quanto à oferta de recursos:

Sabe o que é? Eu penso que nesse momento aí, a própria reitoria não está assim afinada com isso aí, para valorizar a ponto de realmente influir na consciência dos professores a ponto de produzir, e lá eles terem aquilo como um valor mesmo, como algo assim que realmente aqui é produção da pesquisa do corpo docente. Vamos valorizar, vamos pagar, sei lá e vamos dar relevância a isso aí. Se não fazem isso como é que nós vamos nos jogar para essa pesquisa, pra essa busca?

R6, concordando com R1, enfatiza a dificuldade de tempo disponível para os encontros, mesmo quando previsto no plano de trabalho individual.

É difícil os encontros. Esse é o grande problema da universidade, né? Porque é um grupo que devia ter um tempo, apesar de a gente colocar no plano de trabalho que tem um tempo mas a carga horária, as limitações normais impedem um pouco o encontro, eu vejo isso. Eu vejo grande dificuldade de encontro do grupo.

R7 atribui a dificuldade de tempo à falta de interesse em disponibilizar-se, reconhecendo que a falta de tempo não é justificável.

Não há um interesse [...] as pessoas sempre alegam que é falta de tempo e realmente é assim, mas quando tem a vontade a gente faz. Mas a maior dificuldade nesse momento é de reunir, até o nosso próprio grupo, de seis. Há dificuldade de reunir os seis! Então por conta dessas questões de horários, de vida particular [...] pra conciliar é muito difícil [...] eu não aleguei dificuldade de falta de tempo! Eu não posso dizer isso porque a universidade... é claro o pagamento não é, não faz jus ao que a gente [...] mas a gente precisa, que a gente merece realmente enquanto trabalhador da educação, mas dentro do que ela dispõe, é muito tempo. Eu não posso dizer que não tenho tempo [...] Eu entendo que se eu sou professor da UEMA 40 horas então mesmo que eu não tenha aula na quarta feira mas na quarta feira tem uma reunião...eu sempre me empenho pra estar presente porque eu sei que isso vai estar.

R8 enfatiza o papel que cabe à universidade no estímulo à publicação.

A universidade ela não investe nessa questão da pesquisa [...] eu não sei agora, que está aumentando o numero de pesquisadores, de produtores acadêmicos mas, a universidade não investe nisso. A universidade tem uma gráfica lá mas ela não investe nessa questão de divulgação, até onde eu sei.

C4 sobre Tema 4: O tempo e recursos disponíveis para pesquisa, é uma categoria até certo ponto consensual, predominando a falta do primeiro, atribuída em parte à carga horária semanal que sobrecarrega os professores, pois são em número reduzido, e em parte à falta de interesse pessoal em envolver-se, disponibilizar-se para reuniões que venham a discutir o assunto, pois mesmo quando há redução de carga horária, os professores que têm outras funções fora da Instituição, ficam só nas aulas. Pelas sínteses apresentadas, o problema do tempo como condição prévia para pesquisa está mais para uma questão de priorizar o compromisso com a Instituição do que exatamente falta de tempo. Este aspecto também está relacionado com a categoria “compromisso profissional e institucional” apresentada mais adiante. Por outro lado não podemos esquecer que a pesquisa requer algumas condições mínimas, as quais segundo Demo, chocam-se com as carências típicas da nossa sociedade, sobretudo com o amesquinamento profissional e salarial. Para o autor “basta colocar a necessidade de elaboração própria, para tornar-se imprescindível o acesso a livros, tempo para discutir e escrever, condição econômica e auto-sustentação razoável” (2005b, p. 51) confirmando a análise de R3 a respeito da necessidade de recursos. Embora com menos ênfase, os professores ressentem-se ainda da falta de estímulo e orientação da Instituição no

sentido de publicar, já que esta possui um órgão com esta finalidade. Há ainda a questão da ausência de espaço físico e condições estruturais que possibilitem condições de estudo e planejamento de ações.

### **Tema 05 - Como e porque realizar pesquisa em Pedagogia.**

Neste tema a motivação para pesquisar é uma categoria que envolve fatores internos como motivação pessoal, e externos, como por exemplo, a falta de espaço físico e incentivo para publicar.

R1 vê com otimismo o despertar dos professores para pesquisa, mesmo que timidamente, e o relaciona à necessidade da formação continuada.

Eu acho que os professores já estão despertando pra necessidade de produzir e publicar pra prosseguimento dos estudos, porque percebe que ou ele publica ou ele não tem chances lá fora de concorrer a um doutorado. Porque se ele não tem nenhuma publicação, ele está fora de qualquer seleção [...] Ta nascendo, né? a necessidade. Agora assim ainda de forma muito tímida, e muito assim ainda camuflada, de certa forma, porque tem pessoas [...] não é aquela coisa de você ter seu horário de estudos, de formar mesmo, de criar [...] Olha eu sinto muita falta de um grupo de estudos [...] mas grupos assim, aliás, estudos envolvendo todos os professores do curso, praticamente ainda não [...] então são assim leituras isoladas e estudos também isoladas, você vê o colega que ta lendo alguma coisa e passa pra você e aí vai socializando.

R2 manifesta entusiasmo pela pesquisa pela perspectiva de envolver outros professores, desenvolver um trabalho coletivo, tendo no desempenho de outros cursos um referencial para motivar os alunos.

Hoje, justamente eu tenho consciência disso. Que ela é relevante, principalmente quando a gente observa que a Academia, ela está valorizando esse saber que você vai acumulando ao longo da experiência [...] sobre a questão da relevância da pesquisa para o professor da educação básica, ela poderia acontecer dessa forma. Porque espontaneamente ele [...] mas se ele tiver uma ajuda [...] porque esse trabalho que nós estamos fazendo, ele ao mesmo tempo é pesquisa e é extensão e contribuindo com a formação continuada, nossa e deles [...] há uma pressão também externa ao próprio departamento, ou melhor, relacionado ao que está ocorrendo na UEMA aqui em Caxias. Nós observamos que o pessoal lá das áreas de ciências naturais, digamos Biologia mais precisamente, eles estão muito a frente com essa questão da pesquisa na graduação e incentivando os estudantes

R3 não partilha deste entusiasmo. Para ele a pesquisa ou a motivação para esta só existe no plano do ideal.

No meu entendimento a questão da pesquisa na universidade, seja aqui ou na UEMA em São Luís é um discurso! Muito bom, interessante, muito bem arrazoado mas na hora da prática, na hora de produzir a partir daí eu nunca notei que era incentivado a ponto de nós buscarmos isso aí.

R4 entende a pesquisa como um complemento que enriquece o ensino e percebe o interesse por ela como resultado de um amadurecimento profissional, cuja prática por parte dos professores ainda é recente.

Houve um amadurecimento dos professores que passaram a dar importância à pesquisa como um complemento que pode enriquecer e contribuir para o ensino na graduação; perceberam que a universidade não se faz só com ensino [...] A pesquisa na graduação para nós é algo muito novo. No CESC/UEMA ela vem acontecendo nos últimos quatro anos. Praticamente não acontece por parte dos professores; o aluno é que faz no nível de monografia.

R6 coloca a motivação para pesquisa na realidade extra-institucional, configurada nas diferenças regionais em termos de produção de conhecimento.

É, por ter claro que a universidade não é só ensino. E a gente vive assim com essa grande dificuldade de estabelecer nossa prática de pesquisadora, eu vejo isso. É como se fosse uma coisa assim inatingível. Essa diferença que existe, que a gente tem isso claro, entre quem está aqui no nordeste, quem está no sul...então tem essa diferença muito clara. Então a gente tem de se lançar na nossa realidade, compreender nossa realidade e eu acho que a compreensão passa necessariamente pela pesquisa. Então foi essa dimensão: a gente queria fazer assim um trabalho, e é isso que ainda quero, desejo. Um trabalho que produza de acordo com a nossa realidade.

R7 vê motivação para pesquisa na relação instituição e realidade extra-institucional, em âmbito local.

Esse Centro de Ensino está aqui há 30 anos, então já era pra o nível educacional da cidade ser muito melhor, se bem que nós não ignoramos outras questões também, que você conhece. Mas já era pra ter! Houve melhoras? Houve! Mas não são assim tão significativas do que seria qualidade mesmo do ensino, da educação escolar aqui em Caxias.

R8 percebe a motivação como algo ligado às exigências institucionais e ligado ao processo de formação continuada, ou decorrente deste.

Eu acho que é mais uma questão de exigência da Instituição. A Instituição exige essa qualificação, mas é como você falava, tem alguns professores que já têm tanto tempo de casa que essa formação, esse investimento na pesquisa já não [...] nesse investimento de formação continuada não vai ter tanto retorno financeiro e eu acho que já vêm de uma caminhada [...] mas assim eu ainda vejo em alguns colegas essa necessidade, esse interesse de buscar essa formação.

C5 sobre Tema 5: As motivações para pesquisa são de origens as mais diversas, indo dos interesses pessoais aos institucionais e extra-institucionais. Apesar de constituírem uma categoria não consensual, as falas convergem quanto à importância e interesse pela pesquisa. Somente uma fala destoa do conjunto, que possivelmente justifique-se pelo que R8 comenta na sua construção a respeito da relação entre tempo de serviço e formação continuada. Um aspecto presente nas entrelinhas é o desejo de pesquisar para contribuir com alguma coisa mais, além da própria formação, como a formação continuada de professores da educação básica, o conhecimento mais profundo da realidade local e o desejo de contribuir

para dar expressão e voz à Instituição no contexto regional. Ao mesmo tempo colocam a pesquisa como uma dimensão necessária ou importante para o trabalho docente, resultado de um processo de amadurecimento.

Como refere R4, a pesquisa docente é algo recente no contexto estudado. Os professores estão passando por uma fase de transição de uma cultura de apenas ensino para uma cultura de ensino com pesquisa. Este processo resulta não só das motivações citadas, mas também por condições externas como o exemplo de outros cursos no contexto local, as exigências de produção e publicação, impostas pelos processos seletivos para ingresso na pós-graduação, a ampliação do cadastro de docentes no INEP nos últimos anos e a avaliação institucional daí decorrente. O problema parece estar em que a Instituição no seu todo, ainda não atentou para a necessidade de oferecer condições reais para que a pesquisa de professores se consolide. Neste sentido, sua principal ação tem sido restrita à liberação dos professores para os cursos de pós-graduação.

#### **Tema 06 - Desafios para o desenvolvimento de pesquisas.**

Ganharam expressão dentro deste tema duas categorias: ausência de senso de coletividade e compromisso profissional e institucional.

A ausência de senso de coletividade entre os professores é um obstáculo à participação na elaboração do PPP, à auto-avaliação do curso e à concretização das DCN's no que diz respeito à pesquisa.

R1 relaciona a falta de coesão no grupo como sério obstáculo para vivenciar a pesquisa, o que poderia facilitar um trabalho mais integrado com vistas a publicação.

Agora nós percebemos que o que falta é uma união maior dos professores em realmente vivenciar essa pesquisa, trabalhar essa pesquisa, [...] a pesquisa fica muito acadêmica, mais acadêmica do que científica, sem a preocupação da publicação, sem a preocupação [...] assim mais reprodução do que criação!

R2 alia a falta de união à questão da responsabilidade como fatores que conduzem às ações isoladas. Para ele falta um direcionamento planejado.

A gente [...] Nós somos uma ilha! Cada professor é uma ilha. Então eu diria que falta esse espírito de coletividade e esse espírito de responsabilidade não é? Há falta de gerenciamento [...] eu diria que tudo isso está contribuindo [...] de tal maneira que as ações de pesquisa ainda são isoladas então é isso! Falta, no fundo, no fundo, direcionar! Porque o curso de pedagogia tem uma coisa interessante: diria assim, nós vamos constituir um coletivo – que é uma influência um pouco cubana – vamos constituir um coletivo de período ou de ano [...] então esses coletivos de períodos é, os professores daquele período do curso se reuniram [...] mas nunca foi implementado.

Para R3 falta senso de comunitarismo sim, mas isto não é necessariamente falta de responsabilidade com a Instituição.

Bom, o senso da responsabilidade eu penso que não, porque a responsabilidade ela é individual; ela talvez não seja é compartilhada, esse é um caso; agora esse é o caso da responsabilidade, que eu não vejo algo de irresponsável, isso não. Agora o senso do comunitarismo, daquilo que é comum, ou que produz a comunidade, ou talvez a solidariedade, isso aí eu nunca percebi, assim a ponto de surgir uma coesão não. Eu nunca cheguei sentir, entendeu?

R4 também concorda quanto à falta de coesão, enfatizando as ações isoladas.

Os professores é, cada um trabalha sozinho, não existe um trabalho conjunto [...] Por exemplo, eu tenho o meu projeto da minha pesquisa, o professor “N” tem o dele né, outros estão convidando alguns alunos para se juntar a esse grupo. Mas aí também é assim muito solto.

R6 vê uma urgência de se constituir um trabalho coletivo como condição indispensável ao crescimento do curso.

O individualismo e esse lenga-lenga. Uma hora você fica muito cheia disso, que afasta! Você vê no departamento, você vê quem trabalha hoje no curso de pedagogia a aproximação é muito pouca; você chega no departamento e não encontra o pessoal [...] Eu penso que o departamento deveria caminhar o mais rápido possível pro seu coletivo. Eu to falando do departamento como um todo. Enquanto não houver esse pé fincado no coletivo e não nos interesses individuais, o curso de pedagogia em relação à pesquisa vai estar nessa pendência; vai estar sempre nesta questão; que os interesses batem e não caminha, a pesquisa não caminha.

R7 também vê na construção de um trabalho coletivo uma das urgências dentro do curso, como um compromisso a ser assumido.

São muito difíceis os trabalhos coletivos. Por exemplo, vamos promover um encontro! Como é coletivo fica muito difícil [...] Assim, pra mexer com os professores, eu acho que primeiro seria [...] não sei é resquício daquele tempo de acadêmico mesmo, a questão da coletividade mesmo, eu acho que falta esse espírito de coletividade. Mas você sabe que em todos os lugares isso é um desafio pra ver esse trabalho como assim um coletivo. Então é muito difícil. Eu fico assim é, gente, paciência aí; tem alguma que a gente podia fazer, pensar de trabalhar coletivamente e de crescer, porque eu penso que é possível você crescer coletivamente sem ofuscar a vez do outro. Tem muitas questões que precisariam ser trabalhadas [...] deveria ser essa questão de se ver a importância que tem o trabalho coletivo. Coletivo não no sentido de levar junto, mas de dividir tarefas. Então eu acho que há essa questão do trabalho coletivo e o incentivo mesmo pra que isso possa [...] do compromisso mesmo.

R8 concebe a construção de um coletivo como algo decorrente de uma articulação promovida pelos gestores do Centro e dos departamentos, o que seria uma questão de organização.

Então eu sei, eu acho que no curso de pedagogia está faltando essa formação dos professores, uma articulação, um interesse. Tem um projeto já, desde o ano passado que tem um projeto, vamos escrever um livro, vamos produzir, só que fica só no papel [...] Então passa essa questão mesmo da coletividade, é muito difícil. Mas a coletividade ela parte também de uma gestão, aliás é, o corpo docente [...] pra quê que existe um direção, uma coordenação dentro da instituição, né? Pra promover essa articulação... e não é fácil [...] Mas tá faltando assim, essa questão mesmo: essa unidade, essa coletividade, uma preocupação maior [...] e é porque a olhos vistos, uma questão de organização mesmo. A referência, se você falar aqui “qual é a referência?” é o departamento de



letras, certo? O departamento de letras as pessoas vêm por exemplo, tem reunião? O departamento de letras ta em peso! Pode ser de Teresina [o professor] pode ser de onde for! Eu, quando sou convocada e sei da reunião eu me disponibilizo porque é meu trabalho, faz parte do meu trabalho, mas ta faltando essa articulação, essa unidade, é [...] ta tendo essa fragmentação.

O compromisso profissional e institucional dos professores surge como categoria quase unânime e liga-se ao fato de poucos professores terem dedicação exclusiva. Como parte significativa do corpo docente tem outros compromissos profissionais, os respondentes relacionam este dado à fragilidade do compromisso em cumprir as atribuições mais básicas com a instituição como a participação em reuniões.

Para R1 os professores restringem seu compromisso apenas ao horário de aulas, não disponibilizando-se para outras ações que se fizerem necessárias.

A disponibilidade dos professores pra Instituição é só o horário da sala de aula, porque vêm, dão sua aula e vão embora [...] não tem um horário assim de reuniões, de encontro [...] e aí fica muito difícil.

R2 destaca a falta de envolvimento com o curso, inclusive pela ausência de questionamento sobre os resultados da avaliação da educação básica cujo desempenho relaciona-se com a formação que o curso oferece.

É uma dificuldade terrível no nosso departamento reunir... o pessoal só tem tempo pra participar de outras reuniões, têm n empregos, [...] mas não têm tempo pra dedicar ao curso ...por que não tem envolvimento [...] nada [...] E as reuniões são pra tratar de questões burocráticas [...] Não existe um governo e não existe um senso de responsabilidade com a questão da educação e só pra você ter uma idéia saiu essa [...] esse resultado do IDEB e os dados são alarmantes, pra Caxias! puxa, o curso de pedagogia, em particular, ou a direção do curso de pedagogia e os dois departamentos que mais contribuem com disciplinas para o curso de pedagogia, é [...] chamou pra si essa avaliação como responsabilidade? Pra melhorar esse índice?

R4 concordando com as construções anteriores, identifica a falta de identidade com a Instituição como um obstáculo ao trabalho coletivo.

Ele não chega a criar laços com a instituição. Então ele vem, a função dele é dar a aula e aí ele vai lá dar a aula dele e vai embora. Ele não fica mais tempo, ele não quer ficar mais um horário pra discutir, um horário pra estudar [...] Não participa de reuniões, não participa de grupos de estudo, nem quer, né, e aí ele, porque atende outros empregos, outros lugares, outras instituições, que ele prefere fazer parte de grupos de estudos em outras instituições do que aqui. Ele não tem afinidade, não criou laços, entendeu? Não criou raízes com a instituição. Isso dificulta muito o trabalho!

R7 – acrescenta que a ausência de compromisso decorre de uma falta de liderança que articule no sentido de para dar andamento nas ações que são propostas.

Quando você fala dessa questão das dificuldades, eu não coloquei em nenhum momento a questão Instituição porque pra você dizer que a Instituição não lhe permite, você tem que primeiro ter tentado, ter feito o trabalho coletivo. E a primeira questão que se tem é a falta de articulação. Agora tem que haver alguém que articule, aquela pessoa que é responsável, não que o professor não possa articular, mas você sabe que os trâmites legais, tem umas questões que precisam ser [...] não posso fazer [...] por isso que algumas coisas terminam isoladas, por isso. Fica difícil você

reunir, ter que fazer, mas aí tem questões que necessariamente têm que passar por uma assembléia, quem é que pode convocar pra uma assembléia? Então há muito isso.

R8 confirma esta falta de envolvimento, atribuindo-a à formação e à perspectiva da aposentadoria mais ou menos próxima como fatores que contribuem para o pouco compromisso.

Então a gente vê e ouve muitas coisas, mas assim a gente vê que ta faltando, e eu não sei se é questão de acomodação ou é questão mesmo de formação, mas ta faltando assim um envolvimento mesmo. O curso de pedagogia deveria ser a referência eu venho a crer que nós estamos tendo uma nova composição [...] as pessoas estão cansadas; tem gente aqui que já era pra estar aposentada há mais tempo, né? Então eu penso que chegando essas pessoas com mais qualificação, com mais gás, com outro pensamento, eu acredito que as coisas vão modificar [...]

Eu creio assim que a maioria dos professores aqui, eles têm uma cavalgada há muito tempo e eles não [...] acham que não vale mais a pena, não sei [...] acreditam que não vale mais a pena investir; não é nem não valer a pena, acho que eles não tão mais investindo. Por exemplo, nós temos alguns colegas aqui de [...] que são especialistas mas aí já estão próximos de se aposentar, já têm uma certa caminhada, não vão mais investir ... eu creio assim, ta faltando, é mais como você colocava assim [...] gente, o quê que é o curso de pedagogia? Vira e mexe dizem assim; vamos fazer uma avaliação, o quê que ta faltando? E as pessoas [...] há um descomprometimento total, as pessoas vivem assim num marasmo muito grande [...] Então tem muitas coisas, parece assim que ta uma calmaria muito grande, parece que do jeito que está, acabou. E aí você tem que ter cuidado pra não se acomodar.

C6 de Tema 6: a ausência de senso de coletividade é a mais unânime das categorias. Sendo algo tão visível, compromete várias ações dentro do curso que vão desde à participação em reuniões, à realização de atividades como seminários, trabalhos interdisciplinares até à constituição de grupos de pesquisa por áreas de interesse. Há professores que gostariam de participar, mas sentem-se excluídos por não terem sido convidados para o grupo atualmente existente. No entanto, ao mesmo tempo que identificam o problema, a maioria manifesta vontade de desenvolver ações coletivas. Faltando para isto, uma liderança que coordene caso consigam a necessária disponibilidade para reunir, o que implica na próxima categoria.

A construção de um coletivo, no entanto, requer mais do que uma liderança. Passa pela construção de um projeto de emancipação, o qual, segundo a Teoria Crítica, deve basear-se nos princípios da orientação para a emancipação e no comportamento crítico. Para Adorno (1995), emancipação só pode ser bem sucedida quando resulta de um processo coletivo, onde cada indivíduo servindo-se do próprio conhecimento contribui para a construção da democracia, a exemplo do que ocorre nas instituições representativas. Já o comportamento crítico torna-se possível quando “fundado em uma orientação para a emancipação da sociedade, para a realização da liberdade e da igualdade que o capitalismo ao mesmo tempo possibilita e bloqueia”. (NOBRE, 2004, p. 41). Estes princípios norteadores de um projeto

emancipatório referem-se aos indivíduos e também à Instituição, sem a qual não se consolida o compromisso profissional e institucional de seus servidores.

Quanto ao compromisso profissional e institucional, este se constitui um desafio à pesquisa na medida em que os professores, em função de outros compromissos profissionais, pouco se dispõem para o curso. Na visão dos respondentes, esta indisponibilidade concretiza-se por razões variadas, entre elas tem-se o caso de professores que estão em fim de carreira e não têm interesse em mudar sua prática, e por isto limitam-se ao ensino, outros residem em outra cidade, onde também trabalham e não se sentem ligados à Instituição e por fim há aqueles que sentem falta de alguém que articule um projeto coletivo dentro do departamento capaz de envolver os professores e cultivar laços profissionais mais sólidos. Como referido acima, a construção de um projeto coletivo requer um projeto de emancipação que tenha na busca da autonomia um bem comum. Neste processo, acreditamos que primeiro há que se tentar entender como se desenvolveu esta cultura de não compromisso. Até onde a Instituição não terá contribuído para a cristalização de um tal estado de coisas através de exemplos? E até onde ela pode ajudar agora no sentido de reverter o quadro? Para Vitturiano, “a cultura é algo tão forte que pode fazer com que os sujeitos nem se dêem conta que operam a partir dela...tem, portanto o potencial de promover ou não a mudança” (2008, p. 53). Nesta linha de análise, o compromisso profissional e institucional dos professores pode ter sido cultivado a partir do exemplo que a instituição tem dado aos professores no trato com os aspectos materiais e imateriais que compõem a Universidade.

A partir destas categorias e das construções elaboradas a partir delas, fomos estruturando a construção conjunta (Cc), resultante da síntese de C1 a C6. Sendo expressão de uma realidade *percebida* pelos respondentes, a construção conjunta visa dar uma visão do contexto. Guba e Lincoln (1989) explicam que como são literalmente realidades construídas, elas não existem fora das pessoas que as criam, são pois um modo de ver, de perceber. Nasceram da interação do construtor com a informação, contextos, ambientes, situações, e com outros construtores, usando um processo que é enraizado nas experiências anteriores, sistemas e realizações do construtor.

**Cc:** Atualmente percebe-se uma inquietude quanto ao desenvolvimento da pesquisa entre os docentes atuantes no curso de Pedagogia. A concretização das DCNs pelos professores quanto à pesquisa tem ocorrido timidamente, através de iniciativas da Metodologia Científica, Metodologia da Pesquisa em Educação e Práticas de Ensino, decorrendo daí o estímulo aos discentes para participarem de atividades de iniciação científica como bolsistas ou como pesquisadores voluntários, apresentações de trabalhos em encontros e

seminários locais, estaduais e regionais. Entretanto, falta ainda orientação para publicação dos textos decorrentes de tais experiências. Algumas destas pesquisas dos alunos decorrem do desenvolvimento dos trabalhos de conclusão de curso – TCC, cuja orientação pelos professores tem motivado conflitos de concepções metodológicas destes com os professores de metodologia, deixando os alunos confusos e professores frustrados. Contudo, para aqueles que já cursaram mestrado, a despeito das limitações, a formação obtida constituiu-se num divisor de águas que muito contribuiu para a prática de orientação e para a própria concepção de pesquisa.

Quanto à produção científica dos próprios professores, distinguimos três percepções: para alguns, a pesquisa entre os docentes ainda é inexistente, falta incentivo da instituição e falta tempo para dedicarem-se a isto; outros estão despertando para a importância de pesquisar e publicar tendo em vista a necessidade de ingressar em cursos de pós-graduação, onde a produção científica de certo modo é pré-requisito para seleção; outros ainda disseram que, por entenderem que a universidade não é só ensino, estão constituindo um grupo de pesquisa envolvendo egressos do curso, tendo em vista uma publicação conjunta, mesmo encontrando dificuldades para se reunirem. Para estes, a universidade e o curso precisam se assumir como responsáveis diante da comunidade local pela qualidade da formação dos docentes que estão entrando no mercado de trabalho.

Entre os fatores intervenientes na prática de pesquisa foram indicados: a) a carga horária semanal, que não deixaria tempo disponível. No entanto, sobre este aspecto não há consenso posto que, mesmo quando esta fica reduzida, os professores que têm outros vínculos empregatícios limitam-se apenas às aulas enquanto outros reafirmam a consciência de que a disponibilidade para a Instituição está necessariamente implícita para quem trabalha em regime de 40 horas e deste modo cabe ao professor organizar seu próprio tempo disponível. Decorre daí o segundo aspecto interveniente: b) a indisponibilidade dos docentes para o curso e para os interesses da instituição, que para alguns se traduz na falta de senso de responsabilidade com a Instituição. Novamente não há consenso neste item, pois embora os professores sejam unânimes quanto ao individualismo como aspecto marcante no curso, para uns isto não implica em falta de compromisso, apenas falta de senso de coletividade e de solidariedade, o que se constitui num obstáculo à participação na elaboração do PPP, à auto-avaliação do curso e à concretização das DCNs no que diz respeito à pesquisa. Assim, a ausência do senso de coletividade aparece ligada ao terceiro fator de limitação da pesquisa: c) a falta de liderança dentro do curso. Mesmo apresentando percepções distintas sobre a pesquisa docente no curso, tomando como exemplo os cursos de Letras e de Ciências que vêm

realizando pesquisas e publicações, as construções dos professores convergem no que diz respeito à ausência de uma liderança dentro do curso que articule os professores em torno de um trabalho coletivo direcionado para a produção científica. Este é um fator que se manifesta na dificuldade em reunir os professores até mesmo para as reuniões de praxe.

Outro ponto de convergência diz respeito ao papel da Instituição no incentivo à pesquisa. Para os professores caberia à Instituição, tanto em âmbito local como estadual, promover/facilitar um maior acesso às informações necessárias à constituição de grupos de pesquisa, políticas de financiamento e veículos de publicação. Para alguns professores, a não divulgação de informações é apenas reflexo da falta de visão da universidade sobre a pesquisa na educação; para outros a questão não é falta de visão, mas de privilégio de algumas áreas que, tanto no âmbito local como no campus central (São Luís) se destina às ciências, cuja ocorrência identificam como reflexo do pensamento técnico-burocrático que está governando a UEMA, dado que não há gente da área da Educação na reitoria e nem nas pró-reitorias.

A análise das categorias deste primeiro círculo evidencia dois aspectos que merecem destaque. O primeiro e mais evidente nas falas é de natureza comunicativa, o qual analisaremos a seguir na perspectiva da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas. O segundo, subjacente à maioria das categorias, é relativo à formação dos professores, o qual por entendermos estar articulado com a prática de pesquisa, norteia o desenvolvimento do segundo círculo, apresentado no próximo capítulo.

A partir da construção conjunta identificamos três instâncias que tanto podem contribuir como restringir o desenvolvimento da pesquisa docente na área de formação de professores: individual, departamental e institucional. Como dizíamos no início deste trabalho, as mudanças para serem qualitativamente efetivas precisam ocorrer de dentro para fora, sob risco de fracassarem quando fazem o caminho inverso. Assim, em que pese a importância que tem a instituição no estímulo à pesquisa, seja por meio de uma política interna seja pela oferta de reais condições pela estruturação de espaços adequados para sua prática, dentre outras estratégias, a construção de um espírito de coletividade pressupõe uma mudança de visão dos próprios docentes. Se falta-nos, figurada e literalmente, o espaço da pesquisa então ele precisa ser conquistado/construído. Não convém aguardar que ele seja doado e que a pesquisa seja algo determinado. Freire nos lembra que “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (1996, p. 77), pois a suposta neutralidade da acomodação implica na aceitação de um estado de coisas. A “*incomodação*” manifesta pelos respondentes é um primeiro passo que por si já revela a vontade de mudar.

Nesta direção a busca do diálogo torna-se condição essencial para efetivação de um coletivo, mas requer alguns cuidados:

No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um “*sine qua*” da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único a ter o que dizer. (FREIRE, 1996, p. 116).

A visão de Freire acerca da importância de saber ouvir implica um aspecto não verbalizado nas construções e falas que é a capacidade de, para além da crítica e autocrítica, saber ouvir uma crítica sem sentir-se agredido. A habilidade para deixar-se avaliar profissionalmente, precisa ser cultivada numa dimensão qualitativa, tendo em vista melhorar a própria ação pelo olhar do outro, ver o que não percebemos e nesse sentido seu olhar tem uma contribuição a dar para alterar formas de agir.

Como a metodologia prevê a realização de outros círculos, realizamos uma segunda rodada, com temas mais específicos que levaram os respondentes à avaliação e auto-avaliação. Como percebemos na essência do primeiro círculo alguns desafios que comprometem o entendimento no grupo, ocorreu-nos a hipótese de que a busca de uma situação ideal de fala poderia tornar-se um caminho na construção da coletividade tão almejada.

### **Por uma situação ideal de fala**

A situação ideal de fala (SIF) é um dos conceitos da Teoria da Ação Comunicativa (TAC) de Habermas que visa atingir o acordo através da definição do consenso. Nela, o “sujeito da ação comunicativa não é individual, mas sim comunitário e a cooperação é um valor básico da ação comunicativa. Mas para que se dê tal entendimento é preciso uma coordenação de ações” (MORAES, 2003, p. 62), desejo manifesto pela maioria dos respondentes quando destacam a necessidade de uma liderança dentro do grupo, que coordene as ações coletivas. É importante ressaltar que a palavra “fala” não se restringe ao aspecto oral da comunicação, mas em uma acepção mais ampla, no sentido de entendimento, de busca de diálogo. Na realidade estudada não se verifica um conflito aberto, declarado, a ponto de inviabilizar a troca de palavras. O confronto permeia as ações, está subjacente à uma comunicação não verbal. Baseados no descontentamento que os respondentes manifestam

com a situação, pareceu-nos que ela tanto pode evoluir para uma total dispersão como para a busca de soluções que satisfaçam às expectativas de construção de um coletivo, atendendo ao menos as expectativas a nível individual e departamental. Caso predomine a busca de entendimento, estaremos caminhando para a situação ideal de fala, onde os “pontos de contato” entre os respondentes constituirão os elos do entendimento.

De acordo com Moraes (2003, p. 56), são conceitos-chaves da teoria habermasiana a racionalidade cognitivo-instrumental, a racionalidade comunicativa, a ação estratégica, a ação comunicativa, a situação ideal de fala e o universalismo normativo. A racionalidade diz respeito ao modo como os sujeitos falantes e atuantes num dado grupo adquirem e fazem uso do conhecimento, que tanto pode empregado para fins estratégicos como para uma ação dialógica, com vistas ao entendimento. No primeiro caso tem-se a ação estratégica, que resulta da racionalidade cognitivo instrumental e no segundo a ação comunicativa, típica da racionalidade comunicativa.

A racionalidade cognitivo-instrumental caracteriza-se pelo emprego monológico do conhecimento, emprego do conhecimento em ação estratégica, domínio instrumental da natureza e dos homens, e foi uma característica da era moderna. A racionalidade comunicativa tem por fim o emprego dialógico do conhecimento, o uso do conhecimento em ação comunicativa, busca o entendimento comunicativo e encerra a possibilidade de tornar-se uma tendência da era contemporânea. O universalismo normativo visa o aperfeiçoamento das instituições políticas internacionais para que sejam capazes de enfrentar a universalização técnica e procurar soluções políticas para os problemas globais (ONU, fóruns, tribunais internacionais – algo que esteja acima das nações). A ação comunicativa visa acordo obtido através da definição de situações que admitem consenso.

Destes conceitos, interessa-nos neste momento a ação estratégica, que tem por objetivo dominar tanto os participantes do ato de fala quanto a natureza, e a ação comunicativa que visa o acordo obtido através da definição de situação ideal de fala, que segundo Moraes, só é possível quando os interlocutores têm chances iguais de selecionar e empregar *atos de fala* e quando eles trocam entre si, de papéis de diálogo. Nesse sentido, a metodologia do círculo dialético-hermenêutico presta-se bem a este papel na medida em que permite aos participantes olhar uma situação sob ópticas distintas (a própria visão e a do outro). Assim, para que uma situação ideal de fala aconteça, os atos de fala trocados pelos atores estão baseados num consenso subjacente que é formado do reconhecimento recíproco de pelo menos quatro requisitos de validade: compreensibilidade do pronunciamento (inteligibilidade do que é dito); correção e adequação dos desempenhos (comportamento

civilizado, de respeito ao outro; sem ofensas); autenticidade dos interlocutores (os emissores justificam-se por certos direitos sociais ou normas); verdade da proposição (autenticidade do conteúdo da fala). Estes requisitos servem para legitimar a busca do consenso pelo diálogo, posto que na percepção de Habermas, a linguagem é imanente ao entendimento, aliás é sua função original.

Moraes explica que quanto maior o grau de racionalidade comunicativa dentro de uma comunidade, maior também a possibilidade para uma coordenação não-coagida das ações e resolução consensual de conflitos. Na realidade investigada, a perspectiva de que seja atingida uma racionalidade comunicativa está presente em quase todas as construções. Aquelas que não mencionam o desejo ou crença na possibilidade de um entendimento também não manifestam desejo ou interesse em algo contrário.

A ação derivada da racionalidade comunicativa não se guia necessariamente com vistas à solução de problemas nem se inicia com a pressuposição ontológica de um mundo objetivo. Fundamentalmente “ela investiga as condições sob as quais a unidade de um mundo objetivo é constituída pelos membros de uma comunidade” (Moraes, 2003, p. 58). É, pois, no intuito de ampliar, para além da comunicação inter-pares, a compreensão das condições objetivas que possibilitam ou que impedem a prática de pesquisa pelos docentes do curso de Pedagogia que constituímos o segundo círculo dialético-hermenêutico .



## CAPÍTULO 4

### CRÍTICAS, AUTOCRÍTICAS E CAMINHOS POSSÍVEIS

Ao concluirmos o nosso primeiro círculo dialético hermenêutico, pudemos dimensionar o contexto em que se realizava o estudo, e alcançamos uma visão mais clara a partir da organização da construção conjunta. Esta visão, além de expor a problemática da comunicação entre professores, nos indicou em seguida a necessidade de repetir o círculo com temas novamente sobre a pesquisa, porém mais específicos. A metodologia do círculo dialético-hermenêutico prevê o emprego de círculos paralelos que se realimentam. Neste caso, os círculos não aconteceram simultaneamente, pois o segundo, realizado em junho de 2008, brotou da análise do primeiro.

Guba e Lincoln (1989) explicam que à medida que o processo se desenrola, a base sobre a qual os respondentes são selecionados varia e por isso não participaram do segundo círculo alguns respondentes do primeiro. Como inicialmente o esforço é no sentido de identificar novos respondentes que possam acrescentar algo à(s) construção(ões) emergente(s) a fim de alargar o seu âmbito, acrescentamos mais um (R9). Inicialmente as entrevistas não são bem estruturadas, com o investigador solicitando a construção do respondente nos termos do próprio respondente. À medida que a construção fica mais clara, o pesquisador pode fazer perguntas mais direcionadas, e por isto a estrutura das entrevistas também muda.

É interessante notar como, à medida que as várias construções começam a tomar forma, certos elementos vão ganhando mais relevo que outros. Esta evidência emergirá como o resultado de várias menções por parte dos respondentes e participantes. Para Guba e Lincoln (*idem*), a identificação dos temas mais evidentes é em parte um processo de interação entre o pesquisador e participantes e depende de um intenso estudo das construções e reconstruções analisadas. Deste processo, no segundo círculo emergiram as três categorias que nomeiam este capítulo.

#### **Voltando às fontes para um segundo círculo**

Nossa idéia inicial para esta segunda etapa do processo era refazer o círculo perguntando sobre o futuro da pesquisa no âmbito do professor formador, ou seja, extrair dos entrevistados a saída para o dilema: se as DCNs enfatizam o papel da pesquisa na formação

do pedagogo, como faz o professor formador que não tem uma formação para pesquisa? E os que têm formação? O que os entrevistados estão fazendo? O que acham que é preciso fazer?

A questão da formação para pesquisa foi um tema subjacente às categorias emergentes no primeiro círculo, tais como a divergência metodológica, as contribuições do mestrado, articulação ensino pesquisa, estímulo à pesquisa discente e motivações para pesquisa. Então, para a definição das questões norteadoras do círculo consideramos os subgrupos que podem ser identificados nos dois departamentos que compõem a estrutura organizacional do curso: a) os que têm pós-graduação *lato sensu* (sete); b) os que têm pós-graduação *stricto sensu* (nove mestres) e, c) os que estão cursando mestrado (três) e doutorado (dois). No primeiro grupo incluem-se tanto professores com maior tempo de docência superior como aqueles que estão há pouco tempo na instituição e ainda não ingressaram no mestrado; no segundo, encontram-se aqueles que estão em fase intermediária, com aproximadamente quinze anos de atuação no curso, que concluíram o mestrado há menos de dez anos e são maioria e, no último, com exceção dos doutorandos, estão professores com menos de dez anos de serviço, que concluíram mestrado há pouco tempo ou ainda estão cursando.

Neste segundo círculo, como os temas eram mais específicos, as entrevistas foram muito mais breves e, dado o estilo livre desta, os respondentes nem sempre focalizaram os temas propostos. Começamos então com a seguinte construção inicial:

*CI: Segundo as DCNs de Pedagogia a pesquisa é um dos elementos centrais para formação do pedagogo, cujo perfil de saída prevê aptidões para desenvolver investigações utilizando com propriedade os instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos em sua área. Contudo, a efetivação destas diretrizes depende em boa medida que os professores do curso disponham de formação orientada para pesquisa e que a desenvolvam com seus alunos. Como no primeiro círculo os professores manifestaram que a formação obtida não os preparou para pesquisar, nosso foco de investigação volta-se para as ações que vêm sendo desenvolvidas pelos professores no sentido de dar concretude às diretrizes e para suas percepções quanto ao que é necessário para melhor efetivá-las.*

### **Tema 1: O que os professores estão fazendo quanto às diretrizes de pesquisa**

Os respondentes reportam-se tanto às atividades desenvolvidas com os alunos quanto àquelas voltadas para a própria formação. R1 assim se manifesta:

De certa forma tem crescido a participação dos alunos de Pedagogia na iniciação científica, tivemos até aluna que ganhou prêmio no SEMIC em São Luís e isso é muito bom para o nosso curso. O nosso novo diretor de curso está com algumas orientações de iniciação científica e tudo isso é fruto do incentivo dos professores [...] no meu caso, estou procurando incentivar minhas

alunas a participarem dos programas de bolsas de iniciação científica. No semestre passado tive uma orientanda e esse semestre, continuo orientando e colocando as alunas para socializarem suas pesquisas participando da SBPC.

Diante da dificuldade para articular os professores, R4 defende a iniciativa individual, caso se queira realizar pesquisa.

A concretização das DCNs quanto à pesquisa depende, inicialmente, da vontade e interesse do professor em ser pesquisador [...] na hora da reunião, que se faz a proposta é: vamos, queremos e tal; então vamos! E aí a gente marca a primeira reunião, não vai ninguém, vai duas pessoas e aí aquelas duas que foram na primeira não aparecem na segunda, já aparecem outras. E aí na realidade ou você começa a fazer um trabalho só, pra depois você conseguir agrupar ou então você não vai começar nunca a fazer.

A avaliação de R6 não se reporta ao trabalho com alunos, mas às estratégias dos professores de metodologia no sentido aprofundar a compreensão teórica de novas abordagens e técnicas metodológicas.

Sim [...] é [...] eu acho que ta muito na intuição, sabe. Sim [...] no sujeito buscar alguma dúvida num grupo focal, vai lá e busca a compreensão teórica [...] compreensão teórica que ta abordando num grupo focal, que ta abordando num livro tal. Quer dizer é muito uma curiosidade da leitura do material e de buscar tal.

R7 focaliza o trabalho do grupo de estudos, no sentido de retomada das atividades que vinham desenvolvendo.

Nós estamos num momento de reestruturação. Porque com essa parada que houve na greve, ficou muito difícil, porque não coincidiu porque o foco do grupo era trabalhar com o aluno do curso de Pedagogia e o egresso. Então, em janeiro e fevereiro esses egressos não estavam em atividades. Janeiro mês de férias e fevereiro porque não houve aula na rede municipal. Então houve uma quebra. Quando elas retornam ai teve um período que aqui paralisou, o período começou agora em maio [...] O que a gente ta tentando fazer é articular esse grupo, aquelas dificuldades todas nós já colocamos pra você.

R8 enfatiza a questão da auto-formação e formação continuada, de forma individualizada.

O que temos feito de fato no nosso trabalho docente é buscado a auto-formação, através da participação em eventos científicos e educacionais, adquirindo livros atuais, e fazendo cursos de formação docente em nível de pós-graduação.

R9 reconhece não ter feito ainda nenhuma atividade voltada para pesquisa, mas manifesta interesse apesar de não ver iniciativas no sentido de atender as diretrizes.

Eu, particularmente, não tenho feito nenhum trabalho dessa natureza [...] mas, eu tenho muito interesse, eu sinto muita falta pela própria disciplina que eu ministro...Eu tenho visto alguns trabalhos com um contingente de alunos no curso de Pedagogia, ainda atendendo por essa questão da bolsa, eu acho que a gente se prende muito a essa questão da bolsa, que a dimensão que a gente tem de pesquisa é que ela tem que ser financiada [...] Há algum tempo se pensou em criar um campo onde a gente pudesse trabalhar considerando a habilitação do curso de Pedagogia, uma escola-campo pra trabalhar essa questão mas, foi algo que não foi pra frente E eu não conheço pra

te dizer assim que a gente vem fazendo um trabalho na área da pesquisa, repensando as diretrizes do curso de Pedagogia.

C1 de Tema 1: as iniciativas apresentadas pelos respondentes evidenciam novamente o tema do individualismo, já destacado nas construções do primeiro círculo. Individualismo, não no sentido egocêntrico, mas, de solidão. É curioso que, mesmo os professores que não fazem parte do grupo de estudo tenham interesse pela pesquisa mas não conseguem articular-se com outros para desenvolverem um projeto comum. Ficam então nas ações isoladas: a orientação de alunos de IC, a leitura solitária, a participação individual em eventos. Teixeira (2005) comenta que sem a pesquisa docente na graduação, que sirva de referência e motivação para o aluno, a existência de disciplinas tais como metodologia científica ou métodos e técnicas de pesquisa ou outra qualquer não fazem sentido porque se tornam discurso vazio, sem finalidade. Neste sentido, a constituição de grupos de pesquisa pelos professores, o envolvimento dos alunos em projetos de iniciação científica, o estímulo à participação em eventos para apresentação de trabalhos constituem ações ainda tímidas porém importantes referências. Nota-se um aumento da participação de alunos em projetos de IC, coisa que há poucos anos nem se ouvia falar. É possível que a oferta da bolsa seja um fator de atração, mas considerando aqueles que têm aceitado fazer iniciação científica como voluntários, acreditamos que embrionariamente está se formando uma mentalidade de pesquisa, que refletirá na prática docente dos futuros dos pedagogos.

## **Tema 2: O que os respondentes acham que é preciso fazer**

As sugestões para este tema não são consensuais, porém são complementares pois envolvem desde a fundamentação teórica para desenvolvimento de ações orientadas para publicação, inclusão do aluno nos espaços de pesquisa já constituídos ou que venham a constituir-se e realização de eventos que envolvam também outros cursos promovendo a socialização dos saberes construídos.

Para R1, a realização de seminários de produção científica com vistas à publicação de resultados poderia motivar professores e alunos de algumas disciplinas.

Deveria, essas disciplinas, de alguma forma promover seminários de produção científica mas assim, prevendo a publicação numa revista, de alguma coisa que incentivasse não só o professor mas os próprios alunos.

Para R7 a inclusão de alunos em grupos de pesquisa e aquisição de espaço físico adequado seriam fatores de motivação.

Eu acho que o que precisa ser feito é [...] é isso que a gente ta tentando fazer. Formar um grupo que inclua o aluno.” [...] e falta também espaço físico, porque essa questão do tempo, se somos lotados no máximo com 16 horas... fora o tempo de correção de provas, ainda sobra bastante. O que ta faltando é adequar esse tempo.

R8 também aposta na realização de seminários de iniciação científica aberto à participação de outras áreas, além da criação de um setor voltado especificamente para pesquisa.

Uma coisa que ta faltando, além do [...] porque os departamentos isoladamente, eles não tem o peso de uma universidade. Então, por exemplo, ta faltando seminários [...] universidade menores que a de Caxias, eles promovem seminários universitários, seminários de iniciação científica que envolvam todos os departamentos. Tá faltando [...] é uma questão de, é o que eu coloco, é uma questão de coordenação mesmo, até um setor de produção acadêmica, de pesquisa mesmo, de planejamento de pesquisa, ta faltando! No nosso Centro aqui é mesmo só o ensino e olhe lá!

R9 acha que é preciso oferecer uma melhor fundamentação aos alunos para que percebam a pesquisa como um instrumento para a produção de conhecimento, o que na visão de Demo seria desmistificar a pesquisa como algo complexo.

Eu penso que falta uma fundamentação, eu acho. Enriquecer a nossa fundamentação sobre o que é a pesquisa, é [...] eu to falando pela experiência que eu vivencio, né? quando eu questiono com um aluno do curso de Pedagogia. Eu não to julgando o trabalho docente de nenhum dos professores, mas quando se questiona sobre o que é a pesquisa, é, tipo de pesquisa, qual a diferença entre uma pesquisa qualitativa quantitativa, o que é o processo de cada um. O aluno ele desconhece. Talvez a metodologia que estamos trabalhando é que não leve o aluno a compreender que essa fundamentação teórica que ele ta estudando é pra ele compreender o que é a pesquisa. .

C2 de Tema 2: É interessante notar como a maioria das sugestões apresentadas dependem mais da iniciativa pessoal do professor, mas que podem se tornar ações mais efetivas se desenvolvidas coletivamente. Das sugestões oferecidas, destaca-se a proposta por R8 sobre a criação de um setor de pesquisa para planejar, organizar e desenvolver atividades diversas envolvendo a promoção de eventos e grupos de estudos. A sugestão chama a atenção por ser algo de caráter permanente, funcionando como um núcleo de pesquisas dentro do curso.

A constituição de um núcleo assim poderia funcionar como estratégia de aglutinação de professores e alunos interessados em pesquisar. Poderia ainda se encarregar da divulgação de uma agenda de eventos regionais e nacionais, o qual muitas vezes deixa-se de participar por falta de informação. Teria talvez até maior representatividade para captação de recursos junto à instituição. Dele decorreria ainda a concretização das demais sugestões apresentadas pelos respondentes, envolvendo inclusive alunos e professores das outras licenciaturas.

O fundamental destas sugestões, é que expressam não só as idéias presentes no fazer docente, mas uma inquietude e de fato um preocupação em melhorar as práticas atuais.

Elas confirmam o que dizem André e Lüdke sobre as tendências atuais da pesquisa em educação:

Sentimos que na base das tendências atuais da pesquisa em educação se encontra uma legítima e finalmente dominante preocupação com os problemas do ensino. Aí se situam as raízes dos problemas, que repercutem certamente em todos os outros aspectos da educação em nosso País. É aí que a pesquisa deve atacar mais frontalmente, procurando prestar a contribuição que sempre deveu à educação (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 08).

No sentido apontado pelas autoras, a criação de um núcleo de pesquisas, com uma proposta interdisciplinar, reuniria professores de várias áreas e poderia ainda prestar uma contribuição não só para a comunidade acadêmica, mas também para a educação básica por meio de pesquisa ação ou de outra natureza. Na verdade, o grupo de estudos atualmente existente, vem trabalhando nesta perspectiva. Mas por ser ainda um grupo pequeno e marcado por algumas descontinuidades, os resultados estão sendo colhidos aos poucos.

Das falas derivaram categorias surpreendentes, visto que não pedimos aos respondentes que se auto-avaliassem. Como foi uma manifestação espontânea, tomamos o fato como mais uma expressão da busca da situação ideal de fala e optamos por apresentá-las após os temas e suas respectivas construções, para melhor compreensão e análise.

### **Refletindo sobre o contexto: as críticas**

Participam desta categoria quase todos os respondentes destacando aspectos variados que necessitam ser contemplados, pelos próprios docentes, pelos departamentos e pela Instituição.

R2 considera que há falta pensar coletivamente a finalidade última do curso, que está à deriva.

Simplesmente não se pesquisa, pois todos estão mergulhados no ativismo da docência na UEMA e nas outras escolas. Sinto que estamos navegando à deriva! Não sobra tempo para pensar coletivamente a formação dos futuros pedagogos. Uma mera reunião mensal de duas horas só serve para encaminhar questões burocráticas [...] Acredito que meia dúzia têm consciência do que é preciso mas se acomoda e os outros nem têm consciência dessa função universitária.

R4 confirma a predominância do ensino sobre a pesquisa e reconhece a dificuldade de se ter uma prática investigativa sem formação para isto.

Infelizmente o pedagogo que também é formador de novos pedagogos ainda não se deu conta de sua influencia na formação do professor pesquisador. Limitando-se apenas ao ensino. Não esquecendo que ele mesmo não é um pesquisador, o que torna difícil ter uma prática investigativa se ele mesmo não tem essa consciência e essa prática.

Para R5, além do problema da predominância do ensino, caberia à Instituição articular seus membros, promovendo a pesquisa.

Hoje, a instituição, no interior está muito voltada pro ensino, O ensino! Primeiro pela falta de condições financeiras, de investimento. Segundo a formação dos professores universitários [...] Falta também a Instituição voltar-se pros seus membros, a instituição promover momentos de encontros de divulgação científica, por exemplo.

Para R8 a ausência de integração decorre da acomodação coletiva, que é empecilho ao desenvolvimento de práticas de pesquisa integradas.

Por várias vezes, eu sugeri [...]: vamos fazer aqui um seminário, vamos trazer um pessoa, vamos fazer alguma coisa [...] os outros departamentos fazem e porque a gente não faz? Ah mas quem vai fazer? É aquela coisa, certo? E acomodação coletiva, né? Aí, o quê que acontece [...] existem estes seminários, que vira e mexe um professor faz um trabalho aqui maravilhoso; a gente vê, mas são trabalhos individuais: seminário não sei de quê [...] um dia desses eu entrei aqui, tinha seminário de educação infantil, não sei quê [...] eu digo: o quê que isso? Aí eu fiquei até assim porque, gente, eu venho na universidade três dias na semana [...] e era do departamento aqui! E eu fiquei sabendo, inclusive me interessou, depois eu comprei até um livro. Mas eu não recebi aviso nenhum, ninguém me comunicou: olha vai ter um seminário, vem uma pessoa apresentar, é conclusão de uma disciplina [...] aqui tem muito disso, conclusão de disciplina os professores fazem essa culminância com um seminário [...] acho bem interessante, uma assim que poderia haver [...] e já foi até colocado isso, falta assim uma articulação: alguém dizer “eu tô trabalhando a disciplina tal e vou fazer isso” [...] a gente já promoveu, teve um período, um seminário temático.

R9 confirma a ausência de integração entre os professores, e inclusive de ações voltadas para pesquisa.

O que eu tenho percebido é justamente esse distanciamento entre nos professores [...] né? e eu não percebo nenhuma ação é [...] a nível do curso de Pedagogia voltada pra essa questão da pesquisa.

As críticas apresentadas, de certo modo já foram evidenciadas em falas anteriores e também no outro círculo. O que se torna interessante aqui, são as autocríticas decorrentes daí. Quantitativa e qualitativamente. Não há dúvidas quanto à pertinência das críticas, mas não caberia perguntar-se até que ponto as ações apresentadas no primeiro tema relacionam-se com as críticas feitas? Ou seja, poderíamos ir além do que estamos fazendo para reduzir as carências identificadas nas críticas? Algumas reflexões desta natureza seriam interessantes porque como lembra Demo, “se questiono de um lado, não posso negar ao outro lado que questione também, porque se trata da mesma lógica. Daí decorre que a coerência da crítica está na autocrítica” (1997, p. 22).

Cabe aqui estabelecer algumas relações entre a autocrítica e a reflexão. A reflexão na prática docente é uma idéia antiga, com interpretações distintas. Para Dewey (cit, por Zeichner, 1993) a reflexão é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. Para tanto são necessários os princípios de abertura de espírito,

responsabilidade e sinceridade como componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem. Modernamente, o conceito de professor reflexivo veio à tona pelos estudos de Schön (1995) que introduz o conceito de professor reflexivo e de reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Para ele a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da ação e, em certa medida, durante a ação, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*. Embora, a proposta reflexiva de Schön seja algo mais imediato e individual, serve de referência para uma auto-avaliação crítica, tendo em vista ainda os princípios sugeridos por Dewey.

### **A coerência da crítica: as autocríticas**

R1 admitindo a própria acomodação com relação à pesquisa, a justifica pela frustração das tentativas mal sucedidas, mas não esclarece se está se referindo às iniciativas individuais ou coletivas.

E aí o que agente percebe é uma acomodação muito grande por parte dos professores. E eu reconheço minha meia-culpa, de me acomodar também, porque você bate, bate, bate tanto e aí [...]

R2 é rigoroso em sua auto-avaliação e destaca, além da comodidade, a necessidade do treino para a pesquisa.

Sinto que produzir conhecimento é algo que exige dedicação, disciplina e sacrifício. E eu percebo em mim a inconstância, a indisciplina e a comodidade. É mais fácil falar do que escrever. E escrever sistematicamente a partir de dados dispersos colhidos no ambiente, os quais precisarão ser ressignificados para poderem comunicar, parece ser tarefa espinhosa. Agora mesmo tenho que produzir um artigo científico e não consigo sair do zero. Parece que o cérebro está endurecido, enrugado, enferrujado. É sensação terrível, de incompetência. Tudo requer treino. Falta-nos treino para a pesquisa.

Por sua vez, R8 admite a pouca experiência em pesquisa e a angústia de centralizar seu trabalho no ensino, com alguns ensaios de pesquisa.

Partindo da reflexão sobre a minha própria prática como professora do ensino superior, afirmo que antes de ingressar no curso de mestrado não tinha competência de pesquisador, estou engatinhando ainda nesse processo, e focava meu trabalho docente no ensino e introduzia aspectos do fazer pesquisa efetivando etapas da pesquisa a partir da orientação na produção de trabalhos de conclusão de cursos e, principalmente a pesquisa de campo orientada de acordo com o objetivo de cada disciplina trabalhada, isso me angustiava bastante (R8).

As autocríticas destacam o grau de responsabilidade que os professores atribuem a si mesmos pela pouca ou nenhuma prática de pesquisa, evidenciando aspectos como o



cansaço pelas tentativas em vão, a falta de treino e a pouca formação orientada para pesquisa. Dentre os aspectos apontados, sem desconsiderar a importância da formação, a questão da inércia parece ser a que efetivamente influencia a produção científica. É necessário autodeterminação para superar o comodismo, posto que a formação por si só não garante a pesquisa, já que mais da metade dos professores do curso tem mestrado. Se a autodeterminação para produzir somar-se com a vontade de trabalhar coletivamente, têm-se então os pressupostos básicos de um projeto emancipatório, que segundo Demo, “fundamenta-se em duas pilstras: capacidade de produzir/trabalhar, e de participar organizadamente” (1993, p. 149), tendo em vista que afinal, “emancipação não é uma atitude isolada, porque nada em sociedade é espontâneo estritamente. Precisa ser motivada, mas não pode ser conduzida” (2005b, p. 80).

Definido o projeto que se quer para o curso e para a própria trajetória acadêmica, os professores poderiam então transformar o estado de coisas atual. Nesse sentido, é pertinente considerar os caminhos apontados a seguir.

### **Olhando propositivamente: os caminhos possíveis**

Esta categoria abrange as sugestões que dependem do próprio professor como, aquelas que envolvem a necessidade de ações coletivas. R1 sugere a pesquisa na comunidade como atividade decorrente de algumas disciplinas.

Temos colocado nossos alunos para desenvolverem mais pesquisas na comunidade, principalmente os professores que estão trabalhando com metodologia científica e também os de Estágio. Acredito que o caminho é por aí.

Além do compromisso individual do professor, R4 acrescenta a necessidade uma conscientização para melhorar as relações interpessoais.

Aí teria que partir muito de uma questão chamada compromisso; do professor querer mesmo melhorar. Primeiro eu acho que agente teria que começar melhorando as relações interpessoais entre todos os professores, né?, mostrando a necessidade de a gente ter um grupo de trabalho de forma serena, trabalhar junto e querer mesmo o crescimento da instituição, o desenvolvimento profissional, a melhoria da aprendizagem do aluno e melhorar a instituição como um todo. Seria um trabalho mesmo assim de conscientização, trabalhar o profissional pra atingir isso aí. E não é fácil.

R6 concorda com R4 e manifesta preocupação com a diferença de formação e de visão entre professores mais antigos e recém-chegados.

Eu acho que enquanto a gente não superar a questão de viver de forma coletiva pelo coletivo nós não vamos sair dessa. Eu vejo assim [...] os que estão chegando vivem em um patamar, os profissionais antigos vivem em outro.

Para R8 destaca a troca de experiências entre os professores e sensibilização da comunidade acadêmica para a produção científica.

Penso ainda que os professores devam buscar a superação das dificuldades de iniciação científica oriundas da sua formação inicial buscando a sua formação em cursos de formação docente e na troca de experiência com seus pares [...] a instituição formadora tem que investir na efetivação do tripé da sua função social, ensino, pesquisa e extensão, e dessa forma sensibilizar a comunidade acadêmica para a importância da produção do conhecimento para que publiquem livros, artigos, divulgando as atividades produzidas nestes contextos.

R9 acrescenta a importância de uma ação coletiva numa perspectiva, talvez, interdisciplinar, mesmo com poucas condições atuais.

Olha, eu acho que o começo seria uma ação, é, se pensar numa ação de todo o corpo docente, se buscar estratégia, né? mas que essas estratégias não sejam desenvolvidas isoladas, mas ela como [...] cada uma teria a sua, mas formando uma unidade, né? [...] A gente poderia desenvolver pesquisa mesmo com as condições que nós temos tem hoje, sem ônus.

As sugestões apontadas como caminhos possíveis partem das atitudes individuais como o desenvolvimento de pesquisa no contexto das disciplinas, até as ações coletivas como a troca de experiências entre pares e sensibilização da comunidade acadêmica como forma de estimular a produção científica. As ações individualizadas são mais fáceis de concretizar, porém estimulam basicamente a pesquisa dos alunos, além de contribuir para a manutenção do distanciamento entre os professores. Por sua vez, as ações coletivas são mais difíceis de concretizar mas, em contrapartida podem trazer resultados de longo prazo e resultar na produção científica dos próprios professores, a tão esperada pesquisa acadêmica. Outro aspecto interessante que poderá resultar das ações coletivas é a abertura para o trabalho interdisciplinar, que favorece a pesquisa tanto de professores como de alunos. Rumo a esta meta os respondentes apontam dois passos importantes: a superação ou conciliação das diferenças de formação e de visão a respeito da pesquisa entre os professores veteranos e recém-chegados e também o envolvimento da instituição na construção de coletivos e estímulo à pesquisa.

Realizado este percurso entre críticas, autocríticas e caminhos possíveis, a construção conjunta evidencia, a partir das falas dos respondentes, a diversidade de posicionamentos, o que dificulta uma síntese de consenso. Na Teoria da Ação Comunicativa, há uma regra que quando um ouvinte concorda com uma reivindicação de validade tematizada, ele reconhece os outros dois requisitos de validade também ou então ele tem de explicitar sua discordância. (MORAES, 2003, p. 66). Ou seja, se entendemos o que é dito e

admitimos sua veracidade, então devemos ouvir com respeito e reconhecer o direito do outro manifestar-se. Assim, ainda que não consensual sob todos os aspectos, a seguinte construção conjunta (CC) adquire validade como uma realidade percebida.

CC: Os professores evidenciaram algumas iniciativas de incentivo à participação dos discentes em programas de iniciação científica como estratégia de concretização das DCN's de Pedagogia quanto à pesquisa, o que tem ampliado também a participação no SEMIC, seminário de iniciação científica promovido anualmente pela UEMA. Apesar de ainda persistir, entre os alunos e alguns professores, a idéia de pesquisa como algo viável apenas quando atrelada ao financiamento, além desta iniciativa, as disciplinas de metodologia e práticas de ensino estão tentando desenvolver atividades de pesquisa que aproximem os alunos da comunidade, com vistas a um preparo mais adequado para o estágio. Quanto ao professores, alguns estão participando de um grupo de pesquisa com um trabalho voltado para os atuais alunos do curso e egressos que atuam na educação básica. Embora o grupo tencione publicar os resultados, no período das entrevistas estavam com as atividades interrompidas pela dificuldade de conciliar tempo para os encontros e também por conta da greve ocorrida há um ano. Os demais professores realizam alguns estudos individuais, estão buscando auto- formação ou acham que ela é necessária em nível de pós-graduação. Embora concordem que é importante e necessária a participação em grupos de pesquisa, há quem desconheça a existência de algum no departamento, outros não participam do atual porque não têm afinidade com as linhas de pesquisa do mesmo e outros revelaram que não participam por não terem sido convidados. Estes posicionamentos confirmam o distanciamento entre os professores, revelado nas falas, como um fator de entrave para a criação de novos grupos de pesquisa ao mesmo tempo em que expõem a necessidade de melhorar as relações interpessoais. No conjunto das críticas e autocríticas foram destacadas a ausência de um pensar coletivo sobre a formação do pedagogo, a falta de formação orientada para a pesquisa, a acomodação coletiva, a omissão da universidade quanto à uma promoção mais intensa de seminários de divulgação científica, envolvendo todas as áreas. Como sugestões de alternativas para ampliar a participação docente e discente na pesquisa foram ressaltadas a necessidade de um compromisso maior dos professores com o curso, a troca de experiências entre pares e a busca de estratégias coletivas para desenvolvimento de pesquisa, dentre as quais destacamos a criação de um setor ou núcleo de pesquisa como uma estratégia capaz de aglutinar um contingente maior de professores e alunos.

Em síntese, observamos que a pesquisa vem acontecendo aos poucos, na modalidade de iniciação científica e no contexto de algumas disciplinas, expressando um

crescimento ainda tímido da produção científica do curso, faltando ainda desenvolver a pesquisa acadêmica (referente ao pesquisador-professor) e a pesquisa sobre a própria prática (do professor pesquisador). Estas iniciativas como estratégias de articulação entre ensino e pesquisa para dar concretude às DCNs do curso, aproximam-se das sugestões feitas por André (2001, p. 61), a respeito das possibilidades de intercâmbio entre ensino e pesquisa na formação docente:

1. Uma delas é que a pesquisa se torne um eixo ou um núcleo do curso, ou seja, que ela integre o projeto da formação inicial e continuada da instituição, construído pelos seus participantes, levando em conta os recursos e as condições disponíveis. Nessa perspectiva pode traduzir-se numa organização curricular, em que disciplinas e atividades sejam planejadas coletivamente, com o objetivo de desenvolver habilidades e atitudes de investigação nos futuros professores.
2. Pode, além disso, traduzir-se no uso da pesquisa como mediação, ou seja, que as disciplinas e atividades do curso incluam a análise de pesquisas que retratem o cotidiano escolar, visando aproximar os futuros docentes da realidade das escolas, levando-os a refazer o processo da pesquisa e a discutir sua metodologia e seus resultados.
3. Há ainda a possibilidade de os docentes dos cursos de formação inserirem seus próprios temas e projetos de pesquisa nos programas das disciplinas, dando a seus alunos, futuros professores, oportunidade de discutir os resultados de suas pesquisas, os dados analisados, a metodologia utilizada para que, a partir daí, possam propor e gerar novos temas e problemas.

Sobre a primeira sugestão, é necessária a elaboração de um projeto político pedagógico cuja estrutura curricular disponibilize para a pesquisa tempo e condições favoráveis e, sobretudo, conte com a participação dos sujeitos envolvidos. A segunda, que pode ser uma decorrência da primeira, sugere o uso da pesquisa como material de estudos para exercício teórico-prático. Estas duas sugestões implicam no envolvimento e participação dos alunos. Já a terceira sugestão fica na dependência da vontade e habilidade do professor em aproximar suas pesquisas individuais dos conteúdos trabalhados em sala de aula, o que nem sempre se torna viável. A esse respeito Santos ressalva que

Muitos docentes consideram suas atividades de ensino desconectadas das atividades de pesquisa, ministrando na graduação cursos que não revelam uma marca concreta dos seus trabalhos na/da pesquisa. (2001, p. 19).

Estas limitações de conexão entre ensino e pesquisa constituem um desafio a ser superado o quanto antes, posto que a tônica do conhecimento na pós-modernidade é o intercâmbio de saberes ou aprendizagem em rede. A universidade no seu todo e a formação de professores em particular precisam articular as diferentes linguagens do conhecimento também pela via da pesquisa. Nesta perspectiva Sousa Santos numa rica metáfora comenta:

O mundo é comunicação e por isso a lógica existencial da ciência pós-moderna é promover a “situação comunicativa” tal como Habermas a concebe. Nessa situação

confluem sentidos e constelações de sentidos vindos, tal qual os rios, das nascentes das nossas práticas locais e arrastando consigo as areias dos nossos percursos moleculares, individuais, comunitários, sociais e planetários (1999, p. 45).

Este segundo círculo, expôs mais algumas informações sobre a pesquisa docente e reafirma a problemática da falta de interação entre os professores. Esta situação remete outra vez à busca por uma situação ideal de fala. Considerando-se que a Ação Comunicativa se caracteriza por pressupor uma série de condições como: que não haja assimetrias de poder, dinheiro ou posição social entre os sujeitos que buscam o entendimento, que os sujeitos só se deixem convencer pelo melhor argumento; ou que não haja distúrbios psicológicos que atrapalhem a comunicação, verificamos que ela pode efetivar-se entre os membros do grupo investigado, uma vez que possuem estes requisitos. No entanto, segundo Nobre (2004, p. 54), “salta aos olhos, [...] que condições como esta jamais se cumprem no mundo real das relações sociais, em que as assimetrias e dissimetrias entre os sujeitos são a regra e não a exceção”. Para o autor, este é justamente o argumento de Habermas para justificar sua exeqüibilidade:

Ao orientar sua ação para o entendimento, os sujeitos antecipam necessariamente tais condições ideais, pois sem elas não seria possível uma ação comunicativa; simultaneamente, entretanto, tais condições necessárias não são cumpridas, o que permite, por sua vez, que sejam detectadas todas as distorções da comunicação – aqueles obstáculos que impedem a cada vez a plena realização de uma ação comunicativa. (idem).

Estas assimetrias e dissimetrias funcionam para balizar a identificação dos fatores que dificultam o entendimento. Se os professores, ao mesmo tempo em que identificam os aspectos que necessitam ser modificados no contexto das relações, também vislumbram alternativas de solução, temos então meio caminho percorrido, que é a disponibilidade para o diálogo; ou seja, eles – os professores - antecipam as condições ideais. Falta, pois atingir o consenso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos o percurso deste estudo sobre a pesquisa docente, alcançamos a percepção de que a inquietude que nos moveu no sentido de fazer uma leitura das condições para a prática de pesquisa por professores de Pedagogia está presente também nas pessoas envolvidas na construção do círculo dialético-hermenêutico. Neste sentido, acreditamos que a principal contribuição deste trabalho resulta em ter colocado em discussão os diferentes ângulos que envolvem e interferem na prática de pesquisa docente, pois a complexidade da realidade que nos cerca às vezes não permite que vejamos com clareza os fatores intervenientes em nossas ações e reações.

Entre as múltiplas percepções relacionadas à prática de pesquisa, um primeiro aspecto vislumbrado a partir das falas dos respondentes diz respeito às modalidades de pesquisa em educação predominantes no curso de Pedagogia. Dentre os três tipos discriminados no início deste estudo, predomina a pesquisa realizada por alunos, na modalidade de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso (TCC) e mini-pesquisas no contexto de algumas disciplinas, notadamente metodologia científica e práticas de ensino. Em segundo lugar, com pouca expressividade, aparece a pesquisa dos professores do curso, resultante de projetos para iniciação científica individuais ou vinculados ao grupo de pesquisa existente, que busca articular em seu trabalho os alunos de iniciação científica bolsistas e voluntários com os professores da educação básica, em uma tentativa de estimular entre estes a terceira modalidade: a pesquisa de professores sobre suas práticas. Esta última, portanto, é ainda uma perspectiva de médio e longo prazo.

Em certa medida, estas percepções nos surpreenderam porque em nossa construção inicial levamos para o círculo as hipóteses de que os fatores de nível micro-institucionais teriam influência direta na prática de pesquisa e, dentro deste conjunto, a formação *stricto sensu* seria um elemento favorável à concretização das diretrizes de pesquisa. Para melhor compreensão dos dados frente a estas hipóteses, consideramos necessário uma retomada das construções conjuntas resultantes dos círculos desenvolvidos. Segundo Moraes (1995) a construção conjunta difere das construções individuais originalmente oferecidas pelos respondentes e da construção formulada pelo investigador no começo do estudo. Mas ela é baseada em e derivada de todas as construções via processo dialético hermenêutico. É a mais informada e sofisticada construção possível de desenvolver neste contexto, neste tempo e com estes respondentes. Como empregamos dois círculos, temos duas construções conjuntas

que podem ser denominadas relatórios de caso. A síntese de ambas configura agora a construção conjunta final, com temas a seguir.

Cc: Considerando os objetivos propostos no início deste estudo, as falas, sínteses e construções provenientes dos círculos nos deram muitas pistas. Ao manifestarem suas percepções quanto a concepções de pesquisa, metodologias de trabalho, condições, desafios e motivações para pesquisar, os professores expuseram uma gama de possibilidades para desenvolverem pesquisa. Entre as sugestões destacamos: seminários; iniciação científica; formação de grupos de estudo e pesquisa; criação de um setor de pesquisa; busca do consenso em torno do método de trabalho na orientação do TCC; apoio institucional; maior compromisso por parte do docente; fundamentação para a pesquisa discente; inserção da pesquisa nas disciplinas metodológicas e de práticas numa perspectiva interdisciplinar e coletiva; melhoria das relações interpessoais; busca da auto-formação e formação continuada. São sugestões cujas possibilidades de serem realizadas dependem do empenho pessoal dos docentes, mas também da ação coordenada dos departamentos e da instituição.

Em contraposição às sugestões apontadas, os respondentes indicaram como desafios: condições institucionais, como a falta de tempo na carga horária, recursos e infraestrutura; e condições pessoais como a pouca interação entre os professores e a ausência de uma liderança em pesquisa. Deste conjunto de possibilidades e desafios evidencia-se o desejo de trabalhar coletivamente, o qual sobrepõe-se à escassez de recursos para pesquisar. Ou seja, mesmo com as condições materiais pouco favoráveis, os professores querem pesquisar, mas coletivamente, via grupos de estudo e pesquisa. A dificuldade reside no diálogo entre os pares, que se constitui assim no ponto estratégico para a comunidade estudada. Acreditamos que esta perspectiva pode tornar-se real via emprego da ação comunicativa.

O diálogo, no entanto, não é prerrogativa apenas para o contexto estudado. Ele é a pedra de toque nas tendências do paradigma da pós-modernidade que diante das diferenças que marcam a época atual nas mais variadas dimensões, precisa encontrar o caminho para a convivência. Aprender a viver juntos é um dos imperativos atuais, e como tal é preciso educar os outros e a nós mesmos para a convivência e a compreensão, como propõe Morin (2005).

Em nossa compreensão, na metodologia do círculo dialético hermenêutico, os dados são como fios que entrecruzamos para tecer a realidade como ela é percebida pelos respondentes no contexto pesquisado. Ao mesmo tempo, os fios das dúvidas, conflitos e aspirações apresentadas são como ramificações de uma realidade mais ampla, reflexo do momento de transição paradigmática que vivemos atualmente e que na educação manifesta-se de modo multifacetado, configurado nos currículos, nos conteúdos, nas avaliações, nos alunos

e professores. É neste sentido que Sousa Santos (1999) apresenta as teses de que o local reflete o global e que todo conhecimento é auto-conhecimento, pois sendo parte de um mundo real, nele intervimos e também sofremos suas intervenções.

Neste cenário de metamorfoses, em que os professores têm suas práticas colocadas em discussão, a própria universidade passa pelo dilema de permanecer como está e ver enfraquecido seu papel de agência produtora do conhecimento e até substituído por outras instituições, ou adaptar-se às novas demandas da sociedade contemporânea. Para tanto, ela precisa redefinir seu papel social, através da reconfiguração de algumas de suas funções originais e flexibilização para atuar em novas frentes se quiser garantir um espaço próprio e peculiar na sociedade do conhecimento e da informação. Para Santos Filho (2000) esta transformação, que seria a terceira da história da universidade, implica a atualização da concepção de formação, de ciência e conhecimento sem perder de vista as particularidades que a distinguem de outras instituições “salvaguardando, com senso crítico e de responsabilidade social, compromissos essenciais como a busca da verdade, da justiça, da excelência acadêmica associada à igualdade de oportunidade educacional e da melhoria da condição humana ” (p. 57).

A partir daí inferimos que se a universidade vive atualmente uma fase de mudanças, seus professores não podem ficar imunes a este processo, voltados para práticas puramente transmissivas, dissociadas das necessidades formativas dos nossos alunos. Diante das incertezas do conhecimento pós-moderno, é importante que os sujeitos aprendentes desenvolvam habilidades de conviver com a dúvida e a capacidade de refletir sobre o que aprendem e investigar o que desconhecem. Esta perspectiva expõe a íntima ligação que deve haver entre formação e investigação, colocando em xeque a questão dos métodos de trabalho dos professores. Sendo estas necessidades válidas para todas as áreas do conhecimento, para os cursos de formação docente tornam-se um pressuposto, visto que é preciso formar para decidir na urgência e agir na incerteza. Neste sentido, para professores e alunos torna-se desafiador aprender a trabalhar, estudar, investigar e refletir juntos, e para os cursos de formação o desafio consiste em possibilitar aos professores articular e traduzir os novos saberes em novas práticas. Em contrapartida, a perspectiva de ter a pesquisa como princípio formativo nos cursos de formação docente abre um leque de oportunidades no sentido de dinamizar o processo ensino- aprendizagem e desenvolver um trabalho interdisciplinar, o que, aliás, é uma tendência da universidade na pós-modernidade.

Diante disto, as sugestões e desafios apresentados pelos respondentes representam um passo significativo para o curso de Pedagogia, pois ao avaliarem suas práticas e



reconhecerem a importância da pesquisa, manifestam também a disposição para desenvolvê-la associada ao ensino. Esta postura indica que as mudanças internas começam a se manifestar e que estão em sintonia com as tendências paradigmáticas em processo na universidade e na sociedade em geral. Resta ainda encontrar o ponto de equilíbrio para superar as diferenças e criar as parcerias necessárias ao trabalho coletivo. Contudo, acreditamos que o pensamento reflexivo advindo da formação e da experiência contribuirá para encaminhar o diálogo. É importante ressaltar que no processo de construção de um projeto coletivo orientado para a emancipação e o comportamento crítico, é primordial a participação da instituição como elemento articulador e aglutinador constante. Sem isto, as ações desenvolvidas por professores e alunos, ainda que em grupos, permanecerão como ações isoladas.

A curto prazo, um primeiro encaminhamento deste estudo será no sentido de socializar os resultados para a comunidade acadêmica, e em particular para os professores do curso de Pedagogia, na expectativa de promover o debate sobre os possíveis direcionamentos a serem dados a partir das sugestões apresentadas pelos respondentes. Na seqüência, a médio e longo prazos o encaminhamento será no sentido de articular novos grupos de estudos e pesquisas, aprofundar o estudo da teoria da ação comunicativa e contribuir para a viabilização de um núcleo de pesquisa no curso, na medida em que estas propostas forem consensuais. Certamente que estes poucos encaminhamentos, na prática constituem-se em desafios para o contexto estudado, o que estimulará novos estudos na perspectiva de contribuir para a melhoria do curso de Pedagogia e do desempenho de seus agentes.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Teoria da Semicultura**. Revista Educação e Sociedade. Ano XVII, nº 56, dez/96.
- ALARCÃO, I. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001a.
- \_\_\_\_\_. **Professor-investigador: Que sentido? Que formação?** In: PAIVA, B. C. (org.). Formação profissional de professores no ensino superior. Porto: Porto Editora, 2001b.
- ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- ANDRÉ, M. (at ali.) **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68. Dez/1999.
- ÁVILA, V. F. **A pesquisa na vida e na universidade**. Campo Grande, MS: E. UFMS, 2000.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- BRASIL. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. **Reforma do Ensino Superior**.
- BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**
- BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**.
- BRASIL. DECRETO Nº 5.773, de 9 de maio de 2006.
- BEHRENS, M. A. **A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno**. In: MASETTO, Marcos. Docência na Universidade. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- BEILLEROT, J. **A “pesquisa”: esboço de uma análise**. In: ANDRÉ, M. (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- CATANI, A. M. & OLIVEIRA, J. F. de. **A educação superior**. In: OLIVEIRA, R. P. de. & ADRIÃO, T. (orgs.) Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades. São Paulo: Xamã, 2002.
- CUNHA, M. I. da. **Relações entre ensino e pesquisa** In: VEIGA, I. P. A. Didática: o ensino e suas relações. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005a 7ª ed.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2005b. 11ª ed.

\_\_\_\_\_. **Desafios modernos da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa e construção do conhecimento.** Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 2004.

DICKEL, A. **Que sentido há em se falar em professor –pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate.** In: GERALDI, C (at ali). *Cartografias do Trabalho Docente.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

FONSECA, D. M. C. **Prática Pedagógica e Realidade Social: um estudo crítico sobre a Unidade de Estudos Superiores de Caxias.** São Luís – MA: UFMA, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** RJ: Paz e Terra, 1996.

FURNIVAL, A. C. **Investigando o papel de cientistas em estratégias para desenvolvimento sustentável local: visões e perspectivas da comunidade científica.** Texto para exame de qualificação de tese (Doutorado em Políticas Científicas e Tecnológicas) - Instituto de Geociências. UNICAMP, julho de 2001.

GAMBOA, S. S. & SANTOS FILHO, J. C. dos. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, 2007. 6ª ed.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. **Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios.** In: BARBOSA, R. L. L. (org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.* São Paulo: UNESP, 2004.

GOMES, R. **A análise de dados em pesquisa qualitativa.** In: MINAYO, M. C. de S. 1994. *Pesquisa Social – teoria, método e criatividade.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GUBA, E. & LINCOLN, Y. **Fourth Generation Evaluation.** Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications, 1989.

HABERMAS, J. **The Theory of Communicative Action - Reason and The Rationalization of Society.** Translated by Thomas Mccarthy - Vol. I- Boston: Beacon Press, 1989;

HABERMAS, J **Theory of Communicative Action, - Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason** Vol. II - Translated by Thomas Mccarthy. Boston: Beacon Press, 1991.

KUHN, T. **A Estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 2001. 6ª ed

LEITE, D. (at ali). **A avaliação institucional e os desafios da formação docente na universidade pós-moderna.** In: MASETO, M. (org.). *Docência na Universidade.* Campinas, SP: Papirus, 2006.

LIMA, E. F. de. **Formação de professores: passado, presente e futuro.** In: SHIGUNOV NETO, A. & BOMURA, L. S. Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

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

LUDKE, M. **A complexa relação entre o professor e a pesquisa.** In: ANDRÉ, M. O papel a pesquisa na formação e na prática de professores. Campinas: Papirus, 2001b.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso.** Ijuí, RS: Unijuí, 1997.

MENDONÇA, A. W. P. C. **A universidade no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000, nº 14.

MENEGHINI, Rogério. **Dilema da Universidade brasileira.** Jornal da Ciência. Rio de Janeiro, 27 de julho de 2007. Ano XIX nº 602. pág. 14.

MINAYO, M. C. de S. 1994. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Cadastro Nacional de Docentes da Educação Superior 2005.1.** Brasília-DF, Brasil: Inep, 2005. Versão Preliminar.

MORAES, S. E. M. de. **Habermas e a ação comunicativa na escola.** In: MACHADO, J. N. & CUNHA, M. O. da. Linguagem, conhecimento e ação. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. **Currículo, transversalidade e pós-modernidade,** in Moraes, S.E. Santos Filho, J. C. (orgs) Escola e Universidade na pós-modernidade. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. **O Currículo do diálogo.** Tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da UNICAMP, 1995

MORHY, L. **Brasil: Universidade e educação superior.** In: MORHY, L. (org.). Universidade no mundo – universidade em questão. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2004. Vol 2.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NOBRE, M. **A Teoria Crítica.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

OLIVEIRA, G. A. P. de. **A concepção de egressos de um curso de Pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso.** Tese (doutorado em educação) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo: [s.n.], 2003.

PEREIRA, J. E. D. **A pesquisa dos educadores como estratégia de construção de modelos críticos de formação docente.** In: PEREIRA, J. E. D. & ZEICHNER, K. (orgs.) A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PIMENTA, S. G. & GUEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, Lea G. C. **Docência do Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002. Vol. I.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** In: FAZENDA, I. Didática e Interdisciplinaridade. Campinas: Papirus, 1998.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CESC/UEMA. 2003.

ROMANELLI, O. **História da Educação.** Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, L. L. C. P. **Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa.** in: ANDRÉ, M. O papel da pesquisa na formação e na prática de professores. Campinas: Papirus, 2001.

SANTOS FILHO, J. C. dos. **Universidade, Modernidade e Pós-modernidade.** In: MORAES, S. E. & SANTOS FILHO, J. C. dos (orgs.). Escola e Universidade na Pós-Modernidade. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A (org). Os professores e sua formação. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

SIGNORINI, N. T. P. **A pesquisa na formação de professores: a perspectiva do professor pesquisador.** Tese (doutorado em educação) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo: [s.n.], 2006.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOUSA SANTOS, B. de. **Um discurso sobre as ciências.** Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1999. 11ª ed.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na modernidade.** São Paulo: Cortez, 1996.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza.** Madri, España: Ediciones Morata, 1998. 4ª ed. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins.

TAVARES, J. & ALARCÃO, I. **Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio.** IN: ALARCÃO, I. (ORG.). Escola Reflexiva e Nova Racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VILLARDI, R. **Iniciação científica na formação do professor: trilhas em construção**. In: CALAZANS, J. **Iniciação Científica: construindo o pensamento crítico**. São Paulo: Cortez, 2002.

VITURIANO, H. M. M. **Formação continuada de professores-formadores de professores nas escolas da rede municipal de São Luís**. Dissertação de mestrado. UFC. 2008.

ZEICHNER, K. **Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico**. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa, Portugal: Educa, 1993.

WEINBERG, M. & GIANDALIA, P. **Medir para avançar rápido** – entrevista Andréas Schleicher. Veja. Edição N°. 2072, 06 de agosto de 2008.

[www.cnpq.org.br](http://www.cnpq.org.br)

[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

[www.pucpr.br](http://www.pucpr.br)