

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ-
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO
POPULAR E ESCOLA

HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO EM GRUPOS DE INICIAÇÃO
CIENTÍFICA: TRAJETÓRIAS DA UECE E DA UFC (1985 a 2005)

Silvina Pimentel Silva

FORTALEZA- CEARÁ
2008

Silvina Pimentel Silva

HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO EM GRUPOS DE INICIAÇÃO
CIENTÍFICA: TRAJETÓRIAS DA UECE E DA UFC (1985 a 2005)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC - como requisito parcial para obtenção de título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ercília Maria Braga de Olinda

Fortaleza- CE
2008

Ficha Catalográfica

Silva, Silvina Pimentel. Histórias de Formação em grupos de Iniciação Científica: trajetórias da UECE e da UFC (1985 a 2005) / Silvina Pimentel Silva. Fortaleza, CE , 2008.
p.212

Orientadora: Ercília Maria Braga de Olinda
Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação

Tese (Doutorado)

1. Ensino. 2. Pesquisa e formação. 3. Experiências formadoras.
I. Olinda, Ercília Braga de Olinda. II Universidade Federal do Ceará.
Faculdade de Educação.

SILVINA PIMENTEL SILVA
HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO EM GRUPOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA:
TRAJETÓRIAS DA UECE E UFC (1985 a 2005)

Esta tese foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para a obtenção do Título de: Doutor em Educação e aprovada na sua versão final em 29 / 08 / 2008, atendendo às normas da legislação vigente da Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Dr. Hermínio Borges Neto
Coordenador do Programa

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Ercília Maria Braga de Olinda
Presidente

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Lório Dias
Membro

Prof.^a Dr.^a Marcília Chagas Barreto
Membro

Prof.^a Dr.^a Ângela Maria Bessa
Linhares
Membro

Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Ferrer
Botelho Sgadari Passegi
Membro

DEDICATÓRIA

Primeiramente ao meu marido Raimundo José, companheiro de todas as horas. Aos meus filhos Tibério, Caio e Carolina, sem vocês pouco sou.

Dedicatória de honra

À minha Orientadora, Prof.^a Dr.^a Ercília Maria Braga de Olinda: simplesmente minha gratidão. Por tudo e tudo.

Dedicatória Magna

Ao meu pai Antonio de Souza Pimentel e à minha mãe Raimunda Izaura Pimentel Batista, cujas histórias de vida marcaram o meu caminhar para sempre. Exemplo de lição permanente.

Dedicatórias Especiais

À Professora Doutora Maria Socorro Lucena Lima: obrigada pelo seu apoio e contribuições. Sinceramente, meus agradecimentos.

À Isabel Maria Sabino de Farias: parceira da Academia da melhor qualidade. Valeu!

Ao Professor Dr. Jacques Terrien, sua contribuição foi inestimável.

Aos companheiros e companheiras do Centro de Educação da UECE, agradeço a força neste caminhar.

À Ana Maria uma grande amiga.

Aos professores, funcionários e colegas do Doutorado, parte desta luta e de nossas aprendizagens.

Aos nossos co-autores sem os quais essa história não seria contada

Angela T. Souza, Lourdinha Brandão, Sofia L. Vieira, Maria N. Damasceno, Jacques Sampaio, Francisco Militão, e, a todas as ANA's..., e mais, Ana Lório, Ângela Linhares, Marcília Barreto e Conceição Passegi. A vocês, muito obrigada, por terem contribuído comigo de forma tão especial.

Encontrei hoje em ruas, separadamente, dois amigos meus que se haviam zangado um com o outro. Cada um me contou a narrativa de por que se haviam zangado. Cada um me disse a verdade. Cada um me contou suas razões. Ambos tinham razão. Não era que um via uma coisa e outro outra, ou que um via um lado das coisas e outro lado diferente. Não: cada um via as coisas exatamente como se haviam passado, cada um as via com um critério idêntico ao do outro, mas cada um via uma coisa diferente, e cada um, portanto, tinha razão. Fiquei confuso daquela dupla existência da verdade.

Fernando Pessoa

RESUMO

Este estudo tem como foco central de análise a discussão sobre a prática de pesquisa no espaço e no tempo de formação do(a) pedagogo(a), decorrente do envolvimento em Programa de Iniciação Científica – IC. As investigações recaem sobre as experiências dos grupos: *Saber e Prática Social do Educador*, da Universidade Federal de Ceará - UFC e do grupo *Política Educacional, Docência e Memória*, da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Teve como objetivo geral compreender em que medida a participação em grupos de IC, na Universidade, constituiu-se, para pedagogos e pedagogas que deles participaram, em experiências formadoras para o exercício de suas atividades profissionais. Inventariamos a constituição desses grupos, seus percursos, no período que vai de 1985 a 2005, identificamos os modos de inserção, as dificuldades de acesso, falamos da importância atribuída à participação e, também, oferecemos elementos que contribuem para esclarecer melhor os significados e implicações da participação nesses grupos. As nossas indagações vestibulares consubstanciavam por perguntar: as suas participações com pesquisa nesses grupos contribuíram para uma formação melhor qualificada, para um diferencial de formação? Com esse intento interpretamos os significados e as contribuições dessas experiências para o desempenho de suas atividades como profissional da educação e do ensino. Os elementos da abordagem (auto)biográfica experiencial das histórias de vida deram suporte ao trabalho empírico. Combinamos os procedimentos da História Oral e da Pesquisa Formação como opção metodológica preferencial. Foram nossos sujeitos, co-interpretetes e co-autores alunos egressos desses grupos, professores(as) e líderes, membros do programa PIBIC. Com base em suas narrativas, falamos do sentido das experiências por eles vividas para alcançar/responder o foco central do que perguntamos, descrevemos em que medida as experiências com pesquisa colaboram para o desenvolvimento da criticidade, da reflexividade e da construção da autonomia; do tornar-se pesquisador de sua prática. O amparo na oralidade mostrou-se valioso recurso, não apenas porque poderia suprir a carência de registros escritos, mas, particularmente, para buscar nas palavras e na linguagem dos que viveram a experiência o que pensam das aprendizagens edificadas em teorias e práticas, alimentadas e desenvolvidas nesse contexto. Dessas reflexões compreendemos que a lógica da formação implica integração consciente do sujeito aprendiz nesse processo, que a experiência é formadora quando nela integramos saberes e fazeres que, ao mesmo tempo, nos transformam constituindo-se em sabedoria de vida. Falamos do que significou para esses alunos(as) o envolvimento em atividades de pesquisa, do caráter formador dessas experiências, no que se transformaram em algo novo e diferenciado, no que colaborou para solidificar as suas compreensões e reflexões. Enfim, no que as experiências com pesquisas ampliaram a liberdade de criação ou alteraram seus posicionamentos frente ao mundo.

Palavras chaves: *ensino, pesquisa e formação, experiências formadoras.*

ABSTRACT

The central focus of analysis of this study is the discussion about practice of research in the space and on the time in the teacher formation deriving from the involvement in the Initiation Scientific Program. The investigations focus on the experiences of the groups: *Knowledge and Social Practice of Educator*, of the Federal University of Ceará and of group *Education Policy, Teaching and Memory*, of the State University of Ceará. Its general objective was the comprehension how the participation in groups of IC at the university, was constitute for teachers who have participated, in former experiences for the exercise of their professional activities. We have combined the procedures of the Oral History and of the Formation Research such as methodology option (preferential). We would invent the constitution of those groups, their courses, from 1985 to 2005, identifying the ways of insertion, the access difficulties, mentioning the importance of the participation and also offering elements that contribute to clarify the meanings and implications of participation in those groups. Our vestibular questions join its for asking: Did your participation with in those search groups have contributed for a better and qualified formation for a differential in formation? With this intent we have interpreted, from the narratives, the meanings and the contributions of those experiences for the performance of their activities education professional and the teaching. Ours subject, co-interpreters, co-authors and students of those groups, teachers and leaders, members of PIBIC program. The orality has proved to be a valuable resource, not only because it could supply the necessity of written registers, but particularly searching in the words and in the language of those who lived the experience, what they think about learning built on theories and practices, nourished and developed in that context. From those reflections we comprehend that the logic of the formation implies the conscious integration of the subject who is learning in that process, that the experience is formed when we integrate knowledge and doings that, in the same time, transform ourselves, constituting in wisdom of life. We mentioned what the study denoted for those subjects the involvement in the activities of research, the formation character of those experiences. All of those transform in something new and differential, in collaborated to solidify their comprehension and reflections. Finally, the experiences with searches increase the liberty of creation or changed their positions facing the world.

Key words: teaching, research and formation, former experiences.

RESUMEN

Este estudio tiene como foco central de análisis la discusión sobre la práctica de pesquisa en el espacio y en el tiempo de formación del (de la) pedagogo(a), decurrente del involucramiento en Programa de Iniciación Científica – IC. Las investigaciones recaen sobre las experiencias de los grupos: *Saber y Práctica Social del Educador*, de la Universidad Federal de Ceará – UFC, y *Política Educacional, Docencia y Memoria*, de la Universidad Estatal de Ceará – UECE. Tuvo como objetivo general comprender en que medida la participación en grupos de IC, en la Universidad, se constituyó, para pedagogos y pedagogas que de ellos participaron, en experiencias formadoras para el ejercicio de sus actividades profesionales. Combinamos los procedimientos de la Historia Oral y de la Pesquisa Formación como opción metodológica. Inventariamos la constitución de esos grupos, sus recorridos, en el período que va de 1985 a 2005, identificando los modos de inserción, las dificultades de acceso, hablando de la importancia atribuida a la participación y, también, ofreciendo elementos que contribuyan para esclarecer mejor los significados e implicaciones de la participación en esos grupos. Nuestras indagaciones vestibulares consubstanciaban por preguntar: ¿sus participaciones con pesquisa en esos grupos contribuyeron para una formación mejor calificada, para un diferencial de formación? Con ese intento interpretamos a partir de sus narrativas los significados y las contribuciones de esas experiencias para el desempeño de sus actividades como profesional de la educación y de la enseñanza. Fueron nuestros sujetos cointérpretes y coautores alumnos egresados de esos grupos, profesores(as) y líderes, miembros del programa PIBIC. El amparo en la oralidad se mostró un valioso recurso, no sólo porque podría suplir la carencia de registros escritos, sino también, particularmente, para buscar en las palabras y en el lenguaje de los que vivieron la experiencia lo que piensan de los aprendizajes edificados en teorías y prácticas, alimentadas y desarrolladas en ese contexto. De esas reflexiones comprendemos que la lógica de la formación implica en la integración consciente del sujeto aprendiente en ese proceso, que la experiencia es formadora cuando en ella integramos saberes y haceres que, al mismo tiempo, nos transforman constituyéndose en sabiduría de vida. Hablamos de lo que significó para esos sujetos el involucramiento en actividades de pesquisa, del carácter formador de esas experiencias, en lo que se transformaron en algo nuevo y diferenciado, en lo que colaboró para solidificar sus comprensiones y reflexiones. En fin, en lo que las experiencias con pesquisas ampliaron la libertad de creación o alteraron sus posicionamientos frente al mundo.

Palabras clave: enseñanza, pesquisa y formación, experiencias formadoras.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO - Primeiras palavras escritas	14
1.1 Objetivos e percurso metodológico do nosso caminhar	20
CAPÍTULO 2 - O PAPEL DA UNIVERSIDADE E O SENTIDO DA PESQUISA NA RESSIGNIFICAÇÃO FORMATIVA DO(A) PEDAGOGO(A)	30
2.1 Os desafios da formação humana: desconstrução / construção das matrizes teóricas	30
2.2 A Universidade: elementos de sua origem e evolução	40
2.3 Da Constituição do Ensino Superior no Ceará	47
2.4 A Universidade como <i>locus</i> da formação	50
2.5 Os desafios da formação profissional em pesquisa	54
2.6 O Sentido/Significados da Pesquisa na Formação	59
2.7 O Curso de Pedagogia e o seu Caminhar	69
CAPÍTULO 3 – INVENTÁRIO DAS TRAJETÓRIAS DOS GRUPOS DE PESQUISA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UECE E DA UFC	84
3.1 Os Grupos de Pesquisa - o que são?	88
3.2 Costurando retalhos da História dos Grupos: Política Educacional, História e Memória (UECE) e Saber e Prática Social do Educador (UFC). Uma História de Grupos de Pesquisa Consolidando-se: do oral ao escrito	92
3.3 Na Universidade Estadual do Ceará	92
3.4 Na Universidade Federal do Ceará	103
CAPÍTULO 4 - RETALHOS DE VIDA E FORMAÇÃO DAS TRAJETÓRIAS DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA	118
4.1 QUEM SOU ou o que penso ser? O nosso caminho: do iniciar-se/tornar-se pesquisadora	123
4.2 A Academia – revitalização de um perfil de formação	126

4.3 A Experiência Didático-Administrativa na Universidade.....	129
4.4 Do Ensino a Pesquisa: Primeiros Passos, Primeiras Experiências.....	134
4.5 A Produção Científica.....	137
4.6 Narração da História de Formação com Pesquisa de nossos Participantes: da Inserção à Atuação.....	138
4.7 Também fazem parte desta história	148
4.8 Ex- Integrantes – professoras de Pedagogia	150
4.9 Nossos Sujeitos nos Contarão suas Histórias Falando de seus Encantos e Desencantos	151
CAPÍTULO 5 – INTERPRETAÇÃO DOS SIGNIFICADOS E DAS IMPLICAÇÕES DA EXPERIÊNCIA FORMADORA EM GRUPOS DE PESQUISA PARA O TRABALHO DO(A) PEDAGOGO(A)	153
5.1 O Conceito de Experiência – Diferentes Significados	154
5.2 O que Significou Participar de Grupos de Iniciação Científica: das Narrativas às Lições da Experiência	159
5.3 A Pesquisa no Curso de Pedagogia – a Sala de Aula como Laboratório	170
5.5 Pesquisa como Componente da Formação do(a) Pedagogo(a).....	174
5.6 A Pesquisa como Diferencial de Formação.....	176
5.7 Autonomia e Relações Dialógicas entre Líderes e Alunos de IC.....	180
5.8 As Dificuldades /Desafios do Caminhar da Pesquisa	181
CAPÍTULO 6 - ONDE CHEGAMOS: ALGUMAS INTERPRETAÇÕES DO QUE INVESTIGAMOS.....	185
7 REFERÊNCIAS	192
APÊNDICE - I.....	202
APÊNDICE - II.....

APÊNDICE - III.....	205
APÊNDICE - IV	207
APÊNDICE - V	208
APÊNDICE - VI	
ANEXOS.....	210
ANEXO I	211
Demonstrativo dos Encontros de IC – na UECE- 1996 a 2005	211
ANEXO II	212
Demonstrativo de Encontros de Pesquisadores - na UECE	212
Demonstrativo de Trabalhos Inscritos para Premiação.....	212

LISTA DE SIGLAS/ ABREVIATURAS MENCIONADAS NA TESE

ADS - Ação Docente Supervisionada ANDES
ANFOPE - Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Profissionais
ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPE - Conselho de Ensino e Pesquisa
CFE - Conselho Federal de Educação
CNA - Conselho Nacional de Educação
CEPA - Comissão Estadual de Planejamento Agrícola
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCT - Diretoria de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEP - Diretoria de Projetos Especiais
DAD - Diretoria Administrativa
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
FACED - Faculdade de Educação
FORUNDIR - Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FUNCAP - Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
IC - Iniciação Científica
IES - Instituições de Ensino Superior
NEED - Núcleo de Estudos, Documentação e Difusão em Educação
MAGISTER-
MEC - Ministério de Educação e Desporto
H.O - História Oral
IFAN - Instituto da Infância
PAC - Programa de Aceleração ao Crescimento
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PEEP - Escola de Profissionais de Política Educacional
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PROVIC- Programa Voluntário de Iniciação Científica
ProUni - Programa de Universidade para todos
PUC - Pontifícia Universidade Católica
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEDUC - Secretaria de Educação Básica de Ceará
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.
MP - Medida Provisória
UECE - Universidade Estadual do Ceará
UFC - Universidade Federal do Ceará
URCA - Universidade Estadual do Cariri

1 - INTRODUÇÃO - Primeiras palavras escritas

Chamamos de primeiras palavras escritas a introdução de nossa tese, por ser o contato inicial com os nossos leitores, para quem escrevemos e com quem desejamos e quereremos compartilhar os estudos e as reflexões que desenvolvemos no Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, na linha de pesquisa de Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, como componente das investigações sobre formação docente.

Este estudo situa-se na história da contemporaneidade, compreendendo as duas últimas décadas, cujo foco central das análises configura-se em discutir a prática de pesquisa no espaço e no tempo de formação do(a) pedagogo(a), decorrente do envolvimento em Programa de Iniciação Científica – IC, na Universidade. Assim, ancora-se em reflexões que visam a esclarecer indagações inerentes aos significados e às conseqüências da participação nesses grupos, no percurso teórico-prático da formação inicial em cursos de graduação.

Para darmos início a este trabalho, tomamos, *a priori*, as considerações e as ponderações de Magda Soares, em seu texto: *Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos?* (2003), para analisar a pertinência de suas perguntas, particularmente, com relação à sua segunda indagação, ou seja, “para quem escrevemos os resultados de nossas pesquisas”?

A leitura do referido livro nos inclinou a pensar: ao escrevermos esta tese, na condição de pesquisadora-autora¹, qual a nossa posição a esse respeito? Cumprir somente as exigências da academia para a elaboração de uma tese, de uma apresentação e de uma defesa? Apenas expor os resultados, sem outras preocupações? Entre elas, a de tornar-se apenas mais um número no acervo das bibliotecas, como destino obrigatório?

Ao mesmo tempo, já respondíamos: não é isto. Temos compromisso social com os nossos leitores: o de comunicar as descobertas com clareza, apresentando-as numa linguagem acessível para, de fato, garantir uma interlocução entre a autora e os leitores desta pesquisa. Portanto, não comporta nestes escritos fazer uso de uma linguagem erudita sofisticada ou que venha a dificultar a sua

¹ Essa designação de pesquisador-autor é utilizada por Magda Soares para os escritores que escrevem por exigência da academia, por dever de ofício no livro *Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos?* Org. por Antonio F. Moreira, et al. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

leitura e a sua compreensão. Tampouco, cabe que nos rendamos à superficialidade, ao tratar das questões investigadas.

É pertinente, ainda, esclarecer que a preocupação não é com a produção de uma tese em defesa da importância de realizar pesquisas no tempo e no espaço da formação na Universidade. Isso é algo que pareceria suspeito, pois pode significar um juízo de que as atividades com pesquisa são incipientes nos cursos de Pedagogia, mesmo que seja um entendimento bastante aceito. Inegavelmente, está entre as idéias das quais partimos a de que seja elementar ou incipiente o tratamento dispensado à pesquisa no contexto das disciplinas componentes da matriz curricular de formação do(a) pedagogo(a). Perguntar até que ponto tal juízo procede inclui-se no que investigamos.

Como professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), temos convivido com sua realidade. Da inserção em seu cotidiano, nasceu o desejo de esclarecer indagações inerentes aos significados e às conseqüências da participação em grupos de pesquisa, bem como de que modo tais experiências constituíram diferencial de formação do(a) pedagogo(a) para o exercício profissional.

Neste sentido, perguntávamos: até que ponto essas vivências se transformaram em experiências formadoras de competências para realizar pesquisas? Melhor explicitando, o que elas representaram para as suas aprendizagens? Formar professores reflexivos fez parte de seus objetivos? Adentrar em suas singularidades e subjetividades para abordar os processos de formação do ponto de vista dos sujeitos que participam desta pesquisa, é o que intencionamos. Conseqüentemente, com base em suas narrativas, falaremos das experiências por eles vividas e das implicações em sua formação.

Elegemos, então, como prioridade ampliar essa discussão, visando trazer outros esclarecimentos que, além de fortalecer o debate, poderão suscitar novas indagações e compreensões, bem como suprir lacunas desse campo de Pesquisa.

A centralidade de nossas investigações é perguntar como, de fato, os ex-bolsistas de I.C, egressos de cursos de Pedagogia avaliam as suas aprendizagens com pesquisas, construídas no âmbito da formação, e no que ressoam em suas histórias de vida para o seu “estar-no-mundo”. Incluem-se as memórias de seus professores(as) e líderes, membros do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, na busca de alcançar/responder o foco central do que

investigamos, para descrever em que medida as experiências com pesquisa colaboram para o desenvolvimento da criticidade, da reflexividade e da conquista da autonomia; do tornar-se pesquisador em educação, pesquisador de sua prática

O amparo na oralidade mostrou-se valioso recurso, não apenas porque poderia suprir a carência de registros escritos, mas, particularmente, para buscar nas palavras e na linguagem dos que viveram a experiência o que pensam das aprendizagens edificadas em teorias e práticas, alimentadas e desenvolvidas nesse contexto. Entendemos como Joutard, a noção de que o oral pode nos revelar o indescritível (1998). Portanto, a nossa perspectiva tenta enxergar de dentro de suas linguagens, visando compreender verdades desse viver. Não estamos pensando em buscar a única verdade, pois jamais conseguiremos proclamá-la. Para François Bedárida, com quem concordamos, pensar nessa possibilidade é uma “temerária ambição”. O possível limita-se a dela nos aproximar. (Id.1998, p.220).

Na rememoração dessas histórias de formação, incluímos o propósito de investigar os processos de organização e de desenvolvimento dos grupos de iniciação científica: *Saber e Prática Social do Educador*, da Universidade Federal de Ceará – UFC, e do grupo *Política Educacional, Docência e Memória*, da Universidade Estadual do Ceará – UECE. E, nos seus itinerários, identificar os modos de inserção nesses grupos, as dificuldades de acesso dos alunos e alunas, da importância atribuída à participação e, também, no que contribuíram os professores de Pedagogia para a realização de pesquisas. Enfim, inventariar seus percursos, no período² que vai de 1985 a 2005.

Dos resultados, esperamos ser possível apontar caminhos que, de um modo geral, possam servir à resignificação de práticas formativas, ou propiciar o “aprofundamento da consciência” (FREIRE, 1987, p. 102.) no que concerne à formação no tempo e ao longo das histórias de vida. Potencialmente, representado como espaço de auto-formação, auxiliar da formulação de novas identidades, de aprendizagens significativas, fruto das experiências vivenciadas.

Partimos do princípio de que as experiências são significativas, quando promovem mudanças que se refletem na prática, quando contribuem com a formulação de saberes, que permanecerão “provisórios e inconclusos”. (PASSEGI, 2006). A noção de inacabamento, tão cara a Paulo Freire, orienta para

² Contempla período em que a pesquisa assumiu maior importância na vida institucional.

compreendermos “a riqueza heurística e formativa da permanente interpretação de si e das experiências”. (Op. cit. p. 214).

Respalhada no entendimento de Frenress e Wickham (1992), firmamos o compromisso de falar de verdades que foram de alcance possível, porém resultantes de um mergulho profundo neste objeto de investigação. Tal critério deve ser assumido como “regra de ouro” de todo pesquisador digno desse nome, “Alfa e ômega desse ofício”.

Não há apego, porém, “em categorias estandardizadas ou construídas numa concepção cartesiana de recorte do objeto”. (Id. Ibid.). Somos partidárias do entendimento dos autores antes citados, de que “qualquer conjunto de categorias utilizado na descrição da memória só pode ter uma validade relativa e não universal”. (p. 40).

Essa compreensão aplica-se a este estudo. Assim, trabalhamos com categorias mais gerais, suporte da descrição das memórias narradas a propósito de vivências em grupos de I.C, tendo o conceito de experiência formadora como categoria principal das análises. Essa idéia consubstancia-se na compreensão de que todo conhecimento é experiencial, pelo que representou quanto à tomada de consciência com a assimilação e edificação de aprendizagens, com a aquisição de uma “segunda natureza”, ou seja, de outros modos de ser e de conviver. Vale explicitar que a chamada “segunda natureza” a que nos referimos, incorpora os elementos da historicidade, pois recebe as influências das relações estabelecidas no social.

Trabalhamos, também, com o conceito de formação, implicado pelo trabalho reflexivo que trata da articulação das temporalidades, como foi percebido e sentido pelo sujeito, numa conexão permanente entre atividade, sensibilidade, afetividade e imaginação (JOSSO, 2004), sob o ponto de vista do aprendente³ em interação com outras subjetividades. Tal conceito complementa-se com as discussões defensoras da posição de que o significado da formação não deve ser

[...] entendido apenas como o processo que contempla a elevação histórica do espírito ao sentido universal, já que ela é ao mesmo tempo também o elemento no interior do qual o que é formado se move e que tem como característica universal “o manter-se aberto para o diferente, para outros pontos de vista mais universais. (GADAMER, 1997, p.54).

³ O termo aprendente difere de aprendiz. Para Josso (2004), o termo aprendente enfatiza o ponto de vista daquele que aprende e o seu processo de aprendizagem.

Falar de formação e de educação nos remete a pensar em faces de uma mesma moeda. Há, sem dúvida, os que se referem a esses termos sem distinção ou mesmo, como se sinônimos fossem. Algumas considerações, no entanto, são pertinentes. Se a lógica da educação é transmitir padrões culturais (JOSSO, 2006), a formação extrapola essa idéia, pois envolve consciencialmente os sujeitos aprendentes, ao permitir o

alargamento do campo da consciência, a mudança, a criatividade, a autonomização, a responsabilização. Essas implicações estão evidentemente, inscritas nos processos de aprendizagem, de conhecimento e de formação. (Id. p. 50).

A lógica da formação implica integração consciente do sujeito aprendente nesse processo.

O conceito de pesquisa, por sua vez, indicado como categoria de nossas análises, é firmado na compreensão de que esta atividade constitui prática de investigação/formação, haja vista permitir ao sujeito em formação compreender o conhecimento e a aprendizagem em que estão implicados nas diversas experiências. Portanto, uma prática sistemática de busca do conhecimento, produtora e edificadora da ciência; vetor da reflexão e da explicitação dos fenômenos que permeiam o cotidiano.

Autores como Paulo Freire (1994, 1997, 1981), Donald Schön (1988), Menga Lüdke (1993, 2001, 2004) Marli André (1993, 1994, 1995), Joaquim Severino (2004, 2006), Selma Pimenta (1999, 2002), Philippe Joutard (1998), Verena Alberti (1990), Conceição Passegi (2002, 2008). Boaventura Santos (2001, 2003), Jonh Dewey (1978) Jorge Larrosa (1998, 2002) Marie-Christine Josso (2002; 2004), Franco Ferrarotti (1988) Antonio Nóvoa (1988) e Jovchelovitch e Bauer (2002) são âncoras do nosso apoio conceitual. Da incursão por suas obras e em articulação com outros autores contemporâneos estão fundadas as argumentações desta investigação.

Os escritos e os resultados de pesquisas de autores nacionais e internacionais serviram, sobretudo, à explicitação desta tese. As reflexões têm como subsídio basilar a visão desses autores. O relato de suas memórias serviram para trazer à baila o que representaram essas experiências no contexto da formação. No geral, esse conjunto de idéias se propõe a colaborar com os estudos

que ajudam no redimensionamento de propostas curriculares e da revisão de programas de disciplinas para cursos de Pedagogia.

Pensamos - e confiamos - que os resultados desta pesquisa possam ser úteis para esclarecer as constatações empíricas feitas no exercício das atividades docentes, e/ou para compreender o porquê de o aluno de graduação, na circunstância de pesquisador-iniciante, apresentar tantas dificuldades para lidar com atividades de pesquisa. A aspiração é de desvelar o que, de fato, vem acontecendo, e, assim, apontar motivos de, na maior parte das vezes, tender a reproduzir, a copiar, ou melhor, a fazer “colchas de retalhos”; titubeando na hora de selecionar o objeto de estudo; enfim na hora de realizar seu trabalho monográfico.

Os achados da incursão nas histórias de formação em pesquisa dos sujeitos envolvidos neste estudo estão expostos nos textos que integram nossa tese. Ao capítulo introdutório seguem cinco capítulos, as referências, anexos e apêndices.

O segundo capítulo - O papel da universidade e o sentido da pesquisa na ressignificação da formação do(a) pedagogo(a) - é dedicado à discussão dos princípios orientadores da formação em instituições universitárias e da pesquisa como vetor da formação, discorrendo ainda, sobre seu sentido para a formação do pedagogo.

Em inventariando as trajetórias dos grupos de pesquisa de iniciação científica da UECE e da UFC, terceiro capítulo, a ênfase recai no nosso memorial de formação pessoal e profissional, uma espécie de escritura de si, quando explicitamos sobre as lacunas de um projeto de formação, que desconsiderou a pesquisa como elemento intrínseco desse processo. Ao mesmo tempo, apresentamos, em síntese, quem são os nossos interlocutores, aqueles que dão vida às suas histórias.

No quarto, tratamos das vivências em grupo de pesquisa como experiência formadora (significativa, fundadora e formadora), tomando os estudos de Marie-Christine Josso (2004), de Jonh Dewey (1978) e de Jorge Larrosa (1998, 2002) como orientadores principais desta reflexão, acrescidos das informações/narrativas que tentam inventariar fatos da história de organização dos dois grupos de Iniciação Científica da Universidade Estadual do Ceará – UECE e da Universidade Federal do Ceará – UFC.

No quinto capítulo, a descrição, de modo mais enfático, das implicações das experiências formadoras em grupos de pesquisa para o trabalho realizado pelos

pedagogos(as). Para essas reflexões, a ênfase recai nas memórias narrativas escritas e orais que falam das representações, interpretações que têm esses atores/autores em relação as suas experiências com pesquisa.

No último capítulo, temos as considerações finais, denominadas de Onde chegamos: algumas interpretações do que investigamos.

No sentido destas nossas intenções, estão apresentados a seguir os objetivos principais deste estudo, acompanhados de nosso percurso metodológico.

1. 1 Objetivos e percurso metodológico do nosso caminhar

Do que objetivamos, nenhum caminho por si só tem a autonomia de nos levar plenamente, ou sem alguns entraves, ao desejado. Nesses percursos, nada, porém, impede que nos arrisquemos até mesmo na busca de nossas utopias. É a condição para atingir o que pretendemos. Com tal sensação, está nossa disposição de adentrar o vasto território da formação dos sujeitos que integram nossas análises e reflexões.

Do contato mais estreito com a academia e com o seu alunado veio-nos o propósito de pesquisar o que significaram seus/nossos processos formativos, entendendo que nos tornamos professores, pesquisadores, profissionais influenciados pelas teorias, práticas e atitudes que aprendemos a constituir/desconstituir no espaço em que nos formamos, no “caminhar para si”, nas tentativas de atingir nossa condição de “ser mais”.

No cerne dessas reflexões, alguns questionamentos foram se tornando presentes. Entre eles os que não isentam de responsabilidades, nesse caminhar, o conjunto de indivíduos que dele participa, suas contribuições, dificuldades manifestas ou as suas omissões no curso desse itinerário.

Aprender, apreender, ensinar, pesquisar e, formar-se são elementos de um ideário de formação. Nele materializam-se os conteúdos formadores de nossos processos de escolarização e das nossas aprendizagens. O que aprendemos ou não aprendemos de modo mais sistemático, intencionalmente ou não, está implicado pelas diversas perspectivas delineadas nos projetos de vida e experiências de formação a que nos submetemos.

Com essas ponderações, concentramos o foco de nossas análises no campo da formação do pedagogo. A amplitude e a complexidade das questões a ele

inerentes recomendaram fazermos um recorte no que se definiria como objeto desta investigação. A prioridade não recaiu em torno da polêmica discussão da indissociabilidade entre ensino e pesquisa no cenário da formação, mas investigar o sentido da pesquisa com a participação em grupos de Iniciação Científica na Universidade.

Este estudo tem, portanto, como objetivo geral: compreender em que medida a participação em grupos de IC, em curso de Pedagogia, constituiu-se como diferencial de formação, ou seja, como experiência formadora para os que deles participaram; desse modo, interpretar os significados e as contribuições dessas experiências para o desempenho de suas atividades como profissional da educação e do ensino.

Tratar do que significou para esses alunos(as) o envolvimento em atividades de pesquisa é falar do caráter formador dessas experiências, é referir-se aos seus significados no contexto das tarefas que executam; ou seja, em que esses elementos de formação se transformaram em algo novo e diferenciado, no que colaboraram para solidificar as suas compreensões e reflexões; enfim, no que as experiências com pesquisas ampliaram a liberdade de criação ou alteraram seus posicionamentos perante o mundo.

Comporta, ainda, o ângulo de nossas discussões:

- identificar o significado ou sentido atribuído à prática da pesquisa nas propostas curriculares de cursos de Pedagogia; e
- inventariar o processo de constituição/formação e o desenvolvimento de grupos de pesquisa de iniciação científica em cursos de Pedagogia, com suporte na formulação de políticas de incentivo à pesquisa e de ações ensejadas pela Universidade.

O alcance desses objetivos põe-se a serviço do preenchimento de lacunas ante os incipientes resultados de pesquisas que tomem a fala dos sujeitos para descrever, revelar o que pensam os aprendentes em relação as suas experiências de formação.

Definimos a linguagem oral como forte aliada do nosso percurso metodológico. Faz parte de sua potencialidade trazer à tona as singularidades, os sentimentos e as emoções nem sempre registrados na linguagem escrita. A partir dessa óptica, trabalhamos com memórias ainda muito vivas e presentes. Isso facilita

o registro dessa história. Fentress e Wickham (1992) referendam essa idéia, quando assinalam que a “memória é mais forte no *continuum* presente onde é constantemente exercida e testada”. Dentro do *continuum*, porém, “o método de validação permanente da memória por meio da experiência presente funciona habitualmente muito bem”. (p. 40). Mediante as versões e testemunhos desses sujeitos/atores, as nossas interpretações delineiam-se no corpo deste trabalho.

É importante exprimir que, ao iniciar o projeto desta pesquisa, tínhamos um cuidado em relação ao que dirão aqueles que não reconhecem a força da oralidade para traduzir idéias de um povo, de um segmento social e, mediada por suas recordações, dar respostas para o que investigamos. Foi Philippe Joutard (1998), em *Desafios da História Oral século XXI* quem nos acudiu quando acentuou: “Os que contestam a fonte oral travam combates ultrapassados”. (p. 33). A pertinência de sua afirmação nos convenceu de tomar esse caminho. Ao mesmo tempo nos lembrou, na mesma obra, de que a História Oral, ao ser conjugada com outras abordagens, enriquece o itinerário de nossas investigações. Disso não duvidamos.

Decidimos que nossa perspectiva principal de análise incidiria sobre as memórias, as interpretações dadas às vivências no contexto das experiências, concentrando a atenção sobre os significados e as contribuições da participação⁴ em grupos de pesquisa no que representaram como pilastras de formação. Prioritariamente, o que nos interessa é alcançar a interpretação do sentido atribuído pelos indivíduos ao que foi formador nessas vivências.

Valendo-nos das metodologias de investigação em ciências humanas e ciências da educação, apoiamo-nos na proposta de pesquisa-formação desenvolvida pelos membros da *Association Internationale de Histories de Vie em Formation (ASIHVIF)* “A pesquisa-formação é um universo de infinitas descobertas”, diz Passegi. (2008, p. 16). Acrescenta, ainda, segundo Dominicé (2000), que a “formação inclui tudo o que o adulto fez de sua história”. (APUD PASSEGI, 2008, p. 16).

Os elementos da abordagem biográfica experiencial das histórias de vida “deram o suporte ao trabalho empírico, centrado na reflexão compreensiva da

⁴ Vale explicitar que compreendemos como participação o relacionamento estabelecido entre os integrantes desses grupos de pesquisa e que lá estiveram, não apenas como figurantes, mas como produtores de sua própria autonomia, como partícipes efetivos nas tomadas de decisão.

formação”. (JOSSO, 2004). Em síntese, combinamos os procedimentos da História Oral e da Pesquisa (auto)biográfica, tomando a abordagem experiencial como opção metodológica preferencial. Para Souza,

A crescente utilização da abordagem biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em diferentes tempos. (2006, p. 136).

A pesquisa (auto)biográfica, por sua natureza interdisciplinar e abordagem biográfica, “ocupa espaço preponderante deste ato investigativo, ancorando-se, pois, em pressupostos teórico-metodológicos de que os sujeitos ou atores sociais são seres de memória, de cultura e de história”. (TEIXEIRA, 2004, p.154). “Recorrer à oralidade, pela escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências” (THOMPSON, 2002, p. 9 -10), é de suma importância na recuperação da totalidade dos fenômenos.

As recomendações de Josso (2004) foram consideradas, quando assevera que as pessoas participantes do processo investigativo sejam, simultaneamente, objeto e sujeito da pesquisa, permitindo-nos “vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida.” (p. 9).

Cabe esclarecer, que, nesta tese, as histórias de vida não foram tomadas em sua dimensão global. Cobrimos apenas o ângulo da formação com experiências em grupos de pesquisa, como suporte para recuperar suas trajetórias nessa área.

Para as análises, prioritariamente, contamos com informações procedentes de duas fontes diversas: egressos de cursos de Pedagogia, ex-integrantes dos grupos de Iniciação Científica, e de professores(as) pesquisadores(as) envolvidos com essas experiências. Além do mais, examinamos os registros documentais disponíveis em relatórios, em sítio do CNPq, concomitante com os estudos sobre o referencial teórico pertinente ao tema. Também foram importantes a contribuição dos resultados de pesquisas que enfocam esta temática, as apreciações de autores diversos referentes ao curso de Pedagogia, à universidade e à pesquisa.

O estudo documental teve como ponto de partida o exame do projeto pedagógico desses cursos, incluindo-se os programas das disciplinas. Com esses

importantes subsídios não tivemos a pretensão de testar a veracidade das fontes orais, mas de auxiliar e complementar as nossas apreciações. Nesse mesmo intervalo, cuidamos de congregar informações que nos levaram a caracterizar nossos sujeitos, a organizar as atividades de campo.

O critério principal para seleção do grupo foi: ser aluno remanescente do curso de Pedagogia da UECE ou da UFC, ex-participante de grupos de I. C. Os demais são professores desses cursos, incluindo-se seus líderes. Totalizam 20 sujeitos, compreendidos por: três professores pesquisadores, dois professores informantes, três coordenadores líderes e 12 estudantes. Todos os participantes são graduados, mestres, mestrandos, doutorandos e doutores.

Para a identificação dos sujeitos, inicialmente, recorreremos aos dados da pesquisa “As Concepções de Pesquisa em Curso de Pedagogia”⁵, realizada junto aos cursos de Pedagogia das duas universidades públicas com as quais trabalhamos.

Escolhemos trabalhar com narrativas orais e escritas, importantes instrumentos de nossas reflexões. Buscamos inspiração na proposta elaborada por Jovchelovitch e Bauer. Para eles, a narrativa deve ser “considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. (2002, p. 95)”. Tal opção oferece

[...] versão menos imposta e por isso mais ‘válida’ da perspectiva do informante, a influência do entrevistador, deve ser mínima e um ambiente deve ser preparado para se conseguir essa minimização da influência do entrevistador. (Id. p. 95).

Essas idéias foram orientadoras deste estudo. Antecedemos, porém, essa etapa, com a aplicação de entrevista-piloto, semi-estruturada, com dois professores coordenadores de grupo de pesquisa da UFC e que dele participam desde o início da sua organização. Esse momento foi necessário para definir/ redefinir as demais ações. A fase dedicada às narrativas foi antecedida de estudos e de análises de informações que garantiram maior familiaridade com o campo investigado.

Na continuidade desse processo, o instrumental elaborado para a coleta inicial das informações foi encaminhado para ex-participantes de grupos de pesquisa (pedagogos) e professores, via internet, porém antecedido de uma conversa

⁵ A iniciativa foi aprovada pelo Edital. 2005/2006 da FUNCAP, desenvolvida sob nossa coordenação no período de 2005 a 2006 e envolveu duas bolsistas de IC do curso de Pedagogia da UECE : Sarah Luna Varela e Mirian Bertini.

explicativa sobre seu objetivo. Solicitamos a identificação dos sujeitos, a indicação de dados pessoais, acadêmicos e outros pontos que cuidam da inserção e desempenho em pesquisas (que, ao longo das narrativas, poderiam ser esquecidos): tipo de escola que freqüentou na Educação Básica, (pública ou particular), faculdade que cursou (instituição), formação continuada, grupos e pesquisas de que participaram, como ocorreu a inserção nos grupos, as pesquisas realizadas, órgão financiador, outras experiências com pesquisas (fora dos grupos de IC) (Ver Apêndice III). A devolução deu-se, também, pela internet.

Ademais, perguntamos que disciplinas do curso de Pedagogia envolveram as práticas com pesquisas, quais as principais dificuldades para realizar pesquisas, quais professores/disciplinas propiciaram tais experiências (poderiam nomear apenas as disciplinas); assim falassem sobre suas atividades profissionais, as características de seu trabalho atual, e em que os conhecimentos adquiridos com pesquisas ajudaram no seu desempenho pessoal e profissional.

Nesse mesmo instrumental esclarecemos que na narrativa tratasse das experiências em grupos de I.C que foram formadoras para sua vivência pessoal e profissional (Trajetória pessoal como pesquisador(a) iniciante - fragmentos de vida e da formação, participação em pesquisas, autonomia para pesquisar, bem como de sua condição atual de pesquisador(a), e etc.). Pedimos, ainda, que o destaque fosse para as experiências que contribuíram para o seu iniciar-se / tornar-se pesquisador(a).

A etapa de formulação de narrativas escritas foi necessária e justificou-se na óptica do professor-pesquisador Cavalcante Jr., quando argumenta que não escrevemos apenas para dizer que estamos vivos ou por vaidade literária. Para esse autor, quando você escreve “são seus os pensamentos que estão sendo revelados”, e “a escrita consegue revelar o irrevelável”. (2003, p. 12). Enfatiza ainda, com base em afirmações da escritora Rachel de Queiroz, que um texto produzido “mostra coisas escondidas que talvez ninguém valorize, mas saíram inteiras do teu coração”. (Id.).

O apoio em fontes orais possibilita trazer à tona o “indescritível” de uma determinada realidade, em relação ao que, até então se, tenha conhecimento. Intuímos que, nesse processo, os sujeitos refletem/relatam os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação) na relação com os outros, falam de suas singularidades e das aprendizagens individuais e coletivas.

É coerente atentar para o que Olinda nos alerta, quando expressa que

[...] o depoimento oral nos situa a informação e a necessidade de interpretação – os pesquisadores que se utilizam da história oral se envolvem num processo dialógico de produção do conhecimento, o que significa abordar a discussão relativa à subjetividade e ao relacionamento com o outro, que é um ser singular, mas que, ao mesmo tempo, diz do seu grupo próximo e da realidade social como um todo. (2005, p. 112).

A equipe de Pierre Dominicé, Mathias Finger e Marie-Christine Josso, em Genebra, ao desenvolver um novo horizonte teórico para trabalhos no campo da formação de adultos, aponta para a importância da abordagem da formação centrada no sujeito aprendente. No decorrer de vinte anos essa abordagem vem se consolidando, sendo reconhecida como produtora de um rico “material de pesquisa muito em voga nas ciências do humano⁶”. (JOSSO, 2004, p. 19).

Conforme Josso (2004), tanto em Genebra quanto em muitos outros lugares da Suíça e da Europa, ela e uma equipe de pesquisadores-formadores já introduziram muitas pessoas nessa abordagem, atualmente constituída como âncora metodológica de seminários, de processos de formação profissional contínua e de projetos de formação, entre outros, nesses países. Reforça a idéia de que, há mais de uma década, as

[...] histórias de vida e projeto giram em torno de dois eixos que se alimentam mutuamente: por um lado, a continuação do projeto teórico de uma compreensão biográfica da formação, e a fortiori da autoformação, por meio das perspectivas de pesquisa – formação; e, por outro, o uso de abordagens biográficas postas a serviço de projetos. (p.22).

É relevante explicitar que os elementos componentes das narrativas escritas servem de espelho para nossas as interpretações e apresentam-se como inspiração das reflexões que realizamos. Instituem-se, também, como momentos de rememoração mais sistemática, ou como preparação de etapas seqüentes (narrativas orais). Lembramos que, igualmente, tais narrativas, neste estudo, apóiam a explicitação do significado das experiências com pesquisa, no contexto de seu sistema social em que habitam. Para Ferraroti, isso é possível, pois a

[...] história de nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um de nossos actos, em cada um dos nossos sonhos, obras e

⁶ Ciências do humano, termo utilizado por Josso, (2004), para designar as ciências que falam das diferentes dimensões do ser humano.

comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual. (1988, p.26).

A etapa de realização das narrativas orais contou com o agendamento de uma sessão coletiva, quando junto aos sujeitos desta investigação, situamos os nossos objetivos. Iniciamos explicitando as nossas intenções, aclarando melhor os objetivos do trabalho. A idéia de recorrermos a essa alternativa justificou-se no fato de não trabalharmos com um grupo estruturado e que permitisse a organização de encontros sistemáticos, além do que demandaria tempo e disponibilidade de seus membros para trabalhar no sentido puro do que a equipe de Genebra orienta, com relação à pesquisa-formação.

Esse encontro reuniu sete ex-participantes do grupo *Política Educacional, Docência e Memória*, marco da fase de elaboração das narrativas orais, ao pedirmos que falassem de suas memórias, evocando o que fora significativo/formador em suas histórias de vida nos grupos de IC, no contexto da formação em curso de Pedagogia.

Quando da sessão de narrativas, instalou-se um clima de entusiasmo entre os participantes diante do reconhecimento da importância de experiências das quais só então se davam conta. Foi esse um momento coletivo de relatos sobre o processo de iniciar-se/tornar-se pesquisador, no qual o destaque foi para a trajetória pessoal como pesquisador(a) - fragmentos de vida; a participação em pesquisas, a condição atual de pesquisador, englobando a autonomia para pesquisar.

Em relação ao fato de a metodologia adotada não recomendar a interferência do pesquisador durante os relatos, fizemos uma explicação no início de que a prioridade era se voltar para os objetivos informados. A fala de cada um foi permeada de mínimas intervenções, conforme o combinado. Só assim não procedemos quando julgamos ser necessário retomar aos objetivos pretendidos. O relato biográfico toma rumos que podem ser comparados “à entrevista não estruturada: diferencia-se dela apenas devido a uma maior vivacidade e a um acento mais diacrônico”. (FERRAROTTI, 1988, p. 24).

É importante exprimir que as análises decorrentes estão apresentadas em blocos temáticos, sobre questões imanentes⁷ da pesquisa, compreendendo: a pesquisa no espaço do curso de Pedagogia; a inserção em grupos de pesquisas;

⁷ O termo imanentes, segundo Jovchelovit e Bauer, refere-se às questões da própria linguagem do autor (narrador).

principais dificuldades para realizar pesquisas; o que foi significativo para o desempenho pessoal e profissional; e outras questões.

A discussão sobre a participação do(a) pedagogo(a) em grupos formais de pesquisa nas décadas investigadas, no contexto da formação inicial em universidade pública, toma o ângulo da formação dos nossos sujeitos para, “através de suas múltiplas versões, captarmos a lógica e o resultado da ação através de seu significado e expressão na linguagem do ator”... (CAMARGO, In: ALBERTI, 1990, p. 8 e 9).

Os princípios da dialética foram tomados como fundamentos norteadores das reflexões, pois, de acordo com Kosik, o pensamento dialético parte do pressuposto de que o “conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual cada ‘início’ é abstrato e relativo”, sendo a realidade um todo dialético e estruturado. Conhecer a realidade supõe entendê-la como uma *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, “dos fenômenos para a essência, e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade”, numa dinâmica de correlações em espiral em que todos os conceitos entram em “movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade”. (KOSIK, 1976, p. 41).

Junto aos professores do curso de Pedagogia, realizamos consultas e entrevistas, visando a transitar, em suas versões, em torno de questões que limitavam ou propiciavam o estreitamento de relações entre teoria e prática, ensino e pesquisa, no contexto da formação. Os depoimentos considerados são os que fazem referência às leituras, às buscas realizadas no que concerne as metodologias de pesquisa e a respeito de bases teóricas que sustentam seus pensamentos e suas ações no exercício da docência.

O esforço de trabalhar com narrativas de experiências de vida pessoais e profissionais, remotas e atuais, na relação com outras tão singulares quanto as suas, não desconsidera a carga de influências de outros: seus antepassados e contemporâneos, quando narram suas histórias. É, contudo, uma oportunidade de descortinar fatos singulares, deixar aflorar subjetividades e intersubjetividades no contexto experiencial em que os sujeitos se fundam e se formam, falar de nossas histórias, do que delas nos queixamos, mesmo excluindo ou omitindo lembranças do que não faríamos novamente e, acima de tudo, do que “com elas se aprendeu/e significa dar maior sensibilidade aos sentimentos, aos interesses, sobre suas

impressões e melhor compreender conflitos que atravessamos, assim como o alcance autoformativo e autopoietico”⁸. (PASSEGI, 2006, p. 9).

Nesse sentido, tem destaque dentre as nossas intenções a de não tomar este objeto de investigação como mero recorte do real, tampouco decompô-lo em elementos mais simples; proclamamos os princípios da totalidade, da complexidade, da pluralidade e da heterogeneidade como pontos de sustentação das reflexões.

Por conseguinte, não temos qualquer emulação no que se relaciona às pesquisas que buscam desesperadamente “almas mortas”, pois preferimos que seja “um encontro com seres de carne e osso que são contemporâneos daquele que lhes narra as vidas”. (CHARTIER, 1992, p. 215). Nossa expectativa é de que os resultados alcançados se transformem em instrumento de outras pesquisas, permitindo revisões, correções e acréscimos.

Assim, foi desenhado o ponto inicial de um mergulho no passado, mesmo recente, para compreendermos, por intermédio das experiências vividas, as “relação entre o geral e o particular”, numa “análise comparativa de suas diferentes versões e testemunhos” (VERENA, 1990, p. 3), produzir os resultados esperados.

⁸ Autopoiético – neologismo vindo das biociências. Do grego (*autós*), próprio e *poiésis*, fazer produzir) *autopiésis* significa “produzir a si mesmo”..(JOSSO, 2004)

CAPÍTULO 2 - O PAPEL DA UNIVERSIDADE E O SENTIDO DA PESQUISA NA RESSIGNIFICAÇÃO FORMATIVA DO(A) PEDAGOGO(A)

O impulso de retirar um sentido da experiência, de dar-lhe forma e ordem, é evidentemente tão real e tão premente como as necessidades biológicas mais familiares. (Clifford Geertz).

2.1 Os Desafios da Formação Humana: Desconstrução / Construção das Matrizes Teóricas

Neste capítulo, esboçamos considerações sobre concepções de pesquisa, formação, elementos da origem e evolução do ensino superior, incluindo a discussão sobre o curso de Pedagogia e o caminhar da pesquisa.

Para tratar de formação, supomos que todo e qualquer processo dessa natureza está submerso, alicerçado em matrizes teóricas, calcado em idéias e ideologias que o orientam. Essas, contudo, não são determinantes de um modo único de pensar dos que nelas se formam. São os indivíduos os agentes principais de seus processos de formação, mesmo implicados pelos impactos e alterações decorrentes dos processos sociais, políticos, econômicos culturais, éticos, religiosos e de tantos outros, oriundos, principalmente, das exigências da cultura pós-moderna.

O fato de potencialmente sermos sujeitos desse processo inclui atentarmos para a noção de que são inúmeros os desafios na busca de um novo tempo para o Magistério e para a educação em geral. No campo da formação, as propostas curriculares para os cursos de formação de professores/pedagogos constituem espaço fértil na criação de uma cultura que se oriente por esse entendimento. Nesse trânsito, cada vez mais, os profissionais da educação e do ensino serão convocados a exercerem seu papel de agentes e partícipes de mudanças das quais vai depender esse novo tempo. A luta pela profissionalização do Magistério, entretanto, não acontecerá tão rapidamente

[...] sem investimento na melhoria das condições de trabalho e da formação profissional dos educadores e sem um processo de transformação da cultura predominante, de velhas idéias, de práticas cristalizadas. Mas sabemos também que, diante do muito ainda a fazer, toda conquista tem seu valor e será sempre bem-vinda. (PRADO e SOLIGO, 2005, p. 47).

Diante das dificuldades inerentes a esse acontecimento não nos cabe, porém, qualquer acomodação ou ficar em espera passiva, no aguardo de que sejam criadas as condições ideais de viabilizar os desejos de tornar real o que se apresenta como possibilidade.

Sinaliza com esse sentido a formação de profissionais reflexivos. Essa tendência educacional enseja expectativas de mudanças para esse terreno e apresenta-se relevante à concretização de novos paradigmas de formação e de novas práticas. Os diversos estudos já apontam caminhos nessa direção, quando propõem ampliar os espaços do diálogo que colaborem para a formulação do conhecimento de maneira individual e coletiva e, ainda, que ajudem no alcance de uma sociedade, na qual seus integrantes possam viver com senso de justiça e de solidariedade.

Distinguimos, ainda, o fato de que os modelos de educação/formação para a atualidade já não podem se basear em valores antes cultuados, pois esses não encontram sua gênese na transmissão de conhecimentos, como se verdades universais fossem. Os impasses que circulam nesta seara acentuam, notoriamente, conflitos entre velhos e novos valores. Os primeiros não resolvem os problemas nem os outros oferecem segurança para atender às expectativas da qualificação profissional que desejamos.

A idéia de formação regida apenas por uma lógica formal, tradicional, fundada em princípios e em regras universais, apresenta caráter restritivo, unilateral, falseia a objetividade. Pensamos, assim, ser impotentes para atender as rápidas e vertiginosas mudanças delineadas nos cenários da formação dos pedagogos e dos aprendentes.

Mesmo assim, importa salientar que as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia em desenvolvimento, ao que parece, trilham, de forma mais acentuada por uma lógica formal que, na prática, evidencia a mera reprodução do conhecimento. Lembramos, porém, que a proposição de busca de uma nova racionalidade de formação não acolhe esse juízo, pois, diferente disso, deve tomar como fundamento as teorias críticas e a reflexividade. Assim defendemos a posição de ser a lógica dialética “indispensável para a compreensão dos acontecimentos de que o homem é simultaneamente investigador e um dos elementos do problema investigado”. (PINTO, 1979, p. 176-96).

Tal perspectiva de entendimento sugere-nos ponderar em relação ao que vimos fazendo, no tocante aos saberes formulados, acerca das diversas experiências vivenciadas e narradas a respeito de histórias de vida e de formação. Dessas reflexões, cumpre abstrair concepções que iluminem o (re)pensamento de propostas de formação, para o encontro de outros modos de (re)orientar nossas práticas docentes e, também, encontrar estratégias para vencer desafios que se interpõem no alcance de uma educação de qualidade, que tenha como horizonte a inserção das camadas populares nos direitos da cidadania.

A reivindicação por educação popular de qualidade, entre tantas outras questões ligadas à formação dos indivíduos, permeia e se esboça como consensual, incluindo-se o desejo de sua garantia pela escola. Tal esperança é tão secular quanto a expectativa ensejada pelo que ela pode proporcionar, pois embala os sonhos, alenta os desejos do alcance de uma vida digna ou de que se vencerá, ao se tornar real o ideal de ser “doutor”, como uma velha cobiça das tantas gerações. Para muitos, entretanto, as condições humanas objetivas distanciam-se ou não alcançam esse imaginário. Para tantos outros, não chega sequer a representar algum ideal na composição de suas utopias.

Essa expectativa dos indivíduos em relação aos plenos poderes da educação e do ensino, no entanto, pode fracassar quanto a tantos anseios de ascensão social ou para garantir a inclusão no mundo do trabalho. Isto porque, nesse modelo de sociedade, lida-se com a justificativa de que a falta de oportunidades para que os indivíduos satisfaçam a concretização dos seus intentos não decorre de problemas estruturais ou das implicações dos seus processos de formação. As limitações pessoais, individuais são exaltadas como geradoras da exclusão social, política e econômica, o que sabemos não ser verdade.

Por sua vez, as faculdades e/ ou universidades são os lugares privilegiados para realizar a formação acadêmica inicial e continuada. O cumprimento de suas responsabilidades quanto à garantia de um aprofundamento teórico, necessário ao desenvolvimento de habilidades, competências teóricas e práticas para atuarem nas diversas áreas do ensino e da pesquisa é, o que delas se espera.

Ensinar, instruir, educar e, formar fazem parte das funções dessas instituições e acontecem relacionalmente. Distintamente dos demais, o ato de formar reforça a capacidade de criar, compor, conceber. Centra-se não só sobre a

transmissão de conhecimentos, mas essencialmente em um decurso de elaboração de saberes pelo ser que forma. Portanto, não se limita aos cuidados dos aspectos cognitivos ou técnicos, mas tem como pressupostos centrar-se em valores éticos, ambientais, morais, patrióticos, estéticos; uma formação humana que, dinâmica e coerentemente, se entende capaz de romper com valores políticos e sociais, desenhados nos limites estreitos dos anseios de perpetuação das idéias capitalistas.

Para tanto, o trabalho pedagógico consiste em intervenção completa e profunda, num processo inter-relacional e simultâneo em que professores e alunos transmitem e constroem conhecimentos em condições favoráveis para todos se eduquem e se formem.

Desse modo, não deixa de ser um desafio para as instituições educacionais, para os educandos e educadores, a promoção/adequação ou reordenamento de propostas de formação que atendam aos interesses pessoais, profissionais e à organização de seus modos de vida. Há, no entanto, impasses que se configuram mediante a inexistência de referências ou de modelos perfeitos ou, ainda perante a complexidade e amplitude do ato de formar. A coerência dessa justificação não nos impede, entretanto, de acreditar que seja possível encontrar os caminhos que nos levem a desenvolver propostas que melhor se aproximem das transformações pretendidas, capazes de nos proporcionar as mudanças necessárias.

Também merece a atenção o fato de que a elaboração do conhecimento não acontece de maneira estática, pois acontece num movimento dinâmico, em que a lógica dialética é orientadora. Respalda-se nessa razão, talvez, uma das possibilidades da formação encaminhar-se inversamente ao que, de forma mais ampla, até então, temos experimentado.

A propósito, trabalhar numa perspectiva dialética supõe entender que a construção do conhecimento se pauta por uma dinâmica universal, não limitada à visão sincrética inicial; opaca e nebulosa da compreensão advinda dos primeiros contatos com o objeto cognoscente. É com as articulações e análises que vamos estabelecendo relações, extrapolamos visões sincréticas, elaboramos sínteses. Nesse embate, traçamos os rumos da apreensão dos fenômenos em suas múltiplas determinações e interpretações.

O respaldo em tal perspectiva aponta-nos as abordagens interdisciplinares e também transdisciplinares como suportes da facilitação do estreitamento da relação entre saberes (conteúdos específicos das diversas áreas) e saberes pedagógicos, no intuito de garantir ao aprendente uma formação que lhe assegure a articulação teoria e prática, na perspectiva da “reflexão, na e sobre a ação”. (SCHÖN, 1983). A preferência por processos que instigam a capacidade de pensar sobre a prática, ainda que fora do seu espaço de acontecimento imediato, inscreve-se como possibilidade de viabilizar mudanças, de desenvolver atividades de ensino, intimamente vinculadas à pesquisa e à extensão, elementos fundamentais desse esforço.

A título de ilustração e na direção do que vimos investigando/ destacando, encontramos a pesquisa realizada por Damasceno (1999), quando investiga sobre a prática de pesquisa realizada por um grupo da Faculdade de Educação da UFC. Nesse estudo, ao discutir sobre experiências de formação, destaca a contribuição da prática investigativa para a mudança das visões de mundo, para a interpretação da realidade a fim de sistematizar leitura mais crítica e aprofundada sobre problemas teóricos e metodológicos dos temas investigados. Participantes desse grupo falam de sua importância com a emergência de questionamentos surgidos no decorrer das investigações em torno do que é mesmo a produção do saber, da ciência, qual a sua real dimensão política e científica.

No livro *Pesquisa em Educação na UECE: um caminho em construção* (2002), no texto de Vieira, *Formação em Pesquisa – a alternativa de caminhar em grupo*, descreve uma trajetória percorrida por professores e alunos do Centro de Educação (UECE), sob sua coordenação, em grupos de pesquisa. Refere-se a tais iniciativas como “projetos coletivos de investigação” e do seu desdobramento “em atividades de pesquisa na sala de aula”. (p. 18).

Essas experiências podem apresentar-se como trilha indicativa para a realização de pesquisas na sala de aula como esforço e preocupação dos professores. Nessa marcha, sem dúvida, insurgem-se tarefas desafiadoras para as instituições de ensino, com prioridade para: como criar e operacionalizar propostas de formação que se esbocem de maneira singular, nas quais as pessoas que se formam sejam, ao mesmo tempo, sujeitos e agentes de seu processo formativo, em meio às provocações diversas. A fala desses docentes e discentes sobre suas histórias de formação, pode constituir-se em potencial de orientações para a

formulação de programas dessa natureza ou do despertar para a necessidade de priorização da revitalização dos espaços de aprendizagem e de produção de conhecimentos em âmbitos escolares, como ideal a ser buscado.

Entendemos que as experiências relatadas pelos sujeitos desta pesquisa podem apresentar elementos significativos para a compreensão da necessidade de assimilarmos e de incorporarmos uma filosofia de prática docente e discente mais humana, mais ética e competente, ao mesmo tempo em que possam ser canal de sensibilização de pedagogas e pedagogas quanto à compreensão da importância de uma ação reflexiva no desempenho das atividades profissionais; atentos, sem dúvida, para as dificuldades de conciliar pesquisa e ensino num cenário de poucos recursos, de implicações em face das dificuldades inerentes ao tempo e às condições de realizar pesquisas tanto por parte de estudantes quanto por parte de professores.

É oportuno reforçar a idéia de que a apreensão do conhecimento, precipuamente, é fruto de decisão própria, implicada pelas experiências de vida e pelo entendimento de que “todo conhecimento é auto-conhecimento”. (SANTOS, 1999, p. 50) As recomendações de Oscar Wilde, ampliam essa compreensão, quando assevera: “a educação é uma coisa admirável, mas é bom lembrar, de tempos a tempos, que nada do que vale a pena ser conhecido pode ser ensinado”. (APUD JOSSO, 2004, p. 15). Então, indagamos: seria um dos embaraços do ensinar, do aprender ou do papel do formador que nos cabe desempenhar? Estaria contestada a nossa capacidade de ensinantes, de formadores? Não é o que Wilde quer dizer, pois as suas declarações robustecem o papel exercido pelo educador (formador). Sua crítica vai para os arrogantes que só se entendem como quem tem “tudo para ensinar” e “nada para aprender”, ou aos que desconsiderarem a própria condição de aprendente. Na mesma direção, Paulo Freire lembra que “ninguém ensina ninguém,... que ninguém forma ninguém” e que

[...] pertence a cada um transformar em formação os conhecimentos que adquire ou as relações que estabelece; recordam-nos a necessidade da prudência que nos convida à modéstia, mas também a uma exigência cada vez maior na concepção e organização dos dispositivos de formação. (1994, p. 15).

Toda proposta de formação, sem dúvida, comporta a característica de incompletude, traz riscos na sua execução e resultados. Nela influenciemos e somos influenciados. Isso não deve assustar, pois, como Paulo Freire diz, “Não é possível

viver, muito menos existir sem riscos. O fundamental é nos prepararmos para saber corrê-los bem” (1994, p. 79), tanto no trajeto de sua dinâmica de execução quanto dos resultados alcançados.

Exprimem essas argumentações a complexa tarefa de todo educador ou de toda educadora, no exercício da condição de formador e de formadora de homens e de mulheres, que, conjuntamente, se empenham no alcance da condição que têm de “ser mais”. Assumir a condição de “formador” exige a consciência de suas responsabilidades, da necessidade constante de busca “de tornar-se formador”. É, pois, durante a formação das pessoas que se consolida a constituição e a desconstituição de um conjunto de saberes que configuram as profissões. O exercício de auto-reflexão é inerente ao próprio ofício do formador. A convivência com ideologias e com visões de mundo diversas permite ao pensamento humano filtrá-las, expurgá-las, ou assimilá-las. Assim, alienamo-nos ou descobrimos as possibilidades e as impossibilidades de alcançar a nossa humanidade.

É imprescindível que gestores e educadores em geral, envolvidos nesses processos, comprometam-se em buscar respostas às mudanças reclamadas, movidos pela compreensão de que o que nos propomos ensinar deva ser significativo para a vida, para aprender a conviver consigo próprio, com os outros, com o ambiente onde habitamos e atuamos. A possibilidade de aliar ensino e pesquisa constitui atividade fundamental para conceber resposta às questões que permeiam o cotidiano. É o desafio do “caminhar para si” de que trata Josso (2004). Nessa tarefa, professores e alunos são os sujeitos ativos dos processos de formação de si e do outro. Na realização de suas ações, no diálogo permanente com o mundo físico e social que os rodeia, se fundam as bases para a compreensão e para a interpretação da realidade, constituída por meio das interações concretas que realizam.

No momento atual, a recomendação de optar-se por novos padrões curriculares para a formação do pedagogo, diferenciados dos já postos em prática, ainda traz muitas dúvidas, conflitos e incertezas quanto aos caminhos a palmilhar. Nesse contexto, porém, mantém-se o reconhecimento na figura do educador (ou do formador) como elemento insubstituível de redefinição desses processos, de seus percursos. Cabe-lhe acompanhar as ações que se edificam nessa trajetória, submetendo-as a uma constante avaliação e a uma revisão do trajeto planejado e da

sua execução, quando, então, se recomendável, devam se proceder às devidas adaptações e adequações.

Na história dos processos formativos, genericamente, são os modos de escolarização afetados pela instabilidade e pela transitoriedade que se insurgem nas ciências humanas e sociais, bem como em todas as instâncias da vida em sociedade. Nessa perspectiva, e de modo específico, Giroux (1996) faz recomendações importantes a serem observadas. Entre elas, a de que a educação deva

converter o processo pedagógico em algo mais político, indicando tanto as condições por meio das quais educam, como o significado da aprendizagem para uma geração que está experimentando a vida em um sentido totalmente diferente das representações oferecidas pelas versões modernas da escola, as quais ainda predominam no cenário educacional⁽⁴⁾ (1996. p. 63-85).

Por outro lado, advertimos, como Freitag (1997), do fato de que as influências que recebemos, no decorrer de nossa vida, podem ser positivas e/ou negativas. As de origem externa, por parte da sociedade, e as decorrentes de suas pulsões, de origem interna, “que ofuscam a sua percepção do mundo e deturpam suas ações”. (p. 34). Indubitavelmente, as nossas condições de existência, de formação, resultam daquilo que edificamos, da capacidade de intervir, de transformar situações, ao exercermos o poder de modificá-las ou de rejeitá-las, de imprimir a marca pessoal, um cunho próprio, reconhecendo, porém, que, na totalidade desse processo, não agimos sozinhos e nossas ações só se efetivam por ato da nossa vontade e do querer em comunhão com o outro. (Id.)

Por sua vez, o pensamento, a vontade e o desejo são frutos das idéias, das representações e das visões de mundo, gestadas nas reais condições de existência, sob a influência do contexto socioeconômico e político e das relações sociais estabelecidas. Como diz Guimarães Rosa [...], “lembranças da vida da gente se guardam em trechos diversos...”

As identidades fazem-se ao longo das trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais, junto com os outros, nas diversas relações estabelecidas. É educando e aprimorando a inteligência que seremos capazes de apontar o certo do errado, o bem do mal, o justo do injusto, enfim, para alcançar os critérios adequados de avaliação e de julgamento, a fim de apreender o mundo das coisas e das pessoas, em colaboração com os outros. Amorim, ao reportar-se à proposta de educação

para a humanidade, diz: “para ela colaboram todos os grandes e bons homens: legisladores, segundo seu estamento, na educação de seus filhos e na observação dos deveres através do exemplo; obras, instituições e ensino lhe ajudaram”. (1997, p. 6).

Mencionada autora entende a educação para a humanidade como resultado de todo esforço e, ao mesmo tempo, como “arte de nosso gênero”. (id. *ibid*). Sem dúvidas que a Universidade, os professores e os educadores em geral compõem esse majestoso elenco.

Os estudos de Anastasiou (2004) recuperam o sentido dessa dinâmica, ao propor, em síntese, que o direcionamento para o processo pessoal de aprendizagem deva ser antecedido de uma provocação e um despertar da vontade do aprendente para querer aprender. Ao formador cabe sensibilizar, orientar para a busca prazerosa do conhecimento, estabelecendo uma atitude de compartilhamento; assim, instigar, acordar, vincular e sensibilizar o aprendiz para estabelecer um diálogo entre o seu mundo e o campo a ser conhecido, em situações estimuladoras para despertar o desejo de querer aprender.

Nesse movimento ocorre o “desenvolvimento operacional da atividade do aluno, de sua práxis, que pode ser predominantemente perceptiva, motora ou reflexiva” (Id. *Ibid*, 32). O uso de táticas diversas é necessário para o alcance desse intento. Algumas, apesar de simples, têm sua eficácia, tais como: estudo de textos, vídeos, pesquisas, estudos individuais e coletivos, o uso de projetos educativos, seminários e outros mais complexos, como os ateliês de formação, as histórias de vida, os memoriais educativos, as narrativas etc., na promoção de novos conhecimentos.

Conduzir as práticas educativas orientando-se por uma dinâmica universal de formulação do conhecimento é escolher um percurso que se desenvolve na contramão de experiências favoráveis à reprodução. A escolha por atividades que tenham como propósito exercitar a reflexividade supõe práticas que priorizem o ato de pensar sobre a ação de fazer, acerca das suas conseqüências. Igualmente, importantes na compreensão de que os processos educacionais não ocorrem num vazio conceitual, mas se erigem calcados em visões de mundo corporificados nas propostas curriculares, nas ideologias, nas crenças e nos conhecimentos mobilizados no decorrer das aprendizagens. As experiências, as reflexões e as vivências medeiam as leituras, as explicações sobre o real e, quando filtram as

essências dos discursos e das práticas, alcançam o sentido próprio das aprendizagens.

Das lições, a primeira a ser observada: a de perseguir o sentido da globalidade, da processualidade, da temporalidade, incluindo refletir e avaliar o papel social a ser desempenhado por parte de cada um de nós, na elaboração de projetos que poderão instalar uma nova história de emancipação da humanidade. Neste sentido, não basta querer. Condições devem ser reunidas para que possamos alcançar nossos intentos, sem qualquer pretensão de atingir modelos perfeitos. Admitimos que, em nenhum momento, conseguimos todas as condições necessárias para os projetos que queremos desenvolver. Mesmo porque, diz Josso, no transcurso de um projeto,

[...] as cadeias de causalidade são tão complexas que é preciso praticamente um milagre, a cada momento da existência do projeto, para que todas as condições favoráveis sejam reunidas... Para caminhar sem cair é preciso não falhar um passo. (2004, p.250).

Esse modo de ver recomenda-nos uma atitude de vigília em relação às possíveis falhas e, também, da imprevisibilidade inerente ao curso de um projeto. É no confronto constante entre teoria e prática, no repensamento de concepções e condutas que podemos encontrar os caminhos a serem trilhados, possibilidade de transformar o que possa parecer utopia em realidade.

O exercício da reflexão pertinente às teorias, acerca das experiências formadoras, das vivências, são instrumentos de tornar viável o que se pretende alcançar. O que está em jogo não é apenas pensar, mas, acima de tudo, agir no campo social, com a perspectiva de enfrentar as adversidades que o cotidiano nos prepara. Sejam mais precisa: é necessário agir “por meio de uma prática que se reflete e é refletida em ações e que é orientada por uma intenção” (Id., 2002 p. 146).

Por certo, somos construtores de nós próprios, mediados pelas articulações que fazemos com a natureza e com as outras pessoas, fatores de nossas identidades pessoais e profissionais, na busca da condição de atingir a emancipação humana. É, porém, na relação com o outro que produzimos nossa totalidade concreta, espaço de criação da autonomia e da liberdade não só individual, mas do coletivo. De fato, os indivíduos como seres culturais resultam de um universo vivencial, a ser exercido como campo de possibilidades de fazer

avançar a sua capacidade de compreender e de preparar-se para intervir na realidade, transpondo o momento imediato.

A originalidade desta pesquisa está em explorar o que narram os participantes desses grupos em relação ao que foi significativo ou formador com as experiências desenvolvidas nos grupos de iniciação científica, no tempo em que aqueles desses participaram.

Neste sentido, cabe indagar: historicamente, que caminhos estamos trilhando na marcha da formação no âmbito da Universidade? Qual o papel da Universidade nesse processo?

2.2 A Universidade: Elementos de Sua Origem e Evolução

Neste segmento, tratamos, genericamente, da criação da Universidade e dos desafios enfrentados no contexto atual. Ao mesmo tempo, discutimos aspectos interdependentes, relativos à formação na Universidade e ao sentido da pesquisa para a ressignificação da formação do profissional, embora delimitemos o campo de nossas análises ao cenário dos cursos de Pedagogia.

Assim, iniciamos, apresentando elementos da história de criação dessas instituições, não para aprofundar essa discussão ou para esgotá-la, mas com o fito de contextualizar o seu nascedouro e apresentar suas limitações quanto ao desempenho de seu papel formador na vida dos indivíduos.

No Brasil, a formação universitária ainda é recente, em relação aos países Europeus e também aos da América Latina. No quadro europeu, vemos, na Antiguidade Clássica, particularmente na Grécia e em Roma, que as escolas de ensino superior já eram consideradas de alto nível. A Universidade “efetivamente como órgão de elaboração do pensamento medieval” (SUCUPIRA, 1972, p. 7), nasceu somente no final da Idade Média, no contexto da Reforma (séc. XI e XV).

Em sua evolução, durante séculos, foi tutelada pela Igreja Católica. Esta exerceu forte controle no que dizia respeito à sua produção intelectual. Isso era fundamental para assegurar a ação política da Igreja e servia, também, para reforçar o dogmatismo e a imposição de verdades absolutas. O esforço desse tempo era por manter a unidade básica do conhecimento para todas as especialidades e uma formação inicial de caráter geral e unitário, respaldada nos princípios da fé, da religião e dos estudos filosóficos, bastante incentivados.

Só no século XVIII, com o Movimento Iluminista, o saber consubstanciado nas *summas* medievais passou a ser questionado, mas foi no século XIX, com a industrialização, que se descaracterizou o sentido unitário da alta cultura, substituído pelo caráter profissionalizante, sob a influência do modelo napoleônico, na linha preconizada pelo Iluminismo (espírito positivista, pragmático e utilitarista). (LUCKESI, et al, 1986).

A idéia de Universidade como lugar de ensino, criação e difusão do saber universal é decorrente, de início, do intento do Cardeal Newman, fundador da Universidade de Dublin, Irlanda (1891), atributo que ainda hoje continua a ser perseguido.

No Brasil, até 1808, os estudos superiores eram feitos na Europa, principalmente em Coimbra, Portugal. Dos dados de que dispomos somente 2500 foram diplomados, neste tempo. Estes, em sua maioria, religiosos.

Os Jesuítas não lograram êxito em criar uma Universidade, apesar dos esforços despendidos. Com a vinda de D. João VI para a Colônia, cuja Corte instalara-se no Rio de Janeiro, foi instituído o ensino superior. Só dispunhamos da Faculdade de Medicina, na Bahia (1808), e das Faculdades de Direito de São Paulo e de Recife (1854).

A constituição da Escola Militar e da Escola Politécnica do Rio de Janeiro ocorreu em 1874, ocasião em que se separam os cursos civis dos cursos militares. Também no mesmo período inaugura-se a escola de Engenharia, em Ouro Preto, Minas Gerais. Mas é em 1900 que se consolida o Ensino Superior, em forma de Faculdade ou de Escola Superior (LUCKESI, id., ibid); porém, limitado a algumas poucas experiências.

Também os estudos de Luckesi (Id.) apontam que, na década de 1930, firmam-se novos esforços de “arrumação” e de transformação do ensino superior no Brasil. Legalmente, podia se chamar de Universidade a reunião de três faculdades. Nesses moldes, organizaram-se, em 1933, as Universidades de Minas Gerais e, em 1934, de São Paulo.

Essa pequena amostra da evolução do Ensino Superior no Brasil depõe expressa o nosso atraso cultural, o caráter elitista e seletivo desse tipo de ensino. A luta pela expansão e pelo acesso está presente no decorrer dos anos, mas a oferta continua insignificante, em relação a esse pleito. Esse quadro é pouco representativo, para dar conta da formação em cursos superiores. Por outro lado,

as expectativas de a Universidade consolidar o *status* de centro de criação, da difusão do saber e da cultura não se firmam para os que dela participam. Sua credibilidade é questionável em relação ao cumprimento de suas finalidades e, também, de sua potencialidade, para lidar com os problemas da prática do mundo real. (SCHÖN, 1988).

Na conjuntura atual, reforçam-se as atribuições da educação superior quanto à criação de uma cultura diferente, quanto ao desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, tendo entre suas finalidades “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira”. (Lei № 9394/96, Art. 43) . Compete, assim, à educação superior organizar-se como espaço de promoção e divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade. E, desse modo, oferecer fundamentação teórica básica necessária para o desenvolvimento de habilidades, bem como para a formulação dos saberes exigidos para a atuação em diversos espaços sociais, ou seja, uma formação profissional edificada na competência e na reflexividade, impulsionadora da capacidade de questionar; enfim, de proporcionar a aprendizagem de múltiplos saberes e da aquisição de várias racionalidades.

As mudanças vertiginosas no campo do trabalho perante a crise global do capitalismo trazem para o ensino universitário e para a formação em geral severas implicações. As exigências requeridas pelo progresso econômico e tecnológico provocam desafios e demandas diversas para a formação profissional. Conseqüentemente, influem e alteram as demais relações que os homens estabelecem cotidianamente. O diploma não é mais garantia de emprego. A disponibilidade de um exército de reserva de diplomados provoca maior exigência aos candidatos a empregos. O ingresso no mercado de trabalho atrela-se a exigência de um maior conhecimento, à qualificação pessoal, à capacidade que os indivíduos possam demonstrar para incrementar a produtividade e ocasionar inovações, mas também decidir, assumir lideranças; enfim, de adaptarem-se às rápidas mudanças ocorridas no setor empresarial. Preparar tais indivíduos para ocupar funções no complexo mundo do trabalho, essencialmente, atribui-se como de competência das instituições formadoras.

A crise em que está submersa a Universidade, no entanto, acentua-se e agudiza-se na sociedade atual. A esse entendimento harmonizam-se as

observações feitas por Boaventura Santos, quando trata da Universidade no século XXI, chamando à atenção para as três crises que atualmente enfrenta, por ele denominadas de institucional, de hegemonia e legitimidade. Nesse sentido, argumenta que essas crises, por estarem intimamente ligadas, só podem ser enfrentadas em conjunto, “através de programas de ação gerados fora e dentro da universidade” (2001, p. 12) a serem desenvolvidos coletivamente pelos membros da academia e da sociedade em geral.

O autor referido, ainda, na mesma obra citada, fala do seu temor em relação ao monopólio assumido pela crise institucional. Argumenta, porém, que, de fato, essa crise foi inevitável em suas histórias. Assevera que o que era o elo mais fraco dessas instituições de ensino superior entrou automaticamente em crise. Reporta-se à redução do compromisso político do Estado com a Universidade e com a educação em geral, com a mudança de mentalidade; ou seja, de que um bem público não tenha que ser exclusivamente assegurado pelo Estado. Essa desresponsabilização do Estado favorece a privatização e situa a convivência do público com o privado como algo salutar, fomenta e acelera a oferta de cursos pagos por parte de universidades públicas.

As IES, com a promulgação do Decreto Federal de nº. 5573, de 9 de maio de 2006, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como: faculdades; centros universitários; e universidades⁹. (Art.12). As instituições iniciam seu credenciamento originalmente como faculdade.

O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as seqüentes prerrogativas de, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade. (Id ., Art. 13 parágrafo 2º).

O processo organizacional determinado pela LDB de nº. 9394/96, facilitou a ampliação da rede privada de ensino, nas quais o caráter empresarial se sobrepõe.

O incentivo à geração de receitas próprias deixou que se manifestassem os diferentes níveis e formas de “mercadorização” dos serviços prestados pela Universidade. A oferta desordenada de cursos em Regime Especial¹⁰ favoreceu o aligeiramento dos processos formativos, amparados legalmente pelas

⁹ Excluem-se, pois da condição de faculdades integradas e estabelecimentos Isolados e escolas superiores, antes permitidas pela Lei de Nº 9394/96).

¹⁰ Os cursos em Regime Especial são organizados diferenciadamente dos chamados cursos regulares de graduação. Sua carga horária é reduzida, cumprem modelo curricular definido pelas instituições que os ofertam.

determinações da legislação em vigor. A referida lei, caracterizada pela flexibilidade, regulamentou e favoreceu a abertura e a expansão de cursos (privados) de diversas naturezas. Destacam-se os seqüenciais, por campo do saber, e mais outros de níveis diferentes de abrangência. Assim, diuturnamente, testemunhamos à expansão desenfreada dessa oferta. O acesso é público, porém, há cobrança de mensalidades, as quais são custeadas com recursos próprios dos alunos.

A oferta de cursos de graduação em regime especial ampliou-se, ao que tudo indica também criados e fortalecidos pela ganância do modelo capitalista. Os argumentos para a oferta justificavam como necessários para garantir a exigência de qualificação de professores leigos. Porém, esses foram abertos indiscriminadamente. Não cumpriram ao propósito de destinaram-se aos que eram professores. As universidades públicas, tanto as federais quanto as estaduais, promovem/ram cursos em regime especial e diversos cursos de especialização. As instituições particulares, igualmente, expandiram suas vagas e diversificaram as ofertas. Cabe ressaltar, que os de especialização constituem o carro chefe de suas receitas.

Gestores chegam a declarar que os recursos advindos dessa receita são indispensáveis ao custeio das despesas de manutenção. Por outro lado, estão a aliviar a pressão por verbas dessa rubrica, a serem garantidas pelo orçamento do Estado. Somam-se a tudo isto os argumentos de que os recursos são bem-vindos, pois servem para suprir a descapitalização das universidades (com a ausência das responsabilidades do Estado), o que é expresso como necessidade de abertura do bem público à exploração comercial.

A expansão desenfreada do setor privado é uma realidade. A ociosidade de vagas e a crescente inadimplência de seus estudantes, porém, preocupam seus administradores. Isso os leva a exercerem pressões junto ao governo, para um favorecimento por parte das políticas públicas.

A exemplo do que afirmamos, recentemente, em 10 de setembro de 2004, a Medida Provisória de nº. 213, institui o regime de cotas por meio do Programa - Universidade Para Todos (ProUni), que fornece bolsas de estudos para estudantes de baixa renda em universidades particulares, com a compra de vagas pelo Governo Federal. Segundo Mourão e Almeida,

[...] este programa traz embutidas as recomendações do Banco Mundial, quando diversifica o financiamento público, potencializando a iniciativa

privada e ao mesmo tempo promove a assistência social aos estudantes contemplados com o programa. (2006, p113).

Nesse sentido, a “sensibilidade” do governo com o setor privado é expressa claramente pela Medida Provisória de nº 1827, de 27 de maio de 1999, que oferece socorro público ao viabilizar a criação do Programa de Financiamento da Educação Superior (FIES), beneficiando as instituições particulares ao garantir vagas para alunos ditos carentes. Em 20 de novembro do ano de 2007, o atual presidente da República, ampliou de 70% para 100% o valor desse financiamento. As bolsas passam a ter o valor integral das mensalidades pagas pelos alunos.

O recebimento desses projetos por parte da sociedade é motivo de várias discussões em torno das suas finalidades. As dúvidas levantadas quanto à viabilidade desses projetos, alvos de severas e merecidas críticas, bem com a contribuição quanto à qualidade do ensino oferecido, não estão restritas aos aspectos didático-pedagógicos da formação. Estas questionam as políticas públicas em andamento para a educação pública e para a sua efetividade. Isso nos faz afirmar que o ensino superior, no Brasil, ainda enfrenta inúmeras dificuldades estruturais. Sua qualidade mantém-se no nível do discurso, com poucos avanços rumo às soluções.

Em paralelo aos que apóiam essas iniciativas estão os que apelam e os que insistem pela manutenção da Universidade pública e gratuita. Precipuamente, reclamam por uma formação de qualidade, ampliação de vagas e contratação de professores efetivos, entre outras e tantas questões.

O Estado, por seu lado, parece fechar os olhos aos interesses da maioria. Comporta-se com certa indiferença, pois as suas Universidades, atualmente de maneira mais acentuada, pactuam com a política de interesses capitalistas; vendem serviços de diversas naturezas.

É oportuno ressaltar que, nesses tipos de cursos não há pesquisa, a qualidade do ensino é duvidosa e, as condições de funcionamento são precárias; o espaço físico, geralmente, é inadequado, a carga horária efetiva e os projetos didático-pedagógicos que desenvolvem, entre outros, são questionáveis. Com efeito, esses processos favorecem uma saga privatista; inserem-se nos mecanismos de ajuste da educação pública a lógica liberal. As resistências dos movimentos populares a essas práticas não logram frear as tantas tentativas de transformar o acesso dos bens públicos em privilégio de minorias.

Um exemplo dessa ordem pode ser identificado quando as universidades brasileiras resistiram, ao que preconizava a reforma de Bresser Pereira¹¹. Segundo Mourão e Almeida, no entanto, essa atitude

[...] não evitou os processos de privatização internos, ao obrigar as Universidades constituírem fundações de apoio que potencializaram a prestação de serviços, fazendo com que a educação nas universidades adquirisse, ao mesmo tempo, o caráter público e privado, de acordo com o serviço que prestavam. (2006 p. 110).

O fortalecimento dos processos de privatização acentua-se nos contextos da educação superior.

Nos últimos anos, vimos acompanhando a reforma do Ensino Superior promovida pelo Estado brasileiro e instituída com base na LDB de nº. 9394/96, como parte das reformas administrativas iniciadas no segundo governo de Fernando Henrique Cardoso. Estas, por sua vez, seguem as recomendações oriundas dos organismos internacionais e se apresentam como tentativas do Estado neoliberal de adequar o ensino superior às novas exigências do capital em crise.

As diversas medidas governamentais adotadas dentro do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, e de seu subprograma, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, fizeram com que o presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva, instituisse, por meio do Decreto de nº 6096, de 24 de abril de 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal – REUNI. O objetivo declarado dessa iniciativa é “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. (Art 1º. Dec. 6.096/2007). Ademais, em suas proposições, define como meta global dessas instituições, elevar em 90% a taxa média para conclusão em cursos de graduação presenciais e da relação estudantes por

¹¹ Segundo ABRUCIO, a reforma Bresser Pereira elaborou um novo modelo de gestão, propondo uma engenharia institucional capaz de estabelecer um espaço público não-estatal. O espírito dessa idéia pode ser visto, hoje, nas chamadas parcerias público-privadas (PPPs). (Rev. Adm. Pública vol.41 no.spe Rio de Janeiro 2007

professor para 18/1, em cinco anos, a contar da data de apresentação do plano de adesão.

Esse programa, de fato, não injeta recursos novos na educação superior, mas incentiva as parcerias público-privadas – PPP, favorece a precarização do trabalho docente e dos processos de formação, “ quebra o tripé universitário a favor do ensino”, exige o cumprimento de metas propostas pelo REUNI, ao que condiciona o recebimento de verbas públicas. (CAD. ANDES, ago/2007).

As recentes medidas de reestruturação das IFES, particularmente, situou-nos diante a novas dificuldades a serem enfrentadas pela classe trabalhadora, na busca de um ensino de qualidade. Ao mesmo tempo, parecem ignorar às reclamações da população pela efetividade do direito à educação, orientados pela compreensão de que são as faculdades e/ou as universidades públicas e gratuitas as instâncias de garantia da formação em nível superior, a serem usufruídas como “condição da humanidade”, na busca de seu desenvolvimento. Portanto, é questão a ser encarada por todos.

2.3 Da Constituição do Ensino Superior no Ceará

A expansão do ensino superior, neste Estado, não se distancia do padrão nacional brasileiro. As universidades em que se inserem os grupos de IC e com os quais trabalhamos são duas IES públicas da UF. De um modo geral, suas universidades foram criadas e organizadas lentamente, produto da morosidade de políticas públicas submersas aos interesses de uma elite dominante.

No Ceará, particularmente, as primeiras iniciativas de educação superior materializam-se somente no século XX, nas décadas dos anos trinta e quarenta, financiadas com recursos do próprio Tesouro Estadual. O marco que inaugura essa história, porém, situa-se na criação da Faculdade Livre do Direito do Ceará, em 1903, pelo Governo Estadual. Só mais quatro instituições desse nível existiram, até 1945. Foi, porém, na segunda metade da década de 1940 que outros cursos e outras unidades de ensino superior foram criados, tais como:

[...] a Faculdade Católica de Filosofia (1947); a Faculdade de Medicina (1948); e a Escola de Serviço Social (1950). Algumas dessas faculdades integrariam, posteriormente, a estrutura organizacional da Universidade Federal do Ceará (UFC). (RISTOFF e GIOLO, 2006, p. 26).

Desse modo, no Ceará, a origem do sistema universitário começou tardiamente, ainda que a existência de alguns estabelecimentos de ensino superior date do início do século XX. A Universidade Federal do Ceará é a pioneira, aprovada e sancionada, em 1954, pelo presidente da República Café Filho, com a denominação de Universidade do Ceará, constituída pelos cursos de Direito, Medicina, Farmácia e Agronomia.

Foi, porém, nos anos de 1960 que principiou o denominado terceiro período de evolução do ensino superior. A Reforma Universitária, Lei de nº. 5.5540/68, marca a era expansionista em várias unidades da Federação, mas, no Ceará, apenas duas outras instituições particulares têm origem, nesse período¹².

A primeira, Universidade Estadual, a UECE, data de 1975, nascida com o processo de interiorização do ensino superior¹³, incorporando diversas unidades de ensino superior existentes na época, tais como:

[...] Escola de Administração do Ceará, Faculdade de Veterinária do Ceará, Faculdade de Filosofia do Ceará, Faculdade de Filosofia D. Aureliano Matos de Limoeiro do Norte, Escola de Serviço Social, Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo, Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, Televisão Educativa do Ceará (RISTOFF e GIOLO, 2006, p. 27).

Da UECE, unidade de Fortaleza, fazem parte as Faculdades de Quixadá, de Itapipoca, de Limoeiro do Norte, de Iguatu, de Crateús e de Tauá, sediadas em municípios cearenses.

Nos anos 1990, destacam-se a criação de mais duas estaduais, a Universidade Vale do Acaraú, UVA (1984) e a Universidade Estadual do Cariri, URCA (1986).

Atualmente, no plano estadual ou federal, no Ceará, mantém-se um cenário que não alimenta otimismo quanto à criação de universidades públicas, diferentemente do que acontece com a rede particular.

No panorama nacional, as instituições privadas, entre 1996 e 2004, expandiram-se, crescendo 151,6%. Até 1996, antes da promulgação da atual LDB, eram 711; em 2004, passaram a ser 1789. Esse ritmo acelerado de crescimento, no entanto, apresenta um descompasso entre o número de vagas e a quantidade de ingresso. A rede privada, em 2004, apresenta uma ociosidade de quase 50% das

¹² Nesse período, foram criadas mais duas instituições particulares -, a Faculdade de Filosofia de Fortaleza (1971) e a Universidade de Fortaleza- UNIFOR (1971).

¹³ A criação da Faculdade de Filosofia Dom José, em Sobral (1961); e da Faculdade de Filosofia de Limoeiro do Norte (1996), com autorização de funcionamento concedida em 1967.

vagas oferecidas. (RISTOFF e GIOLO, 2006). No Estado do Ceará, até 1991, as IES públicas eram responsáveis por 75% das vagas. Em 2004, este índice decresce para 31,6%. As vagas públicas continuam limitadas. (Id. Ibid).

Na iniciativa privada, entre 2001 e 2003, o ritmo expansionista acontece de modo acelerado, contribuindo com uma oferta de 65,5% de vagas (Id. Ibid). Isto corresponde, em 2004, ao dobro das vagas públicas. Esse fato, nos últimos seis anos, é obra do expressivo aumento do número de faculdades e de escolas isoladas no setor privado.

O avanço vertiginoso do processo de privatização favorece o atendimento, em pequenas IES, de uma demanda excluída do ensino público superior. Não custa lembrar que, de um modo geral, elas oferecem uma "... infra-estrutura mínima, dedicadas apenas as atividades de ensino, com servidores, docentes e técnico administrativos pouco qualificados e, ainda com pouco compromisso com a qualidade da formação que oferecem". (VIEIRA, MENGHEL, ROBL, p. 75, 2006). Esse quadro leva-nos a acreditar que tal formação restrinja-se a um padrão de ensino que certifica, mas que pouco qualifica para o exercício profissional, mantendo-se restrita a um ensino com qualidade questionável.

Não surpreende nem causa estranheza pôr em xeque o distanciamento inerente à tão propalada idéia de formação de docentes críticos e reflexivos, diante da dura impossibilidade de garantir a indissociabilidade entre ensino e pesquisa em contextos universitários, como parte integrante da formação. O exercício da reflexividade e da criticidade é desenvolvido em contextos em que a prática da pesquisa é inseparável desse processo.

Se há fortes evidências sobre a fragilidade da prática de pesquisa em contextos universitários mais consolidados, imaginemos em unidades de ensino superior nascidas nessa avalanche de expansão de cursos de caráter privado e abertos ao sabor de interesses capitalistas. Não cabe, porém, neste estudo, aprofundar tais questões. Nosso interesse de pesquisa, como já anunciado, limitou-se ao exame da pesquisa em contexto de universidades públicas.

As questões tratadas inicialmente tiveram a intenção de contextualizar o nosso campo de investigação, pois é dentro dos programas de Iniciação científica que os grupos de pesquisa da UFC e UECE estão inseridos.

2.4 A Universidade como *locus* da Formação

Contraditoriamente, a formação de nível fundamental ou médio tornou-se precária como escolarização básica dos indivíduos. Formar-se em nível superior é uma cobrança que se amplia nesse tipo de sociedade. A exigência de qualificação e de requalificação dos profissionais ganha relevo na chamada sociedade do “não - emprego”. A educação revela-se como um bem de consumo necessário para a sobrevivência financeira e social dos indivíduos. Sobremodo, é sua tarefa enfrentar os desafios da contemporaneidade no preparo de jovens e de adultos para adentrar ou para concorrer num mercado de trabalho competitivo e de poucas oportunidades.

Urge reconhecer que os vários setores da atividade humana, implicados pelas inúmeras mudanças, ordenam novas configurações no preparo profissional para lidar com as questões emergentes desse campo, consubstanciando-se por novas práticas de formação não limitadas à transmissão de conteúdos, tampouco baseadas em um paradigma de ensino tradicional.

As escolas universitárias de formação de profissionais, diferentemente do que preconizam as propostas de reformas, precisam não apenas se conformar ou se adequar às mudanças, mas se organizar com sabedoria e audácia, com vistas a enfrentar os interesses capitalistas, evitando a destruição do que vem sendo construído há décadas, com tantos esforços.

Internamente, no desenvolvimento de suas propostas curriculares, o compromisso de romper com modelos cartesianos e com certas racionalidades científicas, além de dispor-se a transgredir “certezas” proclamadas por determinadas áreas do conhecimento, pauta-se em experiências que ocorrem além dos muros da academia, que nascem, de fato, no dia- a- dia das relações sociais, nas “zonas de incerteza da prática” e dos conflitos gerados no seio da sociedade de classes. (SCHÖN, 1988).

Desenvolver propostas de formação que guardem essas intenções supõe pensá-las como “esforço, obra contínua e constante” a ser arquitetada por todos (AMORIM, 1997, p. 7); desta feita, conceber o homem “como criador do seu destino, como ser histórico que faz a história e a faz porque mantém uma série de relações ativas com os outros homens e com a realidade física e social”. (DAMASCENO, 2005, p. 52). Sem dúvida, a disposição do conjunto dos docentes e dos discentes, nesse sentido, não é suficiente, mas é instrumento necessário para se alcançar as

mudanças pretendidas. Do ponto de vista de uma teoria da formação, funda-se na concepção de homem como ser histórico, com caminhos sempre entrecruzados por certezas e incertezas, mas, acima de tudo, com as condições de recuperar princípios éticos e também morais, em defesa dos direitos de todos, na busca de uma ordem social justa e solidária.

Vale atentar que as mudanças paradigmáticas que se interpõem cotidianamente, advindas com a denominada pós-modernidade, têm afetado todos os níveis de compreensão do ser humano e o *corpus* de conhecimentos nele vigente, impondo aprender a lidar com uma “pluralidade de linguagens e culturas”. Especificamente, a formação profissional deste século trouxe e reforçou muitos dilemas. A Universidade como agência formadora por excelência ensejou expectativas muito intensas em relação ao seu papel formador: porém, ocasionou profundas desconfiças na qualidade do conhecimento que produz.

Desenvolver uma formação inicial ou continuada de qualidade nas diversas áreas profissionais, inegavelmente, é função das escolas dos diversos níveis. Em contrapartida, a sua eficácia pode estar vinculada à articulação que promova com a sociedade para a produção e divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, constituídos como patrimônio da humanidade, mas postos a serviço dos interesses coletivos.

Desse modo, em particular, não pode o ensino da Universidade, de quem mais se espera, ficar limitado à aplicação de técnicas ou de teorias já consagradas. Cumpre-lhe optar pela construção de novos procedimentos de ação, de outros modos de enfrentar e definir a natureza dos processos formativos, participando da reconstrução permanente dos significados sociais das profissões, dos saberes necessários ao exercício das tarefas a serem realizadas no mundo do trabalho e nas relações que o homem estabelece com os outros homens.

Marilena Chauí expressa-nos uma séria questão, quando diz que “a universidade, exatamente como a empresa, está encarregada de produzir incompetentes sociais, presas fáceis da dominação e da rede de autoridades”. Critica a universidade, atribuindo-lhe o *status* de adestradora, afirmando: “A universidade adestra sim, como a empresa também o faz” (2001, p. 55). Ademais, reconhecemos que, nesse turbilhão, a “estrutura da escola de educação básica ou superior é “pesada e lerda”, para acompanhar a evolução social,” no ritmo voraz das sociedades pós-industriais”.(GOMES e CASAGRANDE, 2002, p. 4).

Romper com tais provocações não é questão que se resolva apenas com a boa vontade de alguns, pois, além de ser um problema estrutural, comporta a observação de que a lógica orientadora da educação em tempos neoliberais é a de que ela venha a se ajustar às exigências do mercado. Melo (2000) alerta-nos para o fato de que se convive com um forte poder de sedução relativamente à eficácia de estratégias diversas que podem ser utilizadas pelos sistemas de ensino para consolidar a atual política educacional, política essa, que promete transformar a escola em um “paraíso de realizações”, no qual se pautam satisfações e sonhos ainda envoltos num clima descrito como harmonioso, desconsiderando-se os desafios para a sua materialização, as contradições e as disputas de poder que perpassam todo o sistema escolar (Id. Ibid.).

Não há como negar que é na materialização de suas funções que ocorrem as tensões entre as expectativas educacionais de interesses de um coletivo da sociedade e os projetos por ela desenvolvidos, seja individualmente ou em parceria com instituições sócio-educacionais, ou quanto ao cumprimento de suas finalidades na transmissão de valores e na produção de saberes, mediante a exigência de formação de sujeitos criativos, reflexivos e, acima de tudo, capazes de lidar com tarefas complexas. (SCHÖN, 1988).

Vale considerar, contudo, o fato de que os efeitos dos avanços econômicos, políticos e sociais nas últimas décadas, como desafios para os modos de organização e de planejamento de experiências de formação de profissionais para atuarem nas diversas áreas, impõem a busca de lógicas diferenciadas daquelas que, costumeiramente, temos desenvolvido e experienciado. Mesmo porque nenhum processo de formação é completo ou suficiente por si só para garantir o sucesso profissional. Para desenvolver um paradigma diferenciado de formação profissional, não há modelo exato ou

[...] circunstâncias concretas e para um grupo específico de alunos/as, a correta realização dos valores que queremos desenvolver. Neste caso, e já que a correta realização dos valores é sempre condicionada pelo contexto, e de qualquer modo questionáveis, o único modo racional e ético de intervir é mediante a reflexão permanente na ação e sobre a ação. (SACRISTÁN e GOMEZ, 1998, p.376).

Do que vislumbramos, a reconfiguração de propostas de formação de profissionais para atender aos interesses de uma realidade específica também sugere desenvolver uma visão diferenciada sobre os conteúdos curriculares, as

metodologias e concepções de ensino e aprendizagem, de modo que não nos limitemos a copiar modelos de formação, mesmo já testados, se já não atendem às exigências de um mundo em constante transformação, tampouco às demandas pessoais e coletivas.

A redefinição de práticas e de ações para atender a esses propósitos exige considerar as experiências dos formadores, dos formandos, as suas histórias de vida e as suas lutas, como sustentáculo do sentido (ou não) dado aos conteúdos disciplinares e aos objetivos que tencionam alcançar.

Nesse sentido, apreendemos que o conteúdo da formação de profissionais deve partir dos problemas concretos oriundos da prática social, articulados de forma crítica e criativamente, com o conhecimento técnico-científico produzido na academia. Esse conteúdo, entretanto, deve estar comprometido com mudanças, comportar incertezas e ser provocador de possibilidades de transformação, ao propiciar práticas que favoreçam o alcance do pensamento e da ação autônomos dos indivíduos em relação às suas tomadas de decisão, aos seus quefazeres.

No preparo de profissionais para as demandas da prática não minimizamos os tantos problemas que reclamam por soluções. Parte deles busca soluções em teorias e em técnicas baseadas em pesquisas. Outros enfrentam problemas caóticos e confusos que desafiam as soluções técnicas. No segundo plano, não é o conhecimento rigoroso, baseado na racionalidade técnica, que preocupa. Este, poder-se-ia dizer, que é pouco importante diante do que Schön intitula de conhecimento “sobre a consciência de zonas de práticas pantanosas e indeterminadas” (1988, p. 18), que estão além dos cânones das soluções advindas da racionalidade técnica. São os problemas do mundo real que não se apresentam aos profissionais com estrutura bem definida. Assim, exigem abordagens e tratamento diferenciado dos descritos nos manuais que estudamos na escola. O trato de situações emblemáticas pede condutas genuínas; por isso, constitui-se em reclamação comum de que “as áreas mais importantes da prática profissional encontram-se, agora, além das fronteiras convencionais da competência profissional” (SCHÖN, 1988, p. 18), configurando-se, nas últimas décadas, como um aspecto central à prática profissional.

E diz também o autor que isso é motivo de críticas no sentido do que “os aspirantes a profissionais mais precisam aprender” e o que “as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar” (Id. Ibid, p. 19), mesmo porque a preocupação

dominante é de que há um distanciamento entre a concepção de conhecimento profissional trabalhada pela escola e as atuais exigências do campo de aplicação, ante as rápidas mudanças no universo complexo da prática. O depoimento de uma ex-aluna de pedagogia, vem ao encontro dessas idéias ao relatar,

Infelizmente o currículo do curso de pedagogia pouco contribui para a compreensão ou mesmo para o conhecimento da profissão para a qual forma seu aluno. Esse conhecimento vem da maneira mais dura possível: no “choque de realidade” pelo qual passa o jovem docente ao se deparar com a realidade da sala de aula¹⁴ (ROSALINA).

Sem dúvida, as aprendizagens adquiridas no curso da formação influem na nossa ação e, se dela não fez parte, fazem falta. O apoio em Schön, nos garante que, “dependendo de nossos antecedentes disciplinares, papéis organizacionais, histórias passadas, interesses e perspectivas econômicas e políticas, abordamos situações problemáticas de formas diferentes”. (Id. Ibid, p. 16). De modo que, os chamados antecedentes disciplinares nos permitem avaliar diferentemente os fatos, e sua compreensão depende do “estoque profissional” de que dispomos para conduzir nossas ações. As instituições educacionais não estão isentas de coresponsabilidade na crise de confiança no conhecimento profissional. Se as profissões são acusadas de ineficazes para resolver os problemas da prática, suas escolas não podem ser excluídas da obrigação de ensinar ou de estar à altura de enfrentar os dilemas do desenvolvimento tecnológico e humano.

Em síntese, no momento atual, há intensa insatisfação com as escolas de formação de profissionais da sociedade moderna. Seus professores são alvos de inúmeras críticas. As faculdades de educação perdem maior credibilidade, pois são consideradas como formadoras de formadores, exercendo atividades de docência, entre eles, os pedagogos. Estes têm como atribuição atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, a base de sustentação de conhecimentos dos demais níveis de ensino.

2.5 Os Desafios da Formação Profissional em Pesquisa

Todo e qualquer processo de formação reconhece e se propõe a efetivar a relação entre teoria e prática. Também, quando se fala de ensino e de pesquisa vem

¹⁴A citada aluna de pedagogia ingressou, em 2004, no *Grupo de Pesquisa Política Educacional Docência e Memória (GPPEM)*¹⁴, onde permaneceu por 03 (três) anos sob a orientação da professora Sofia Lerche Vieira, bolsista da Fundação Cearense de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

junto a idéia de que esses elementos são indissociáveis. Não há divergências teóricas quanto a esse reconhecimento de seu valor e à essencialidade nos processos formativos como elemento promotor de sua qualidade. As incertezas estão no modo como se efetivam as transformações desses propósitos em práxis, ou seja, como estão revitalizados na prática.

Em cursos de formação de professores, podemos identificar nitidamente a cisão entre teoria e prática, conseqüentemente, entre os atos de pensar e fazer. O estágio curricular, tradicionalmente situado ao final do curso, apresenta essa característica. As disciplinas teóricas antecedem aquelas ligadas à prática, ao saber-fazer. Teoria e prática, na maioria, ocupam lugares distintos.

Essa realidade também se esboça na dissociação entre ensino e pesquisa e na diferenciação entre o professor e o pesquisador. O estatuto exclusivamente acadêmico do “pesquisador acadêmico”, a quem caberia a tarefa de pesquisar, até bem como pouco, não cabia questionamento. Pressupunha-se que, para fazer pesquisa, fosse necessário ter “uma fundamentação teórica consistente, uma ampla leitura crítica da bibliografia especializada; enfim uma longa estrada construída no espaço acadêmico”. (ESTEBAN e ZACCUR, 2002, p. 11). Esse é o argumento dos que defendem o fechamento do campo da pesquisa aos que já detêm o conhecimento.

No espectro dessa discussão, a idéia de formar professores pesquisadores é largamente difundida no meio educacional. Concordamos com a professora Marli André, quando ela fala que esse discurso está presente em livros, periódicos, textos legais, seminários etc; porém, não dá para vislumbrar o alcance da possibilidade de formação de professores pesquisadores a curto prazo. Mesmo porque não está claro como será “possível desenvolvê-la e em quais contextos e sob que condições ela se faz viável e desejável. (2006, p. 221)”.

O que nos preocupa não é a formação de pesquisadores, mas “ dotar o futuro professor de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal”. (Id. Ibid). A mesma professora, diz mais: é preciso “ utilizar, na formação inicial, uma metodologia presidida pela pesquisa, que leve à aprendizagem da reflexão educativa e que vincule constantemente teoria e prática“, bem como vida e experiência.(Id. p. 222).

Para Terrien, na apresentação do livro *Pesquisa Educacional – o prazer de conhecer* (VIEIRA E MATOS, 2001), o ato de pesquisar decorre de uma “prática

profissional adquirida pelo exercício” (p. 14). Ele argumenta que essa prática ocorre, ”sobretudo pelo disciplinamento científico que proporciona a metodologia da pesquisa que conduz a uma leitura mais ordenada dos significados e das implicações de nossas ações cotidianas impregnadas de teorias educacionais” (Id. Ibid), sendo, assim, uma lição a ser considerada.

Tal procedimento dificilmente pode acontecer sem o domínio da metodologia de pesquisa por parte de quem desenvolve atividades de pesquisa. Fazer, refazer, aprender e desaprender são vitais para lidar com a realização de trabalhos acadêmico-científicos e, portanto, para aprender a pesquisar, o que, de acordo André (2006), acontece com a criação de

[...] situações de atividades que propiciem aos alunos aprender a observar, a formular uma questão de pesquisa, a encontrar dados e instrumentais que lhes permitam elucidar tal questão e sejam capazes de expressar os seus achados e suas dúvidas. (p. 223).

A autora destaca que o uso de metodologias de pesquisas resulta de uma aprendizagem. Criar situações que propiciem esse exercício é orientar para a busca sistemática do conhecimento; é aprender a fazer escolhas na definição dos melhores caminhos sobre o que investiga.

Inegavelmente, é tarefa das escolas, sejam elas de educação básica ou de ensino superior, cumprir propósitos fundamentais na elaboração e na transmissão do conhecimento produzido pela humanidade e de preparar os que nela se formam para atuar com a devida competência no desempenho de suas funções

Nesse contexto, uma variedade de práticas educativas já é desenvolvida, expressando a natureza da sociedade e as intenções desenhadas para a formação dos profissionais. Indubitavelmente, “os estudos circunscritos ao âmbito da prática educativa são complexos, exigindo leitura plural de seus desdobramentos” (ARDOINO, 1998, p. 4). Ademais, para a realização de mudanças, faz-se necessário compreender que os fenômenos sociais são complexos e suas análises não se harmonizam com um sistema explicativo unitário, pois as ciências humanas necessitam de explicações, ou de modos diferenciados de ver, ou “de perspectivas plurais, para dar conta um pouco melhor, ou pouco menos mal, da complexidade dos objetos”. (Id. Ibid).

Com certeza, não há desconhecimento, por parte das instituições formadoras, de que formar profissionais numa perspectiva reflexiva é a

recomendação corrente. Isso é tão consensual quanto a afirmação de que a educação é de natureza prática. Dar conta do professor reflexivo, porém, capaz de tomar a própria prática como objeto de investigação e de pensamento não se apresenta tão simples. O exercício da reflexão como horizonte de realidade, como mecanismo de conquista da autonomia, constitui-se como desafio da formação. A pesquisa, por sua vez, deve ser tida como o espaço para pensar sobre práticas reais, como instrumento da observação, da reflexão, da elaboração e da sistematização do conhecimento, elementos imprescindíveis da formação do profissional reflexivo.

O prejuízo da ausência da pesquisa na formação é algo a ser considerado. A falta dessa vivência pode ser um dos determinantes da relativa fragilidade com a fundamentação teórico-prática, com o pouco domínio da metodologia de pesquisa e, por conseqüência, da inabilidade inicial para desenvolver pesquisas a que os alunos de Pedagogia da Universidade em que trabalhamos fazem referência, e demonstram na realização do trabalho de conclusão de curso.

Na verdade, a presença desses sintomas, dentre outros que largamente podem ser apreciados, por dedução, insinuam-se como fruto do pouco contato com práticas investigativas no decurso da formação, ao mesmo tempo em que podem ser avaliados como resultantes de uma formação que possa ter desconsiderado os prejuízos da ruptura com o tão convincente argumento de que seja necessária a garantia efetiva da articulação entre ensino e pesquisa.

Pôr em dúvida se se aprende a pesquisar no espaço de formação acadêmica inicial na Universidade, mais especificamente em curso de Pedagogia, é procedente para revisarmos condutas e práticas neste sentido. A atividade com pesquisas representa uma das ricas experiências para os que dela participam e para o desempenho do trabalho pedagógico.

Diferentemente disso, quando professores e alunos banalizam as atividades com pesquisa no espaço acadêmico, descumprem intenções desenhadas nas propostas curriculares de seus cursos, podendo concorrer para que o ensino e a aprendizagem se exerçam de forma meramente repetitiva e mecânica.

Transformar a pesquisa e as estratégias de ensino também em princípio educativo de formação não há dúvidas de que seja preciso, mas, acima de tudo, ancoradas na premissa básica de que a pesquisa é elemento fundamental da formulação do conhecimento, que, uma vez sistematizado e refletido, alimenta as

teorizações das descobertas, atividade intencional e inseparável dos objetivos da vida escolar e acadêmica.

Essas idéias ampliam a perspectiva de formação sob tal óptica, princípios formativos devem se nutrir dinâmica e coerentemente, para que homens e mulheres sejam capazes de romper com valores políticos e sociais meramente instituídos como hegemônicos pelo capitalismo. Supõe, portanto, uma formação que se empenhe em criar ambientes de aprendizagem, voltados para a superação de “uma perspectiva fragmentada, estática” de conhecimento, por entendê-lo “como um processo em construção a ser desenvolvido num contexto dinâmico do vir-a-ser”. (MORAIS, 1997).

Destacamos a necessidade de se incorporar práticas relevantes de pesquisa, no sentido de alcançar novos propósitos de formação e, assim instituir e fortalecer uma cultura de pesquisa como objetivos do currículo, rompendo não somente com a hierarquização dos conteúdos, mas também com a segmentação. A viabilidade destes exige mudanças nos sistemas de ensino, para que essas questões não fiquem relegadas e até ausentes das formações.

Nesse cenário há questões variadas a solucionar, das quais dependem respostas para perguntas não descabidamente feitas, tais como:

Mas, pesquisar onde? Como? Nos poucos livros empoeirados e gastos da biblioteca? Por uma falha, não apenas do curso de pedagogia, mas da instituição universidade, a pesquisa é algo oculto para os alunos. Há pouquíssima divulgação, mesmo porque há também pouco investimento nesse campo.¹⁵

Sabemos que não são questões a resolver somente no espaço restrito de autonomia que as instituições de ensino detêm, mas fruto de políticas públicas universitárias concretas e de ações a serem realizadas fora e dentro do espaço das instituições de ensino superior. Para Boaventura Santos, essas questões complicam-se nesse modelo de sociedade em que “os três fins principais da universidade passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços”. (2003, p.188). A multiplicidade de funções que essas instituições assumem submete a dúvida a compatibilidade entre elas (Id. Ib.). Pois, conforme o autor,

A função de investigação colide frequentemente a função de ensino, uma vez que a criação do conhecimento implica a mobilização de recursos financeiros, humanos e institucionais dificilmente transferíveis

¹⁵- Depoimento apresentado no Projeto de qualificação – Mestrado em Educação- da aluna Rosalina.

para as tarefas de transmissão e utilização do conhecimento (Id, p. 189).

Portanto, a criação de políticas públicas voltadas para esses fins é necessária, a vontade de seus gestores, mestres e alunos condição *sine qua non*, sem o que, nenhuma proposta se materializa.

Reconhecemos que um ideal de formação é algo significativamente intrincado, podendo estar distante de concretizar-se. Mesmo assim, acreditamos dele podermos nos aproximar.

É no plano dos estudos e da organização curricular que inserimos desenhar/redesenhar percursos teórico-práticos de formação, no tocante ao que se ensina e da reflexão no tocante ao que se reproduz, como indicativo de novas experiências. Condutas desta ordem precisam ser planejadas, replanejadas, avaliadas e encaminhadas.

Toda proposta comporta contradições. Não esperamos um modelo consensual. Estabelecer relações de força ou de convencimento são táticas para alcançar propósitos nessa direção. Reflexões são necessárias, e entre elas sempre perguntar: para que serve mesmo o conhecimento? A quem favorece, quando doutrinário e alienante? Quando é que somos reprodutores ou produtores do conhecimento? Por que há tanta dificuldade em conceber o diferente? De que verdades falamos? Como os cursos de formação de professores lidam com essas questões?

Ademais, Josso (2004) nos lembra de que todo projeto é apenas uma conjectura que nos permite lançar âncoras socioculturais, relacionais, territoriais ou imaginárias, ao mesmo tempo em que pode ser uma ficção, por vezes um espelho enganador, com a crença de que, se espalharmos as sementes e as regarmos regularmente com esperança, elas germinarão e darão depois flores e frutos. Assim acontecendo, trazem-nos a oportunidade de operar, fazer descobertas, de singrar por mares que trarão ventos profícuos para desabrochar novas ações. Nossa confiança continua no campo da crença.

2.6 O Sentido/Significado da Pesquisa na Formação

A literatura nacional e a internacional reforçam a idéia de ser a Universidade lugar de pesquisa; destacam a importância da investigação como partes dos processos formativos, reconhecem-na como vetor fundamental da

construção do conhecimento, importante instrumento da relação ensino-aprendizagem, entendida como essencial à formação de todo profissional.

Os resultados das investigações envolvendo a formação de professores trazem elementos positivos para repensar as práticas de formação, constituem-se preocupação, hoje, de países diversos. Segundo Marcelo (1998), os Estados Unidos, por exemplo, nos últimos 20 anos, assimilam os resultados dessas pesquisas, desconsiderados durante muito tempo, a ponto de obrigarem-se a reformular os processos formativos do País, provocando a saída do “aprender a ensinar”, em direção à pergunta sobre os processos mediante os quais os professores produzem conhecimentos e quais tipos de saber adquirem.

No Brasil, os estudos de Martins (1999) em torno das dimensões teóricas e práticas na formação de professores chamam à atenção para a falta de tradição com pesquisas que tratem mais especificamente da prática de sala de aula como objeto de investigação. Na mesma época, estudos como os de Pedro Demo insistem sobre a necessidade de estreitar a relação entre ensino e pesquisa, porquanto “[...] quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista, explorador, privilegiado, acomodado”. (1999, p.14).

Além das pesquisas a que já fizemos referência, ressaltamos também a da professora Menga Lüdke (2001), realizada com apoio do CNPq. Essa pesquisadora, desde 1998, juntamente com uma equipe de professores e de alunos da PUC – Rio de Janeiro, investigam sobre concepções e práticas dos professores da escola básica, apresentando resultados que denunciam o reconhecimento da precária formação recebida pelos professores entrevistados em relação à prática da pesquisa, em cursos de licenciatura. Entre eles, porém, interessa-nos enfatizar somente os que se referem às contribuições das atividades com pesquisa, durante o curso de graduação. Cumpre ressaltar que os participantes da pesquisa, em sua maioria (61), são remanescentes de “universidades públicas federais e estaduais que, por sua vez, são reconhecidas pelo comprometimento com o ensino, com a pesquisa e a com extensão”¹⁶. Desses, apenas 22 relatam haver recebido formação para a pesquisa. Entre os depoimentos apresentados pela pesquisadora citada está o que assevera:

¹⁶ Dos 61 professores participantes da pesquisa, três graduaram-se na década de 1970, doze na década de 1980 e sete na década de 1990 (LÜDKE, 2001, p.76).

Na universidade não houve preparação para a pesquisa... Naquela época não existia uma disciplina de metodologia da pesquisa ou obrigatoriedade de monografia. Na minha época não havia iniciação à pesquisa. Pesquisa era copiar do livro. (Professor da escola 2, formado em 1979, LUDKE, 2001, p.77).

Pondera a autora que só há divisão de opinião ao se referirem à necessidade da pesquisa ao longo do trabalho do professor: Diz, porém, muitos professores

[...] declaram que as pesquisas desenvolvidas na academia deveriam atender às demandas da escola básica e acreditam que deveria haver maior troca entre a academia e essa escola, procurando diminuir o distanciamento entre elas. Em seus discursos, os entrevistados atribuem um valor surpreendente à pesquisa feita na ou voltada para a escola básica... no sentido de que a pesquisa aproxime a academia da escola básica, procurando contribuir com a troca de diferentes áreas do conhecimento, oferecendo suporte para o professor na sua prática docente e na sua formação. (Id., p. 90).

Para uma parte dos entrevistados essa necessidade parece como constitutiva da própria identidade do professor, que sem a prática e a formação para a pesquisa ficará desprovido de criatividade, de idéias próprias, de iniciativas para a construção do próprio saber e daquele de seus alunos, encaixando-se, segundo os entrevistados, na figura estigmatizada do professor repetidor. (LÜDKE, 2004, p. 184).

Afirma, ainda, que as divergências mais acentuadas, entre os participantes da pesquisa, ficam por conta do que é, do que deve ser a pesquisa na escola e na academia.

Os depoimentos apresentados na pesquisa acima referenciada corroboram os questionamentos que fazemos ao longo de nossas reflexões. Além de outras questões, há destaque com relação às dificuldades que enfrenta o aluno pobre e trabalhador para engajar-se em grupos de pesquisa, mesmo recebendo bolsa de iniciação científica. Expõem que esse tipo de atividade demanda maior carga horária disponível para dedicar-se a essas atividades, bem como exige apoio familiar. E reforçam, expressando:

Durante minha graduação, não recebi nenhuma formação para a pesquisa. Eu só aprendi matemática; nunca fui incentivado a participar de congressos de pesquisa. Eu era um aluno carente e sempre batalhei por uma bolsa, mas não consegui. Durante o primeiro ano de graduação eu trabalhava numa padaria e a partir do segundo ano comecei a dar aulas de matemática para poder me sustentar, ou seja, eu sempre trabalhei durante a graduação. (Coordenador de área, escola 2, LUDKE, 2001, p. 77-78).

Há relatos, porém, de participação mais significativa em atividades de iniciação científica para os que têm formação na área de Ciências Físicas e

Naturais. Dos que cursaram a área de Ciências Humanas, é insignificante o número dos que contaram com essas experiências. Acentuam, ainda, a idéia de que “agente aprende mesmo pesquisar na época do Mestrado. Eu aprendi muito durante a disciplina metodologia da pesquisa e com o anteprojeto, seguido do projeto e da própria dissertação.”. (Id. p. 79).

O estudo que realizamos, com certeza, aponta-nos outros desafios grandiosos. Por antecipado, estão a reforçar o nosso convencimento de que é imprescindível criar ou estabelecer as bases de um conhecimento que oriente para o rompimento com o descaso, com o desrespeito aos direitos individuais e coletivos; assim, que nos leve a entender o que acontece com o currículo da formação dos professores da Educação Básica, para desconsiderar, até mesmo, as diretrizes do CNE para formação de professores.

Essas diretrizes tratam a pesquisa como princípio e competência a ser desenvolvida na formação destes profissionais, embora declarem como emblemáticas a inadequação curricular, a não-valorização da pesquisa nesse contexto, reconhecendo como débil a atenção dada a essa atividade (Parecer nº. 009/2001). Mantemos a crença de que o espaço da formação na Universidade é campo propício ao exercício da pesquisa, e do desenvolvimento intelectual de seus alunos, elementos fundamentais da elevação do molde cultural dos processos formativos.

Neste sentido, impende responder a esta indagação: sendo a pesquisa elemento que, necessariamente, deve integrar os processos de formação inicial na Universidade, que diferencial traz para a formação dos(as) pedagogos(as) que participaram de grupos formais de pesquisas?

A capacidade de duvidar e de investigar, entretanto, deve se apresentar como preocupação do espaço da formação acadêmica inicial dos currículos, dos professores, da formulação do conhecimento e da articulação teoria e prática, mediante os riscos que nos trazem os novos séculos. Sem dúvida, é preciso reinventar, revisar essas práticas, preparar outros modos de realizá-la. O conhecimento dos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa é importante para a otimização do ato de pesquisar. Se há despreparo profissional para realizar atividades de pesquisa, torna-se emblemático o cumprimento dessa tarefa.

Do que inferimos, é possível assinalar que as realidades de formação em outras universidades brasileiras apresentam sintomas comuns em relação ao seu

modus operandi de formação. É notório o reconhecimento de que os cursos de graduação não constituem espaço de iniciação dos futuros professores pesquisadores. Por consequência, não apresentam estratégia relevante para o enfrentamento de desafios postos pela sociedade atual, diante de tantas mudanças tecnológicas e das variadas invenções. A robótica, a clonagem, os andróides, as células-tronco, enfim, o advento das máquinas inteligentes afeta a ordem social e os modos como vivemos. Como conviver com essa realidade é uma grande preocupação.

O desenvolvimento de ambientes propícios à busca da indissociabilidade entre ensino e pesquisa e extensão é fruto do princípio de organização estabelecido pela reforma de 1968¹⁷, reforçado na CF de 1988, o que implicou novas expectativas para o campo da pesquisa; fortalecida com o advento dos encontros de iniciação científica e de pesquisadores que ano a ano assumem maior importância na vida institucional (VIEIRA, in: CAVALCANTE et. al, 2002), bem como com a criação, nas instituições de ensino superior, de grupos de pesquisa que integram o diretório nacional do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). As orientações emanadas desses processos provocaram uma evidente expansão da pesquisa nos contextos acadêmicos.

São consideráveis as dificuldades de expansão dessas atividades no meio acadêmico. Particularmente, os aspectos vinculados às situações estruturais da sociedade brasileira, da Universidade, do País, do Estado, das condições da educação do Brasil e que se refletem na formação dos docentes, dos alunos, nos seus estudos e nas suas condições de realizar pesquisas. Além do mais, entre essas circunstâncias, incluímos a carga horária dos professores, o acervo da biblioteca, a carência de professores efetivos e a situação de instabilidade de um grande número de substitutos (temporários), que, por conseguinte, repercutem na qualidade do ensino e nas condições de fazer pesquisas.

A preocupação em formar docentes pesquisadores da realidade onde estão inseridos deve ser universal (RODRIGUES, 2003). As discussões em torno da formação do professor-pesquisador, no entanto, prosseguem permeadas de polêmicas e críticas e, ao que tudo indica, não de continuar.

¹⁷ A referida legislação indica a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, incentiva a criação e o fortalecimento de encontros de iniciação científica e de pesquisadores.

Contreras (2002), quando discute sobre o professor pesquisador, dialogando com as concepções de Stenhouse (1994), reconhece o pleno sentido da idéia do professor como pesquisador de sua prática. Assim, a atividade investigativa proposta por esse autor representa “uma disciplina do professor para examinar com senso crítico e sistematicamente a própria prática”. (p. 117).

Para Schön não basta, porém, desenvolver uma atitude teórica a esse respeito. Teoria e prática devem ser entendidas como indissociáveis – a práxis. Isto implica, entre outras coisas, ultrapassar o conhecimento meramente fundamentado nos resultados, isto é, “um conhecimento sobre como fazer as coisas” (Apud MARCELO, 1998, p. 52).

Inegavelmente, sabemos que há obstáculos e riscos para alcançar um novo modelo de formação. Direcionar o ensino, a pesquisa e a aprendizagem para uma formação humana integral significa admitir horizontes de mudanças, ensejar ações de cunho democrático-coletivas, orientadas para o alcance de um novo projeto social, o qual deve ter como marca a transcendência ao egoísmo, a individualidade, visando a sobrepor os interesses coletivos aos individuais.

É preciso acreditar, também, no que assevera Amorim, quando expressa que, nesse sentido, para atingir resultados, “é preciso compreender a amplitude e a complexidade desse processo, no qual o conhecimento científico, a pesquisa, encontram-se auxiliando, fomentando, fortalecendo a formação de um homem ético, capaz de transcender a sua individualidade”. (1997, p. 6). A colaboração entre acadêmicos e professores é importante para a superação dos entraves de práticas opressoras que se interporão.

A Universidade moderna, “enquanto centro de pesquisa, é uma criação alemã, dentro da preocupação de preparar o homem para descobrir, formular e ensinar a ciência, levando em conta as transformações da época”. (LUCKESI, et al, 1986, p. 33) e em virtude das influências decorrentes da criação, em 1810, da Universidade de Berlim, por Humboldt.

Nessa perspectiva, Luckesi afirma que K. Jaspers já defendia a idéia de que ensinar é participar do processo de pesquisa. Só a pessoa voltada para a pesquisa pode realmente ensinar; do contrário, reduz seu trabalho a transmitir um pensamento inerte, mesmo sendo pedagogicamente ordenado, no lugar de comunicar a vida do pensamento. (Id.. Ibid.).

Entre os autores nacionais, Severino convida-nos a pensar em premissas importantes na formação, mas que nem sempre aparecem nos ambientes acadêmicos. Entre elas, e em primeiro lugar, destaca a presença da “pesquisa como postura epistêmica” (2006, p. 184), como exigência não específica da formação profissional da educação, mas de todo profissional. Revela, ainda, o autor e atrela a essa uma premissa mais básica e universal: a de que “não se aprende sem construir conhecimento, ou seja, sem pesquisar”. (id. *ibid*). Também, textualmente, assevera: “Não haverá domínio significativo de conteúdos conceituais, de habilidades técnicas bem como dos próprios processos de produção de conhecimento, se não houver efetiva prática de realização de pesquisa. (id, *Ibid.*)”.

De acordo com o entendimento posto, a pesquisa deve ser vista como elemento por “excelência” da formação, como vetor fundamental da elaboração do conhecimento, das descobertas, isto é, de uma formação que promova o estudo e a reflexão sistemática sobre os fenômenos econômicos, políticos e sociais de forma consistente, como subsídios indispensáveis da atividade profissional ou da possibilidade de um melhor preparo para competir nas minguadas oportunidades de trabalho.

É afirmação recorrente a noção de que é pesquisando que se realiza a sistematização de idéias, por meio das quais “se poderá propor outra forma de cognição, quebrando-se com determinados modelos tradicionais impostos como única alternativa de perpetuação da educação”. (GHEDIN, 2002, p. 148). Tal proposição indica que são maiores as responsabilidades da educação superior para realizar essa tarefa, na sua condição de formadora e no preparo para o desempenho crítico-reflexivo no exercício profissional, visando à superação das dificuldades encontradas no contexto da escola e nas formas de gerenciá-la.

Interpomos a esse argumento a pergunta: fazer pesquisa não se aprende ao pesquisar? O poeta Carlos Drummond de Andrade diz que “amar se aprende amando”. Thiago de Melo ensina-nos: “não tenho um caminho novo, o que eu tenho de novo é um jeito de caminhar”. Antônio Machado fala: “caminheiro, não existe um caminho, o caminho se faz ao caminhar”. Isso nos permite indagar: esta relação estende-se à pesquisa? Vimos aprendendo a pesquisar? Como disseminar uma atitude investigativa, se não nos propusermos a isso? Como desenvolver comportamentos de pesquisa, quando essa intenção não faz parte do projeto

histórico da formação? Essa não seria resultante da atividade conjunta de alunos e professores?

O pensamento de Paulo Freire alarga essa discussão, quando defende a posição de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. (1997, p. 32). Sendo verdade tal asserção, há revelação de que a pesquisa é fundamental ao trabalho docente e que, também, ela é um elemento inquestionável da explicação dos fenômenos educativos e sociais.

Participar de atividades investigativas “no solo histórico” da formação é, portanto, uma possibilidade de aprender a realizar pesquisas, de fazer descobertas, de exercer a condição de chegar à atividade real dos homens. Não existem dúvidas de que é pesquisando, descobrindo e redescobrimo que rompemos com o mundo descrito pelo

[...] que os outros dizem, imaginam, pensam daquilo que são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação de outrem. Para chegar aos homens em carne e osso, parte-se dos homens da sua atividade real”. (MARX e ENGELS, 1971, p. 28).

É, então, na experiência real da vida de alunos, de ex-alunos e de alunas de Pedagogia que pretendemos buscar nossas respostas, pois de suas representações, do inventário guardado em seus imaginários, podem surgir sinalizações de se criar mudanças, considerando o que pensam e segundo os seus desejos.

A redefinição de condutas e práticas diferenciadas das que temos vivido nos últimos séculos só existirá como decisão dos agentes, sujeitos da elaboração de um paradigma diferenciado. A prática educativa crítica deve incorporar saberes para que o sujeito da experiência formadora se convença “definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1997, p. 25-26).

No âmbito da formação, já contamos com experiências que propõem desenvolver uma “cultura reflexiva” nos processos de formação. Revigorar esse campo é condição de legitimá-lo, ao ampliarmos essas experiências de forma efetiva.

À Teoria da Indagação de Jonh Dewey, filósofo, psicólogo e educador dos EEUU, devemos as acentuadas influências que marcam o pensamento pedagógico contemporâneo. O movimento da Escola Nova muito se inspirou em suas idéias. A

sua pedagogia dava ênfase à experiência prática. Para ele, a busca de soluções no enfrentamento das situações problemáticas, provoca a reflexão com base em experiências. As proposições de Dewey (1988), Stnehouse (1994), Schön (1992), (1988) e de Pimenta (1999; 2002) e outros autores brasileiros, indicam a reflexividade nos processos formativos como de vital importância para romper com uma educação orientada para o conformismo, para a reprodutividade. A reflexão sistemática sobre o ato de pensar e agir encaminham para a liberdade, para autonomia, o desenvolvimento de atitudes éticas no exercício de nossas responsabilidades docentes e discentes nesse cenário.

Visto dessa maneira, pensamos ser possível viabilizar propostas de formação que priorizem o desenvolvimento do real sentido da pesquisa como obra contínua e constante. O exercício da reflexividade e da criticidade, constituídos em ferramentas para a elaboração do conhecimento científico, da investigação são auxiliares e fomentadores de idéias que se comprometam com a construção de um homem ético e solidário, capaz de criar e transcender a sua individualidade, ou, para transformar as descobertas em mecanismos de proteção e de efetivação dos direitos fundamentais dos indivíduos “como membros de uma associação de livres e iguais”. Não acreditamos que isso aconteça se não for obra intencional das propostas curriculares e educativas, transformadas em práxis.

Nesse sentido, esses valores devem ser assumidos como pressupostos de um intento de formação, ancorado em construtos teórico-práticos que se norteiam por compreender a natureza da sociedade e as relações que nela estabelecemos; enfim, no entendimento de que se há de reaver os direitos individuais e coletivos para o alcance da dignidade humana. Como nos diz Severino (2004), a dignidade humana é o valor mais fundamental, como referência central, da pessoa individual ou da pessoa coletiva: a sociedade.

Nas atividades de ensino e pesquisa, a produção e a apreensão do conhecimento devem inscrever-se como objetivos principais do ensino e da aprendizagem para compreender a nossa “presença no mundo”. Nessa perspectiva, Paulo Freire, (1997), ao abordar sobre a presença dos indivíduos no mundo, diz: “seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença”. (p. 59). Não podemos, pois, renunciar de participar no cumprimento de nossa vocação ontológica de intervir no mundo. A nossa condição não é de

adaptação, mas de inserção, pois, como seres inconclusos, mantermo-nos num processo permanente de busca. A memorização mecânica do ensino dos conteúdos tolhe a nossa liberdade de nos aventurar. (Ibid).

Mediados por uma ação reflexiva, os aprendentes elaboram um novo sentido das coisas, que substituem o saber ingênuo pelo saber produzido no exercício da “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1997). Isso nos remete a pensar na condição de se usufruir positivamente dos diversos espaços e tempos de nossa existência, particularmente em relação aos processos de profissionalização docente e discente, ao entendê-los como aporte do rompimento com uma lógica que favorece os ideais capitalistas. Os espaços vinculados à educação formal, portanto, devem ser tomados como expressão ampla dessa possibilidade, pois neles não só reproduzimos como também ensejamos o saber novo.

Potencialmente, a pesquisa leva à ruptura com um agir mecânico, permitindo um movimento de constituição e de desconstituição da totalidade social, numa teia de relações que conduzem à apreensão das múltiplas dimensões do real.

Cumprir lembrar que é preciso distinguir o que é pesquisa e o que não significa pesquisa. A polissemia inerente a esse conceito exige que se delimite o que são realmente as atividades investigativas. Para Pedro Demo, “pesquisa não é qualquer coisa” nem o que, muitas vezes, costumeiramente se denomina como tal, além desta atividade “exigir condições para tornar-se possível e viável”. (1994, p. 40). Esse entendimento tem apoio em Minayo, quando diz que “a pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e materialização da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza antes a realidade do mundo” (1994, p. 17).

De igual teor está o que acentuam Matos e Vieira, quando anotam ser “a pesquisa a atividade principal da ciência que nos permite a aproximação e o entendimento da realidade que investigamos, e, além disso, fornece-nos elementos para possibilitar nossa intervenção no real”. (2001 p. 21-22).

Assim, trabalhamos com a idéia de ser a pesquisa mecanismo e atividade indispensável para superar a inveterada prática de lidar com a reprodução do conhecimento, como instrumento de descoberta, de transgressão do meramente instituído como verdade, do alcance da essência dos fenômenos investigados, ou seja, “um testemunho vivo do espírito da descoberta: de evolução permanente do pensamento”. (DRÈZE & DEBELLE, 1983, p. 67).

Na óptica das análises deste estudo, pesquisa não se limita a um princípio educativo. Estamos tratando-a como espaço de busca científica, como princípio de formação acadêmica, estruturada, sistemática, com financiamento, geradora da produção do conhecimento, de novos ambientes de aprendizagem e finalidade de constatar, pois o constatado se apresenta como possibilidade de intervenção, de educar e de educar-se. Entendemos, pois, que “pesquisa” para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1981, p. 32), para fazer genuínas descobertas. As adversidades que se apresentam nessa arena, devem ser enfrentadas por todos com tenacidade e ambição.

2.7 O Curso de Pedagogia e o seu Caminhar

Tomar cursos de Pedagogia para realizar esta investigação foi o nosso desafio, pois é nesse labirinto onde habita o interesse em reaver o que representa/ou para a formação docente a participação em experiências com pesquisa em seus grupos de iniciação científica.

É importante destacar a idéia que essa discussão é contemporânea de um dos temas mais polêmicos e de difícil regulamentação na área da graduação. Os questionamentos e as indefinições em torno do estatuto epistemológico dos cursos de Pedagogia e da sua identidade marcaram esse debate.

A crise, o impasse para a aprovação de diretrizes curriculares oficiais, sem dúvidas, repercute na identidade de uma profissão. De modo que os cursos de Pedagogia padeceram nesse cenário das indecisões, das discórdias que permearam o espaço de tempo da aprovação de suas novas diretrizes.

Na verdade, o curso focalizado tem história construída e consolidada no cotidiano dos centros e das faculdades de educação do país. Nos anos de 1990, constituiu-se como *locus* principal da formação docente dos educadores para atuar nos anos iniciais da escolarização em escolas e em outros ambientes, incluindo-se a gestão educacional. Nesse controverso panorama, no decorrer de 25 anos, enfrentou questões legais e institucionais, mediante as diversas proposições que envolvem concepções de formação e de exercício profissional dos educadores.

A proposta vestibular desse curso atribuía-lhe a função de cuidar do “estudo da forma de ensinar”. Sua primeira regulamentação, no entanto, ocorreu com o Decreto nº 1.190/1939, quando determinou ser o lugar de formação de “técnicos em educação”. Estes, à época, eram professores primários que realizavam

os estudos superiores em Pedagogia, para, por via de concurso, exercerem funções de administração, planejamento, inspeção escolar e outras atividades no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios (Conf. PARECER CNE/CP No. 5/2005).

O padrão do curso de Pedagogia recomendado, em 1939, respalda-se na concepção normativa daquele período, propõe a organização de todas as licenciaturas dentro do denominado “esquema 3+1”. Por esse modelo, definia a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química” (Id. Ibid.).

Na perspectiva desse esquema, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel aos que cursassem três anos de estudos em conteúdos específicos da área. A esses bacharéis, com a realização de mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino, garantia-se a condição de licenciado. Aos pedagogos, ressaltamos, também era concedido o registro para lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário (In: Parecer CNE/CP Nº 5/2005).

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura trazia a idéia de que

seria o bacharelado o lugar de formação do pedagogo para atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor, a quem atribuía a função de lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, tanto no primeiro ciclo, o ginásial - normal rural; quanto no segundo. (Id.).

Com a aprovação da LDBEN de nº4.024/1961 e da regulamentação expressa no Parecer CFE nº. 251/1962, o esquema 3+1, para o curso de Pedagogia, foi mantido. Com o Parecer CFE nº. 292/1962, a recomendação de estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, para a Licenciatura. Esta última disciplina era realizada na modalidade de Estágio Supervisionado. Mantinha-se, com efeito, a dualidade, bacharelado e licenciatura, ainda que, nos termos daquele parecer, não fosse reconhecida a ruptura entre conteúdos e métodos, manifesta na estrutura curricular do “esquema 3+1” .(Id Ibidem).

Novas mudanças foram propostas com o advento da Reforma Universitária, Lei de nº. 5.540, de 1968. A referida lei facultou à graduação em Pedagogia e permitiu a oferta das habilitações em: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades

necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho.

Fora em 1969, com o Parecer CFE nº 252/69 e com a Resolução CFE nº. 2, que, ao disporem sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, expressaram como finalidade do curso preparar profissionais da educação “assegurando possibilidade de obtenção do título de especialista”, mediante complementação de estudos. A Resolução CFE nº. 2/1969 determinava que a “formação de professores para o ensino Normal e de especialistas para as atividades de orientação, de administração, de supervisão e de inspeção, fossem feitas no curso de graduação em Pedagogia”, de que resultava o grau de licenciado. Este garantia o registro para o exercício do magistério nos cursos Normais, posteriormente denominados magistério de 2º Grau e, sob o argumento de que “quem pode o mais pode o menos” ou de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”, permitindo exercer o magistério nos anos iniciais de escolarização. Essas proposições trouxeram muitas dúvidas para os pedagogos, pois, com a aprovação da Lei de no. 9394/96, redefiniram-se as exigências da qualificação profissional. O campo majoritário de atuação dos pedagogos ficou restrito aos anos iniciais do ensino fundamental (Res. CFE 2/69).

Vale ressaltar que as proposições que antecederam a atual reformulação de cursos de Pedagogia remontam à década de 1980. Muitas foram as discussões, das quais participaram as instituições historicamente engajadas no “Movimento de Formação de Professores”, porém, sem o êxito desejado. A criação, em 1999, da Comissão de Especialistas de Pedagogia foi marco importante dessa história. O seu intuito seria o de estabelecer as Diretrizes Curriculares para os referidos cursos.

Nesse sentido, várias investidas foram feitas, sem o sucesso esperado. As Diretrizes atuais resultaram da designação da Comissão Bicameral, em 2003, pelo Conselho Nacional Educação, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de definir tais diretrizes.

Ainda no mês de dezembro de 2003, foi promovida audiência pública para cuidar de tais questões, quando, então, ficou evidente a diversidade de posições em termos de princípios, formas de organização do curso e de titulação a ser oferecida.

O trabalho inicial da comissão tratou de examinar, no espaço dos últimos anos, as contribuições apresentadas ao CNE por associações acadêmico-científicas,

por comissões e grupos de estudos que têm como objeto de investigação a educação básica e a formação de profissionais que nela atuam, incluindo-se sindicatos, associações, professores e estudantes. Essas, foram alvo de várias críticas e sugestões em relação às diretrizes de pedagogia, chegadas ao CNE, de março a outubro de 2005, por correio eletrônico e postal ou por telefone. Tais manifestações, fruto de polêmicas, desacordos e rejeições. Entre as tantas discordâncias as que giraram em torno de ser o curso de Pedagogia um curso de bacharelado ou de licenciatura

Segundo ainda o Parecer CNE/CP de nº. 5/2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005, foi com a renovação periódica dos membros do CNE, em maio de 2004, que

A Comissão Bicameral foi recomposta e recebeu a incumbência de tratar das matérias referentes à formação de professores, dando prioridade às diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Essa comissão aprofundou os estudos e submeteu à apreciação da comunidade educacional uma primeira versão de Projeto de Resolução. (p.01).

As IES, as associações e as entidades representativas posicionaram-se contrárias ao projeto de Diretrizes apresentado. Recomendaram, assim, a sua substituição, de modo que foi barrada a sua aprovação.

As discussões em torno das Diretrizes de Pedagogia defendiam a sua não aprovação fora do contexto das orientações, das políticas e das Diretrizes de Formação de Professores para a Educação Básica. Esse entendimento correspondia a uma expectativa histórica dos educadores de elaborar uma política nacional de formação e, em seu interior, um sistema articulado e integrado de formação dos profissionais da educação, contemplando todas as modalidades e os níveis até a pós-graduação e a formação continuada. Nesse contexto, é também ponto polêmico, a indefinição de diretrizes para o Curso Normal Superior.

Para Teixeira (1997), a ampliação conceitual das modalidades de ensino recomendou integração entre os seus vários níveis, nos quais se inclui o ensino superior, e orientou

à composição de um bloco de conhecimentos e à formação de habilidades e atitudes calcadas em valores éticos e na participação. Essa clareza foi fundamental para evitar equívocos prejudiciais à formação do indivíduo, ao processo de aquisição gradativa e integralizadora do saber". (p.83/105).

É com a Resolução CNE/CP 1/2006, publicada no Diário Oficial da União, em 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11, que foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, definido como licenciatura. Esta Resolução em seu Art. 3º Parágrafo único, define que para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

- I. o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para a cidadania;
- II. a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III. a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (p. 1).

Determina, ainda, que os pilares e contornos dessa formação

deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (Resolução CNE/CP 1/2006).

Formar professores para exercer funções de magistério na educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal e de educação profissional, na área de serviços e de apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Art. 4º), é a finalidade precípua da formação em Pedagogia. Ao que nos parece, são exigências grandiosas a serem cumpridas pelas instituições formadoras e por seus formandos. Portanto, difícil de serem realizadas no espaço da formação em cursos de Pedagogia.

Reconhecemos, sem dúvida, a importância e a relevância da aprovação de suas diretrizes curriculares. Com elas a recomendação de que a formação em cursos de pedagogia não se limite a um preparo para o exercício da docência, no sentido restrito do “ministrar aulas”. Porém, são desafios “pesados demais” para os que nele formam.

O sentido da docência é ampliado, uma vez que “articula a idéia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares”. (Res. CNE/CP No. 1./2006, Art. 2º. Parágrafo (1º). Importante lembrar que, mesmo assim, não são as diretrizes suficientes, por si sós, para resolver crônicos e velhos problemas do cotidiano da formação.

Perguntar que lugar ocupa a pesquisa na formação do pedagogo constitui o elenco de nossas indagações. Implica, subliminarmente, em nossas reflexões, discutir as intenções da proposta curricular desse curso quando aborda a pesquisa como princípio de formação. Ao estabelecer um diálogo com essa problemática, a prioridade é perguntar a quem se forma/ou o que pensa do significado de suas experiências com pesquisa, no âmbito da Universidade, como foco principal. Antes de nos atermos a esse aspecto, porém, a pertinência de outras considerações.

A princípio informar que, na óptica de nossas análises, tratamos a Pedagogia como campo científico, como área do conhecimento que, respaldada em outras ciências (Sociologia, Filosofia, Psicologia, Antropologia, etc.), recorre aos seus saberes como importantes subsídios na formação de educadores. O apoiamos em Pimenta e Libâneo (2002), para dizer que a Pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, não somente um curso. Desse modo, a formação, nesse cenário, não pode se limitar a tratar puramente das questões do ensino, mas propor percursos teórico-práticos, nos quais a pesquisa se apresenta como componente essencial da formação/na formação. Para Charlot apud Franco (2003), a Pedagogia há de ser uma ciência que se alimenta e se retroalimenta da práxis. E assevera: “o pedagogo deverá ser um pesquisador por excelência”. E diz mais: todos “os envolvidos com os processos educativos devem assumir a atitude reflexiva ante ao contexto da prática”.... (FRANCO, Id.).

Para o pedagogo francês Mialaret, isso significa promover “reflexão sobre as finalidades da educação e uma análise objetiva de suas condições de existência e de funcionamentos”. (1991, p. 9). E, como diz Pimenta, o curso de Pedagogia deve destinar-se “a oferecer formação teórica, científica e técnica para interessados em aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa pedagógica e no exercício de atividades pedagógicas específicas...” (2002, p.31).

Considerando que o(a) pedagogo(a) atua em várias instâncias da prática educativa, em atividades docentes e não docentes, entendemos que esses profissionais sempre necessitarão de estudos aprofundados dos conteúdos específicos de sua área e das demais ciências, assim como de saber lidar com os conceitos e métodos que orientam a realização dos processos investigativos.

Esse entendimento poderá ser elucidativo para o convencimento de que é função da Pedagogia

[...] estudar criticamente a educação como práxis social, visando analisá-la, compreendê-la, interpretá-la em sua complexidade, e propor outros modos e processos para sua concretização, com vistas à construção de uma sociedade justa e igualitária. (HOUSSAYE, et.al, 2004, p. 2).

O alcance do verdadeiro sentido da Educação supõe sabermos nos “situar nesse emaranhado todo, nesse labirinto ambíguo e contraditório, onde somos obrigados a viver, que é o “habitat” da espécie humana”. (SEVERINO, 2004, p. 16).

Por certo, é preciso atentar para os limites que se interpõem à concretização entre o ideal e o real. Mesmo assim, não custa lembrar que “a prática educativa de opção progressiva jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade”. (FREIRE, 1994, p. 9). No cerne dos discursos formativos, não podemos desconsiderar o caráter interessado do conhecimento, desse modo entendido por ser representante do comprometimento com determinadas visões de mundo, por falar de verdades manifestas a serviço de grupos ou de classes sociais, com base nos interesses dos que contam essa história. Os sujeitos que se formam são alvo de influências dos conteúdos do seu projeto de formação, dos saberes de que se apropriam e elaboram.

O nosso pensamento, porém, não se esposa de modo linear, nem tão-somente sob a égide de uma idéia de educação que defenda a neutralidade das ciências. Paulo Freire ajuda a melhor explicar tal asserção, quando diz, para que,

[...] a educação fosse neutra era preciso que não ouvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. (1997, p. 125).

As suas idéias, também, representam a inspiração e o sustentáculo para um rompimento com práticas opressoras, constituindo-se em orientação para o cultivo e fortalecimento de uma Pedagogia respaldada na ética, no respeito à dignidade, na busca da autonomia: enfim, para respondermos contrariamente às práticas desumanizadoras; ou seja, nos ajudam a compreender que a realidade objetiva existe como resultado da atuação dos homens e, por ser produto de sua ação, não existe por acaso e “não se transforma por acaso. Se os homens são produtores desta e se esta, na ‘inversão da práxis’, volta-se sobre eles e os condiciona, pois transformar a realidade opressora é o que necessitam. (FREIRE, Id.).

Cabe destacar que essa compreensão recomenda respaldar-se numa base epistemológica de formação esteada na reflexividade, mediada pela consciência crítica da opressão a que homens e mulheres são submetidos. Isso pede o convencimento de que a práxis se concretiza na reflexão e na ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (Id.). A conscientização a que alunos(as) e professores(as) possam alcançar, acreditamos, resulta do exercício investigativo, da aprendizagem que se volta para reforçar e garantir a condição natural de sujeitos históricos.

Nesse sentido, entendemos, como Ghedin, que se há de operar, na formação de professores, uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, ou seja, uma não-separação entre teoria/prática. “A consciência-práxis é aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação”. (2002, p. 133). Fortalecer a necessária indissociabilidade entre teoria e prática, a consciência-práxis, parece fundamental para o fortalecimento do alcance da liberdade, da justiça e da autonomia, como condição para paulatinamente vencer os obstáculos à emancipação humana.

Não cabem atitudes sectárias em relação ao que ainda não deu certo, pois elas serão castradoras, míticas e alienantes, alimentadas pelo fanatismo, podendo levar à descrença de se efetivar a retomada da liberdade roubada como busca permanente. Freire (1997) recomenda a radicalização como oposição a atitudes sectárias. A radicalização é sempre criadora, alimentada pela criticidade, pela crença de rompimento com uma ordem injusta: conseqüentemente, capaz de provocar a reconquista da humanização.

A formação a que toda pessoa se lança deve responder às suas necessidades educativas fundamentais. Essas, por sua vez, compreendem tanto os instrumentos de aprendizagens essenciais (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas simples e complexos) como conteúdos educativos (conceitos, atitudes, valores) dos quais os indivíduos têm necessidade para melhorar as condições de vida própria e do coletivo, para viver e trabalhar com dignidade.

É essencial esclarecer o sentido de formação a ser perseguido dentro do espaço formal de ensino: por isso deve-se atentar para a idéia derivada de Hegel, ou seja, de que a formação plena continua sendo um ideal necessário a ser atingido. Isso representa direcionar os conteúdos curriculares da formação, para que os educandos se tornem sensíveis à conquista de um mundo solidário, quando a

igualdade e a liberdade são acatadas como princípios fundamentais dos projetos da educação e da vida pessoal. Como nos diz ainda Freire,

a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmacaramento. (1997, p. 110).

A consciência por parte dos educadores, em relação ao sentido dado à vida e ao trabalho que realizam, ao significado das teorias, dos procedimentos, das atividades e das práticas que desenvolvem em sala de aula, pode se configurar como instrumento da negação ou do reforço de ideologias dominantes. É fundamental a consciência para a apreensão crítica da realidade, para uma intervenção no mundo.

É absolutamente necessária a formulação de uma Pedagogia que prime pelo crescimento individual e coletivo dos docentes, por desenvolver a capacidade de compreenderem-se como seres inacabados, inconclusos, em uma realidade que, sendo histórica, é também igualmente inacabada. Sinalizam com esse entendimento a elaboração de conhecimentos que darão sentido às suas vidas numa práxis comprometida com os anseios de mudança.

A condição que se vislumbra para aprender/apreender, para compreender e interpretar a realidade, é fruto do conhecimento que se vai produzindo, das relações que estabelecemos com os modos de organização social e demais relações com as quais nos envolvemos; desse modo, apreendem-se, desenvolvem-se capacidades e habilidades necessárias à manutenção da existência com dignidade. Zabalza, porém, chama-nos a atenção, acentuando:” é difícil que aprendam a aprender se essa questão não é colocada como um dos objetivos formativos a ser desenvolvido, se não são auxiliados por seus professores na universidade”. (2002, p.224).

Dessas preocupações, destacamos a noção de que ensinar o desenvolvimento da capacidade de aprender, de (re)elaborar saberes e de realizar pesquisas deve fazer parte do cotidiano de formação docente e discente, da sala de aula, pois a prática de investigar implica objetivos definidos em relação ao que se quer conhecer, ao que nos propomos pesquisar.

O papel do professor é o de ser o mediador e dirigente, criando condições para viabilizar condutas e práticas, no sentido de alcançar objetivos previamente

definidos. Tal não acontece quando professores/coordenadores não decidem planejar coletivamente os projetos a desenvolver na escola ou, somente, porque o professor trabalha em Língua Portuguesa, por exemplo, com textos que tratem do conteúdo da História ou de outras áreas. A elaboração coletiva de projetos ou programas das diversas disciplinas e a discussão dos objetivos, do conteúdo do ensino, são tarefas dos professores para promover a interdisciplinaridade. Tudo deve gravitar ao redor de eixos comuns que visem a transformar os objetivos do ensino em conteúdos sociais da aprendizagem. O trabalho individual poderá ser inexpressivo na perspectiva de uma prática dessa natureza e, principalmente, que tenha como horizonte o alcance de uma perspectiva de educação libertadora.

É na reflexão conjunta, mediatizada pelo diálogo, que educadores e educandos alcançam o objeto cognoscível, desmistificam o caráter alienante do conhecimento e efetivam modos concretos de uma apreensão crítica da realidade. Assim, o diálogo é condição para alcançar o fenômeno em sua essência, devendo ser entendido “como algo intrínseco ao ser humano que é, por natureza, um ser comunicativo e histórico” (...), portanto, “a essência da situação gnosiológica”. (DAMKER, 1989: 81). Igualmente, é preciso compreender que o diálogo recusa o dogmatismo, pois é sempre aberto ao outro, às descobertas; tem função desafiadora, criadora, como diz Paulo Freire.

Assim, professores/alunos, no decorrer de sua formação pessoal e profissional, não podem ficar limitados à aplicação de técnicas aprendidas, à reprodução de teorias consagradas, devendo, essencialmente, fazer descobertas, aprender a formular procedimentos de ação e de pesquisas, modos diferentes de enfrentar e definir problemas, contrários à tradição pedagógica pautada no centralismo e no autoritarismo, por ocasião das tomadas de decisão.

O itinerário percorrido na reflexão de tantos pontos cruciais, sem dúvida, reconhece que o ensino e a pesquisa são elementos essenciais da constituição do conhecimento, algo intrínseco à eficácia da aprendizagem. Severino nos convida a ponderar que

[...] só se aprende, só se ensina pesquisando... O professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; e a Universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação. (SEVERINO, 1999, p. 13).

Na prática isso é considerado? Ademais, pensamos como Pimenta, quando assinala que a formação docente “sempre passa pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saber de uma teoria especializada e saber de uma militância pedagógica” .(1999, p.53). Conseqüentemente, uma fundamentação teórica consistente, que se estruturou com base na pesquisa científica, deve ser encarada como construto dos saberes docentes, entendidos como vetores de transformação da realidade.

Outro elemento importante da ação reflexiva e a ela indispensável é a observação. As concepções de Weffort (1996) ajudam-nos a analisar e a explicar o sentido da observação como uma das ferramentas básicas na formulação do pensamento. A observação serve a apropriação do real concreto, ao ajudar na compreensão da realidade, bem como na identificação de condições que produzem a alienação no seio das teorias e práticas de formação.

Formadores e formandos, juntos, devem compreender que o ensino limitado à mera transmissão de informações não dá conta do sentido de uma educação voltada para a humanização, para o alcance da emancipação humana. A ação de apreender (agarrar, entender, assimilar mentalmente, apropriar-se, compreender) extrapola a prática da memorização, da reprodução, rompe com a passividade, instituindo-se como coadjuvante imprescindível dos processos investigativos, da sedimentação da aprendizagem (ANASTASIOU, 2004).

As práticas docentes que só priorizam o ensino não expressam a qualidade indispensável do trabalho pedagógico. É preciso ousar, dispor-se, comprometer-se com um projeto de Educação que se propõe a ser investigativo, a garantir a unidade teoria e prática, como qualidades indispensáveis do trabalho multidisciplinar, componentes da formação inicial ou continuada na universidade.

Cabe-nos destacar a citação de Paulo Freire, quando recomenda:

Deve fazer parte de nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam ser criadas por nós, em nossa prática: se nossa ação político-pedagógica é democrática ou progressista e somos coerentes com ela. É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógica progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 1997, p. 137).

A garantia da indissociabilidade entre ensino e pesquisa não se basta somente com o reconhecimento do valor da pesquisa para a formação dos sujeitos. É necessário criar condições de enfrentamento de entraves institucionais, acadêmicos e pessoais, para torná-la efetiva nos espaços formais de ensino. Outros pesquisadores, como Lüdke (1993), indagam sobre a possibilidade de articular pesquisa e prática na formação de professores. André (1993, 1994 e 1995) também questiona sobre que tipos de pesquisa fazem os professores na escola da rede básica de ensino e como os professores se preparam para realizá-la. Fazenda (1989, 1992, 1997) também faz referência a tais questões e pergunta sobre cuidados e proveitos a considerar. Demo (1991) trata a pesquisa como princípio científico e educativo. Entre eles, inegavelmente, o reconhecimento do caráter indispensável da pesquisa para o trabalho docente, para a formação, para a formulação do conhecimento, mesmo que não desconsiderem as dificuldades para convertê-la em realidade.

Gatti assevera que a pesquisa

Para os menos experientes, ou iniciantes, é fundamental para sua formação, pois não se aprende a pesquisar, não se desenvolvem habilidades de investigador apenas lendo manuais. Essa aprendizagem processa-se por interlocuções, interfaces, participações fecundas em grupos de trabalho, em redes que se criam, na vivência e convivência com pesquisadores mais maduros. O intercâmbio científico tem um poder formativo. (2005, p. 124).

Para enfrentar tal complexidade, Franco (2003) recomenda que os modelos de formação assumam a pesquisa como elemento indispensável à formulação do saber, das descobertas, como atividade intencional e inseparável dos objetivos da vida escolar e acadêmica. Por outro lado, os processos de investigação a que os indivíduos se submetem podem, por sua vez, representar um ato de criação do conhecimento, favorável ao avanço da ciência e da qualidade da formação (SEVERINO, 2002), ensejando que os aprendizes sejam capazes de ultrapassar o caráter fatalista dos discursos neoliberais.

O compromisso com a transformação social exige maior rigor e seriedade com o conteúdo da Educação, do ensino, da formação; enfim, da produção do conhecimento. Freire ensina que há dois princípios a serem considerados como fundamentais, ou seja, a formação permanente dos professores e o esforço para superar as relações autoritárias. Recomenda a inovação da organização curricular, a natureza das relações humanas na Universidade, as relações com a escola, a

família e a comunidade, bem como a utilização de métodos dialógicos como melhor indicação para enfrentar esses desafios. Ainda nessa direção, Ira Schor, ao dialogar com Paulo Freire sobre questões do cotidiano escolar, afirma: “Podemos aprender a ser livres, estudando a nossa falta de liberdade” (FREIRE, 1997, p. 25). Na mesma obra, Freire escreveu que a tarefa da educação é: “inventar historicamente o homem (...) seu compromisso não se funda no estabelecido – é risco e aventura histórica”. Seu processo não se orienta por plano medido e calculado; é desenvolvimento dialético de um decurso histórico-cultural (Apud DAMKE, p. 58).

Freire acredita ser possível universalizar uma educação pública que contribua para a emancipação cultural, política e econômica das camadas populares. Apenas uma visão idealista a esse respeito é insuficiente, assim como não basta crer. De fato, são as ações concretas e conscientes a garantia de atingimento desse ideal. As ideias freireanas consideram como uma das principais tarefas da formação trabalhar em função de desmistificar a ideologia da classe dominante, que tenciona ver reproduzida e perpetuada a sua ideologia. Seriam as atividades de ensino tão-somente o bastante para dar conta dessas tarefas? Não acreditamos. Velar pelo caráter interdisciplinar na apropriação do conhecimento é um caminho sugerido por ele e a ser tomado pelos educadores.

De antemão, já sabemos que são inúmeros os desafios que enfrentam alunos e professores para participar de grupos de pesquisas ou para realizar pesquisas. Também, que as investidas dos professores e dos pesquisadores em ter seus projetos aprovados transformam-se, muitas vezes, em uma *via crucis* junto aos órgãos de fomento. Não que lhes falem méritos técnicos, acadêmicos ou relevância científica. Estes existem. O impasse está nas políticas públicas e nos poucos programas de financiamento que dão suporte financeiro ao desenvolvimento das propostas de pesquisas apresentadas, seja o CNPq, a CAPES e, no Ceará, a FUNCAP, principalmente. Destes órgãos, resultam as poucas possibilidades para realizar pesquisa. Mesmo assim, não descartamos o entendimento de que algumas iniciativas estão sendo viabilizadas e constituídas como imprescindíveis para as aprendizagens.

De fato, o curso de Pedagogia apresenta-se como *locus* mais específico do estudo da teoria e da prática da educação, da investigação sobre processos educativos e gestoriais, contudo, mediado por uma ideia de formação humana que se realiza em vários lugares e sob diversas modalidades.

A despeito dos desafios que circundam a pesquisa nos processos formativos na Universidade, é incontestável sua contribuição. No caso de alunos de pedagogia, mais precisamente daqueles vinculados a grupos formais de pesquisa na UECE, há afirmações de reconhecimento do que representou a vivência com experiências sistemáticas de natureza investigativa. Ao perguntar a um participante do primeiro grupo o que significaram as experiências com pesquisas, ouvimos a seguinte resposta: “foi o período de maior aprendizagem dentro do processo de formação”, “experiência impar”. (Levantamento realizado em 2006 - UECE).

Concomitantemente, há queixas em volta das dificuldades enfrentadas no acesso e/ou em relação às poucas oportunidades de participar desses grupos formais. Esta é uma demonstração de que a garantia da inserção em pesquisa é restrita a uma minoria, pois a oferta pequena de vagas para participar de poucos projetos de pesquisas financiados não é alvo fácil de ser alcançado.

Nesse sentido, merecem atenção os resultados da investigação realizada, sob a nossa coordenação, junto aos alunos(as) do curso de Pedagogia, um dos campos da investigação que ora realizamos. Dela participaram 230 alunos (as) desse curso. Constatamos que apenas 30 deles estão tendo ou tiveram alguma experiência com grupos formais de iniciação científica. Isso aponta ser minoria os que têm se envolvido com pesquisa no tempo de formação, mesmo que façam parte de uma geração de cursos que insistem em declarar a pesquisa como eixo da formação e que falem da reflexividade como componente da orientação e da transformação da práxis educativa. Nessa perspectiva, indaga-se também: que esforços as universidades envidam para reverter tal situação? “Uma universidade é imaginativa ou não é nada – em todo caso, nada útil”. (DRÈZE & DEBELLE, 1983, p.67).

Essas circunstâncias apresentam-se como indícios de que seja considerável o quantitativo de alunos que não dominam os subsídios teórico-metodológicos necessários para lidar com a elaboração de projetos de pesquisas, tampouco com o seu desenvolvimento e com a sua conclusão.

Ademais, é preciso considerar o papel dos professores-formadores universitários na formação em pesquisa desses aprendentes. Parece-nos pertinente perguntar: que fundamentos da pesquisa dominam? Quantos dispuseram/dispõem de condições e tempo para pesquisar no exercício da docência? De que maneira alunos e professores adquiriram autonomia para lidar com pesquisas? Caso se

confirme que tais elementos são emblemáticos para desenvolver atitudes investigativas no decorrer dos processos formativos na Universidade, estará reforçado o nosso entendimento dos muitos desafios que se somam para fazer frente aos obstáculos próprios das realidades de formação, neste sentido.

Manter-se indiferente aos apelos dessa necessidade de formação significará omitir-se em relação às implicações da ausência da prática investigativa para o exercício profissional docente e do futuro pesquisador em contextos nos quais a formação de professores pesquisadores é idéia largamente difundida no meio educacional.

Dos demais resultados desta investigação, acreditamos poder continuar desvelando, reafirmando/contestando suspeitas, quanto aos motivos da inabilidade para o exercício da prática investigativa, manifesta em diversas ocasiões.

Portanto, a experiência é formadora quando nela integramos saberes e fazeres que, ao mesmo tempo, nos transformam, constituindo-se sabedoria de vida.

CAPÍTULO 3 – INVENTÁRIO DAS TRAJETÓRIAS DOS GRUPOS DE PESQUISA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UECE E DA UFC

Não há experiência humana que não possa ser expressa em forma de narrativa
(Jovchelovitch e Bauer)

Na discussão que vimos desenvolvendo, este é o capítulo que tem como finalidade traçar uma visão panorâmica do itinerário de constituição e desempenho dos grupos de pesquisa “Saber e Prática Social do Educador” e o de “Política Educacional, Docência e Memória”. O primeiro é, da Universidade Federal do Ceará – UFC; o outro da Universidade Estadual do Ceará - UECE.

O objetivo que o rege, precipuamente, é inventariar a trajetória desses grupos. Por conseguinte, fazer um mapeamento/levantar e registrar suas experiências com ênfase no relato oral de professores(as)/pesquisadores(as) e bolsistas ex-egressos de IC, sobre as origens, a cerca das principais atividades de pesquisa desenvolvidas por esses grupos no período de que trata este estudo. O apoio na História Oral (H.O.) é o sustentáculo maior para o alcance dessa ousada pretensão.

A decisão de trabalhar com recursos dessa metodologia é fruto dos estudos que temos desenvolvido nessa área, quando nos convencemos da riqueza do relato oral e do “valor extraordinário que possuem como testemunho subjetivo, falado” (THOMPSON, 1992, p. 138). Dessa forma, evidenciaram-se a sua inegável relevância e a sua importância em investigações desta natureza.

Dentro do quadro geral da história oral, as informações são captadas através de entrevistas, colhidas de modos diversos. O uso de tal recurso permite-nos captar e registrar aspectos significativos da

[...] a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. Neste último caso, busca-se uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período do tempo. (QUEIROZ, 1988, p. 19).

A posse desses relatos possibilita a narração de uma história. Na verdade, diz Queiroz, “tudo quanto se narra oralmente é história, seja a história de alguém, seja a história de um grupo, seja história real, seja ela mítica”. (Id. Ib).

A idéia básica é inventariar essa trajetória com suporte nas perspectivas de nossos sujeitos, considerando o que dela nos contam e narram. Para tanto, utilizamos entrevistas semi-estruturadas e entrevistas narrativas.

As primeiras foram ordenadas por um roteiro mínimo de perguntas, que serviram para orientar a rememoração em torno da origem, trajetórias e no que essas experiências significaram para os participantes desses grupos, sem qualquer intenção, porém, de conseguir uma visão imposta por esse roteiro, pois o objetivo foi somente demarcar questões que precisamos ter contempladas em suas falas.

Ademais, buscamos orientação na Teoria da Narrativa, com inspiração na técnica de narrativa sugerida por Jovchelovitch e Bauer, dentro dos métodos de pesquisa qualitativa. Seguimos a recomendação de que a influência do pesquisador deve ser mínima, o que evita uma pré-estruturação das entrevistas. Entendemos, como esses autores, que “a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos”. (2002, p.95/96). Reconhecem, porém, ser ingênuo dizer “que a narração não possui uma estrutura”, pois “segue um esquema autogerador”. (Id, p. 96).

Essa dinâmica de coleta de informações não se afasta do que recomenda a História Oral. Na elaboração de relatos das histórias de vida, de fato, é o narrador quem decide o que vai narrar sobre o que investigamos. “É esse quem determina o que é ou não relevante narrar”... (QUEIROZ, 1988, p.21.), pois, mesmo quando nos definimos por ter um fio condutor das reflexões, é o narrador que seleciona, exclui ou inclui o que lembra e/ou dispõe-se revelar.

A aplicação de recursos dessa metodologia já tem confirmado o reconhecimento da sua eficácia e da sua potencialidade como rico instrumental a ser utilizado em pesquisas que trabalham na descrição de processos históricos imersos no tempo, não materializados em documentos escritos, mas merecedores de serem preservados.

Igualmente, atentar de que essa opção traz para o pesquisador a exigência de que seja minucioso na tarefa de análise, de crítica e interpretação dos relatos, bem como a de definir com rigor ético os critérios para poder reunir fatos relevantes que sirvam à elaboração de uma imagem do passado de forma abrangente e dinâmica. Disso não temos dúvida.

Desse modo, ao que melhor nos ajuíza, é o apoio em fontes orais que nos dará a condição de alargar os horizontes, ampliar facetas da realidade investigada e da dimensão do que presumimos saber, para, com maior inteireza, manter vivas as memórias, tanto na UECE-CED quanto na UFC-FACED, dos percursos desses dois grupos de pesquisa. Nosso esforço tem esse direcionamento.

Incorporamos o entendimento de Gisafran Jucá, exposto em artigo publicado, com o título de *As trilhas opcionais nos caminhos da história*, quando se reporta à própria indagação, ao perguntar-se: descaracterizaria o trabalho com H.O. aliar as descobertas advindas de fontes orais com fontes documentais? Em resposta, explícita, dizendo:

O importante é reconhecer a maleabilidade das fontes utilizadas, quaisquer que sejam os tipos e procedência das mesmas, cabendo ao historiador explorá-las de acordo com os pressupostos utilizados como fundamentação do trabalho efetuado. (2001, p. 13).

No mesmo artigo, o mencionado autor, fazendo uma leitura dos argumentos de Gwyn Prins (1992), quando defende a viabilidade do entrelaçamento da História Oral com a História Escrita, com o que concordamos, elucida que a primeira

Não deve surgir como fonte única de pesquisa, mas como uma alternativa ao pesquisador, tendo em vista que não se pode considerar absoluta, quando não se dispõe de fontes escritas, pois uma complementa a outra, não se podendo, contudo, cair na visão limitada de que uma delas merece maior confiabilidade, a ponto de se sobrepor à outra. (PRINS, In: JUCÁ, 2001, p. 13).

O entendimento do referido professor, ainda no artigo há instantes citado, funda-se principalmente em reconhecer que o valor da H.O é esboçado particularmente

[...] na possibilidade de diálogo a ser mantido entre os entrevistados e o pesquisador, onde a subjetividade na construção do conhecimento histórico não brota exclusivamente de uma única posição, mas do diálogo travado entre o entrevistador e o entrevistado.... Os dados obtidos são submetidos a um processo de esclarecimento manifesto na interpretação apresentada, dando-lhes uma dimensão maior. Portanto, nas duas modalidades de fontes, a diferença fundamental apontada reside no sentido mais participativo da H.O". (JUCÁ, Id. p. 14).

Por outro lado, Vila Nova assevera que

Las entrevistas descunbren la limitación de lo escrito y de lo dicho, la subjetividade controlada, la falseedad y arrogância de textos y palabras y obligan a replantear-se la comunicación dialogada. También

descubren silêncios 'impronunciáveis'... Las entrevistas ayudan a desconfiar de partidismos y de lo que brota com tonalidade opaca. (1993, p. 51).

Há limites, sem dúvida, para elaborarmos uma reconstituição ampla e irrestrita de uma determinada história. Sabemos que é inerente ao referido processo a existência de lacunas. Isso é peculiar nos trabalhos com memórias. Conforta-nos saber que nenhum objeto de estudo abarca o real em sua totalidade, independentemente do método utilizado. Não há método imune a essa condição. As descobertas, as conclusões que fazemos, são sempre provisórias, incompletas, levam a outras indagações, incitam mais buscas. Com isso concorda Terrien (1999), quando assevera que “o provisório das nossas verdades não significa que tudo é relativo”. (p. 6). E diz mais que, pelo contrário,

[...] cabe ao pesquisador engajar-se e comprometer-se com as verdades que desvela, mas mantendo sempre como princípio de investigação a 'dúvida metódica' sabendo que suas verdades podem ser transformadas, ampliadas, aprofundadas. (p. 6-7).

Na verdade, uma história, ao ser contada, lida com a possibilidade de que algumas informações permaneçam escondidas, ou omitidas para o cumprimento dos propósitos anunciados. De fato, a busca de todo conhecimento não é uma empreitada sem riscos - disso sabemos. Mesmo assim, o nosso empenho é o de exercitar e exercer com rigor a possibilidade de sermos intérpretes daquilo que é posto como real pelos depoentes que viveram as diversas experiências.

Essa compreensão é subsidiária das reflexões sobre as experiências de IC, vivenciadas e relatadas por alunos(as) egressos(as) de Pedagogia nas duas Universidades. Valer-nos-emos, portanto, das memórias desses sujeitos, com a intenção de interpretar em suas narrativas as visões de mundo, para extrair daí as peças que darão tom e cor aos registros, na produção de uma versão possível de ser conhecida e que se consubstancia no que retratam suas lembranças.

Os resultados das entrevistas-narrativas são os aportes principais das reflexões apresentadas; as lembranças evocadas pelos depoentes, a matéria - prima das interpretações e das possíveis constatações.

Com efeito, para o cumprimento dessa desafiadora tarefa, ancoramo-nos no que ensina Bosi (1989), quando afirma que, na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências. Com essa sensação, neste estudo, as fontes orais são os elementos

principais de que nos valem, não excluindo, porém, os chamados “apoios de memória”.

Neste sentido, utilizamos como “apoio de memória” os dados disponíveis no Diretório de CNPq, além da consulta a alguns escassos documentos de que as IES dispõem sobre os referidos grupos e, ainda, de mais alguns outros documentos escritos de domínio de professores pesquisadores. Esses são auxiliares incontestes do teor deste capítulo.

Para tal empreitada, trazemos informações prestadas pelos diversos sujeitos participantes dos grupos de IC, referentes a duas décadas, fruto dos relatos orais e escritos, acrescidas de registros do Diretório do CNPq.

Suas narrativas expressam memórias individuais ou carregadas das influências do que foi elaborado coletivamente e, por nós interpretadas. Como diz Halbwachs, “a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada”. (1990, p. 71). Tais lembranças não vivem no passado, mas revelam o que nele vivemos no presente, de modo individual ou coletivo.

Antes de cumprir o intento anunciado para este capítulo, faremos algumas considerações mais gerais pertinentes, para uma melhor contextualização do campo desta investigação.

3.1 Os Grupos de Pesquisa - o que são?

As iniciativas do Programa de Intercâmbio entre Pesquisadores, no período de 1981 a 1992¹⁸, trouxeram a implantação e consolidação de um considerável número de grupos de pesquisa na área da Educação.

Desde a sua criação, em 1951, o CNPq concede bolsas de Iniciação Científica, contudo, no período de 1951-1987, eram por ele exclusivamente concedidas e administradas mediante solicitação feita pelos pesquisadores. A concessão de quotas institucionais começou com a criação do Programa

¹⁸ O Programa de Intercâmbio entre Pesquisadores nasceu no bojo de um projeto mais amplo, o Programa Integrado de Educação que, no início dos anos de 1980, sob os auspícios do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e CAPES, financiou vários estudos e projetos.

Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, em 1988. (MACCARIOLO, NOVICKI, CASTRO, 1999).

A efervescente discussão promovida no cenário educacional e a posição de agências financiadoras indicavam a necessidade de estimular o nascimento e a consolidação de tais grupos no País. Estas defendiam a posição de que essa atitude ajudaria no aprimoramento da elaboração teórica, no tratamento metodológico das pesquisas e, ainda, constituir-se-ia incentivo para a abertura de mais pesquisas. Segundo Gatti,

O desenvolvimento da pesquisa em educação beneficiou-se, em décadas passadas, de iniciativas de intercâmbio que criaram possibilidades para fomentar interlocuções e formar grupos de referência. Na década de 1980, especialmente, desenvolveu-se um esforço grande, com apoio de agências de fomento das associações, para constituir bases para trocas entre pesquisadores em mesma temática, que até então não tinham condição, nem a cultura, de intercambiar. (2005, p. 125).

Com a implantação dos diretórios de pesquisa, as principais linhas de ação do CNPq passaram a ser administradas pela Diretoria de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (DCT) e pela Diretoria de Projetos Especiais (DEP). A primeira atuante nos programas básicos de fomento à formação de recursos humanos e à pesquisa, com enfoque predominantemente científico. Segundo Barbieri, é essa

Diretoria que atende na forma de varejo, através de um tratamento individualizado, que introduziu a partir de 1986 a sistemática de concessão de bolsas por quotas às Instituições de Ensino e Pesquisa para as modalidades de Iniciação Científica, Aperfeiçoamento, Mestrado e Doutorado. (1993, p.11).

A DEP, por sua vez, administra os programas de demanda induzida, com enfoque setorial, temático e regional e que se desenvolvem mediante arranjos institucionais. A Diretoria Administrativa (DAD), além das atividades típicas de um órgão administrativo, tem ingerência sobre as diversas formas de fomento indireto, relacionadas com a importação de bens para a pesquisa.

A criação de grupos de Iniciação Científica, ligados aos cursos de graduação e vinculados ao PIBIC/CNPq, tem como finalidade favorecer ao desenvolvimento do pensamento científico e promover a iniciação à pesquisa, tendo como compromisso básico o despertar das vocações para a ciência.

De acordo com a Resolução Normativa nº. 006/96, do CNPq, dentre os objetivos do PIBIC¹⁹, inscrevem-se os que se propõem: contribuir para reduzir o tempo médio de titulação de mestres e de doutores; colaborar para, em próximas décadas, diminuir as disparidades regionais na distribuição da competência científica; possibilitar maior interação da graduação com a pós-graduação; qualificar os melhores alunos para os programas de pós-graduação; despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre os estudantes de graduação. Para Damasceno, “as ações desenvolvidas centralizam-se na iniciação científica de novos talentos em todas as áreas do conhecimento”. (1999, p. 2).

Os objetivos do PIBIC são reforçados pelo que define o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq quando se refere à Iniciação Científica como atividade promissora e possibilitadora da introdução do estudante de graduação na investigação científica, com sua vinculação a um projeto integrado. Reconhece essas atividades como um referencial básico de formação, promotora do treinamento em metodologia científica, do desenvolvimento da análise e do julgamento crítico, e do incentivo à criatividade e à inovação. Define os grupos de pesquisa como a organização hierárquica de uma ou, eventualmente, de duas lideranças de comprovada experiência e competência técnico-científica, agregando um conjunto de indivíduos (pesquisador, estudantes e também pessoal de apoio técnico) em torno de linhas comuns de pesquisa, podendo compartilhar, em algum grau, das mesmas instalações e dos mesmos equipamentos.

Na criação de um grupo de pesquisa, é exigido obrigatoriamente o registro no Diretório do CNPq. Dele podendo participar grupos das seguintes categorias de instituições: universidades federais, estaduais, municipais e privadas; instituições de educação superior não universitária que possuam pelo menos um curso de pós-graduação reconhecido pela CAPES/MEC (centros universitários, faculdades integradas, faculdades isoladas, institutos, escolas, centros de educação tecnológica etc.); institutos públicos de pesquisa científica; institutos tecnológicos públicos e centros federais de educação tecnológica, laboratórios de pesquisa e desenvolvimento de empresas estatais. A inclusão deve ser autorizada previamente pelo referido Diretório.

¹⁹ De acordo com dados do Diretório do CNPq, adquiridos por meio da Internet, a distribuição de bolsas de IC do PIBIC no biênio 1996/97, foi a seguinte: universidades federais (65%) estaduais (19%), portanto, com uma concentração de 86% em instituições públicas de ensino superior. Vale lembrar que o PIBIC tem abrangência nacional.

A principal finalidade do Diretório é constituir-se como ponte para o intercâmbio e para a troca de informações entre a comunidade científica e a comunidade tecnológica, com precisão e rapidez sobre quem é quem e o que estão produzindo. Sua base de dados é uma fonte ampla de informações; tem caráter censitário, serve ao planejamento e a gestão das atividades de ciência e de tecnologia, além de ter um importante papel na preservação da memória da atividade científico-tecnológica no Brasil. Organiza-se em duas bases distintas: Base Corrente e Base Censitária. A primeira é responsável pelos registros dos grupos no dia-a-dia. Desse modo, diariamente os números dessa base se modificam, considerando a inclusão de grupos novos e, também, a exclusão dos grupos não mais ativos. É uma base de atualização contínua. A cada dois anos, o CNPq tira uma fotografia da base corrente e prepara um Senso, formando a Base Censitária.

Os procedimentos de captura de dados e de certificação de grupos de pesquisa são realizados por meio do *site* de Coleta de Dados do Diretório. As informações são colhidas por meio de formulário eletrônico padronizado, a que os líderes de grupo têm acesso. Para isso, o líder deve ter um currículo *lattes* na plataforma do CNPq e estar cadastrado como tal pelo dirigente institucional de Pesquisa (pró-reitor de pesquisa, superintendente, diretor, vice-presidente de pesquisa ou equivalente), que é também o responsável pela certificação dos grupos enviados ao CNPq²⁰. O acesso ao sítio é prerrogativa do líder cadastrado pelo dirigente de pesquisa da sua instituição.

A inserção em pesquisa no processo de formação apresenta-se como de fundamental importância, constituindo-se em atividade conjunta de professores e alunos na produção de conhecimentos. Aos primeiros, cabe o papel de direção e organização dos trabalhos que integram as atividades acadêmicas. Os esforços envidados nesse cenário devem ser realizados com a perspectiva de superar a desarticulação entre ensino e pesquisa e as atividades universitárias e profissionais.

Atendendo a essas exigências, as instituições de ensino superior vão organizando, criando seus grupos de pesquisa. Dedicamo-nos a examinar duas dessas experiências.

²⁰ Não se incluem neste Diretório as empresas privadas do setor produtivo. Essas têm suas atividades de pesquisa levantadas pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, por meio do programa de Pesquisa de Inovação Tecnológica – PINTEC. Saiba mais no menu Informações Gerais no Diretório de CNPq/Aquisição de Dados.

3.2 Costurando Retalhos da História dos Grupos: Política Educacional, História e Memória (UECE) e Saber e Prática Social do Educador (UFC). Uma História de Grupos de Pesquisa Consolidando-se: do oral ao escrito

Participar de grupos de pesquisa não é uma prerrogativa somente de professores e pesquisadores. A inclusão de estudantes nesse tipo de atividade é um instrumento de formação importante. Narrar sobre experiências dessa natureza ajuda-nos a melhor compreender o que representam no processo formativo dos indivíduos. Paulo Freire nos recomenda que “a prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo”. (1978, p. 65).

Recorrer ao passado, fundar-se no presente, refletir sobre ações e experiências desses tempos como opção de busca do pensamento certo, mesmo com a possibilidade de correr riscos, faz parte desse processo. É assim entendendo que iniciamos o nosso desejo de tratar dos percursos dos grupos de IC, objeto de nossas análises e reflexões.

É evidente que toda história, quando esquecida, deixa um vazio, apaga as lições que dela poderíamos tirar. Reconstituí-la, porém, não é uma expedição fácil, porém uma probabilidade. São as memórias dos sujeitos investigados que abrem os arquivos que nos situam diante de fatos que, reunidos, servirão para livrar do esquecimento experiências vivenciadas de diversos espaços e momentos.

Desse modo, a partir de então, nos deteremos, mais especificamente, sobre como foram concebidos os grupos de IC de que participam estudantes de Pedagogia, na UECE e UFC.

3.3 Na Universidade Estadual do Ceará

A história da pesquisa na UECE não é tão diferente daquela vivida em tantas outras universidades brasileiras. Durante muito tempo, com exceção de algumas áreas específicas, essa instituição priorizou a função do ensino, para ela se voltando mais intensamente. Os registros sobre essa experiência revelam que a preocupação em assumir de forma explícita a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão só aconteceu a partir da segunda metade dos anos 90, do século passado. (VIEIRA, 2002).

Nela, de modo geral, a prática de pesquisa²¹, particularmente em cursos da área de ciências humanas, chegou tardiamente, desenhando-se como esteio de interesses individuais de professores, tangidos pelas influências da necessidade de implementação, ampliação e reconhecimento das atividades de pós-graduação.

Na área tecnológica, na qual as atividades de pesquisa chegaram mais cedo, os primeiros grupos de pesquisa criados, segundo o relatado pelo professor Militão²² (2007), foram marcados pela “existência de ambiente universitário sem experiências de pós-graduação, sem experiências de pesquisa, sem experiência de publicação”. Seus professores contavam, na maioria, com publicações apenas em jornais e revistas locais.

A exigência da CAPES para o reconhecimento de cursos de pós-graduação provocou maior incentivo à formação de grupos de pesquisa. Porém, durante extenso período, esses funcionaram de maneira muito isolada, mantendo certo egoísmo, com práticas individualizadas e sem financiamentos. “Os membros dos grupos não tinham muita conversa uns com os outros, em decorrência da competição ocasionada por quem produz mais, quem não produz”. (Professor MILITÃO). Os financiamentos eram em função de pessoas e não de grupos.

Considera o referido professor que, na sua área, esses grupos permaneceram, um tempo considerável, sem apoio financeiro para realizar pesquisas mais consistentes. Pelos seus relatos, a área melhor aquinhoadada era a de economia.

Sem se submeterem às formalidades exigidas pelo CNPq, os primeiros grupos de IC²³ da UECE, criados em 1992, foram custeados com recursos próprios, na gestão do professor Paulo Petrola, quando a professora Cira Petrola era Pró-Reitora de Pós-Graduação. Em sua gestão foi promovido o primeiro encontro de iniciação científica e, em 1995, o encontro de pesquisadores. A Semana Universitária de 1996 agregou os encontros de monitoria e de extensão. Estas, desde então, passaram a ser grandes momentos, realizados sempre no mês de novembro.

²¹ Ensino e pesquisa como princípio de organização é estabelecido pela Reforma de 1968 e referendado pela Constituição de 88.

²² O Professor Dr. Francisco Militão é professor da UECE, Coordenador do Mestrado em Avicultura.

²³ Informações prestadas em entrevista realizada em dezembro de 2007, pelo Prof. Dr. Jackson Sampaio.

De acordo com o professor Jackson Sampaio esse programa contava com, aproximadamente, 100 bolsas²⁴, “mas acontecia sem acompanhamento e avaliação, sem registro, não havia processo de seleção, não havia entrega de projetos”. “Tais grupos não obedeciam a critérios gerenciais, seus participantes não se submetiam à seleção”. Até antes de 1996, a UECE só dispunha desse grupo. Quando o professor Jackson Sampaio assumiu a Pró-Reitoria de Pós-Graduação²⁵, em 1996, o número de cem bolsas foi reduzido para cinquenta, mas elevado o seu valor de Cr\$ 30,00 para Cr\$ 120,00. Nesse período também se definiu o sistema de seleção, acompanhamento e avaliação dessas bolsas. Ainda, de acordo com o referido professor, com a parceria exclusiva UECE/FUNCAP, ocorreu a criação do programa, na época, chamado “cientista do amanhã (nome-fantasia). Com a consolidação desses grupos, criou-se uma diretriz de se aproveitar o programa próprio da UECE (em torno de 20% das bolsas) para induzir pesquisas em suas unidades fora de Fortaleza.

Em 1996, com a posse do Reitor, Professor Manasses Fonteles, e do Pró-Reitor de Pós-Graduação, o professor Jackson Sampaio, nasceu a idéia de proposição para que a FUNCAP

assumisse um programa próprio, que oferecesse para todas as universidades, que não fosse um convênio específico com começo, meio e fim, mas um tipo de projeto que se mudasse o presidente estivesse garantido o seu prosseguimento. Então negociamos a criação de uma bolsa que eles passaram a chamar de iniciação científica e tecnológica (IC e T). A FUNCAP assumiu essa idéia e nós nos beneficiamos com cem (100) bolsas. (SAMPAIO, entrevista realizada, em dezembro de 2007).

Os três programas iniciaram com a Professora Cira Petrola, ou seja, o programa de IC próprio da UECE²⁶, o convênio com a FUNCAP e o PIBIC, que é o programa próprio de iniciação científica de bolsas de IC do CNPq.

Particularmente, junto ao Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, segundo as professoras organizadoras do Livro *Pesquisa em Educação na UECE*: um caminho em construção, em sua apresentação, anotam:

²⁴ O valor da bolsa era simbólico, de apenas Cr\$ 30,00 (trinta reais).

²⁵ A primeira diretora de pesquisa foi a professora Diana Célia, da Veterinária, assessorada pela professora Célia Sampaio. A professora Célia Sampaio exerceu o cargo de diretora de pesquisa no período de 2000 a 2004.

²⁶ O único programa que nunca foi ampliado. As 50 bolsas criadas em 1996 jamais aumentaram. O IC e T da FUNCAP passou de 100 para 200 bolsas; o CNPq que mantinha 32 bolsas; ao longo dos oito anos, passou para 95.

passamos de nenhum grupo de pesquisa cadastrado em 1997 para quatro grupos em atividade no ano 2000”, época da sua institucionalização, então denominados como: Formação de Professores; Planejamento, Política e Gestão Educacional; Paradigmas da Educação e Educação à Distância; Trabalho Educação e Luta de Classes. (2002, p. 07).

Dizem ainda, “cada um desses grupos carrega sua própria história, reflexo da trajetória pessoal e profissional dos pesquisadores que o compõem” (Id. Ibid.).

O grupo Planejamento, Política e Gestão Educacional, criado em 1995, teve sua origem no *Núcleo de Pesquisa em Política Social e Educacional*, constituído por mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, com certificação inicial, datada de 1997, no Diretório do CNPq. Tal vinculação decorre da ligação institucional da líder desses grupos, Professora Doutora Sofia Lerche, com a UFC. Em 1999, quando se aposentou da UFC, retomou suas atividades docentes na UECE.

O trabalho com alunos e colegas professores foi profícuo na produção científica e na organização de banco de dados²⁷, o que contou com a colaboração de bolsistas de IC²⁸ e apoio técnico de um programador que, entre 1999 e 2001, trabalharam sob a orientação de sua líder. São produções desse período: Inovações Institucionais na Escola (1999 e 2001/1); Profissão Pedagogo; Profissão: Professor de Língua Estrangeira; Profissão Professor do Ensino Fundamental (2000/2001); Profissão: Professor do Ensino Médio (2000/2). A participação em eventos científicos em âmbito local, regional, nacional e internacional, resumos e trabalhos completos publicados em anais de congressos, assim como artigos e livros foram espaços de socialização dessas pesquisas.

Ao final de 2002, este grupo redefiniu sua linha de investigação, sendo renomeado, passando a chamar-se de *Política Educacional, Docência e Memória*. Esta decisão decorreu, em parte, das atividades desenvolvidas após a transferência do grupo para a UECE.

Atualmente, está vinculado ao Mestrado em Educação do Centro de Educação - CED - sob a liderança da referida professora pesquisadora e da Professora Eloisa Maia Vidal, com área de atuação nas Ciências Humanas, predominantemente na de Educação.

²⁷ Antes do advento do computador, os dados eram organizados de forma artesanal.

²⁸ Bolsistas: Antonio Márcio B. Machado, Elisandra C. da Silva, Eveline A. Ferreira, Jaana Flávia F. Nogueira. Programador - Luis Carlos F. do Nascimento.

O enfoque central das investigações do grupo de pesquisa "Política Educacional, Docência e Memória" está no âmbito da docência e política educacional, incluindo problemáticas ligadas à preservação da História e da memória em Educação. Neste sentido, foi criado o Núcleo de Estudos, Documentação e Difusão em Educação (NEED). Esta equipe conta com uma vasta produção, a qual trata dos "achados de pesquisa" e documentos de política educacional, disponível no sítio <http://www.ced.uece.br/need> (Diretório do CNPq, 2007).

Destacamos entre seus estudos mais significativos e, sob a coordenação de sua líder, as seguintes pesquisas.²⁹:

1996 - 1998 - *Estado e Política Educacional*: tendências emergentes no Brasil e no Ceará (1985-1995) realizada na Universidade Federal do Ceará e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

1998 - 2001- *Política Educacional e Mídia*: banco de dados de artigos jornalísticos. Investiga sobre Política Educacional e Mídia, realizada na Universidade Estadual do Ceará, envolvendo dois alunos de graduação, tendo como integrantes: Maurício Holanda Maia - Elaine Vieira de Lima – Coordenada pela Professora Doutora Sofia Lerche Vieira e com financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Bolsa).

2000 - 2002 - Pesquisa intitulada *Formação de Professores*: diversos olhares. Concluída, analisou dados de entrevistas com 80 professores de ensino médio, de escolas públicas e particulares de Fortaleza, realizadas por alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, em três turmas da disciplina Pesquisa Educacional, no decorrer do segundo semestre de 2000. Após coleta dos dados, procedeu-se à etapa da digitação das entrevistas e posterior organização de temas, assim definidos: História de Vida; Motivações e Imagens sobre o Magistério; Visão da Formação; Visão da Prática em Sala de Aula; e Visão do Trabalho. A sistematização dessas informações deu origem a um banco de dados sobre o professor de ensino médio. Dela participaram: *Alunos da Graduação* (02). Foram seus integrantes: Eveline Andrade Ferreira, Jaana Flávia Fernandes Nogueira;

²⁹ Estas informações são provenientes do Currículo Vitae, plataforma Lattes, da Professora Doutora Sofia Lerche Vieira.

contou com financiamento da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

2001 - 2003 - O Projeto *Política Educacional, Escola e Professores* é uma pesquisa já concluída. Essa investigação teve como intenção buscar contribuir para a reflexão em torno da política educacional no Brasil, dimensionando impactos da reforma educacional sobre a escola e os professores, além de analisar iniciativas de avaliação docente e identificar suas repercussões sobre esse público-alvo. Dela participaram alunos da graduação (08) especialização (03) doutorado (03). A equipe foi composta por: Maria Gláucia Menezes Teixeira de Albuquerque, Isabel Maria Sabino de Farias, Maria Marina Dias Cavalcante, João Batista Carvalho Nunes, Eveline Andrade Ferreira, Jaana Flávia Fernandes Nogueira, Gláucia Mirian de Oliveira Souza, Kátia Maria Ferreira Barreto, Marla Vieira Moreira, Isabel Magda Said Pierre Carneiro, Joyce Carneiro de Oliveira, Ana Ignês Belém Lima Nunes. Foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

2002 - 2002 - *Profissão Professor de Ensino Fundamental*. Essa pesquisa analisou dados de 163 entrevistas com professores de ensino fundamental, de escolas públicas e particulares de Fortaleza, realizadas por alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, em três turmas da disciplina Pesquisa Educacional, no decorrer do primeiro período de 2000. Após a coleta dos dados, procedeu-se à etapa da digitação das entrevistas e posterior organização em temas assim definidos: História de Vida; Motivações e Imagens sobre o Magistério; Visão da Formação; Visão da Prática em Sala de Aula; e Visão do Trabalho. A sistematização dessas informações deu origem a um banco de dados sobre o professor de ensino fundamental. Análises e resultados foram divulgados junto à comunidade acadêmica, em eventos diversos. Participaram: Elaine Vieira de Lima, Jaana Flávia Fernandes Nogueira; contou com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Bolsa.

2002 – 2003 - Intitulada *Professores de Escolas Públicas e Privadas: visões sobre a formação e condições de trabalho* – realizou investigação que deu continuidade ao estudo *Ser Professor*. pistas de investigação, realizado durante o ano de 2002. Analisou dados resultantes de 238 entrevistas, 121 das quais realizadas com professores de escolas públicas e 117 com docentes de escolas privadas. Fora sua preocupação aprofundar conhecimentos acerca das diferenças e similaridades entre

a visão de professores de escolas públicas e privadas tomando como base aspectos como a formação e as condições de trabalho de ambas as instituições. Teve como pesquisadores: Jaana Flávia Fernandes Nogueira - Integrante / Katarine Soares de Oliveira, alunas de graduação. Teve apoio financeiro (bolsas) foi do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

2003 - 2004 - *Levantamento Custo-Aluno-Ano em Escolas da Educação Básica.* É um estudo de abrangência nacional, iniciativa do INEP/MEC. A sua principal finalidade foi proceder à análise de componentes do custo-aluno em uma amostra intencional de 120 escolas localizadas nos estados de GO, BA, RS, AC, MG, PA, SP, PI, CE e PR e ao mesmo tempo investigar as principais características organizacionais e da gestão que pudessem estar relacionadas com a qualidade do ensino. Teve como intenção caracterizar um padrão básico de escola, visando a oferecer aos gestores governamentais elementos analíticos para planejar e implementar, de maneira mais eficiente, as políticas do setor educacional. No Ceará, a iniciativa envolveu 12 escolas da educação básica (urbana/rural), sendo coordenada pela líder do grupo, envolvendo alunos de Graduação (07) / Especialização (01) e professores. Dessa equipe participaram como bolsistas e integrantes: Eloísa Maia Vidal, Maria Gláucia Menezes Teixeira de Albuquerque, Isabel Maria Sabino de Farias, Jaana Flávia Fernandes Nogueira, Marla Vieira Moreira, Joyce Carneiro de Oliveira, Adriana Balby Carvalho, Gláucia Mirian de Oliveira, Eudes Bayma, Humberto Carmona Andrade, João Batista de Carvalho Nunes, Ednaldo Calixto dos Santos, Justo Rodríguez Pereda, Isabel Said Pierre Carneiro, Maria Tereza Moreno Valdez. Contou com financiamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Remuneração.

2003 - 2004 - A pesquisa - *Política Educacional no Ceará:* inventário das Constituições. Investigação de natureza qualitativa, com o objetivo de inventariar os acervos locais que dispõem de documentos importantes para a compreensão do movimento da política educacional no Ceará. Com essa finalidade, o estudo orientou-se para a reprodução e organização desse documento impresso, assim como para a análise do projeto educacional cearense, constituído desde o Império até a atualidade. Envolveu uma aluna de *Graduação*, Katarine Soares de Oliveira. Foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Bolsa.

2003 - 2005 - *Política Educacional e Magistério*: cenários históricos e com e contemporâneos na Capitania do Siará Grande, com financiamento do CNPq (auxílio financeiro) e FUNCAP (bolsa). Teve como objeto investigar as políticas de formação de professores no Brasil, particularmente para proceder à análise sobre sua construção na história da educação do Ceará. A sua maior preocupação foi a organização de um amplo conjunto de informação sobre a educação desde o império até os nossos dias. Seu raio de investigação envolveu a coleta de dados junto a acervos públicos e o resgate oral da memória da educação cearense. Envolveram-se com o estudo 13 alunas de graduação em Pedagogia. No total, seus integrantes foram: Isabel Maria Sabino de Farias, Gláucia Mirian de Oliveira Souza, Adriana Balby Carvalho, Katarine Soares de Oliveira, Viviane Batista de Oliveira, Rosana Maria Cavalcanti Soares, Priscila Holanda Costa, Maria do Socorro S. Felipe, Rosalina R.Araújo Moraes, Nívea da Silva Pereira, Mirelle Araújo da Silva, Delane Lima Nogueira, Danieli Carlos Moreira, Victoria Regia Bezerra de Menezes.

2004 - 2005 - *Política Educacional no Ceará*: Os Planos Governamentais como Fonte de Pesquisa, já concluída. Teve como foco os planos de governo. O exame deste documento, além de ressaltar a importância da utilização de fontes primárias nos estudos históricos, pôde suscitar a multiplicação de novas pesquisas e enfoques no campo da educação. Dessa compreensão, voltou-se o estudo para duas frentes: de um lado, realizar um mapeamento dos acervos locais, coletar e organizar os planos governamentais originais, tendo em vista sua reprodução (impresa e/ou cd-rom); de outro, analisar o conteúdo deste material. Tal análise consistiu em um detalhamento das informações educacionais contidas em cada um dos documentos coletados. Seus pesquisadores: Priscila Holanda Costa (bolsista), e Sofia Lerche Vieira, Coordenadora. Contou com auxílio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

2005-2008 – Esta pesquisa - *Desejos de Reforma*: inventário da legislação educacional (Brasil e Ceará) está em andamento, com previsão para conclusão em 2008. Sua intenção é inventariar leis brasileiras e cearenses, explicitando as políticas que deram o tom a educação em diversos momentos históricos. Tem como orientação organizar amplo conjunto de informações sobre a educação desde o Império até os dias atuais no Brasil e no Ceará. A sua realização envolve intenso trabalho de campo junto a acervos públicos localizados em Fortaleza e mais 07

municípios do Estado. É sua finalidade poder contribuir para o avanço da pesquisa em educação, tendo a expectativa de oferecer contribuições ao debate e a novas opções de investigação para alunos da graduação e pós-graduação, particularmente para aqueles que venham a se vincular ao Mestrado em Educação do Centro de Educação. Desse projeto, participaram cinco alunas de Graduação e uma de Especialização. O grupo está representado por: Maria do Socorro Sales Felipe Bezerra, Priscila Holanda Costa, Rosalina Rocha Araújo Moraes, Maria do Nascimento Vasconcelos, Monalisa Tatiana de Almeida, Livia Soares Damasceno, Maria Verônica Ponciano Gomes. Órgão financiador: Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Auxílio Financeiro.

Há pesquisas também realizadas e financiadas por outras agências, tais como: Eleição de Diretores: o que mudou na escola (Secretaria da Educação Básica do Ceará, 1998); Avaliação de Usuários e Observação de Sala de Aula (Projeto Nordeste/Banco Mundial, 1995-1997) e O custo-aluno-ano em escolas de Educação Básica do Ceará (INEP, 2004-2005³⁰).

O grupo continua em plena atividade e suas ações se fortalecem progressivamente³¹. Comporta, atualmente, duas linhas de pesquisa, assim denominadas: *Aprendizagem, Subjetividade e Docência*, e *Política, História e Gestão da Educação*. Agrega sete pesquisadores, dez estudantes e um técnico

³⁰ Estes dados estão disponíveis no site <http://www.ced.uece.br/need>, que veicula documentos de política educacional e achados de pesquisa.

³¹ Embora não seja motivo deste estudo, incluímos a título de registro, o quadro de participantes, em 2008, dos orientandos de IC da Professora Sofia Lerche Vieira - 1 - Edgar Nogueira Lima. *Gestão e Sucesso Escolar: um enigma a decifrar*. Início: 2008. Iniciação científica (Graduando em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. 2 - Ana Carolina Siqueira Bittencourt. *Gestão e Sucesso Escolar: um enigma a decifrar*. Início: 2008. Iniciação científica (Graduando em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico. 3 - Livia Soares Damasceno. Início: 2008. Iniciação científica (Graduando em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico. 4 - Mara Cíntia Maciel Nunes. *Gestão e Sucesso Escolar: um enigma a decifrar*. Início: 2008. Iniciação científica (Graduando) 5 - Lidiane Maria Bezerra de Oliveira. *Gestão e Sucesso Escolar: um enigma a decifrar*. Início: 2008. Iniciação científica (Graduando em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Programa Voluntário da Iniciação Científica. 6 - Mariana Cristina Alves de Abreu. *Desejos de Reforma: Inventário da Legislação Educacional (Brasil e Ceará)*. Início: 2007. Iniciação científica (Graduando em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. 7- Ana Lídia Lopes do Carmo. *Gestão e Sucesso Escolar: um enigma a decifrar*. Início: 2007. Iniciação científica (Graduando em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Iniciação Científica -UECE.8 -Tatiana de Almeida Barros. *Desejos de Reforma: Inventário da Legislação Educacional (Brasil e Ceará)*. Início: 2006. Iniciação científica (Graduando em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. 9- Livia Soares Damasceno. *Desejos de Reforma: Inventário da Legislação Educacional (Brasil e Ceará)*. Início: 2006. Iniciação científica (Graduando em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

como assistente de pesquisa. Os projetos de que trata, na maioria, têm como foco a política educacional, os processos de formação de professores e suas memórias. Assume novos direcionamentos e redirecionamentos de suas ações. No tempo desta análise, o grupo historiado apresenta uma rica produção, traduzida em diversas publicações, compreendendo artigos, livros, dissertações e teses. Esses trabalhos vêm utilizando seu banco de dados e o acervo disponível tem se constituído em fonte ou ponto de partida para estudos e pesquisas. A consulta é feita ao Diretório de CNPq, fonte para o acesso a esses estudos.

A produção acadêmica de participantes desse grupo de IC e, orientada por sua líder, está relacionada no quadro a seguir:

PRODUÇÃO ACADÊMICA DO GRUPO POLÍTICA, DOCÊNCIA E MEMÓRIA DA UECE.

Na produção acadêmica de alunos e alunas participantes dos grupos de IC, com orientação de sua líder, Professora Sofia Lerche Vieira, são arrolados os seguintes trabalhos:³²:

1999	BEZERRA, Jisle Monteiro. <i>Política educacional em tempos de transição (1985-1992)</i> . 1999. Iniciação Científica. (Graduanda em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. MACHADO, Antônio Márcio Barbosa. <i>Política educacional em tempos de transição (1993-1998)</i> . 1999. Iniciação Científica. (Graduanda em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
2000	LIMA, Elaine Vieira de. <i>Política educacional em tempos de transição (1985-1998): repercussões na mídia</i> . 2000. Iniciação Científica. (Graduanda em Serviço Social) - Universidade Estadual do Ceará, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. SILVA, Elisandra Cavalcante da. <i>Política educacional em tempos de transição (1985-1992)</i> . 2000. Iniciação Científica. (Graduanda em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
2001	FERREIRA, Eveline Andrade. <i>Profissão Professor de Ensino Médio</i> . 2001. Iniciação Científica. (Graduanda em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

³² As informações têm como fonte o currículo Lattes da Professora pesquisadora Sofia Lerche Vieira, limitadas às que vão de 1985 a 2005.

	<p>LIMA, Elaine Vieira de. <i>Política Educacional e Mídia: Banco de Dados de artigos jornalísticos</i>. 2001. Iniciação Científica. (Graduanda em Serviço Social) - Universidade Estadual do Ceará, Conselho Nacional em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.</p>
2002	<p>LIMA, Elaine Vieira de. <i>Profissão Professor de Ensino Fundamental</i>. 2002. Iniciação Científica. (Graduanda em Serviço Social) - Universidade Estadual do Ceará, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.</p> <p>NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes. 2002. Iniciação Científica. (Graduanda em Pedagogia) - Universidade <i>Professores de escolas públicas e privadas: visões sobre a formação e o trabalho</i>. Estadual do Ceará, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.</p> <p>NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes. <i>Profissão professor de Ensino Fundamental</i>. 2002. Iniciação Científica. (Graduanda em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.</p> <p>OLIVEIRA, Gláucia Mirian de. <i>Política Educacional, Escola e Professores</i>. 2002. Iniciação Científica. (Graduanda em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.</p>
2003	<p>BARBOSA, Fabiano Geraldo. <i>Política Educacional, Escola e Professores</i>. 2003. Iniciação Científica. (Graduanda em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.</p> <p>BARRETO, Kátia Maria Ferreira. <i>Política Educacional, Escola e Professores</i>. 2003. Iniciação Científica. (Graduanda em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.</p> <p>MOREIRA, Marla Vieira. <i>Política Educacional, Escola e Professores</i>. 2003. Iniciação Científica. (Graduanda em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.</p> <p>OLIVEIRA, Katarine Soares de. <i>Professores de escolas públicas e privadas: visões sobre a formação e o trabalho</i>. 2003. Iniciação Científica. (Graduando em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.</p>
2004	<p>BEZERRA, Maria do Socorro Sales Felipe. <i>Política educacional e magistério: cenários históricos e correntes na capitania do Siará Grande</i>. 2004. Iniciação Científica. (Graduanda em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.</p> <p>COSTA, Priscila Holanda. <i>Política Educacional e Magistério: cenários históricos e contemporâneos na capitania do Siará Grande</i>. 2004. Iniciação Científica. (Graduando em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.</p> <p>MORAES, Mirelle Araújo. <i>Política Educacional e Magistério: cenários históricos e contemporâneos na capitania do Siará Grande</i>. 2004. Iniciação Científica. (Graduanda em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.</p> <p>MORAES, Rosalina Araújo de. <i>Política educacional e Magistério: Cenários Históricos e Contemporâneos na Capitania do Siará Grande</i>. 2004. Iniciação Científica - Universidade Estadual do Ceará, Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.</p> <p>NOGUEIRA, Delane Lima. <i>Política Educacional e Magistério: cenários históricos e contemporâneos na capitania do Siará Grande</i>. 2004. Iniciação Científica.</p>

	<p>(Graduanda em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.</p> <p>OLIVEIRA, Katarine Soares de. <i>Política Educacional no Ceará: os planos governamentais como fonte de pesquisa</i>. 2004. Iniciação Científica. (Graduanda em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.</p> <p>OLIVEIRA, Viviane Batista de. <i>Política Educacional e Magistério: cenários históricos e contemporâneos na capitania do Siará Grande</i>. 2004. Iniciação Científica. (Graduanda em Letras) - Universidade Estadual do Ceará, Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.</p>
2005	<p>COSTA, Priscila Holanda. <i>Política Educacional no Ceará: Os planos Governamentais como Fonte de Pesquisa</i>. (2005), Iniciação Científica. (Graduanda em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.</p>

Destacam-se, ainda, a orientação de dissertações e de teses de doutoramento, incluindo a de ex-participantes de grupo de pesquisa, realizadas no período de 1985 a 2005. Identificamos sob a orientação da líder do grupo “Política, Docência e Memória” as seguintes:

- 1 - Maria Gláucia Menezes Teixeira de Albuquerque. *Planejamento educacional em tempos de crise: como fica a escola?* 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará.
- 2- Ana Ignês Belém Lima Nunes. *A formação continuada de professores no Estado do Ceará: entre discursos e práticas*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santiago de Compostela,
- 3 - Rui Rodrigues Aguiar. *Reforma educacional (1995-2000): da transição a um modelo singular de gestão*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará.
- 4 - Francisco Carlos de Araújo Albuquerque. *Estado e educação no Ceará: a municipalização como estratégia do ajuste estrutural*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará.
- 5 - Isabel Maria Sabino de Farias. *Inovação e mudança: implicações sobre a cultura do professor*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

3.4 Na Universidade Federal do Ceará

A parceria com universidades e outras instituições nacionais e internacionais, nos primeiros anos de funcionamento da Universidade Federal do Ceará (UFC), contribuiu para que, muito rapidamente, desenvolvesse atividades de pesquisa científica. O seu quadro de professores, em grande número, participou nos Estados Unidos e na Europa de processos de formação, de onde retornaram não

apenas com a titulação de pós-graduados, mas com importantes e variados projetos de pesquisa. Ao regressarem, logo passaram a desenvolver novas pesquisas e, também, a promover o aprofundamento de estudos em diferentes áreas do conhecimento. Há, portanto, um significativo número de pesquisadores espalhados por todos os *Campi*, os quais desenvolvem pesquisas em todas as áreas do conhecimento.

Vale ressaltar que a UFC, desde seu início, afirma primar pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. As declarações, ainda em 1958, do Doutor Martins Filho, em suas Memórias, e a que faz referência o Dr. Professor René Barreira, em artigo publicado no Jornal O POVO, quando se refere ao compromisso da UFC quanto à criação e à instalação de

[...] novas unidades de pesquisa, que deveriam marchar associadas ao ensino, sem prejuízo para os programas de extensão, intrinsecamente vinculados à nossa política de educação para o desenvolvimento. (O Povo de 29.05.06).

Neste mesmo artigo, o Professor René Barreira faz referência à tradição expansionista de pesquisa da referida Universidade, ao dizer que no ano de 2006 a UFC já dispunha de 280 grupos ativos de pesquisa, ligados a programas de pós-graduação e seus pesquisadores somavam nada menos de 1.625 artigos em periódicos, 310 livros ou capítulos publicados e 3.992 comunicações em congressos nacionais e internacionais (Id. Ibid.).

No Ceará, essa instituição evidencia-se por suas experiências com pesquisa, constituindo-se como importante mecanismo de investigação em áreas capazes de dar uma resposta a demandas precisas da sociedade.

Remontando a décadas anteriores, na Faculdade de Educação – FACED - UFC, o retorno de professores de seus cursos de doutoramento veio favorecer a organização das atividades de pesquisas grupais. Nesse sentido, a Professora Dra. Maria Nobre Damasceno, referindo-se ao espaço acadêmico do Programa de Pós graduação em Educação Brasileira - FACED/UFC, diz que “fomos uma das primeiras equipes de investigação que organizou-se na forma de grupo de pesquisa com trabalho de planejamento e produção do conhecimento de modo coletivo... fez pesquisa teórica e de campo, produziu e publicou de forma coletiva” (ENTREVISTA, 2007).

Postos tais esclarecimentos, voltamo-nos, então, para tratar mais especificamente do grupo “Saber e Prática Social do Educador”, da Faculdade de Educação – FACED, da UFC, o escolhido como objeto de nossas investigações.

De acordo com as informações de nossos depoentes e registros de que dispomos, podemos afirmar que a criação desse grupo de pesquisa ocorreu posteriormente à conclusão do estudo longitudinal realizado de 1981 a 1986, de natureza quantitativa e qualitativa, intitulado de - *Avaliação da Educação Básica no Nordeste Brasileiro*, como parte do Programa EDURURAL/NE, através do convênio UFC/MEC/BID, em parceria com os governos estaduais da região.

A finalidade desse estudo fora acompanhar o desempenho dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental no meio rural, em relação ao rendimento em Português e Matemática nas 2^{as} e 4^{as} séries, durante os cinco anos de execução do projeto, em escolas rurais, a maioria funcionando na casa da professora. Seu raio de atuação atingiu três Estados (Piauí, Ceará e Pernambuco) sob a coordenação geral do Professor Doutor Hélio Leite, contemplando uma diversidade de ações, tais como: capacitação de professores, preparação de material didático, merenda escolar, construção de escolas, apoio administrativo, entre outros. Dele participaram: nove alunos de graduação, dois mestrandos e dois pesquisadores, em três Estados do Nordeste, incluindo 60 municípios, sob a coordenação da Professora Maria Nobre Damasceno e do Professor Jacques Terrien.

Com atuação principal na linha de pesquisa Ciências Humanas; Educação, alguns dos pesquisadores remanescentes desta grande equipe criou, em 1989, o grupo denominado *Saber e Prática Social do Educador*, do Departamento de Estudos Especializados da FACED. Seu cadastro inicial no Diretório do CNPq deu-se, nesse mesmo ano, sob a liderança dos professores doutores Jacques Therrien e Maria Nobre Damasceno, privilegiando investigar sobre os elementos dos saberes tanto da cultura estudantil como da cultura docente.

O enfoque de suas pesquisas organizou-se em torno de dois grandes eixos. O primeiro investiga sobre a temática da juventude (história e perspectivas), visão do real e os valores que sobrevivem com o tempo; formas da sociabilidade juvenil: organizações, associações, participação política (movimentos populares, culturais, partidos, grêmios, cooperativas), questões de gênero; e, ainda estuda sobre diversidade cultural e formas de expressão cultural da juventude.

O segundo eixo, em torno da temática da formação do educador em espaços escolares e não escolares, aprofunda elementos do trabalho pedagógico, dos saberes e da racionalidade que lhe dão suporte na perspectiva da emancipação do ser social, destacando dimensões da profissionalidade no campo da formação do educador. Mantém estreitos laços de intercâmbio com pesquisadores do Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE), cuja matriz localiza-se na Université Laval, Québec Canadá. Participa igualmente de várias organizações profissionais de pesquisa e educação; ANPED, ANFOPE, SBPC, Instituto Paulo Freire, AMCE, entre outras. Suas atenções dirigem-se para a ação docente, as práticas sociais dos educadores.

A sua história está marcada pelo desenvolvimento de pesquisas diversas³³. A primeira delas nasceu do projeto intitulado *Educação e Hegemonia: o trabalho e as práticas sócio-educativas no campo*, no período de **1989 – 1992**, financiado pelo CNPq e coordenado pela Professora Maria Nobre Damasceno e o pelo Professor Jacques Terrien. Na verdade, esse estudo refletia elementos decorrentes da tese de doutoramento da coordenadora, assim como, da trajetória do EDURURAL/NE, desenvolvido em áreas de assentamento no meio rural. Desta forma, discutiu sobre os saberes construídos na práxis do campo, tanto do camponês como da professora rural, sob o ângulo das práticas produtiva, política e pedagógica. O foco principal está na 'professora leiga' e o saber construído na experiência do trabalho pedagógico com a participação de alunos(as): da graduação (cinco), do Mestrado acadêmico (quatro).

Compuseram a pesquisa os seguintes professores pesquisadores: Dra. Maria Nobre Damasceno (Coordenadora), Dr. Jacques Terrien (Coordenador), Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado, Professora Silene Barrocas Tavares (Ms), Professora Maria Luisa de Aguiar Amorim(Ms) e os mestrandos: Ilzeni Silva Dias, Teresinha Machado, Verônica Maria P. Gonçalves, Nohemy Rezende Y. Nascimento e Zuleide Fernandes de Queiroz. Bolsistas do CNPq/UFC: Francisco Antonio Loiola (Desenvolvimento Regional), João Cleudo Fernandes Duarte (AP - até julho de 1991), Emmanuel Lima Ferreira (AP), Sylvia M. de A. Coelho (AP), Mariana Cunha Pereira (AP- até abril de 1992), Casemiro de Medeiros Campos (IC – de ago/89 a

³³ Os dados a serem descritos sobre as pesquisas realizadas pelo grupo foram coletas do Currículo Lattes (plataforma CNPq) de seus líderes: Prof. Doutores Jacques Terrien e Maria Nobre Damasceno e relatórios de pesquisa encaminhados para o CNPq.

jul/91), Geny Lúcia R. Salgueiro (IC), Maria Neuma Morais (IC), Cecília Duarte F. Amarante (a partir de ago de 91), Silvana Melo de Sousa IC/UFC) e Sônia Estela Teixeira Veras (funcionária Técnica da UFC).

Em **1994 – 1996**, o grupo realizou nova pesquisa, também com financiamento do CNPq. Esse estudo foi organizado com base em um projeto integrado de pesquisa intitulado: *O saber social da prática docente*. O objeto central de suas análises fora fazer uma incursão sobre

[...] os saberes mobilizados nas práticas educativas, em particular os saberes da ação, do saber-fazer, da experiência, como resultantes da transformação na práxis, dos diversos saberes instituídos (curriculares, disciplinares e de formação profissional), bem como dos saberes da prática social e da cultura dos educadores. (DAMASCENO,1999, p. p.27-28).

Seu *lócus* de análise foi junto à professoras e comunidades escolares de seis escolas de 1º grau de municípios da região metropolitana de Fortaleza-CE. Investigou sobre as práticas educativas dos docentes, tomando o enfoque do saber de experiência do educador e suas relações com o saber de formação, o saber curricular e o saber das práticas sociais em contexto escolar e comunitário de áreas urbanas periféricas e do meio rural. Envolveu oito alunos de graduação, 02 do mestrado acadêmico. Os pesquisadores foram: Maria Nobre Damasceno, Jacques Therrien(Coordenador), Eliane Dayse Pontes Furtado, Maria Estrela Araújo Fernandes e Luis Távora Furtado Ribeiro. Bolsistas: Antonia Maria da Silva (AP), Isabel Maria Andrade da Silva (AP), Normandia Farias Mesquita, (AP), Elzanir dos Santos (IC), Francly Rodrigues da Guia (IC), Francisco das Chagas Loiola de Sousa (IC), Maria Gorette Lopes Pereira (IC), Roberto (IC).

Uma outra pesquisa realizou no período de **1996 a 1998** sobre – *Escola e Cultura* - produção cultural, resistência e identidade, com financiamento do CNPq. O foco das questões centrais recaiu em investigar os processos de transmissão e particularmente de reelaboração e elaboração do conhecimento no contexto escolar, em sua articulação com a estrutura social mais ampla. Partiu de uma caracterização e compreensão do contexto cotidiano, de onde se processam as práticas pedagógicas e os saberes produzidos. Seu campo empírico de observação e de coleta de dados foi as escolas públicas de 1º grau, tendo como objetivos gerais:

[...] averiguar como a construção da cultura docente e discente ocorre na práxis social da vida cotidiana dos sujeitos que convivem no contexto escolar. Ao mesmo tempo, verificar em que medida está

contribuindo para reforçar a luta e a resistência destes atores sociais como constituintes da identidade de sujeitos e grupos, ou noutros termos, de uma nova cultura. Portanto, cuidou de compreender de que forma tais culturas manifestam-se no saber docente em ambiente escolar e como interage com a formação institucional do docente e com o 'currículo oficial'. (RELATÓRIO p/ o CNPq).

Em síntese, os estudos voltaram-se então para compreender a relevância da cultura de resistência enquanto "saber simbólico" mais diretamente vinculado à atividade criativa dos atores sociais, relacionando-se, portanto, "com a esfera da liberdade tão cara ao ser humano". Contou com a participação de seis (06) alunos da graduação e dois (02) do Mestrado Acadêmico. Esse grupo de pesquisadores tinha como componentes: Jacques Terrien (PdD) Coordenador, Maria Nobre Damasceno (Dra.), Ângela Teresinha de Sousa Terrien (Dra.), Noélia Picanço Machado (Ms), Kelma Socorro Matos Lopes (Ms).

Uma nova fase de pesquisa do grupo *Saber e prática social docente* registra-se no período de **1998 a 2000**, quando investigou sobre: "O impacto das transformações do saber nas sociedades contemporâneas sobre a formação de professores". Nessa pesquisa, também financiada pelo CNPq, agregou em torno de um mesmo eixo investigativo cinco subprojetos de pesquisa, cada um abordando uma dimensão específica do projeto central e acompanhado por um pesquisador/coordenador. Foram eles: 1 – "A Cultura Docente no Contexto das Transformações Tecnológicas do Telensino", J. Therrien; 2 – "Trabalho Docente e Mudanças Tecnológicas - Um Novo Projeto Profissional", Angela T.S. Therrien; 3 – "Cultura Escolar e Socialização dos Jovens no Contexto da Sociedade Globalizada e das Novas Tecnologias", Maria Nobre Damasceno; 4 – "Currículo e Aprendizagem Docente e Discente no Contexto do Telensino e da Informática", Ana Maria Iorio Dias, Maria de Lourdes Peixoto Brandão. 5 – "Informática Educativa e Aprendizagem Matemática", Hermínio Borges Neto.

O objetivo central do referido projeto fora: analisar o impacto das transformações do saber produzidas pelo desenvolvimento de novas tecnologias e sua implementação em escolas de ensino fundamental, particularmente nas modalidades de telensino e informática, sobre a cultura docente e a profissionalização deste agente social assim como sobre as formas de socialização dos jovens, tendo em vista suas implicações para o currículo e processos de formação do educador. Participaram seis alunos de graduação, um do mestrado acadêmico e dois de doutorado. Equipe de pesquisadores/as e bolsistas: Angela T.

Sousa, Antonia Lis de Maria Martins Torres, Ana Maria Lório Dias, Cristiane F. Borges, Elzanir dos Santos, Eveline Gomes de Oliveira, Flávia Alves de Sousa, Francisco Antônio Loiola, Francisco das Chagas de Loiola Sousa, Herminio Borges Neto, Jane de Fontes Guedes, Janice Débora de Alencar Batista, Jacques Therrien, Josberto, Maria Auxiliadora Soares Fortes, Maria Zenilda Costa, Maria Nobre Damasceno, Maria de Lourdes Brandão, Patricia Targino, Waleska Ponte Feitosa e Zilmar Queiroz.

De **2000 a 2003**, tem continuidade as suas atividades de pesquisa, ao desenvolver o projeto de investigação denominado: *Experiência e competência no ensino: estudo da ação pedagógica na perspectiva da ergonomia do trabalho docente*. Para a realização de seus propósitos, investigou sobre a dimensão da experiência no trabalho docente tendo como objetivo melhor compreender a relação entre experiência e competência mediante análise da prática pedagógica de professores considerados experientes. Aprofundou a reflexão sobre experiência profissional no âmbito do trabalho docente com base nas teorias da competência, quando visou a formular um perfil passível de caracterizar o professor (a) dito(a) experiente. Assim tratou de observar e descrever intensamente o trabalho de docentes com esse perfil, situando-os na totalidade de vários contextos escolares de ação. Ao mesmo tempo, analisou a prática desses profissionais considerados experientes à luz da ergonomia baseada na perspectiva da cognição ou ação situada. De tal maneira, buscou compreender o significado do curso da ação e dos eventos para eles, no sentido de identificar e caracterizar os elementos/saberes que compõem a natureza da práxis situada. O suporte metodológico a que recorreu baseou-se na abordagem ergonômica, apropriando-se da etnográfica e as dimensões da etnometodologia para a observação e compreensão da vida cotidiana, dos saberes e das culturas de experiência que a constituem. Envolveram-se no projeto os alunos, sendo: graduação (seis), mestrado acadêmico (um), doutorado (três), orientados pelos professores: Ângela T. Souza, Francisco A. Loiola, Werner Markert, Jacques Therrien (coordenador). Financiador: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Nos anos de **2003 a 2007**, a pesquisa denominada *Pedagogia por competência e epistemologia da prática: implicações para a teoria e a práxis nas instituições formadoras de professores para a educação básica* apresenta-se como em andamento. Tem como objeto de investigação compreender como as instituições

formadoras, através de suas concepções, práticas, e projetos pedagógicos, preparam atualmente os futuros professores da educação básica. Com essa perspectiva, investiga sobre as relações entre a pedagogia por competência e a epistemologia da prática que fundamenta o modelo de formação, implicado na formação de um profissional transformador. Em termos específicos, tem como finalidade um estudo comparativo dos modelos e processos de formação de professores das instituições formadoras objeto da investigação, visando a contribuir para a uma maior aproximação e integração entre pesquisa, formação e prática profissional. Com essa preocupação, analisa experiências desenvolvidas em instituições formativas dentro da tentativa de desenvolver um conceito de competência emancipatória. Os critérios definidos para um conceito pedagógico de competência da formação docente incluíram as reflexões internacionais sobre a temática. É, portanto, um estudo comparativo voltado para a compreensão de processos, valores e culturas institucionais, visando ainda, a descrever, conhecer e interpretar a relação entre o recomendado pela legislação, o efetivado e a epistemologia subjacente às práticas pedagógicas e concepções curriculares presentes nas instituições investigadas. Alunos envolvidos: graduação (cinco) / mestrado acadêmico (um) / doutorado (cinco) Integrantes: Vinicius Rocha de Souza - Antônia Dalva França Carvalho, Adriana Campani, Angela T Souza, Werner Ludwig Markert, Maria Zenilda Costa, Talita da Silva, Thelmo Maia Gomes, Maria José Camelo Maciel, Fernando Marques, Ana Elisabeth Bastos de Miranda, Sílvia Elizabeth Moraes, Isabel Magda Said Pierre Carneiro - Ludmila Freire, Lara Soldon, Juliana Parente, Goretti M Herculano Silva. Jacques Therrien - Coordenador. Financiador: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Bolsa. De sua composição participaram os seguintes estudantes e pesquisadores: Ana Elisabeth Bastos de Miranda, Ângela Terezinha de Souza, Ana Maria Lório Dias, Celecina de Maria Veras Sales, Ercília Maria Braga de Olinda, Idevaldo da Silva Bodião, Jacques Therrien³⁴

³⁴ Jacques Therrien, a partir de 2007 vem desenvolvendo projeto sobre - *Docência universitária e formação para o trabalho pedagógico*: a gestão dos saberes na docência. A professora Maria Nobre Damasceno vem coordenando e desenvolvendo a pesquisa - *Juventude e Formação*: práticas sócio-educativas realizadas por instituições sociais no contexto da sociedade contemporânea. É uma proposta de investigação que busca conhecer e analisar as ações formadoras no âmbito da juventude realizadas por instituições como: família, escola, ONG s (com práticas voltadas para a educação juvenil) e Movimentos Sociais MST) (fonte: Currículo plataforma Lattes).

PRODUÇÃO ACADÊMICA DO GRUPO SABER E PRÁTICA SOCIAL DO EDUCADOR DA UFC

Como produção acadêmica deste grupo de IC, com orientação de seus líderes, Professor Jacques Terrien e Professora Maria Nobre Damasceno, identificamos as seguintes:

1984	SOBREIRA, Tanara Távora <i>A Relação de Ajuda na Assistência Pré-Natal: Um Programa de Educação Não - Formal</i> . 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien.
1987	FARIAS, Isabel Maria Sabino de. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien.
1988	PEREIRA, Sônia. <i>O Órgão Municipal de Educação e a Modernização Conservadora</i> - Ralações Políticas na Administração do Ensino. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien.
1990	GUEDES, Maria Villani Cavalcante. <i>Prática Técnica, Educativa e Social do Enfermeiro em uma Instituição Hospitalar</i> . 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien. NÓBREGA, Vera Lúcia Gomes. <i>Possibilidade de uma Reelaboração do Saber Relacionada a Expressão Oral e Escrita na Classe Trabalhadora</i> . 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien. MOREIRA, Maria Laura. <i>História de Luta Sindical do Magistério Cearense</i> . 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien. BEZERRA, Germana Maria Fontenelle. <i>O Processo Educativo da Costureira Industrial: História de Vida</i> . 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien.
1991	FROTA, Francisco Horácio da Silva. <i>Universidade: Alienação ou Praxis Social</i> . 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien. VIEIRA, Neiva Francenely Cunha. <i>O Trabalho da Parteira em Área Rural: Apropriação da Força de Trabalho ou Transformação do</i>

	<p>Sujeito. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien.</p> <p>SABÓIA Silvia Maria Nóbrega. <i>Enfermagem: A Prática da Profissão e a Ideologia da Submissão</i>. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien.</p>
1992	<p>CYSNE, Maria dos Rosário de Fátima Portela. <i>O Significado Social e Educativo do Trabalho Bibliotecário</i>. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien.</p> <p>ALMEIDA, Maria Irismar de. <i>Prática Social da Enfermeira do Centro de Saúde: Determinantes e Implicações</i>. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien.</p> <p>GONÇALVES, Verônica Maria de Paula. <i>Estado e Educação na Zona Rural: Os Espaços Políticos, Administrativos e Pedagógicos do Ensino no Ceará</i>. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien.</p>
1994	<p>MENDES, Jose Ernandi. <i>Trabalhadores da Construção Civil de Fortaleza: Uma História de Luta e Aprendizado de 1988 a 1991</i>. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientadora Principal: Profa. Maria Nobre Damasceno.</p> <p>ARAÚJO, Jose Edvar Costa de. <i>O Papel Político-Pedagógico das Manifestações da Cultura Popular na Construção de Modelos e Conceitos de Relações Sociais: O Caso da Festa</i>. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientadora Principal: Profa. Maria Nobre Damasceno.</p>
1995	<p>MELO, Jose Wilson Rodrigues de. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal. <i>Desigualdades Sociais e Educacionais: As Representações Docentes nas Escolas Marte e Plutão do Ceará</i>. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien.</p> <p>TAVARES, Fabiola Barrocas. <i>O Beijo do Sapo - Compreensão do Vínculo Entre Educação e Trabalho Pelos Movimentos da Esquerda Brasileira Durante os Anos da Primeira República ao Final do Populismo</i>. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien.</p> <p>LUSTOSA, Francisco Hudson da Cunha. <i>Economia da Educação ou Educação da Economia: Uma Visão Crítica a Teoria do Capital Humano..</i> 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientadora Principal: Profa. Maria Nobre Damasceno.</p> <p>PEREIRA, Ivna de Holanda. <i>A Participação Popular na Gestão Municipal..</i> 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientadora Principal: Profa. Maria</p>

	<p>Nobre Damasceno.</p> <p>IBAÑEZ, Nohemy Rezende. <i>Caminhos e Descaminhos na Construção de uma Práxis Educativa entre Pequenos Produtores Rurais Assentados e Técnicos</i>. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientadora Principal: Profa. Maria Nobre Damasceno.</p>
1996	<p>ANDRADE, Maria Amalia Simonetti Gomes. <i>As Representações Infantís de Qualidade, Adição e Subtração</i>. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien.</p> <p>CAMPOS, Casemiro de Medeiros. <i>Trabalho e Saber. Introdução para Crítica da Nova Sociabilidade Produtiva Independente</i>. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientadora Principal: Profa. Maria Nobre Damasceno.</p> <p>BARBOSA, Paulo Ernando Nogueira. <i>Cebs: Desmistificando um Discurso Alimentando a Esperança Gestando um Saber</i>. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientadora Principal: Profa. Maria Nobre Damasceno.</p>
1997	<p>COELHO, Sylvia Maria de Aguiar. <i>Capacitação - o saber docente em questão</i>. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientadora Principal: Profa. Maria Nobre Damasceno.</p> <p>Isabel Maria Sabino de Farias. 1997. <i>A Atividade Docente no Telensino - Um Estudo Acerca dos Saberes Mobilizados na Prática Pedagógica do Orientador de Aprendizagem</i>. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador principal: Prof. Jacques Terrien.</p>
1998	<p>CAVALCANTE, Maria Marina Dias. <i>A Prática do Orientador de Aprendizagem na TVE - CE - Um Estudo Comparativo nas Décadas de 1960 - 1990</i>. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien.</p> <p>DIAS, Ana Maria Lório. <i>A Compreensão de Conceitos de História e de Ciência no Contexto Escolar: Uma Cadeia de Mau Entendidos</i>. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien.</p>
1999	<p>SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses. <i>O movimento de Educação de Base: gestão e prática</i>. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientadora Principal: Profa. Maria Nobre Damasceno.</p> <p>Carvalho, Tânia Câmara de Araújo. <i>A Reconstrução de Saberes no Coletivo</i>. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Orientadora Principal: Profa. Maria Nobre Damasceno.</p>
2000	<p>FRANCO, Daniel de Oliveira. <i>A Escola e o Processo de Construção</i></p>

	<p><i>da Cidadania</i>. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará. Orientadora Principal: Profa. Maria Nobre Damasceno.</p>
2001	<p>RIBEIRO, Marco Antônio Cipriano. <i>A percepção do conceito de ciência no ensino médio: construção de uma escala de medição</i>. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien.</p> <p>HOLANDA, Maria Laudícia Oliveira. <i>A formação de professores no Brasil e na Inglaterra: uma análise comparada</i>. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien.</p> <p>LINHARES, Ângela Maria Bessa. <i>O tortuoso e doce caminho da sensibilidade: um estudo sobre arte e educação</i>. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien.</p> <p>PALHANO, Luis Loiola. <i>Coisas Difíceis de Dizer - as manifestações homofóbicas do cotidiano dos jovens</i>. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientadora Principal: Profa. Maria Nobre Damasceno</p> <p>BRANDÃO, Fátima Regina Lopes. <i>A Produção do Saber nas Lutas por Moradia</i>. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará. Orientadora Principal: Profa. Maria Nobre Damasceno</p> <p>MATOS, Kelma Socorro Lopes. <i>Os Múltiplos Saberes que se entrecruzam no espaço escolar</i>. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientadora Principal: Profa. Maria Nobre Damasceno.</p>
2002	<p>VITORINO, Grace Troccoli. <i>A constituição da cultura dos movimentos sociais como processo educativo: a noção de relações de gênero nos sujeitos políticos feministas</i>. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien.</p> <p>CAVALCANTE, Luciana Matias. <i>Educação popular - a produção de sentidos no cotidiano de um projeto alternativo de educação</i>. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientadora Principal: Profa. Maria Nobre Damasceno.</p>
2003	<p>LACERDA, Cecília Rosa. <i>A construção do projeto político-pedagógico: uma abordagem colaborativa</i>. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien.</p> <p>CANCIAN, Viviane Ache. <i>A ética na formação e na ação do educador</i>. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien.</p>

2004	<p>COSTA, Maria Zenilda. <i>Dissertações. Os professores de arte das escolas municipais de Fortaleza e seus saberes de experiências.</i> 2004. Dissertação (Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien.</p> <p>CAMPANI, Adriana. <i>A natureza social do saber docente dos agentes curriculares dos cursos de formação inicial de professores.</i> 2004. Tese (Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien</p> <p>BARBOSA, Paulo Ernando Nogueira. <i>O Imaginário das CEBs.</i> 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientadora Principal Profa. Maria Nobre Damasceno</p> <p>SALES, Celecina de Maria Veras. <i>Tecendo Sonhos, Inventando Formas de Fazer Política e Cultura. A Dinâmica dos Jovens do MST.</i> 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientadora Principal Profa. Maria Nobre Damasceno.</p>
2005	<p>JESUÍNO, Maria Luzia Alves. <i>Autonomia escolar: para onde vai?.</i> 2005. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará. Orientador: Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien.</p> <p>SILVA, Antônio Wagner Chacon. <i>Estratégias de cognição: a autoformação e a pedagogia dos acessos aos conteúdos.</i> 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien.</p> <p>GARCIA, Tânia Cristina Meira. <i>Trabalho docente, formação e profissionalização: o que nos revela o cotidiano do professor.</i> 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien.</p> <p>BANDEIRA, João Tancredo de Sá. <i>Educação e Cidadania: as ações do Conselho Tutelar em Fortaleza.</i> 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará. Orientadora Principal Profa. Maria Nobre Damasceno.</p> <p>PALHANO, Luis Loiola. <i>Respostas Transversais à Orientação Sexual: acasos e diferenças.</i> 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientadora Principal Profa. Maria Nobre Damasceno</p> <p>SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses. <i>Da Sacralização da Economia à Sacralização da Política: a teologia da libertação como versão católica de rejeição intramundana do mundo.</i> 2005. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília. Orientadora Principal: Profa. Maria Nobre Damasceno.</p>

Em Andamento	<p>RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. <i>Gestão da escola de ensino médio: tempos escolares em contratempos de mundialização neoliberal</i>. 2005. Tese (Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien.</p> <p>MACIEL, Maria José Camelo. <i>O mercado como modelo para a prática escolar da instituição de educação profissional: que pedagogia e que pedagogos?</i>. 2005. Tese (Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien.</p> <p>GOMES, Thelmo Maia. <i>Os saberes mobilizados pelos professores de Educação Física no seu trabalho cotidiano</i>. 2005. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien.</p> <p>CARVALHO, Antônia Dalva França. <i>A epistemologia da prática docente no ensino superior: um estudo sobre a racionalidade pedagógica da ação e da profissão dos professores dos cursos de licenciatura</i>. 2004. Tese (Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien.</p> <p>COSTA, Maria Zenilda. <i>O saber de experiência docente e a arte nas escolas públicas: o caso de professores artistas</i>. 2004. Tese (Educação) - Universidade Federal do Ceará. Orientador Principal: Prof. Jacques Terrien.</p>
--------------	--

Demais trabalho dos componentes do grupo:

1. THERRIEN, J. *Educação e interdisciplinaridade*, 2005.
2. THERRIEN, J. *Formação docente: conhecimentos, saberes e cultura escolar*, 2005.
3. THERRIEN, J. *Formação para a Docência: Elementos para uma Reflexão em Contexto de Brasil e Alemanha*, 2005.
4. THERRIEN, J. *Política de formação docente: um espaço negligenciado*, 2005.
5. THERRIEN, J. *Espaço público, cidadania e reforma democrática da escola*, 2004.
6. THERRIEN, J. *Política de Formação de Professores: a docência - um impasse negligenciado*, 2004.
7. THERRIEN, J. *O saber do trabalho docente*. 2004 (Conferência). Finalidade: Encontro Regional SBPC; Local de Evento: Teresina, Pi.

Relatórios de pesquisa apresentados

1. DAMASCENO, M. N. *Programa Cultural: Viajando pelo Mundo da Cultura*. 2004. (Programa de rádio ou TV/Comentário).
2. DAMASCENO, M. N. *Entre o Sonho e a Realidade: Educação e Perspectivas de Trabalho para os Jovens Face à Reestruturação Produtiva*. 2004.
3. DAMASCENO, M. N. *Juventude, Sociedade e Cultura*. 2002.

4. DAMASCENO, M. N. *Escola e Cultura: resistência e identidade*. 2000.).
5. DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J. *Saber e Prática Social do Educador*. 1998. DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J. *Relatórios da Pesquisa: Educação e Hegemonia, o trabalho e as práticas educativas nos assentamentos*. 1993).
6. DAMASCENO, M. N. *Trabalho e Escola no Meio Rural*. 1988.
7. DAMASCENO, M. N. *Prática Educativa e Consciência do Campesinato*. 1984.

Em relação ao Professor Doutor Jacques Terrien só consta orientação de trabalhos de Iniciação Científica no período de 2007, portanto, ainda em andamento³⁵.

Conforme dados do Diretório do CNPq (atualização de 04/06/08), as linhas de pesquisa do grupo *Saber e Prática Social do Educador*, atualmente, são: Currículo, formação docente e avaliação, Ergonomia do trabalho docente: e saber docente contextualizado, Juventude, Cultura e Sociedade; Saber docente; trabalho pedagógico e profissionalidade do educador.

Tanto o grupo da UFC quanto o da UECE dispõem de trabalhos outros publicados em revistas e livros nacionais e internacionais. A visualização completa da produção acadêmico-científica dos dois grupos pode ser feita no Diretório do CNPq, plataforma *Lattes*. Para ilustrar, também, estamos incluindo o Apêndice VI, Demonstrativo da Produção Científica da UECE e da UFC.

³⁵ 1. Ludmila de Almeida Freire. *A Instituição de Consensos – O estabelecimento de bases político – pedagógica para a construção de um projeto de formação docente*. 2007. Iniciação científica (Pedagogia)-Universidade Federal do Ceará. 2. Lara Soldon Braga Holanda. *Epistemologia e Saberes: A Prática como Referencial Formador nos Cursos de Licenciatura*. 2007. Iniciação científica (Pedagogia) - Universidade Federal do Ceará 3. Talita da Silva. *O Paradigma do Professor-Reflexivo e a Formação Docente*. 2007. Iniciação científica (Pedagogia) - Universidade Federal do Ceará. 4. Goretti M Herculano Silva.. 2007. Iniciação Científica. (Graduando em Pedagogia) - Universidade *Competências: Um Debate nas Licenciaturas* Federal do Ceará, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientador: Jacques Therrien.

CAPÍTULO 4 - RETALHOS DE VIDA E FORMAÇÃO DAS TRAJETÓRIAS DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Quero não o que está feito, mas o que tortuosamente linda se faz (...)
Sigo o tortuoso caminho das raízes rebentando a terra, tenho por dom
a paixão, na queimada do tronco seco contorço-me às labaredas.

(Clarice Lispector)

Nos capítulos anteriores, tratamos dos aportes teóricos inerentes a esta temática e procedemos a um balanço sobre origens dos grupos de pesquisa investigados, de seus desempenhos. Destacamos parte de suas produções e inventariamos aspectos de suas trajetórias; identificamos seus integrantes.

Primordialmente, as nossas discussões constituem-se numa tentativa de dar maior visibilidade às ações desses grupos, trazendo para a comunidade educacional o registro de informações relevantes de suas práticas, de suas contribuições no campo do conhecimento acadêmico e científico para os que dele participaram e para a sociedade em que se insere. Nesse esforço, apontamos aspectos representativos de suas investigações e de suas buscas de maior integração e aproximação entre pesquisadores, formação e prática social.

Na descrição de suas iniciativas de pesquisa, com o apoio de instituições financiadoras, identificamos a consolidação de várias experiências que, por sua vez, se evidenciam como favoráveis ao estímulo, aprofundamento e aprimoramento de estudos teóricos, ao tratamento metodológico de questões que estão a contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico no âmbito das instituições formadoras e das práticas diversas dos educadores.

Escutar as informações prestadas por pesquisadores experientes e iniciantes é uma oportunidade de ouvir em relação ao que aconteceu no contexto da formação, o que têm a nos ensinar e o que com eles temos a aprender.

Ao relatarem suas experiências esses sujeitos nos contam suas próprias histórias, atribuem valor ao que foi “vivido”, quando desvelam e tomam consciência de si próprios; deixando-se conhecer, informam e se formam. Por consequência, ao “fazer um inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos” (JOSSO, 2004, p. 58), trazem-nos inúmeras lições.

No sentido do que investigamos são os espaços da formação inicial, as práticas docentes e discentes da formação do pedagogo, âncoras das presentes

reflexões. A centralidade das análises é no sujeito, característica própria do trabalho com a abordagem experiencial. Com base em suas narrativas a confirmação/rejeição da hipótese de que partimos, ou seja, de que as experiências desenvolvidas com pesquisa, no tempo da formação acadêmica, constituem, de fato, um dos instrumentos do alcance de uma autonomia intelectual e metodológica, valioso para a constituição de um diferencial de formação, bem como da condição de tornar-se professor reflexivo, pesquisador.

Relembrando, nossas indagações iniciais consubstanciaram-se por perguntar: é isso o que tem ocorrido com os formados em Pedagogia da UECE e da UFC, em particular, com os que integraram os grupos Iniciação Científica – IC? Contribuíram essas experiências para uma formação mais bem qualificada? As suas participações nesses grupos vêm se edificando em experiências formadoras, provocadoras de novas condutas e práticas no exercício da docência?

No cerne de tais indagações aflora outra pergunta: mas o que significa uma experiência formadora? O entendimento de Josso (2004) foi providencial para explicitar que uma experiência, para ser considerada formadora, deve ser vista

[...] sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, simbolizada por atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades,.... implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. (p.48).

De fato, as experiências são formadoras quando, no conjunto das vivências decorrem de episódios significativos. Desse modo, não estão lá por acaso, mas se compuseram de carga emocional de várias naturezas e sentidos, deixaram “marcas”, mesmo que possam ser traumáticas, para transformar-se em pressuposto da ação e do pensamento, com abertura para novas modalidades de viver.

Então, que experiências em grupos de IC foram formadoras para os nossos sujeitos? Se for verdade que toda aprendizagem é fruto da experiência, podemos, conseqüentemente, afiançar que há entre elas as que se organizaram, verdadeiramente, como formadoras, como referências principais das aprendizagens. Uma vivência assume *status* de experiência desde a ocasião em que fazemos certo trabalho de reflexão sobre o que nos acontece, a respeito do que se passou; no tocante ao que foi sentido e observado, sentido e percebido (JOSSO, 2004).

Sinaliza com esse entendimento a fala de uma aluna participante desses grupos de pesquisa, quando diz: “o ano de 2002 foi riquíssimo com a participação

em atividades de pesquisa, momento ímpar de nossa formação”. Genericamente, os estudantes reconhecem a inserção em pesquisas como significativa para a formação. Esse entendimento não se diferencia do que pensamos nem de outros estudos que contemplam esta temática.

Neste sentido, fez parte de nossos questionamentos: o que nos impulsiona a investigar uma experiência na qual não tivemos uma participação ativa? Isso não nos intimidou de ousar acreditar, mesmo assim, ser possível identificar, com base nos testemunhos dos sujeitos que delas participaram, os indicativos que apontam caminhos orientadores de mudanças no encaminhamento de propostas de formação do pedagogo.

Mediante as outras indagações, fomos justificando que uma reflexão crítica sobre processos de formação, seus desafios, conflitos e dificuldades encontra na revelação dos estudos autobiográficos sobre fragmentos de vidas um suporte para a explicação do que se investiga.

Nessa perspectiva, antecipamos o que diz Josso: a narrativa experiencial serve de base para um inventário de capacidades e competências e traduz num *portfolio* que funciona como um recurso que a pessoa poderá utilizar para tratar de analisar contextos diversos, ou, especificamente, um contexto de formação. (2004).

É esse o sentimento que nos acolhe, quando indagamos: quem faz a história senão os sujeitos em espaços e tempos determinados. Disso não duvidamos. Nela, o homem participa com suas experiências, com suas memórias, permitindo-nos desvendar os sentidos ocultos do que faz e do que é por meio do relato de suas histórias, ao evidenciar referenciais e estratégias que nos ajudam a exercitar com maior sabedoria a busca de um “saber-viver” e “um saber fazer”. Seria esse o sentido de nossas reflexões? Esperamos que sim.

Para saber de quem falamos, tomamos a liberdade de incluir neste capítulo a apresentação dos sujeitos da pesquisa, autora e co-autores³⁶, partícipes desta investigação. Primeiramente, a nossa apresentação e, na seqüência, de forma menos detalhada, os demais que compartilham conosco suas experiências.

A idéia de dar ênfase à nossa história apresenta-se como um exercício de autoconhecimento de sua experiência, de reflexão sobre seu caminhar, condição

³⁶ Cumpre ressaltar que a pesquisa (auto)biográfica busca superar a tradicional relação entre sujeito e objeto, reforçando o paradigma que aposta numa relação intersubjetiva, ou seja, tanto o pesquisador quanto os pesquisados são sujeitos /autores da pesquisa.

para nos debruçar sobre as experiências de outros, pois, segundo o que defende Gaston Pineau (da Universidade de Tours), nosso apoio teórico, “o espaço pessoal de explicação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva”. (1988, p. 14).

Escrever sobre nossa história de formação é o ponto de partida, adequada do entendimento de Olinda, quando destaca que o exame de nossa história como ser no mundo “é um exercício de autoconhecimento e mergulho nas nossas carências, angústias e desejos”. (2002, p. 123).

Nos escritos seqüentes, o relato sobre o nosso caminhar pessoal e profissional expressa as aprendizagens e as implicações na nossa existência, para o que somos hoje.

Antecedemos o início de rememoração de nossas experiências de vida - da formação inicial à profissional - explicitando ser nossa preocupação trazer nossas memórias, tanto as mais remotas, quanto as mais próximas, dentro da proposição de destacar fatos significativos da nossa infância, da nossa adolescência, da nossa juventude e da fase adulta, incluindo os espaços da formação escolar, acadêmica e profissional. A intenção é de nos interpretar como ser humano descobre e redescobre o sentido do que somos, do que (des)construímos permanentemente.

Ao nascer, não dominamos o mundo da palavra nem da interpretação, não compreendemos as relações que estabelecemos. Somos, portanto, totalmente vulneráveis às influências, às decisões do que não queremos ou queremos, e do que querem que sejamos. É com o desenvolvimento mente-corpo que descobrimos, fazemos escolhas, tomamos consciência de que pouco ou quase nada se faz individualmente.

Constituindo nossa subjetividade e sedimentando nossas identidades, vamos compreendendo o sentido do que somos ou do que pensamos ser. Assim, são construídas nossas histórias, tomamos consciência, firma-se a nossa procura do “ser mais”.

Sabemos, porém, que nem toda ou nova experiência significativa é, ao mesmo tempo, formadora, na perspectiva de alimentar, de vivificar ou de dar sentido às nossas buscas. Desse modo, só assim classificam-se quando emergem de uma carga emocional dos indivíduos, impulsionam ou retraem suas ações, fundamentais para as mudanças dos pontos de vista que os indivíduos constroem sobre si próprios, acerca dos outros e a respeito das coisas. São exceções àquelas que só

alguns de seus componentes transformam-se em experiência, capazes de insurgirem-se na carga emocional, impulsionando ou retraindo nossas ações. (JOSSO, 2004). Pois, nem toda vivência constitui em experiência.

Hoje, temos a compreensão de que as aprendizagens significativas são elaboradas no que vai se consubstanciando em verdadeira experiência formadora, fundadora do que aprendemos, matriz da produção de conhecimentos e de saberes acumulados, transformados em pressupostos da ação e do pensamento, pois só é válido o que vivemos concretamente, conscientemente - o que nos transformou no que somos. Lembramos, outrossim, que as recordações relatadas numa narrativa de formação, segundo Josso, “são, ou podem vir a ser, experiências formadoras”. (2004, p 40), espaço de aprendizagem para o encaminhamento de novas ações.

Por outro lado, Rui Canário, ao prefaciar o livro *Porque escrever é fazer história*, ao falar sobre a importância do relato de experiências, defende o poder que têm de contribuir com caminho alternativo para possíveis mudanças. Neste sentido, considera que precisa haver, por parte dos que nos escutam e das entidades formadoras, uma atitude de “amigos críticos” propícios a dar um apoio externo para, baseados numa “atitude de humildade”, “escutar e aprender com as experiências de terreno. Só assim poderão ajudar os professores e as escolas a aprender a partir de sua própria experiência”. (CANÁRIO, 2005, p. 12).

Ademais, chama-nos a atenção para a necessidade de construirmos em rede dispositivos de formação, que implicam se basear na explicitação e troca de experiências e em instituir processos de comunicação e aprendizagem entre pares, reconhecendo a necessidade de incorporação da idéia de *reversibilidade* de papéis entre todos os implicados do processo educativo, ou seja, todos aprendem com todos, verificando-se uma *circularidade* entre aquilo que fazem os pesquisadores, os formadores, os professores e os alunos. (Id.Ibid).

Nessa direção, na seqüência, o relato do nosso caminhar. O que narramos é feito numa “atitude de humildade” para que, ao nos debruçarmos sobre ela, possamos adquirir aprendizagens que possam advir com a leitura e reflexão das “experiências de terreno”.

4.1 QUEM SOU ou o que penso ser? O nosso caminho: do iniciar-se/tornar-se pesquisadora

Falar do que somos é rememorar a nossa própria história. Neste caso, é falar da filha de uma família de 11 membros, moradores de uma cidade interiorana, onde os jornais, as revistas e os livros eram raros. O acesso à cultura letrada, mesmo sem clareza sobre tal questão, era privilégio de poucos. Os poucos jornais ou partes de jornais a que tínhamos acesso eram lidos, avidamente. Isso era motivo de orgulho para nossos pais, pois só tínhamos sete anos de idade, e ainda não ingressáramos na escola formal; por isso, sempre enfatizavam com orgulho esse fato para os que nos visitavam.

Falar de quem somos é rememorar as experiências de quem fez suas primeiras leituras de palavras escritas aos sete anos, terminou o ensino médio aos dezessete e, atualmente, professora da rede de pública de ensino. As primeiras letras, os numerais, assimilamos em rodas de brincadeira, sem quaisquer exigências formais para nos apropriar desses conteúdos. Isso nos faz compreender que aprendemos mesmo onde não existem escolas; mas é na escola onde, sem dúvida, iniciamos nossas primeiras escrituras e de modo mais sistemático, temos contato mais direto com o chamado “saber que dá prestígio”, o saber que nos torna “cultos”, dando a ilusão de que venceremos na vida, ou de que nos tornaremos “doutores” com uma larga sabedoria com o que nela aprendemos.

O grau menor, até então denominado de curso primário, findamos na rede pública estadual. Na verdade, o velho e imponente grupo escolar em nada devia às chamadas boas escolas privadas. Mesmo assim, já imperava a vaidade de se estudar em escola particular. O ginásio e o secundário, hoje, ensino fundamental e médio, lá concluímos. Dessa escola, quantas lembranças! Do grande espaço do seu pátio, de suas amplas salas de aula, da madre superiora, em nada generosa com nossas peraltices; ao mesmo tempo, competente e sempre disposta para buscar os meios que a tornavam um espaço disputado e desejado pela maioria dos estudantes. Nela, os professores, inspirados no modelo jesuítico, eram rigorosos, exigentes, competentes, extremamente fiéis aos princípios da educação tradicional.

Formamo-nos professora “primária”, grau conferido pelo Ginásio e Escola Normal Dom Quintino, em Quixeramobim-CE, onde, no ano seguinte, passamos a lecionar as disciplinas Didática e Moral e Cívica, nosso batismo de fogo na condição

de docente. A experiência como professora de Curso Normal pedagógico marcou-nos profundamente. Ser professora, educadora da escola onde estudamos constituía-se, para nós, em motivo de orgulho, mesmo sem muita consciência da grande responsabilidade social que nos cabia no trânsito das relações com a escola, com os seus ensinamentos, com os processos de formação de professores e de suas conseqüências para o desempenho das atividades do magistério. Imitar os mestres, exemplo a ser seguido. Pautávamos as ações docentes reproduzindo o que aprendêramos: aulas expositivas, elaboração de questionários, repetição do pensamento dos autores lidos, em geral, procurando coerência teórica e metodológica com o que nos fora ensinado.

No desempenho da função de professora de Curso Normal, consciente ou inconscientemente, algo incomodava. Iniciávamos certa insatisfação com a dissociação teoria e prática, questão já polemizada e reclamada pelas alunas. Iniciamos a sentir a carência de materiais didático-pedagógicos que auxiliassem para melhor fundamentação daquelas futuras professoras, pois nem mesmo de um bom acervo na biblioteca dispúnhamos.

A proposta da diretora de participarmos do curso e de realizar exame de suficiência em Organização Social e Política Brasileira - O.S.P.B, previsto no Art. 117 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei de Nº 4.024/61), sob a responsabilidade da Faculdade de Ciências Sociais e Filosofia – UFC, foi acolhida com entusiasmo. Tal oportunidade marcou o início do desejo de trilhar os caminhos de uma melhor qualificação profissional.

Em 1969, assinamos contrato com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará para trabalhar em uma escola pública de periferia. O exercício da atividade docente, concomitante com o de professora de curso pedagógico de grau médio, possibilitou-nos vivenciar mais intensamente os conflitos impostos pelo cotidiano da escola, na busca de articulação teoria e prática.

Com certeza, na convivência com o dia - a - dia da escola, cada vez mais desnudávamos questões que põem em xeque os seus poderes de garantir aos indivíduos o tão decantado desejo de alcançar uma ascensão social. Diríamos que, naquele tempo, não sabíamos explicar por que assim acontecia. Tampouco compreendíamos o real significado da problemática enfrentada pelas camadas populares como decorrência de uma sociedade dividida em classes, na qual os

interesses são antagônicos e inconciliáveis. Fomos, todavia, percebendo que a escola destinada à classe trabalhadora distingue-se das demais, seja pela falta de condições materiais, pelo número de vagas ofertadas e, até mesmo, pela qualidade do ensino que ministra. Tudo isso misturado às precárias condições de trabalho e de salários a que os professores são obrigados, sem falar dos diversos problemas sociais enfrentados por seu alunado e suas famílias.

Em 1970, nos desligamos da escola privada e, também, da escola pública. As circunstâncias contextuais levaram-nos a nos transferir para Fortaleza. Passamos a trabalhar no Serviço Social da Indústria – SESI, nos municípios de São Gonçalo do Amarante (Distrito de Pecém) e Paracuru, respectivamente. Nesses locais, desenvolvemos atividades de administração da agência do SESI, bem como na coordenação de Clube de Mães e, ainda, a atividade docente em classes multisseriadas de educação de adultos.

O trabalho comunitário com mães carentes e a atividade com alfabetização de adultos evidenciaram-se, distintamente, das experiências que já tivéramos. Começávamos a compreender o jogo imposto pela sociedade capitalista para as camadas populares, para o homem analfabeto, não dominante da cultura letrada, o que limita suas reais possibilidades de inserção no mercado de trabalho. De sua consciência sabemos que as limitações da qualificação profissional, imposta aos segmentos populares, cumprem os interesses desse modelo de sociedade.

O entendimento dessa condição alertava para pensarmos que os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula não se deveriam limitar a uma mera decodificação do código escrito. Entendíamos como compromisso, o de transformar esses espaços em lugares de acesso e posse do mundo da leitura e da escrita.

As lembranças do trabalho com jovens e adultos incluem a professora que fomos: - exigente, criteriosa, porém, caprichosa e orgulhosa com o sucesso de aprendizagem de seus alunos.

A continuidade do contrato de trabalho com o SESI, em 1975, deu-se com a nossa transferência para Fortaleza-CE. No Centro Social Dr. Tomaz Pompeu de Souza Brasil, passamos a exercer nossas atividades docentes com a educação de adultos. Os projetos de que participamos voltaram-se, basicamente, para educação do trabalhador da indústria e de seus filhos. Nessa instituição, além da função de professora, atuamos, também, como supervisora escolar.

Realizamos vários cursos de aperfeiçoamento e de qualificação profissional, naquele tempo. As aprendizagens com as experiências vividas, no confronto com as contradições do mundo do trabalho iam alterando nossas formas de pensar e interpretar o real. Na verdade, os conhecimentos para o exercício da docência iam se tornando frágeis diante os desafios impostos pela relação teoria-prática. Compreendíamos, assim, que a fragilidade da fundamentação teórica sobre as teorias da Educação já impunham o desejo de uma nova formação.

4.2 A Academia – revitalização de um perfil de formação

Veio a decisão de que seria necessário ingressar na Universidade. Submetemo-nos ao concurso vestibular da UECE e da UFC; galgamos aprovação nos dois. Na UFC, aprovada para o curso de Direito, e, na UECE, para o de Pedagogia. Naquele tempo, o maior peso para escolha fora a impossibilidade de estudar durante o dia por ser estudante trabalhadora. Fizemos a opção pela UECE, visto que só ela mantinha cursos noturnos. Nessa Universidade, concluímos o Curso de Pedagogia em 1982.

A formação pedagógica em nível de graduação garantiu boas reflexões e avanços teóricos, porém, não estavam postos os elementos necessários à constituição de uma óptica orgânica e coerente de uma teoria geral da educação. Sem dúvidas, hoje, percebemos que o conteúdo da formação acadêmica formal omitiu a discussão sobre o caráter político da educação, a respeito da função social da escola de maneira mais ampla, não priorizou a reflexão, não propiciou o contato com pesquisas; características marcantes da escola naquele período.

As literaturas estudadas davam ênfase a uma didática que priorizava as técnicas e os métodos de ensino: influência da Pedagogia tradicional mesclada com a tendência tecnicista, com foco na racionalidade, na produtividade e na eficácia. Os conteúdos curriculares omitiam uma análise crítica das questões educacionais, fortalecendo a reprodução das idéias dominantes, sob a capa da neutralidade das ciências e da sua objetividade.

Na verdade, implicam o desenvolvimento de concepções favoráveis à manutenção das relações de poder estabelecidas na sociedade, não propiciando entender a escola como um dos aparelhos ideológicos do Estado; manifestação de compromisso com um discurso e com uma prática que podem favorecer a materialização dos interesses capitalistas.

No período de 1978 a 1984, afastamo-nos do convívio escolar. O retorno ao trabalho com educação deu-se em 1984, com a aprovação no concurso para professores orientadores de aprendizagem, promovido pela Secretaria de Educação do Município de Fortaleza. Trabalhamos, nessa instituição, seis anos e meses junto ao sistema de telensino³⁷. O título da função que exercíamos excluía e tentava camuflar a nossa condição de professora. Não precisávamos ter o domínio específico das áreas que compunham a proposta curricular. O nosso papel cumpria-se com a dinamização das ações a serem desenvolvidas pelos estudantes. Após a emissão do módulo, via TV, orientávamos, supervisionamos as atividades. Assim ia sendo garantida uma economia para o Estado, pois substituíamos o quantitativo de professores com qualificação na área para ensinar as diversas disciplinas. De professor a “mero orientador”, atitude, para nós, pouco confortável.

Nesse espaço de tempo, retornamos aos bancos da Universidade. Desta feita, para realizar o curso de Especialização em Educação Não-Formal (Educação Popular). Mesmo cabendo-lhe críticas, reconhecemos aspectos positivos, pois, na realidade, foi o período de reflexões mais sistemáticas (antes do Mestrado) em torno do conteúdo teórico-político da educação em âmbito acadêmico.

No curso de Especialização, foram, basicamente, os conteúdos de Sociologia, Filosofia e Economia Política que mais ofereceram subsídios a uma fundamentação teórica desveladora e desmistificadora do papel da escola no contexto da sociedade capitalista e das relações injustas a que nos submetemos. As idéias emergentes do processo de formação muito influenciaram para compreender as relações conflituosas entre os fatores intra e extra-escolares e suas implicações na aprendizagem. Discutimos a relação entre escola pública e educação popular como tema da monografia.

Cumprem-nos destacar o fato de que, mesmo já tendo concluído um curso de Especialização, as dificuldades para exercer as atividades docentes e de pesquisa não estavam resolvidas. Curso de graduação, pós-graduação, treinamentos, seminários, estudos independentes vinham propiciando o robustecimento de nossa profissionalização. Mesmo assim, na condição de professora, a busca incessante do conhecimento é uma necessidade própria da

³⁷ O sistema de telensino foi implantado em 1974 no Estado do Ceará. Na década de 1990, foi universalizado para a rede pública estadual de ensino. O livro organizado pelo professores Isabel Maria Sabino; João C. Nunes e Maria M. D. Cavalcante, intitulado *Telensino percursos e polémicas*, 2001 oferece aos professores, pesquisadores e interessados nessa temática múltiplas leituras sobre a referida temática.

natureza do trabalho docente, cuja matéria-prima está sempre se renovando, ampliando, para encararmos as provocações postas cotidianamente, manter propósitos de continuar em busca de uma melhor profissionalização, exigência de toda profissão.

Neste sentido, destacamos a decisão de realizar o Mestrado em Educação. Na UFC, com a concentração na área de Educação Brasileira, concluímos o referido curso, em 1992. Crescemos com essa experiência. Uma visão de mundo menos fragmentada conseguimos consolidar naquele espaço de tempo.

É válido, ainda, ressaltar que, durante do referido curso, procuramos canalizar os estudos em torno da formação do educador, na tentativa de explicar os reflexos positivos ou negativos que o professor exerce sobre a formação dos indivíduos e, conseqüentemente, para a compreensão da realidade.

O interesse em refletir sobre a formação acadêmica do educador marcou a decisão de que a pesquisa a ser realizada, à guisa de conclusão de Mestrado em Educação, inscrever-se-ia nessa temática, com dissertação intitulada: *A natureza e o papel dos fundamentos teóricos na formação do educador*. Isto significou, em última instância, refletir sobre a análise de uma prática, guiada por uma preocupação marcante, que seria a de descobrir a base de sustentação ideológica da matriz teórica preponderante na formação do pedagogo, e campo de investigação empírica os cursos de Pedagogia da UECE e da UFC. Entendemos, assim, que o alcance de uma nova ordem social supõe clareza para a percepção de caminhos percorridos pela dominação burguesa, na garantia da manutenção de seus interesses. (SILVA, 1992) Concretamente, sabíamos: elas vêm existindo e precisam ser compreendidas, para o fortalecimento dos processos de participação democrática, bem como para a criação de canais de aproximação entre intenções particulares e os interesses da população em geral.

Cabe ressaltar que, para realizar a dissertação de Mestrado, foram muitas as dificuldades. A nossa participação em pesquisa, até então, era um capítulo pouco significativo para a nossa formação. Questionávamos: o que acontecia, se nos estudos que fizemos sobre a universidade se explicitavam como funções básicas dessas instituições o ensino, a pesquisa e a extensão? A dissociabilidade entre ensino e pesquisa, no entanto, se mantinha. Por que, então, somente a primeira função tinha seu espaço garantido mais evidentemente. Como recuperar essa dívida? Éramos fruto de uma geração em que a reprodução do conhecimento

prevaleceu? Os obstáculos enfrentados pela pouca experiência com pesquisa (como observadora, entrevistadora), a dificuldade em selecionar os aportes teórico-metodológicos exigidos pelo foco da pesquisa, como exemplo, seriam resultantes do que indagamos?

Evidenciamos, em 1990, como aluna do Mestrado em Educação – UFC a participação no debate da reformulação da proposta curricular das escolas do Município de Fortaleza. Juntamente com professores e técnicos da Secretaria de Educação do Município, estudamos e discutimos as bases de elaboração do seu novo currículo. Partimos do princípio de que, para compreender o currículo como artefato cultural, instrumento de poder nas mãos dos professores, estudos seriam necessários, para o cumprimento dessa exigência. Escolhemos trabalhar com os conteúdos de Economia Política, Filosofia e Sociologia, os quais foram imprescindíveis para pensar um currículo que leva em conta as vivências do cotidiano, que assume compromissos com a qualidade do ensino, com uma educação popular que visa a orientar para a formulação de um modelo de sociedade justa e igualitária.

No âmbito da Universidade, de igual estudo participamos com alunos de Pedagogia da UFC e da UECE, por solicitação do Centro Acadêmico Paulo Freire. Essa experiência confirmou-se importante, ao tratar dos fundamentos teóricos da formação e para elucidar a compreensão das relações que se estabelecem no mundo em que se vive.

A participação em formação de professores aconteceu, em 1992, quando o Governo do Estado do Ceará promoveu e desenvolveu ações neste sentido. Nele, lecionamos as disciplinas Didática em várias turmas. Nessa experiência, das discussões com professores e professoras da rede estadual de ensino, emergiram idéias que reafirmavam o reconhecimento e reforço a nossa condição de protagonista das mudanças esperadas. As reflexões permitiram melhor conhecer as nossas possibilidades de sistematizarmos saberes em torno do papel do professor nos espaços onde atua.

4.3 A Experiência Didático-Administrativa na Universidade

Voltemos a setembro de 1994. Nesse período, nos submetemos ao concurso para Professor Assistente da Universidade Vale do Acaraú – UVA, em Sobral. No âmbito dessa unidade de ensino superior, a participação em experiências

diversas. As de ensino e de administração prevalecem. A gestão Centro de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente – CAIC - Raimundo Pimentel Gomes – Escola de Ensino Fundamental dos anos iniciais, uma experiência de muitas lições.

A princípio, uma enorme euforia, pois apostávamos na possibilidade de vivenciar uma proposta da gestão colegiada, democrática. Não demorou em compreendermos que as práticas autônomas dos processos da gestão não se legitimam com princípios declarados em planos e/ou por determinações institucionais-legais. Estas são eficazes para justificar, para acolher as proposições governamentais. De fato, a idéia de gestão democrática na escola só se firmará com o compromisso de todos, com políticas públicas que garantam a autonomia administrativa, financeira, e pedagógica, necessária.

Ao final de dois anos e meio, quando nos desligamos da direção da escola, tínhamos realizado ações para o reconhecimento do CAIC junto ao Conselho de Educação do Ceará. Conjuntamente com professores, alunos, pais e comunidade escolar, lideramos a elaboração do seu Projeto Político-Pedagógico – PPP. Nesse espaço, muitas outras foram desenvolvidas e encaminhadas, respaldadas por projetos que se inscreviam pelo alcance de práticas democráticas. Há registro de experiências exitosas contabilizadas, sem descarte de algumas desilusões, também.

Por mais um ano, continuamos trabalhando junto à escola, na condição de Diretora Adjunta do Centro de Ciências da Educação da referida Universidade, e da qual o CAIC era parte integrante. As funções de assessoria foram importantes momentos de reflexão, diálogo, confrontos e aprendizagens.

O contato mais estreito na relação entre a Universidade e a Escola de Ensino Fundamental trouxe desafios para lidar com essa realidade. Convivemos com seus conflitos, e, também, com as incertezas dessa parceria. Simultaneamente, enfrentávamos os efeitos das mudanças vertiginosas impostas pelo panorama econômico mundial, pela violência, pela expansão do uso de drogas no ambiente escolar, impondo às instituições educacionais e aos seus educadores uma revisão radical e permanente de suas tarefas e de como tratar das questões surgidas no cotidiano.

Enfrentamos a complexidade inerente às funções da escola. Nela, a cada momento, o professor ensina, apropria-se de novos saberes, confronta-se com novas experiências, enfrenta as dificuldades postas pela realidade. De um lado, os professores, os alunos, os gestores, a comunidade em geral. Do mesmo lado, ou

acima deles, vislumbramos o aparato estatal, a política educacional, os interesses econômicos. Além do mais, entre tantas outras questões, a falta de cumplicidade de seus pares ou de afinidades compatíveis com um relacionamento mais cooperativo e democrático, destacamos como questões emblemáticas no seio dessas instituições.

As reflexões provocadas por tais experiências alimentaram a preocupação de investigarmos sobre as possibilidades de (des)construção das relações autoritárias no micro-espço escolar, ou de melhor compreender e explicar o que tem inviabilizado intenções que limitam condutas, arrefecem desejos de alcance dos objetivos da maioria.

Na IES onde trabalhamos durante seis anos, nos envolvemos com diversificadas atividades. Destacamos a participação em bancas de concursos para Professor Auxiliar e também para Professor Assistente. Representante dos docentes da Pedagogia no CEPE e Diretora Adjunta do Centro de Ciências de Educação; atuamos na organização de seminários e de outros eventos. Estivemos como representante da Universidade no FORUNDIR, em reuniões da Comissão de Especialistas, nas discussões da Reformulação das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura, em Brasília; participamos, como painalista, no I Fórum de Licenciatura da UECE; e também fomos membro da Comissão de Elaboração do Concurso Público para Professores da Prefeitura Municipal de Amontada, bem como integrante da Comissão de Seleção para Coordenadores e Gestores para a Prefeitura Municipal de Sobral - CE, para quem também prestamos assessoria na elaboração de diagnóstico e de prognóstico de criação da Escola de Música daquele Município; para finalizar, também Presidente da Comissão de Reformulação Curricular do curso de Pedagogia da UVA, proposta já aprovada e em vigor.

Em de cursos em Regime Especial, trabalhamos algumas vezes como professora, bem como na organização e na coordenação da proposta de estágio supervisionado em uma das coordenações. A tais cursos imputamos algumas críticas. A princípio, foram mais rigorosas. Atualmente, não negamos reconhecer a existência de pontos negativos, reconhecendo que haja entre eles os que se curvam ante os depoimentos do alunado em relação à sua importância, ao seu alcance social. Os que deles participaram exaltam essa oportunidade como o espaço conquistado e que, durante tanto tempo, lhes fora negado. Tais argumentos aliviam as críticas inerentes à fragilidade teórica desses processos de formação, diante da

relevância que têm no resgate da auto-estima dos professores e no fortalecimento de sua profissionalidade.

Em 2000, participamos de novo concurso. Desta feita, para professora da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Nessa instituição, assumimos a função de professora. Entre as atividades profissionais desempenhadas na atual instituição, destacamos a atuação no Programa MAGISTER – UECE, na condição de Coordenadora Geral da Ação Docente Supervisionada - ADS. O trabalho compreendeu o planejamento e o acompanhamento de 168 professores-orientadores que, junto aos 20 pólos, nos diversos municípios, desenvolveram a proposta da ADS com os professores-alunos. As idéias de Schön eram orientadoras da proposta do Programa MAGISTER, e seu princípio norteador a reflexão *na e sobre a ação*; propondo-se garantir uma formação voltada para uma concepção de escola, de educação e de ensino, concebidos como totalidade.

A inserção no referido programa serviu para reafirmar algumas certezas do “como fazer” e para jogar por terra tantas outras. Persequimos novas trilhas, revisamos outras, constantemente. A natureza e a especificidade da experiência pediram compromissos com uma racionalidade que permitia avaliar, decidir e modificar os rumos do seu projeto, sempre que necessário julgássemos. Vivemos os desafios de tornar real a formação em serviço, de tornar a pesquisa parte integrante desse processo.

Trabalhar com memoriais reflexivos fez parte dessa proposta. Os resultados existem, são ricos em possibilidades de aprender com os participantes da experiência novos modos de fazer, ou melhor, repensar a epistemologia da prática tanto quanto os pressupostos pedagógicos com os quais trabalhamos. Classificamos tal experiência como formadora ou como experiência educativa, pois propiciou mudanças nas pessoas que a ela se submeteram, modificando-as e propiciando estímulos, ao fornecer elementos orientadores da reconstrução e reorganização de suas práticas.

A ponderação de Dewey (1978) nela se aplica, é pertinente, no entendimento de que a experiência reflexiva é a que alarga e enriquece os conhecimentos, dando significação mais profunda à vida. Esse sentido, pensamos, o MAGISTER alcançou.

Portanto, no universo de nossas vivências, teve destaque especial a coordenação da Ação Docente do MAGISTER, uma experiência de formação em

serviço. Dela muitos ensinamentos para a nossa vida de professora. Naquele período (2002), organizamos, juntamente com duas outras colegas o livro *Dialogando com Escola*³⁸, oferecendo aos seus leitores uma discussão sobre o universo da escola, incluindo uma visão sobre seus vários aspectos: ambientes físico, estrutura organizacional, processo participativo, relações interpessoais. Também organizamos em 2004, para o mesmo programa, o livro intitulado: *O Estágio Docente numa perspectiva interdisciplinar*³⁹, com textos de professores e professoras das diversas áreas, tratando de uma reflexão sobre o estágio curricular.

Esse trabalho reforçou nossas idéias de que uma experiência educativa é formativa na medida em que propicia novas aprendizagens, quando os sujeitos são tocados, disponibilizados, dando sentido ao que lhes ocorre, permitindo, ainda, nesse espaço e tempo dos acontecimentos, parar para escutar, olhar, pensar, sentir, demorar-se, detalhar-se, suspender o juízo, à vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre os acontecimentos, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LAROSSA, p. 24). Entendemos ter sido isso possível, no decorrer dessa experiência.

Sem essa condição, o que nos acontece assume caráter meramente informativo, é efêmero, fugaz, não se edificando em instrumento de formação. Desse modo, o que nos forma não se confunde com a mera informação que temos sobre as coisas ou com a opinião que possuímos sobre elas. Toda experiência é singular e diferencia-se do experimento. Este é genérico, repetível, previsível. A primeira não antecipa resultados, mas cultiva a abertura para o desconhecido, para o que não se “pode pré-ver nem predizer” (Id. Ibid., p. 28).

O saber que formulamos na experiência há pouco citada reforçou nosso aprendizado. Ademais, serviu para aclarar o entendimento de que só os indivíduos podem enfrentar um mesmo acontecimento, uma vivência; jamais uma mesma experiência. O que se aprende e se apreende é particular, transformando-se em autoformação, em autoconhecimento. O experienciado é singular para cada pessoa, influi no alcance da autonomia na vivência e na convivência.

³⁸ O livro *Dialogando com a Escola* faz parte da coleção MAGISTER, atualmente na 2ª. Edição, organizado por Silvana Pimentel Silva em parceria com as professoras Ana Maria B. de Almeida e Maria do Socorro Lucena Lima.

³⁹ Este livro foi organizado por nós, em conjunto com a Profa. Dra. Maria do Socorro Lucena Lima.

Destacamos, sobretudo, o tempo em que assumimos a Coordenação do Curso de Pedagogia da UECE. Digo, hoje, que constituiu experiência formadora significativa, espaço de ação-reflexão-ação do “fazer” administrativo e de suas implicações. Sentimos o peso das atividades da gestão no contexto acadêmico, e espaço dialético e contraditório da relação teoria e prática para conciliar determinações institucionais com os interesses pessoais. Essa tarefa situou-nos frente a frente com os desafios do que determina essa última geração de reformas educacionais, além das exigências de estarmos atentas, vigilantes às implicações do conteúdo da formação nesse milênio, e seus desdobramentos na vida de quem forma e se forma.

A tais experiências atribuímos o alcance de inúmeras aprendizagens, destacando como relevante a compreensão de que a luta contra as adversidades sociais cabe a todos os educadores respaldados por um “*corpus* de conhecimento” que se fundam não apenas em uma leitura crítica da educação e da realidade, mas das ações efetivas na prática.

4.4 Do Ensino a Pesquisa: Primeiros Passos, Primeiras Experiências

No âmbito das disciplinas que compuseram a proposta curricular de nossa formação inicial em curso de Pedagogia, estivemos privada de participar de atividades de pesquisas, contraditoriamente em relação ao que afirmava o projeto pedagógico do curso, quando declarava ser a pesquisa o eixo da formação do pedagogo. Neste sentido, não são poucos os depoimentos de outros colegas pedagogos, quando reforçam essa idéia, dizendo: “Não tive a oportunidade de participar de pesquisas em minha formação durante o Curso de Pedagogia”.

De tal forma, interpretamos que esse espaço não constituiu em experiência formadora de competências para lidar com os instrumentos teórico-metodológicos a fim de desenvolver pesquisas.

A bem da verdade, no nosso caso, as primeiras ações com pesquisa, de forma sistemática, aconteceram com o trabalho monográfico; pesquisa de cunho bibliográfico para a conclusão do curso de especialização que realizamos⁴⁰.

Afora isto, desenvolvemos pesquisa como exigência do curso de Mestrado em Educação, de modo que, a pouca relação com esse tipo de trabalho dificultou a

⁴⁰ Realizamos curso de Especialização de Educação Popular (Educação Não Formal), na UFC, com monografia sobre Educação Popular e Escola Pública.

realização do relatório dissertativo. Do percurso inicial à sua elaboração, demandou muitos estudos teóricos até chegarmos à definição do objeto a ser investigado. Talvez a negação, a incipiência ou a insignificância de atividades com pesquisa nos processos formativos, justifiquem as dificuldades enfrentadas para realizar trabalhos de cunho científico. Os estudos de Rodrigues explicam esse sentimento, pois assevera que a realização de pesquisas

[...] exige entre outras coisas, o domínio de habilidades investigativas para compreensão do que pesquisar, como agir no processo de pesquisar, como localizar e empregar informação, como operar e interpretar dados coletados, como fazer referências e avaliações teóricas do pesquisado, como elaborar as conclusões e teorias relacionadas, como elaborar respostas, como apresentar as informações das resultantes pesquisas, como otimizar, enfim o ato de pesquisar. (2003, p.01).

Suas afirmações são ainda pertinentes com o que vimos assistindo no decorrer do exercício profissional como professora de cursos de graduação e de pós-graduação (desde 1994), orientadora de trabalhos monográficos, participante de várias outras atividades. Também com os depoimentos e queixas de alunos(as) de cursos de Pedagogia, quando denunciam sobre a notoriedade do caráter reprodutivo dos conteúdos do ensino no tempo em que realizaram seu cursos de graduação na Universidade; particularmente, quando falam da inabilidade para lidar com trabalhos acadêmico-científicos, por faltar-lhes, entre outros motivos, habilidades investigativas, importantes subsídios de tal ação, e que, segundo esses alunos, não foram adquiridas no processo inicial de formação.

Dizemos que o nosso envolvimento mais efetivo com grupos de pesquisas, no exercício da atividade profissional, tem o seu marco com o ingresso na UVA. Juntamente com uma equipe de alunas voluntárias do Curso de Pedagogia, lançamo-nos para realizar a pesquisa intitulada: *Reconstituição Histórica dos Movimentos Sociais em Sobral – CE*⁴¹.

Atualmente, professora da Universidade Estadual do Ceará, lotada no Centro de Educação, desde 2000, estamos diretamente ligada ao Curso de Pedagogia, Nesses cursos, as atividades de ensino se sobrepõem. Na graduação em Pedagogia, mais especificamente, ministramos as disciplinas Didática, Estrutura

⁴¹ Dessa pesquisa resultaram documentos de teor mais descritivo da realidade estudada, com relatório apresentado em seminários e encontros regionais de responsabilidade da instituição, outros estudos de teor mais teórico-pedagógico, proporcionando, ainda, importantes e amplas referências da realidade social e educacional brasileira, bem como um amplo exercício de pesquisa empírica.

e Funcionamento do Ensino, Currículos e Programas e Prática de Ensino, mais regularmente e, na Pós-Graduação, a Didática do Ensino Superior e o Estágio Supervisionado, com destaque para a orientação de trabalhos monográficos. No âmbito dessas disciplinas, algumas tentativas de realizar alguns estudos de campo. Foram experiências ainda muito embrionárias no campo investigativo.

As atividades com pesquisa com alunas de IC foram mais recentes, como o Projeto aprovado na FUNCAP sobre *Concepções e práticas de pesquisas na formação de pedagogo*, uma experiência êxitosa. Desses estudos, reforçamos nossa compreensão sobre a relevância de realizar pesquisa, um importante aporte da formação, uma possibilidade de proporcionar aos indivíduos oportunidade de concretizar a tão decantada simbiose entre teoria e prática; atividade “alimentadora do ensino”, produtora de conhecimentos, entendida como “atividade básica da ciência” na sua indagação e na construção da realidade. (MINAYO, 1994, p.17). A continuidade desses estudos consideramos relevantes para repensar ações no âmbito do curso de Pedagogia.

Na fase de realização da pesquisa há instantes referida, iniciamos o doutorado em Educação. Esse fato levou-nos a iniciar e aprofundar estudos no campo da História Oral. A pesquisa que realizávamos encontrou na potencialidade dessa metodologia o seu caminhar. Os relatos orais feitos pelos estudantes de Pedagogia diziam sobre suas concepções de pesquisa, falavam do espaço por ela ocupado, denunciavam a fragilidade da pesquisa no contexto da formação.

História Oral, abordagem das histórias de vida e formação, pesquisa biográfica, (auto)biográfica, abordagem experiencial foram inserindo-se como possibilidades de elaborar uma visão de totalidade das experiências de formação, eleitas como objeto de estudo de nossa tese de doutoramento. A obra de Marie Christine Josso, *Experiências de Vida e Formação* (2004), foi importante para melhor aprendermos com a apresentação de suas experiências de pesquisa sobre histórias de vida e formação.

Trabalhar com esses referenciais recomendou examinarmos a vasta literatura que aborda esses conceitos (THOMPSON, BOSI, NÓVOA, JOSSO, PINEAU, FERRAROTI entre outros). Neles, temos encontrado a inspiração para nossos estudos.

4.5 A Produção Científica

Em nossa produção científica destacamos os seguintes trabalhos⁴²:

2002	<p>SILVA, Silvina Pimentel. A função social da escola. In: ALMEIDA, Ana Maria Bezerra; LIMA, Maria Socorro Lucena; SILVA, Silvina Pimentel. (Orgs.). <i>Dialogando com a escola</i>. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2002.</p> <p>SILVA, Silvina Pimentel. Elementos constitutivos da identidade da escola. In: ALMEIDA, Ana Maria Bezerra; LIMA, Maria Socorro Lucena; SILVA Silvina Pimentel. (Orgs.). <i>Dialogando com a escola</i>. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2002.</p> <p>SILVA, Silvina Pimentel. Gestão democrática compartilhada na escola, um caminho que se constrói". In: ALMEIDA, Ana Maria B.; LIMA, Maria Socorro L.; SILVA Silvina Pimentel. (Orgs.). <i>Dialogando com a escola</i>. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2002.</p> <p>CELISTRE, Sinara Sant'Anna; SILVA, Silvina. Pimenta. Professor: quem é este profissional? In: <i>Dialogando com a Escola</i>. ALMEIDA, Ana Maria B.; LIMA, Maria Socorro L.; SILVA Silvina Pimentel. (Orgs.). Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2002.</p>
2004	<p>SILVA, Silvina Pimentel. A aula precisa ter "alma"? In: CAVALCANTE, Maria Marina D. e LIMA, Maria do Socorro L. (Orgs) <i>Prática de Ensino em Educação Profissionalizante</i>: Núcleo Integrador. Fortaleza: UECE, 2004.</p> <p>SILVA, Silvina Pimentel. Autonomia, democratização do saber, qualidade do ensino no contexto da escola pública: desafiando velhos vícios. In: <i>Estrutura e funcionamento da educação básica</i>. Fortaleza: UECE, 2004, v.500, p. 12-19.</p> <p>SILVA, Silvina Pimentel. Do Projeto: Trilhas e Caminhos In: CAVALCANTE, Maria Marina D. e LIMA, Maria do Socorro L. (Orgs) <i>Prática de Ensino em Educação Profissionalizante</i>: Núcleo Integrador. Fortaleza: UECE, 2004, v.500, p. 79-83.</p> <p>SILVA, Silvina Pimentel. O Ensino Médio: reflexão sobre o fazer docente In: LIMA, Maria Socorro Lucena; SILVA Silvina Pimentel. (Orgs.). <i>O Estágio Docente Numa Perspectiva Interdisciplinar</i>. Fortaleza: Pouchain Ramos, 2004, v.3000, p. 13-22.</p> <p>SILVA, Silvina Pimentel. O Papel do Professor na Escola em Movimento: por uma pedagogia do diálogo, da participação do individual ao coletivo a partir do todo. In: CAVALCANTE, Maria Marina D. e LIMA, Maria do Socorro L. (Orgs) <i>Prática de Ensino em Educação Profissionalizante</i>. Fortaleza: UECE, 2004, v.500, p. 36-44.</p>

⁴² Ver referências completas de nossa produção científica no documento: Sistema Lattes do Currículos/CNPq.

2006	<p>SILVA, Silvina Pimentel. Produção e Apreensão do Conhecimento: uma leitura freireana sobre a formação docente. In: OLINDA, Ercília B. de Figueiredo; João de A. F. (Orgs.). et. al. <i>Formação Humana e Dialogicidade em Paulo Freire</i>. Fortaleza: UFC, 2006, p.271-273.</p> <p>LIMA, Maria Socorro Lucena; VASCONCELOS, C.L, GRANGEIRO, M.F. Os desafios da formação: uma olhar sobre uma experiência de formação. In: <i>O Ensino Policial trajetória e perspectivas</i>. Fortaleza: UECE, 2006.</p>
2007	<p>SILVA, Silvina Pimentel e BRAGA, Maria Margarete S. <i>Por uma cultura de pesquisa no ensino superior: a associação pesquisa e estágio na pedagogia</i>. In: OLINDA. Ercília M. B. e FERNANDES, Dorgival G. et. al. In: <i>Práticas e Aprendizagens Docentes</i>. Fortaleza: UFC, 2007.</p> <p>SILVA, Silvina Pimentel .). Pesquisa ensino e formação docente no ensino superior. In: SALES, José Albio et. al. (Orgs) <i>Formação e Práticas Docentes</i>. Fortaleza: UECE. 2007, p.165-178.</p>
2008	<p>SILVA, Silvina Pimentel. As experiências formadoras no conjunto das vivências das trajetórias de vida. In: OLINDA. Ercília M. B. e CAVALCANTE JUNIOR, F.S. <i>Artes do Existir: trajetórias de vida e formação</i>. Fortaleza: UFC. 2008- p. 308-317.</p>

Vimos, assim, constituindo nossas subjetividades, nossas identidades. Nesse processo, temos ensinado, aprendido, formamos e nos formamos.

4.6 Narração da História de Formação com Pesquisa de nossos Participantes: da Inserção à Atuação

O processo de “caminhar para si” não é solitário. São muitos os que nos influenciam e os que influenciemos nesse caminhar. Nessa trajetória somos mais ou menos ativos ou passivos segundo as circunstâncias. Os projetos que firmamos são construídos no decorrer da vida. Consciente ou inconscientemente estruturamos e re-estruturamos nossas posições existenciais. A reflexão que exercemos sobre o “o material que dá forma ao objeto de reflexão, a formação do ponto de vista do aprendente, passa pela capacidade de apropriação desse objeto”. (JOSSO, 2004, p. 83).

O nosso referencial teórico metodológico constitui-se de um instrumental de pesquisa, que permite analisar e aprofundar a dimensão formadora inscrita nos depoimentos das histórias de formação de nossos narradores. Propicia ainda um exercício de autoformação mediada “pela reflexão sobre os percursos pessoais e

profissionais” (OLINDA, 2007, p.123). Para a autora, de acordo com Nóvoa, “a abordagem das histórias de vida e formação contribuem “para uma teoria da formação a partir do sujeito aprendente”. (id. *ibid*).

Neste sentido, a seguir apresentamos os nossos co-autores principais. Esse grupo está formado de alunas e professores de curso de pedagogia com quem dialogamos sobre nossos/seus processos formativos com pesquisa. As identidades das alunas participantes estão preservadas por solicitação deles próprios. Portanto, receberão um mesmo nome, acrescido de uma denominação complementar. Este majestoso elenco apresenta um perfil com muitas identidades e singularidades.

Os nossos co-autores: alunos ex-integrantes de iniciação científica professores, pesquisadores líderes, professores do curso de Pedagogia, além de incluirmos dois⁴³ professores informantes, a quem recorreremos para ajudar na contextualização da emergência da pesquisa na UECE. São eles,

1 - ANA

Teve sua formação básica em escola pública e particular; é graduada em Pedagogia, com especialização em Gestão Escolar e Mestranda em Educação. A sua experiência em pesquisa iniciou quando ingressou no Programa de Monitoria da disciplina Planejamento Educacional, durante o ano de 2001. A participação na coleta de dados da pesquisa Inovações Institucionais na Escola, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Política Educacional, Docência e Memória (UECE), proporcionou-lhe uma espécie de encantamento, além de fomentar o desejo de aprender mais. Toda a experiência adquirida em Pesquisa foi nesse Grupo.

⁴³ **José Jackson Coelho Sampaio** - Possui graduação em Medicina pela Universidade Federal do Ceará (1975), mestrado em Medicina Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1988) e doutorado em Medicina Preventiva pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (1992). Atualmente é Professor Titular em Saúde Pública, docente do Mestrado Acadêmico em Saúde Pública e do Mestrado Profissional em Saúde Mental, líder do Grupo de Pesquisa Vida e Trabalho e do Laboratório de Humanização da Atenção em Saúde, e Diretor do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de Saúde Coletiva, com ênfase em Saúde Pública, atuando principalmente nos seguintes temas: saúde mental, saúde e trabalho, política e planejamento em saúde. (Texto informado pelo autor, plataforma Lattes)

Francisco Militão de Sousa - Graduado em Medicina Veterinária pela Universidade Estadual do Ceará (1966), Mestrado em Magister En Produccion Avicola - Universidad de Chile (1971), Doutorado em Docteur Du Troisième Cycle - Université de Montpellier II Sciences Et Technologies Du Languedoc (1982) e Pós-Doutorado em Inseminação Artificial Animal - Institut National de La Recherche Agronomique, INRA, França (1996). Atualmente executa pesquisa financiada pelo Banco do Nordeste do Brasil e é Professor Titular da Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de Medicina Veterinária, com ênfase em Avicultura, atuando principalmente nos seguintes temas: nutrição animal, produção animal, reprodução animal, zootecnia e manejo. (Texto informado pelo autor, plataforma Lattes)

Em 2002, participou da seleção de bolsistas de Iniciação Científica, CNPq/PIBIC (para o período março/2002 a agosto/2003), da UECE, quando garantiu sua vinculação ao referido grupo. Nesse grupo, teve a oportunidade de analisar o banco de dados das entrevistas referentes à pesquisa *Inovações Institucionais na Escola*, auxiliou na coleta de dados do livro História da Educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos, de autoria dessa líder. Também auxiliou na pesquisa sobre o *Levantamento custo/aluno/ano em escolas da Educação Básica no Ceará*, no período de jul/2003 a jul/2004, do Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira – INEP em Fortaleza – CE.

2 - ANA LÚCIA

Durante a educação básica, estudou em escola particular. A graduação no curso de Pedagogia na UECE (2002.2) e, também, a Especialização em Gestão Escolar (2005.1 – UECE).

Tornou-se monitora da disciplina Planejamento Educacional durante o ano de 2001, no quinto semestre da graduação. Essa experiência inaugurou seu espaço inicial de pesquisa. Envolveu-se na coleta de dados da pesquisa *Inovações Institucionais na Escola*, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Política Educacional, Docência e Memória (UECE), por meio das orientações da prof.^a G.A sua orientadora. Essa experiência foi importante para o seu entusiasmo e maior preocupação com o querer aprender.

A participação em seleção de bolsistas de Iniciação Científica aconteceu em 2002. Com a inserção nesse programa, obteve a condição de Bolsista de IC/ ligada ao CNPq no Grupo de Pesquisa Política Educacional, Docência e Memória (UECE), coordenado por sua líder. Entrando no grupo, teve a oportunidade de analisar o banco de dados das entrevistas referente à pesquisa *Inovações Institucionais na Escola*. A sua experiência maior com pesquisa é fruto desse Grupo.

Ao ingressar na universidade, pouco despertara para as mudanças que ocorreriam em sua vida pessoal e profissional. A princípio, o seu interesse era contribuir com os estudos na área da educação especial, porém não encontrou apoio, mesmo após contato com uma professora dessa área.

Passou alguns semestres na graduação, apenas participando das atividades propostas pelas disciplinas, que nem sempre se relacionavam com a

pesquisa. Foi, então, que, em 2001, no segundo semestre, ao cursar a disciplina Pesquisa Educacional, conheceu uma professora que, numa explanação para a turma, incitou-a para a necessidade de realizar pesquisas. Alertava essa mesma professora, no sentido de que a disposição para aprender a pesquisar não poderia se perder em razão de uma tentativa frustrada, recomendando não desanimar. O conhecimento de outra professora, participante do mesmo grupo de pesquisa, levou-a a pleitear uma bolsa pela FUNCAP, mas sem êxito. Continuou, mesmo assim, apostando na sua vontade de aprender a pesquisar.

É, todavia, na fase final de sua graduação que, como voluntária, passa a auxiliar na transcrição de fitas. É nessa experiência que começou a se apropriar de alguns conhecimentos da prática de pesquisa.

Em março de 2002, fez a seleção e passou a ser bolsista do CNPq, durante o período de março/2002 a agosto/2003, do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Docência e Memória (UECE). Nele participou do projeto integrado - *Política Educacional Escola e Professores*, projeto “guarda-chuva” que abrigava algumas pesquisas na área de formação de professores e de política e planejamento educacional. Nesse grupo, realizou de modo mais sistemático suas primeiras experiências de pesquisa, fez estudos teóricos e práticos com exercícios de “ação - reflexão - ação”. Estudou sobre os teóricos vinculados às temáticas pertinentes à área de estudo do grupo e, também, com o intuito de conhecer sobre metodologias, instrumentais e procedimentos de pesquisa.

Considera a experiência como espaço de constituição do que chama de iniciação da “identidade do pesquisador”, pois, além dos laços profissionais, aprendeu a ter maior respeito pelos educadores e colegas que nesse ambiente se formavam.

Atualmente, é aluna do Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade, na UECE, é membro do Grupo de Pesquisa *Políticas Públicas e Exclusão Social*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Francisca Rejane Bezerra Andrade.

Tal formação, aliada às experiências realizadas em algumas poucas disciplinas, são referências importantes do seu perfil profissional.

3- ANA PATRÍCIA

A sua educação básica realizou em escola particular. Graduada em Pedagogia, cursando especialização em Gestão Escolar e, também, Gestão Pública

(em fase de conclusão) (ENAP). É aluna do Mestrado em Educação da Universidade de Brasília, integrou os grupos de pesquisa Formação de Professores (Cadastrado no CNPq) e, posteriormente, o Grupo de Pesquisa Política Educacional, Escola e Professores (também cadastrado no CNPq), ambos sob a liderança da Prof.^a Dr.^a Sofia Lerche Vieira. No âmbito da iniciação científica, participou, dentre outras, das seguintes pesquisas: *Formação de Professores: diversos olhares* (conclusão: 31/01/2002), com financiamento da Fundação Cearense de Amparo à Pesquisa; *Profissão Professor de Ensino Fundamental* (conclusão: 31/07/2002), com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; e *Professores de Escolas Públicas e Privadas: visões sobre a formação e o trabalho* (Conclusão: 31/01/2003), também com financiamento do CNPq. Participou ainda do *Levantamento Custo/Aluno/Ano em Escolas da Educação Básica no Ceará* (conclusão: 07/2004), coordenado pela referida professora, com financiamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira.

A idéia de tornar-se pesquisadora é anterior a sua entrada na Universidade. Ao iniciar o curso de graduação, procurou saber quais as pesquisas que vinham sendo desenvolvidas no seu departamento e também procurou integrar-se a um dos poucos grupos de pesquisa então existentes. Dessa experiência veio a oportunidade de participar de várias pesquisas e eventos científicos, o que a estimulou a seguir na vida acadêmica. Durante o processo de iniciação científica, aprendeu muito com os debates e discussões realizados com os pesquisadores do grupo do qual fazia parte e com colegas que, também, estavam em processo de aprendizado.

Essas vivências contribuíram para o seu crescimento pessoal e profissional e foram decisivas para os rumos acadêmicos e profissionais que segue. Ainda hoje, reconhece a experiência em grupo de pesquisa como muito marcante de sua vida.

4 - ANA MARIA

Nascida em Fortaleza-CE, foi aluna de escola privada, com graduação e especialização na UECE, instituição na qual, também, vem cursando o mestrado acadêmico.

A sua entrada no Grupo de Pesquisa *Política Educacional, Docência e Memória* teve como intuito um maior envolvimento com o curso que realizava. Desde seu ingresso, foi sua preocupação envolver-se por inteiro com a Universidade, não apenas passar por ela, mas nela deixar sua marca e dela tirar proveitos. No percurso da graduação, realizou trabalhos voluntários, embora nada que a fizesse ver realmente a importância da pesquisa na vida acadêmica.

É com o tempo e o exercício das atividades de iniciação científica que percebeu o quanto o seu processo de formação estava superando as suas expectativas. Além de envolver-se com a Universidade, assistia ao seu crescimento pessoal, percebia a mudança de perspectiva não só em relação aos seus sonhos, mas também se ampliavam suas expectativas (já começava a sonhar com o mestrado e o doutorado).

Hoje, é firme e convicta da importância da IC em sua vida acadêmica. Ainda não se considera pesquisadora, mas reconhece que está com alguns passos dados nessa caminhada.

5 - ANA ROSA

Aluna de escola pública, graduada em Pedagogia pela UFC, mestre em Educação (UFC) e, atualmente, aluna do doutorado.

Foi monitora da disciplina Introdução à Psicologia, com participação no Grupo Saber e Prática Social do Educador – coordenado pelo Professor Jacques Therrien. Sua inserção nesse grupo de pesquisa deu-se por meio de prova de seleção para bolsista de pesquisa, na época da graduação. O seu interesse em participar de pesquisa veio com o convite de colegas que já faziam parte do grupo.

Foi, então, como começou a adentrar no conhecimento e na prática da pesquisa qualitativa. Nesse espaço, vivenciou o rigor, a flexibilidade, a autonomia, a ética. Participou das pesquisas: *O impacto das transformações na formação de professores* (sobre telensino e informática na escola); *Experiência e competência no*

trabalho docente; Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos superiores de formação docentes – licenciaturas, financiados pela CAPES e CNPq.

Fora dos grupos IC, anterior ao ingresso neles, iniciou com o professor Nicollino Trompieri Filho, na disciplina Pesquisa Educacional (pesquisa sobre a relação professor-aluno);bem como da Avaliação dos cursos de formação continuada de professores da Rede Estadual (SEDUC-UFC); pesquisas em serviço na elaboração de cursos para formação de professores em Informática Educativa; acompanhou a elaboração dos projetos pedagógicos dos laboratórios de informática da rede municipal de Educação em Fortaleza; participou desde a análise dos dados, inclusive com uso de *softwares* de análise: SPSS. Até esse momento, lidou com uma abordagem metodológica de pesquisa mais quantitativa.

Entende como relevante a experiência com pesquisa para as análises que vem realizando e a apresentação de seus resultados.

No momento atual, considera a pesquisa como fundamental para tratar de inúmeras incógnitas a serem desvendadas. Reconhece entre os alunos que estão de algum modo envolvidos em algum processo reflexivo, seja na monitoria ou em grupos de estudo, como espaços significativos para produzir conhecimentos e não apenas RE-produzir.

6 - ANA JÚLIA

Durante a educação básica estudou em escolas particulares. Na graduação, cursou Pedagogia na UECE e, também, especialização em Gestão Escolar. É mestra em Educação Brasileira pela UFC. Na época da graduação, participou do movimento estudantil e das diversas discussões que envolviam a educação e o curso de Pedagogia. Bolsista de Extensão do projeto Nascente (2002) e de grupo de IC, após seleção, no último semestre de graduação. Também apresentou oficinas e minicursos em encontros de estudantes, antes de ser bolsista IC. Conta com participação nas pesquisas: Escola Professores e Política Educacional – PEEP, Programa MAGISTER: avaliação de um programa de formação de professores/ profissão pedagogo, financiada pela FUNCAP.

Outra experiência relevante foi a participação na pesquisa do INEP, Custo-aluno em escolas de qualidade e da pesquisa que deu origem ao livro: História da Educação: sobre promessas, fatos e feitos.

Professora de escolas públicas e particulares, desde o início curso de Pedagogia. Na SEDUC, exerceu a função de Técnica Pedagógica da Célula de Ensino Médio, foi professora substituta da Universidade Federal do Ceará, onde lecionou durante 03 anos. É consultora do Instituto da Infância – IFAN, no qual coordena um projeto de construção de *Parques Infantis e de Kits* lúdicos para crianças da zona rural. Orienta a realização das atividades com crianças de um a seis anos de idade, participa da avaliação de outros projetos também educativos, da instituição e contribui na elaboração de artigos para publicação em congressos e na inscrição da Instituição em premiações nacionais e internacionais.

Atualmente, se dedica aos estudos da política educacional e história da educação, mais especificamente no que diz respeito ao conceito de criança no cenário local.

7 - ANA ELEN

Cursou o ensino fundamental em escola pública e o ensino médio em escola privada. É licenciada em Pedagogia, Mestra em Educação Brasileira – UFC, doutoranda em Educação Brasileira - UFC. Em 1994, iniciou atividades de docência como professora da rede pública, com atuação no ensino médio. Atualmente, é professora do ensino superior. Sua inserção em grupos de IC ocorreu por seleção. Daí em diante, até o ingresso no mestrado, em 1999, foi bolsista de iniciação à pesquisa, ligada ao grupo *Saber e Prática Social do Educador*, sob a coordenação do Professor Jacques Therrien.

Fora dos grupos de IC, participou de pesquisa em 2000, no contexto de uma parceria entre a FAGED, a SEDUC e a UNESCO, com financiamento do CNPq. Destaca-se o envolvimento com duas outras pesquisas: a do mestrado e uma outra em grupo na sua instituição de origem. Além da carga horária de aulas, desenvolveu projetos de pesquisa e monitoria, participou em comissões de naturezas diversas, reuniões de colegiado etc. Reconhece o ato de pesquisar como intrínseco do ato de ensinar.

8 - ANA RITA

Na educação básica foi aluna de escola privada. O início de sua trajetória acadêmica aconteceu a partir do ingresso no curso de Pedagogia da UECE,

buscando vivenciar intensamente todas as dimensões inerentes à Universidade, docência, extensão e ensino. O mestrado em Educação foi cursado na UFC.

Em sua trajetória estudantil, recusava-se a ser uma estudante que ia apenas assistir às aulas para depois voltar para casa. Dessa preocupação, o seu interesse por participar do movimento estudantil (centro acadêmico), grupos de estudos e pesquisas.

Como militante e membro do Centro Acadêmico do Curso de Pedagogia, executou várias atividades técnicas e pedagógicas. Organizou grupos de estudos, semanas pedagógicas, seminários e encontros de Pedagogia locais e regionais. Participou também das reuniões do colegiado e da reformulação curricular do referido curso, ao mesmo tempo em que exercia o papel de informante dos demais estudantes sobre o andamento desse processo e, ainda, comunicava sobre a existência de cursos, palestras, estágios e bolsas.

As atividades realizadas como militante do movimento estudantil foram bastante significativas, por constituir-se em estímulo da participação e do interesse dos estudantes para as questões que se referiam à valorização do Curso de Pedagogia e da Universidade.

No terceiro semestre da graduação, começou a fazer uma pesquisa voluntária, em parceria com uma professora sobre a *Identidade do Curso de Pedagogia*. Posteriormente a esse trabalho, outro grande desafio enfrentado e vencido foi a conquista de uma bolsa de Iniciação Científica. A vontade de ser professora universitária e de ser uma pesquisadora foi o que moveu o desejo de participar em pesquisas. A vigência da bolsa e a participação no grupo duraram dois anos, quando muitos aprendizados foram adquiridos.

Além disso, realizou outros trabalhos de pesquisa, em específico, na coleta de dados para o livro - *História da Educação do Ceará: Promessas, Fatos e Feitos* de autoria de Sofia Lerche Vieira, juntamente com bolsistas de IC, para a coleta de documentos em diferentes bibliotecas públicas do Estado.

Cabe registrar ainda a participação em estudo promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), denominado *Levantamento custo/aluno/ano em Escolas da Educação*, no qual teve a oportunidade de viajar para municípios do Estado do Ceará, a fim de perceber a realidade e as condições estruturais e pedagógicas de suas escolas.

O acúmulo dessas experiências, portanto, possibilitou a construção de um perfil de pesquisadora, cuja autonomia para realizar atividades inerentes à pesquisa estimulam a continuar sua trajetória em busca do doutorado.

9 - ANA FLÁVIA

A escola pública foi seu campo inicial de formação básica. É formada em Pedagogia e Mestra em Educação, pela UFC. A sua inserção em pesquisas veio com a aprovação para ser bolsista de grupos de IC - *Saber e Prática Social do Educador*. Considera esse espaço positivo para o desempenho acadêmico e das atividades de pesquisa realizadas.

Exerceu atividades de Magistério na Educação Infantil, professora substituta da UECE, no curso de Pedagogia, e lecionou outras disciplinas na UVA – cursos seqüenciais. Na atualidade, vem se dedicando a trabalhar com Educação a Distância, na UFC virtual, com as Escolas dos Gestores.

10- ANA TATI

Aluna da escola pública na educação básica, graduada em Pedagogia pela UFC. É professora de escola particular de educação básica, exercendo atividades docentes como auxiliar de professora. Nessa atividade, cuida das crianças, elabora tarefas propostas pela professora, entre outras ações docentes.

No curso de graduação, participou de seleção para bolsista de IC, quando, então, passou a integrar o *Grupo Saber e Prática Social do Educador*. Participou da pesquisa *Formação de Professores dos Cursos de Licenciatura*, financiada pelo CNPq e, também, da pesquisa *Aspectos políticos e culturais da Educação no Brasil*. Seu desejo é ingressar no Mestrado.

11 - ANA PAULA

Cursou a educação básica em escola da rede particular de ensino. Graduiu-se em Pedagogia e especializou-se na UECE; o mestrado em Gestão Escolar fez na PUC - MG. Em julho de 2000, ingressou em grupo de IC do programa da FUNCAP. Participou das pesquisas: *Formação de professores - diversos olhares; Profissão professor de ensino fundamental, Profissão Professor de Ensino Médio, Profissão professor de Educação Básica; História da educação no Ceará; Política Educacional, escola e professores*.

Integrou o grupo de professores da rede municipal de ensino, local onde realizou trabalhos com a Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. Foi professora substituta do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da UFC.

No momento atual é professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú, em Sobral - CE. Nessa Universidade, participa de grupos de pesquisa, desenvolvendo estudos sobre a região Norte do Estado.

12 - ANA GLÓRIA

Foi aluna de escola particular na Educação Básica, graduada em Pedagogia, mestra em Educação e doutoranda em Educação Brasileira (FAGED-UFC); professora de universidade pública.

Participou de projetos de extensão na graduação, bolsista de IC do grupo *Saber e Prática Social do Educador* e, dentre outras, da pesquisa - *O saber social da prática docente: cultura, identidade e resistência*.

4.6 Também fazem parte desta história

Na seqüência, sucintamente, incluímos apresentar os pesquisadores-líderes, seguidos dos professores de Pedagogia integrantes dos grupos, todos nossos co-autores que, com suas narrativas escritas e orais, juntam-se aos demais participantes dos grupos de IC, sem os quais estariam malogradas nossas intenções. É de suas contribuições que este diálogo sobre as experiências de pesquisa e seus significados para a formação do pedagogo está sendo escrito.

Com a posse de seus depoimentos, a nossa possibilidade de contar essa história, reunindo elementos que venham robustecer, vitalizar e oxigenar o debate sobre práticas de formação e pesquisa.

As informações constantes em suas apresentações têm como fonte os seus currículos da plataforma *Lattes* no CNPq. Portanto, limitamo-nos a destacar o que neles está divulgado.

1 - MARIA NOBRE DAMASCENO

Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1C. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1969), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1973) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1983). Atualmente é

professora titular aposentada da Universidade Federal do Ceará, bolsista de produtividade de pesquisa do CNPq. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos e Tópicos Específicos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: escola, trabalho e saber, juventude, campesinato e construção da identidade. (Texto informado pelo autor- plataforma *Lattes*).

2 - JACQUES THERRIEN

Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível SR.

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1972), graduação em Teologia Pastoral - Colégio Máximo Cristo Rei (1969), mestrado em Educação - Cornell University (1976), mestrado em Filosofia - Université de Montreal (1964) e doutorado em Educação - Cornell University (1979). Atualmente é professor titular da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em saber docente, atuando principalmente nos seguintes temas: saber docente e saber de experiência, formação docente, trabalho docente, racionalidade do trabalho pedagógico, educação e movimentos sociais no campo (Texto informado pelo autor- plataforma *Lattes*).

3 - SOFIA LERCHE VIEIRA

Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1C

Possui licenciatura em Letras pela Universidade de Brasília (1975), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1980), doutorado em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990) e pós-doutorado pela Universidad Nacional de Educacion a Distancia, Espanha (2001). Exerceu o cargo de Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (2003-2006). Atualmente é bolsista em produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e professora titular da Universidade Estadual do Ceará. Autora de obras diversas no campo educacional, atua como consultora a organismos nacionais e internacionais. Tem experiência em Educação, com ênfase nas áreas de política, história e gestão da educação, formação de professores, educação básica e educação superior. (Texto informado pelo autor-curriculum plataforma *Lattes*).

Desses participantes, 86,7% (oitenta e seis vírgula sete por cento) são mestres/mestrandos ou doutores/doutorandos. Os outros 13,3% (treze vírgula três por cento), os formados mais recentemente, são apenas graduados, embora manifestem interesse de ingressar em cursos de pós-graduação. Deles, 46,7% (quarenta e seis vírgula sete por cento) são professores universitários. Os demais atuam em atividades de docência nos anos iniciais do ensino fundamental e também os que realizam assessorias em instituições da Administração Pública estadual e/ou municipais.

4.7 Ex- Integrantes – professoras de Pedagogia

1 - MARIA DE LOURDES PEIXOTO BRANDÃO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1976), Especialista em Pesquisa Educacional (1980), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1986) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1997). Atualmente é professora adjunta aposentada da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos e Tópicos Específicos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Docência no Ensino Superior, Projeto Pedagógico de Cursos de Graduação. É integrante do Núcleo – Educação, Currículo e Ensino da Pós-Graduação da FACED e orienta estudos específicos de Currículo, Educação Rural e Movimentos Sociais.

2 - ISABEL MARIA SABINO DE FARIAS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (1991), com mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2002). Atualmente é professora da Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em política educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, cultura escolar e ensino fundamental (Texto informado pelo autor).

3 - ÂNGELA TEREZINHA DE SOUZA

Graduada em Pedagogia (PUC/RJ e UFC) com mestrado em Extention and Continnuing Education (Cornell University. N.Y./USA, doutorado em Psicologia

da Educação, PUC/SP. Ministra as disciplinas: Organização Social do Trabalho Escolar; Projetos Especiais (I a III), na graduação. Profissionalmente faz parte do grupo - *Saber Docente*, da FAGED, desde 1996. Anteriormente – 1980/87, participou de outro grupo, também na FAGED, realizando uma pesquisa longitudinal em três estados do Nordeste, avaliando o programa EDURURAL/NE, financiado pelo Banco Mundial. Antes disso, participou de um grupo vinculado à Comissão Estadual de Planejamento Agrícola (CEPA/CE) pesquisando a Organização da Produção Agrícola no Ceará, além de diagnosticar e gerar proposições a respeito das situações enfrentadas pela população cearense a respeito da prestação de serviços educacionais e de atendimento à saúde (1978 a 1980). Prestou assessoria ao movimento sindical camponês entre 1980 a 1990, seja através de uma ONG, seja como pessoa física. Organizou, coordenou e realizou várias pesquisas vinculadas ao debate da participação popular e suas demandas por serviços coletivo. (Texto informado pelo autor, plataforma *Lattes*)

4.8 Nossos Sujeitos nos Contarão suas Histórias, Falando de seus Encantos e Desencantos

São eles que compartilham conosco suas vivências, aprendizagens experienciais, seus encantos e desencantos com suas experiências formativas. “O ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstituir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática”. (SOUZA, 2006, p. 48).

Com arrimo nessas informações, daremos o sentido às nossas análises e reflexões. O exercício de transcrever, textualizar e transcriar resulta de um intenso trabalho de transcrição, transcrição, análises e reflexões. Nesse movimento, estamos remexendo em suas memórias, trazendo vivências e atribuindo significados (OLINDA, 2006) para responder ao que indagamos. Limitamo-nos ao que esses pesquisadores, narradores, co-autores e sujeitos da pesquisa, desvelarem. Coubelhes a prerrogativa de “preservar a autonomia de escolher, recortar, destacar, isolar, esquecer e calar”. (Id. p. 122).

O que nos compete neste ensaio é trabalhar com os diversos relatos por eles propiciados, fundamentais no esforço de interpretação sobre o que foi narrado acerca das práticas formativas. De suas trajetórias de vida e formação, destacamos o que foi considerado formador, seja sobre cada indivíduo ou de um coletivo, no

espaço da formação inicial ou nos diversos movimentos que se interpõem aos seus processos formativos.

É o próximo capítulo que congrega maior quantidade de registros, os quais interpretarão o que anunciamos como questões centrais desta pesquisa.

CAPÍTULO 5 – INTERPRETAÇÃO DOS SIGNIFICADOS E DAS IMPLICAÇÕES DA EXPERIÊNCIA FORMADORA EM GRUPOS DE PESQUISA PARA O TRABALHO DO(A) PEDAGOGO(A)

Por favor, estou rogando não me ofenda perguntando se esta história aconteceu. Escrever o que se vive é coisa de pouca ou nenhuma graça. O desafio está em viver o que se escreve.

(Eduardo Galeano)

Este capítulo concentra as discussões que vimos fazendo sobre as experiências de Iniciação Científica com suporte no que nos foi dado a conhecer nos depoimentos de pesquisadores/ professores(as) e ex-integrantes desses grupos.

Relembrando, do ponto de vista metodológico, a sua caracterização como uma pesquisa de natureza (auto)biográfica, encontrou na utilização das narrativas seu apoio principal.

Na verdade, seguimos o rumo de vários pesquisadores nacionais e internacionais que, nas últimas décadas, valem-se desse respeitável recurso em seus diversos estudos. Os argumentos de Finger (Universidade de Genebra) e de Nóvoa (da Universidade de Lisboa) é de que esse procedimento possibilita o alcance de um novo conhecimento sobre o homem social, ao considerar que,

Se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação do **singular** do **universal** social e histórico que o rodeia, **podemos conhecer** o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual. (grifo do autor). (FINGER, 1988, p. 12)

Com esse entendimento, o propósito é buscar nas “experiências de terreno” o que investigamos. Consideramos, neste sentido, a pertinência de discutir inicialmente, neste capítulo, a respeito do conceito de experiência, por avaliarmos que as palavras assumem conotação diferenciada em contextos distintos.

Os ensinamentos de Larossa alertam para compreendermos que as palavras “produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. (2002, p. 21). Expressa exemplo do que asseveramos, quando escutamos dizer: “esse tem palavra” ou “não tem palavra”. Tais afirmações atribuem uma classificação aos indivíduos, a partir de um juízo de valor, conferindo sentido ao que são e ao que lhes acontece ou ao que possam representar/ parecer.

5.1 O Conceito de Experiência – Diferentes Significados

Com origem na sua conceituação mais genérica, ao longo dos tempos, e consoante aos filósofos que a usam, a palavra “experiência” não foge à regra de outros vocábulos das diversas línguas, assumindo diferentes significados. Em sua acepção elementar, refere-se às sensações e à percepção. Pode, porém, ser empregada em relação à capacidade de descrever ou à habilidade de conceituar o experimental, de forma que designa todo o conhecimento contraído pelos indivíduos, de modo espontâneo ou vivencial, no percurso de suas existências.

No latim, vem de *experiri*, denotando “provar” (experimental). Em português, expressa “algo que nos acontece”, processo que se dá na mediação entre “algo que se experimenta, que se prova”, com capacidade para nos formar ou transformar. Para Heidegger (APUD LAROSSA, 2002), “a experiência é, para os sujeitos, a perda de seu poder, na verdade, para submeter-se àquilo em que se constitui, quando a experiência dele se apodera”. (p.25). Portanto, não é simplesmente o que nos passa ou acontece, mas o que nos toca, nos sucede, sensibiliza, de fato; o que dá relevo à nossa existência, modificando-nos ou nos transformando.

Entre as demais línguas, exprime outras definições. Tanto nas línguas germânicas nos códigos latinos, guardam algo em comum as dimensões de travessia e de perigo inseparavelmente, não se confundindo com a mera informação sobre as coisas nem com a opinião que temos sobre elas.

Com base em Heidegger, Larossa busca aclarar essas duas dimensões, quando o primeiro destaca o fato de que

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (LAROSSA, 2002, p. 25).

Conforme o explicitado, uma experiência não pode ser classificada como significativa sem que algo nos aconteça, sem que sejamos provocados por uma mudança, sem algo que nos transforme e nos modifique,

Os escritos de Dewey (1978) e de Josso (2004), em suas obras, vêm ao encontro dessas idéias e servem de fundamentos para as reflexões que fazemos sobre as experiências com pesquisa desenvolvidas na Universidade, em curso de Pedagogia. Perguntamos se, nessa conjuntura, constituem-se em formação experiencial. Para Josso, “a formação é experiencial ou não é formação”. (2004, p.48). Com base na síntese por ela elaborada, é procedente a distinção sobre “experiência existencial” e acerca de “aprendizagem pela experiência”. Argumenta:

[...] a experiência existencial diz respeito ao todo da pessoa, diz respeito a sua identidade profunda, à maneira como ela vive como ser; enquanto a aprendizagem a partir da experiência, está relacionada apenas as transformações menores. (Id. ibid, p. 48).

Diz também, na mesma obra, que no desenvolvimento das vivências só algumas se transformam em experiências formadoras das aprendizagens, são significantes para o que os indivíduos se tornam, porque deram sentido para o que constroem e desconstroem permanentemente. Em seu livro *Experiências de Vida e Formação (2004)*, estão amplamente expostas as idéias que favorecem alargar e aprofundar o debate, pois o que ora nos interessa é tomar as três dimensões, por ela sintetizadas, na elaboração das experiências, quando faz a distinção entre “ter experiência”, “fazer experiência” e “pensar sobre as experiências”; ou seja,

- 1) “Ter experiência“: o viver coloca-nos frente a situações e acontecimentos, tornados significativos ou não, mesmo sem que os tenhamos provocado, podendo não ser fruto da vontade e dos desejos; de situações involuntárias, até mesmo acidentais, não transformadas em experiências.
- 2) “Fazer experiências“: esses momentos instituem-se nas vivências de situações e em acontecimentos provocados e criados, conscientemente pelos indivíduos, intencionalmente, com o propósito de fazer experiências; resultam do que nos criamos ou do que provocamos.
- 3) “Pensar sobre as experiências“: comporta as situações vivenciais não somente as que procuramos, mas também as que criamos, são compostas pela modalidade 01 e 02. (JOSSO, 2004)

As experiências decorrentes da primeira modalidade, “ter experiência”, são edificadas *a posteriori* ao que nos acontece de forma acidental, incluindo-se as que

não deixam espaço para a vontade (ex. o medo, a dor). Enfim, podem não resultar de um desejo ou de um querer. Desse modo, simplesmente podem não ser por elas responsabilizados e, até mesmo, não exercer controle sobre elas. Podem não resultar de um desejo ou de um querer. Por isso, simplesmente, podem perder-se, não se incorporando ao grande painel das memórias, não significativas para as nossas aprendizagens.

A segunda, intrinsecamente ligada a “fazer experiências”, acontece de forma intencional, proposital, em virtude da elaboração de conhecimentos, transformada ou simbolizada em sentimentos, em atitudes, em comportamentos, em saber-fazer; caracterizam as subjetividades e as identidades, constituindo-se como formadoras.

O “ter e fazer” experiência são vividos em “*contextos de interação e transações* conosco, com os outros, com o ambiente natural ou com as coisas”. (JOSSO, 2004, p. 51). É a dimensão que examinamos sobre as vivências com pesquisas a que alunos de Pedagogia se submetem/ram nas suas maneiras de viver e de conviver na Universidade. Desse entendimento, explicitar o que se constituiu ou não parte integrante das aprendizagens que desenvolveram em suas experiências existenciais nesse contexto; como espaço de novas relações e da apreensão de novas significações.

A terceira dimensão, o “*pensar sobre as experiências*”, evidencia-se como possibilidade de exercitar uma reflexão diante do que se vivencia ou vivenciou-se. Seria o que Dewey chama de experiência refletida?

Ao tratar sobre os conceitos de experiência, Dewey (1978) descreve-as como educativas e reflexivas. Uma experiência é educativa quando dela participa o pensamento, mediante o qual se vem a perceber relações e continuidades, antes não abrangidas. Diz, igualmente, que é a experiência reflexiva a que amplia os conhecimentos, a que enriquece o espírito e que dá significação mais profunda à vida.

Com tal pensamento, julgamos necessária uma ponderação para asseverar que toda experiência reflexiva é também educativa, pois, numa experiência reflexiva, também participa o pensamento, estabelecemos relações, adquirimos novas aprendizagens, formamos e nos transformamos.

Igualmente, “o pensar sobre experiências” de que trata Josso (2004) encontra cumplicidade na reflexão de Jonh Dewey (1978), na explicação do que ele

denomina de *experiência* reflexiva e do que denominamos de reflexiva-educativa. Ambas exigem uma vigilância sobre o que nos acontece, resultam de atos conscienciais, do que criamos e provocamos. Não se trata de uma experiência ou vivência em particular, mas de coisas que foram constituídas no conjunto das vivências, sucessivamente processadas pelos indivíduos para se transformarem em experiências significativas, formadoras para Josso.

Com esse entendimento, reconhecemos que os saberes de experiência instituem-se no entrelaçamento dos conhecimentos produzidos no decurso da vida humana, mediados pelo que vivenciamos e refletimos. Para Dewey (1978), “vida, experiência e aprendizagem não podem se separar”. (p. 14). Na óptica do que analisamos, argumenta que seja

[...] a permanente circulação de reações e experiências e de conhecimentos que forma a vida em comum dos homens, e que lhes permite a perpétua renovação de suas existências, por uma perpétua reeducação” (p.18). É a experiência que nos coloca diante do existir, sempre de forma “singular, finita, imanente, contingente”. (LAROSSA,1998, p. 25).

O início de qualquer experiência tem como primeiro componente a carga emocional decorrente dos sentimentos. A raiva, a tristeza, o ódio, o prazer, a alegria, a satisfação, a amizade, entre tantos outros, é o que estimula “a fazer qualquer coisa”; é o que forma. A possibilidade de atribuir significado à experiência, numa vivência de formação, é outro componente fundamental para transformá-la numa experiência fundadora de novos conhecimentos e aprendizagens. Josso (2004) propõe considerar que as experiências se constituem em vivências particulares. Apresenta como exemplo a vivência de uma infinidade de transações, de vivências. Estas atingem o *status* de experiência a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou, sobre o que foi observado e sentido.

Com essa compreensão, vimos questionando: como a UECE e a UFC, por meio de seus professores(as), alunos e alunas de Pedagogia, estão se posicionando diante dos desafios de formar professores reflexivos, pesquisadores de sua prática como resultado de exercícios contínuos de pesquisa, necessários a serem cumpridos no trajeto da formação? Como elaboram suas experiências com o desenvolvimento de atividades de pesquisa?

Terrien (1999), ao refletir sobre sua trajetória de professor pesquisador, defende a participação em pesquisas como essencial para a descoberta de

referenciais teóricos e de sua utilização como elementos norteadores da descoberta do real. Destaca que a formação do professor,

[...] numa perspectiva de sujeito reflexivo, crítico requer que passe pelo disciplinamento do processo do trabalho científico, o que significa que seja pesquisador em função de suas atividades de ensino, numa modalidade e intencionalidade diferenciada do pesquisador professor que sistematicamente orienta suas atividades para fins de pesquisa científica. (p.01).

Nesse mesmo texto, trata, ainda, da importância que têm essas experiências, assinalando que, ao se iniciar uma pesquisa, as questões ou perguntas das quais se parte conduzem sempre a novas indagações. A cada etapa concluída, há motivação para novas descobertas. A cada busca, a implicação de definição de novos referenciais teórico-metodológicos. Entende, assim, que o contato e a “articulação de diversos autores, numa perspectiva da multireferencialidade, implica em clareza quanto a uma visão de mundo definida e uma concepção epistemológica de ciência e pesquisa. (Id. *ibid.*, p. 6).

Desenvolver experiências em grupos de pesquisa é manifesto por ex-alunos de pedagogia como um grande desejo. Entendem a pesquisa como dimensão formadora dos processos formativos e de conhecimentos, da possibilidade de constituir-se em novos saberes. No caso deste estudo, falar de experiência formadora remete-nos a discutir sobre as aprendizagens desenvolvidas, com apoio nas experiências existenciais, no conjunto de suas trajetórias de vida; mais especificamente, no que diz respeito ao significado da participação em pesquisas no processo formativo.

É com base nas narrativas orais e escritas dos sujeitos desta pesquisa que conjecturamos compreender e interpretar o que indagamos, visando a explicitar o sentido formador e as conseqüências das vivências com pesquisas no esteio da formação, do ponto de vista do aprendente.

O pressuposto que ancora tal entendimento é de que é possível transformar a vivência com pesquisas em experiências significativas para os trabalhos profissionais que executamos, para articular a nossa ação, produzir saberes ou para buscar explicar a realidade imediata e, também, nela emergir. É a vivência transformada em experiência de vida que assume a condição de experiência formadora. A reflexão é dela parte integrante.

5.2 O que Significou Participar de Grupos de Iniciação Científica: das Narrativas às Lições da Experiência

Perguntando sobre o significado da participação em grupos de iniciação científica, os sujeitos da pesquisa revelam suas concepções, compreensões sobre a participação em pesquisas no que para eles significaram.

As suas histórias de formação, ao serem contadas ou lidas, publicam algo sobre o próprio narrador, acerca de alguém ou a respeito de alguma coisa, desde o que explica ou revela. As manifestações delas advindas suscitam interpretações e não explicações. Um acontecimento, ao ser narrado, anuncia partes de uma totalidade.

Cabe esclarecer que o termo narrar significa contar, relatar, expor. Originado do verbo latino *narrare*, também se aproxima do vocábulo *épicos*, que, para os gregos antigos, representa um poema longo que tanto serve para contar uma história quanto para ser recitado. A característica intrínseca do ato de narrar é o outro.

Prado e Soligo (2005), respaldados nos estudos de Jeronome Bruner (2001), trazem respeitáveis contribuições e explicações, quando defendem o argumento de que

[...] as histórias que lemos e ouvimos nos remetem sempre às nossas próprias histórias, às nossas experiências pessoais; que o narrado tem intenções nem sempre explícitas; que as narrativas são polissêmicas – ou seja, têm muitas possibilidades de interpretação – e, embora canônicas e modelares, a arte de narrar pressupõe algum tipo de transgressão que contrarie as expectativas; que as narrativas ‘criam realidades’, que são as escolhas do narrador que dão o contorno da problemática de que o texto trata; que relacionamos de alguma forma as histórias de ficção com vida real; que as histórias dialogam umas com as outras, se inter-relacionam. (p. 53).

Segundo os referidos autores, o ato de narrar apresenta peculiaridades e têm características próprias, como⁴⁴: não seguem o tempo do relógio, mas o que o narrador destaque como importante no desenrolar dos acontecimentos. Não é fiel a uma seqüência cronológica, mas obedece ao que o narrador expõe/impõe como tempo da narrativa. Refere-se a casos particulares, porém a particularidade aparece como veículo de atualização. “Podemos dizer que as histórias narradas se assemelham às versões de algo que é mais geral (Id.,p.51), mesmo que essas

⁴⁴ Essas características são explicitadas tomando-se como referência o capítulo 2 de *Por que escrever é fazer história*. Guilherme do V. Prado e R. Soligo. Campinas SP: Gráfica FE, 2005.

particularidades, inevitavelmente, nos induzam a acontecimentos e pessoas que nos são familiares.

Assim, não somos produtores de narrativas por causalidade pois, a relação de causa e efeito inexistente. Motivadas por pretextos intencionais, elas trazem consigo as intenções do narrador. As histórias têm interpretações diversas e múltiplos significados. Não há interpretação única, mas devem ter uma explicação convincente. Por isso mesmo, devem transgredir expectativas, romper com modelos ou com certa tradição já estabelecida e aceita. Uma narrativa sempre comporta questionamentos. Seja no fato verídico ou no fictício, o realismo narrativo é uma questão de arranjos literários.

Ademais, a narrativa se apóia em normas provisórias. É a escolha do narrador que situa os acontecimentos no centro da realidade narrada; “expressa um determinado tempo histórico, uma determinada circunstância cultural, de forma que os mesmos tempos e circunstâncias dos acontecimentos narrados fazem referência a outros tempos, a outras circunstâncias”. (PRADO e SOLIGO, 2005, p. 52).

As histórias contadas nascem de uma problemática. A feitura dessa conjunção de problemas não é estática do ponto de vista histórico e cultural, Na leitura de uma narrativa, ‘suspendemos’ a incredibilidade no que se refere à ficção, de certa forma, por a transferimos para a vida real. “Tu tens a tua versão, eu tenho a minha”. As diferenças dificilmente precisam ser legitimadas. Uma história de vida não é auto-suficiente. Cada história se instala de forma independente. “Os argumentos, os personagens e o contexto tendem a se expandir e a se relacionar com outras histórias” (Id.Ibid.).

Para Benjamim⁴⁵, (1983), todos somos historiadores quando produzimos histórias, contamos fatos, registramos memórias; assim preservamos a história do esquecimento, abrindo possibilidades de que seja contada novamente e de outros modos.

As análises que aqui fazemos partem dessa explicação. Não tencionam ser um simples relato de histórias de formação de alunos de Pedagogia, mas guardam a perspectiva de assumir um caráter formativo, tanto para os que contam quanto para os que lêem essas histórias. Os trabalhos com história de vida têm objetos formativos, proporcionam aprendizagens. A abordagem da pesquisa-

⁴⁵ Benjamim, Walter. O Narrador. In: *Magia e técnica arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

formação guarda essas características de ser instrumento formativo e de investigação. (JOSSO, 2004).

Com efeito, ao tratarmos do significado da inserção e da participação em grupos de IC, buscamos identificar nas experiências vividas durante o processo formativo o que os sujeitos alunos e professores evocam como relevante e expressivo para suas vidas pessoais e profissionais. Nosso papel é adentrar suas subjetividades e singularidades no que nos é dado a conhecer sobre o que pensam esses sujeitos em relação as suas aprendizagens com pesquisa em tais grupos.

Genericamente, entre os diversos intelectuais, professores, professoras, alunos e alunas, a participação em experiências com pesquisa é reconhecida como fundamento basilar da formação acadêmica. Acordamos com a professora Maria Nobre Damasceno⁴⁶, quando assinala constituir-se como um dos pilares da formação, como um processo de aprendizagem e de construção coletiva do conhecimento. Em suas discussões e avaliações, indica que, sem uma prática consistente de pesquisa que possibilite “a produção do conhecimento em sua área de atuação, o professor passa a ser um mero reproduzidor (repetidor) das idéias, dos conceitos gerados por outros que investigam, produzem e publicam”. (DAMASCENO, 1999.)

A autora reforça e advoga, na mesma obra a idéia, de que a formação de novos pesquisadores resulta de “um processo de aprendizagem e de construção coletiva”.

Na busca de aprofundar tais questões, reforçamos, as análises a que procedemos tomam como base referencial as apreciações dos relatos das atividades conjuntas desenvolvidas no curso de Pedagogia com a inserção e a participação nos grupos de pesquisa de IC. A visão sobre as práticas desses docentes e discentes tem a ambição de esboçar o caráter formador das experiências por eles vivenciadas e narradas.

No decorrer destas investigações, apropriamo-nos da leitura, com base nos diversos depoimentos orais e escritos, sobre o real sentido da pesquisa no percurso do programa de graduação em Pedagogia que realizaram. Ademais, de que a participação e o desenvolvimento de atividades com pesquisa influem para constituir de um diferencial de formação. Está explícito, em seus depoimentos, o

⁴⁶ As citações estão calçadas na entrevista realizada com a referida professora, em 2007, bem como no seu texto publicado no Livro – *Iniciação Científica: construindo o pensamento crítico*. S. Paulo: Ed. Cortez, 1999.

valor atribuído ao envolvimento com essas experiências. Reconhecem que, “sem dúvida nenhuma, todas as experiências nessa área contribuíram para o crescimento acadêmico e pessoal”, enfatizando,

[...] ao lidar com aspectos metodológicos da pesquisa, aprendi a fazer projetos, montar e alimentar um banco de dados, a fazer pesquisas de campo, a analisar esses dados, a escrever textos científicos, a realizar diversas formas de apresentação de trabalhos acadêmicos enfim, melhor definir um objeto de estudo. (ANA).

Esse tipo de depoimento é recorrente e perpassa as diversas narrativas, além das afirmações de que essas experiências também proporcionam o crescimento pessoal, principalmente no que se refere à consciência adquirida sobre as coisas, a competência, o compromisso, a humildade e o espírito de coletividade; atributos formados como resultantes do que fazem nesses espaços. Ao mesmo tempo, assinalam que experiências colaboram para que as suas consciências de mundo e a consciência de si cresçam juntas (FREIRE, 1988) e “em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra” (id. p.15).

Tais idéias são compartilhadas por Ana Paula, ao dizer:

O ato de pesquisar proporciona uma nova forma de ver o mundo. Permite o ingresso efetivo nos meandros da ciência, desperta a curiosidade epistemológica em relação aos fatos e às concepções, orientando, desta forma, uma análise mais aprofundada da realidade. De fato, a experiência com pesquisa permite afastarmos-nos do senso comum e nos convida a produzir de forma sistemática, rigorosa e objetiva uma releitura do mundo.

As atividades com pesquisa na graduação, diz Ana, proporcionaram-lhe uma visão mais ampla da problemática educacional, a condição para melhor refletir sobre as questões sociais, também um embasamento teórico mais fortalecido no campo das teorias da educação. Garante que tais experiências ensejaram um crescimento pessoal, permitiram o aprofundamento de questões das quais precisa para lidar com a realidade cotidiana.

Isso coincide com as argumentações de Damasceno, por ocasião da entrevista com ela realizada em 2007, de que a sua “participação e coordenação em grupos de pesquisa favoreceu ao auto-conhecimento, o crescimento interior, e deu amadurecimento no que concerne aos projetos de vida profissional e pessoal”. Nessa mesma entrevista, ressalta, ainda, dizendo,

[...] contudo, para os mais jovens o próprio ato de viver e de conviver, sempre tão ricos quanto repletos de contradições constituem a fonte de

sabedoria (os orientais têm total razão) do autoconhecimento, do crescimento interior dos projetos de vida”. (Id. *ibid.*).

No ponto de vista dessa análise, estão os que compreendem que a implicação com atividades de pesquisa ajuda a desenvolver “um olhar crítico acerca da educação e da realidade em que vivemos”, contribuindo significativamente para a qualidade da prática docente. Revitaliza-se a compreensão de que, certamente, o papel da Universidade se constitui não só de ensino, mas de pesquisa e extensão. “De modo que, o processo de ensino e de aprendizagem não se restringe à sala de aula, mas ocorre em todos os espaços que viabilizem a produção do conhecimento.” (ANA RITA).

Nas demais entrevistas comparece um reconhecimento unânime da importância da pesquisa para a apreensão da realidade. Isso é percebido nas afirmações de que essas atividades “auxiliam a construir a autodisciplina, a desenvolver a habilidade no trabalho coletivo, o amadurecimento intelectual e as competências necessárias à liderança”. (Id. *ibid.*).

Outras narrativas estão a ratificar nossas hipóteses. Textualmente, estão, claramente, os argumentos de que o exercício de realizar pesquisa propicia maior

Agilidade no trânsito entre os diferentes campos de conhecimentos tendo em vista o trabalho a ser realizado; permite estabelecer diálogo entre as diversas fronteiras do conhecimento; favorece ao trabalho colaborativo, tratando com diferentes enfoques um mesmo tema; provocando a ação reflexiva, a atitude de investigação no campo da ação; e a disposição para refazer os planos de trabalho, tratando o erro como questões férteis para novos conhecimentos. (ANA ROSA).

De igual modo, distinguem o fato de que a participação nesses grupos é fundamental para o entendimento da natureza do trabalho coletivo. Entre as alegações, a de que o

[...] trabalho em conjunto é essencial para o desenvolvimento de qualquer atividade. Outra característica muito presente no grupo do qual fiz parte é a disciplina no trabalho, o que reforça o nosso compromisso no campo profissional. E como se trata de um grupo de pesquisa a valorização dos estudos teóricos e das pesquisas empíricas fornecem elementos de reflexão para a ação profissional. (ANA LÚCIA).

De acordo com o referido entendimento, estão as idéias de Ana Rita, partidária da compreensão do valor do trabalho em grupo para a formação de atitudes humanitárias e para a realização de práticas coletivas. Tais idéias explicitam

que um “caminhar para si” implica um caminhar com o outro. Literalmente, expõe que

A experiência com pesquisa também ajudou nas minhas relações humanas, pois tudo o que desenvolvíamos era pautado em um espírito de equipe. Para minha experiência profissional, isso foi fundamental, pois entendo que todo trabalho pedagógico deve ser ancorado e comprometido com os interesses coletivos. (ANA RITA).

Essas reflexões recomendam-nos a examinar esses depoimentos com maior atenção no que diz respeito à importância atribuída às experiências em grupos de pesquisa de Iniciação Científica. Ao considerá-las como significativas para ser uma professora/profissional melhor, reforçam o entendimento de que, entre outros aprendizados, inclui-se, também, o que faz menção à necessidade de aprender melhor a trabalhar em grupo e a lidar com as diferenças.

As suas falas estão a proclamar que essas aprendizagens foram muito importantes, dizendo:

Ensinou-me a ter um olhar mais crítico com relação não só à Educação, mas com a vida em sociedade. Ensinou-me a olhar para além da superficialidade do senso comum, e a articular os diversos elementos que possuem a realidade, para melhor compreendê-la. Ensinou-me a sistematizar minhas leituras, meus pensamentos e posicionamentos. Ajudou-me também na capacidade de síntese e objetividade em tarefas, sejam coletivas, sejam individuais. (ANA FÁTIMA).

Ana Flávia, também integrante do mesmo grupo, reforça a noção de que as experiências adquiridas contribuiriam significativamente para o desempenho de suas atividades profissionais, essencialmente, no que concerne a fundamentação teórica decorrente dos estudos recomendados e das discussões ensejadas. Revela que

a indicação e a realização de leituras de vários referenciais teóricos possibilitaram um maior conhecimento sobre as teorias da educação, o que tem colaborado para o desenvolvimento de suas ações no campo da educação escolar. (ANA FLÁVIA).

É opinião preponderante de que tenham fornecido subsídios basilares para ser uma profissional melhor, frutos do aprendizado desse período da formação. Falam da seriedade com que abarcaram as atividades de pesquisas, sobretudo da influência e do incentivo conferidos pelos professores-pesquisadores, quando orientados para a necessidade de agir com rigor científico no trato das tantas

temáticas estudadas, objeto dos projetos de pesquisa realizados. Na verdade, fala a Brandão, o rigor

[...] era uma coisa, assim, extremamente considerado; não um rigor da obediência/desobediência, mas o rigor científico, no sentido de: o bolsista ter horário a cumprir, ter liberdade de criar”, mas tinha, também, “o dever de recriar o processo, o dever de produzir e isso era fundamental”. (Entrevista realizada em dez. de 2007).

Tanto para Ana Maria quanto para a Ana Glória, tudo isso colaborou em grande medida para os estudos da área da Pedagogia e para o fortalecimento de uma base teórica mais sólida acerca das questões do cotidiano escolar/ social e da realidade como um todo. É enfático o reconhecimento de que muito valeu para a aprovação em curso de mestrado ou de doutorado, pois “ajudou-me para ser aprovada na seleção do Mestrado na UFC, em 2006.2” (ANA, 2007).

Do que interpretamos, é possível entender que a participação em pesquisas no processo formativo dos pedagogos é avaliada como instrumento da elaboração de um autoconhecimento. Distinguem, porém, a exigência de

[...] uma responsabilização do sujeito na busca desse autoconhecimento. Isso poderá inaugurar a emergência de um eu mais consciente e perspicaz para orientar o futuro de suas realizações e para reexaminar, na sua caminhada, os pressupostos das suas opções. (DAMASCENO, 1999, p. 60).

A inserção em práticas investigativas trouxe para os formandos, do que apreendemos, um diferencial de formação. Embora não apresente explicitamente uma consensualidade a esse respeito na totalidade das narrativas. Parece paradoxal, no entanto, a afirmação: “Não sei se sou diferente. Mas como já afirmei anteriormente, o meu olhar mais atento, cuidadoso, crítico faz um diferencial para mim em relação ao que eu era antes da pesquisa”. (ANA ELEN).

Entre as demais narrativas, há outros depoimentos que referendam a participação em grupos de pesquisa como diferencial de formação. É o caso de Ana Rosa, quando diz:

Penso que a atitude investigadora na ação profissional é o diferencial. Mesmo as dinâmicas ou técnicas que utilizamos tornam-se objetos de investigação junto com os alunos, refazendo e alterando de acordo com as demandas de suas finalidades.

Tais compreensões estão implícitas quando depõem sobre a capacidade de analisar os fatos expressos pela realidade, alicerçada por diversos ângulos. “Por

mais que se esteja inserido em uma realidade, a experiência de pesquisa nos mune das habilidades de analisar de forma profunda, de forma distanciada, de forma sistematizada.”Além disso, pensam que emana das experiências com pesquisa o desenvolvimento “da capacidade de organizar com destreza e rapidez diversas informações”. E, sobretudo, acreditam que

Deve-se à experiência com pesquisa o ‘hábito’ de sempre querer saber mais do que as coisas nos mostram. O olhar lançado sobre a realidade é sempre diferente. Ele é curioso. É sempre o olhar de quem procura além do que está exposto, o que tem por trás dos problemas, as causas, as raízes; olhar de quem quer entender o princípio, a filosofia das situações e das coisas. (ANA ROSA).

Ana Flávia é partidária dessas idéias quando considera como um diferencial para a formação a capacidade adquirida para elaborar e desenvolver um projeto de pesquisa, assim como maior clareza sobre a problemática da educação e maior familiaridade com a escrita. Nessa mesma linha, está o raciocínio da Ana Fátima, dizendo:

[...] percebo que me diferencio de outros colegas que não participaram de pesquisas por sentir-me mais à vontade para redigir textos acadêmicos, como também pelo fato de possuir mais clareza com relação à pesquisa científica. A relação com a prática profissional também é diferenciada, o olhar de pesquisadora me incita sempre a problematizar e a ancorar-me numa teoria. (ANA FÁTIMA).

Considera, ainda, que constitui distinção de formação a habilidade desenvolvida de fazer coisas diferentes em relação à leitura que fazem da realidade, ou “de não ter medo do novo e, portanto, de não acomodar-se ao que está posto”. (ANA MARIA).

De modo geral, discorrem sobre a relevância de envolverem-se com práticas de iniciação científica. Justifica esse entendimento o depoimento, seguinte:

[...] esse processo ajudou-me a ter uma opinião mais reflexiva; a compreender as questões educativas relacionando-as com outras questões mais globais; a ver a educação dentro de um contexto; a não me acomodar jamais com o que está posto. (ANA).

Está ainda nessa direção a explicação de que a participação em grupos de IC contribui para

Um maior envolvimento com a universidade, crescimento pessoal, ensinou a superar erros, receber críticas, desenvolver características importantes de pesquisador, humildade, simplicidade, disciplina e dedicação. A ter coragem de ir em frente, a trabalhar coletivamente. (ANA MARIA).

Ensinou-me um jeito novo de olhar a realidade social e política, a ser rigorosa, disciplinada, comprometida. Proporcionou a descoberta de novos mundos, novas realidades, a ser uma melhor profissional, a me relacionar com os outros de forma mais harmonizada. (ANA ELEN).

São argumentos que amparam as narrativas da Ana Paula os que fazem referência a que, com alicerce no aprendizado nesses grupos, este ampliou suas capacidades de sistematização e de organização com maior rapidez, contribuiu para ter rigorosidade metódica com o que faz. Neste sentido, enfatiza o alcance da

[...] responsabilidade, do respeito e habilidade no trato do trabalho em grupo; o amadurecimento intelectual adquirido a partir das ações desenvolvidas nesse espaço; a curiosidade epistemológica (a análise da realidade não permite superficialidade); com destaque para a auto-disciplina". Aspectos inerentes à: segurança e o aprofundamento teórico foram resultantes dessas atividades. (ANA MARIA).

Corroborar tal perspectiva a análise que se segue, ao exprimir que

A experiência de iniciação científica contribuiu para ampliar minha compreensão acerca da prática de pesquisa no que diz respeito a elaborar projetos, artigos, coletar e analisar dados, realizar entrevistas, observações etc. Ainda considero importante a facilidade de estruturar e apresentar trabalhos científicos em eventos. Tendo em vista que esse é uma das grandes lacunas na formação do pedagogo. Penso que esse seja um dos meus diferenciais. (ANA RITA).

Para a Professora Vieira,

O trabalho mais sistemático de orientação para a elaboração de textos, orientação da escrita de resumo, o ir a campo, visitar uma biblioteca para aprender a procurar o fundamental, são sempre habilidades que ele consegue cultivar. É quase como se fosse um reforço escolar.

Por outro lado, sobressaem-se os entendimentos de que essa formação é fundamental para "qualquer vivente", em especial para quem quer realizar cursos de mestrado e de doutorado, de modo que percebem esse tipo de experiência como "um grande diferencial para o ingresso no mestrado e para a visão que tenho desenvolvido lá dentro". (ANA GLÓRIA).

Ana Rosa, porém, considera difícil fazer essa análise, pois conhece pessoas que não participaram de grupos de pesquisa e são profissionais envolvidos com ensino, pesquisa e extensão. Ao mesmo tempo, expõe à dúvida seu argumento, quando confessa acreditar que haja diferença quanto ao desenvolvimento de habilidades que somente o ensino não lhe forneceu. Relata:

[...] na época da graduação lembro que vários colegas que não entendiam o sentido de uma bolsa de Iniciação Científica, mas aquela experiência proporcionou-me uma formação e aprofundamentos

teóricos que não encontrei nas disciplinas da matriz curricular do curso de Pedagogia. É provável que, nesse sentido, eu me sinta diferente, pois durante o período em que fui bolsista, desenvolvi diversas habilidades que despertaram e cultivaram a vontade de ser professor universitário para contribuir com a formação de novos profissionais. (ANA LÚCIA).

Inegavelmente, acentua-se como lacuna na formação do pedagogo a pouca familiaridade com as diferentes opções de pesquisa, fontes e técnicas, e mais, em relação ao não-domínio dos procedimentos investigativos, favoráveis à formulação de projetos e da sua realização. Mencionam que “o curso de Pedagogia não contribui com a formação para a pesquisa, ou, se o fez foi em pequena escala”. (id.Ibid.). E, também, há quem diga taxativamente que

A única aproximação “rasa” foi a disciplina Metodologia do Trabalho Científico, que tinha como um dos conteúdos “o projeto de pesquisa”. Na ocasião o professor pediu que elaborássemos um projeto. Assim, posso dizer que minha formação na graduação não foi suficiente para, na condição de professora universitária, atuar como pesquisadora. (FARIAS).

Sentimentos congêneres estão anunciados quando se posicionam sobre a ausência de experiências com pesquisa durante o tempo de realização do curso de graduação. Alguns testemunhos enfatizam essa realidade ao confirmarem que, dentro do curso de graduação, não compartilharam de pesquisas. A declaração seguinte reforça a insuficiência da formação no curso de Pedagogia para lidar com pesquisa. Esclarece melhor o pronunciamento que assegura:

Não tive a oportunidade de participar de grupos de pesquisa em minha formação durante o Curso de Pedagogia. Essa experiência veio tardiamente, com meu ingresso na especialização na PUC de Minas Gerais quando participei de um trabalho formativo em pesquisa pioneiro na época. A proposta ia desde o delineamento de uma ação de pesquisa interventiva, execução até a socialização e publicação dos resultados. Esta foi minha primeira vivência de pesquisa, que durou 24 meses. Veio o mestrado, outro momento ímpar, em que aprendi demais! Nesse período também (por seleção) me envolvi em um trabalho de pesquisa externo sobre o fracasso escolar. Aprendi muito. (Id. Ibid.).

Fala que, somente no doutorado, em 2000, ingressou em um grupo de pesquisa no Centro de Educação da UECE.

Esta oportunidade foi bastante formadora: nela aprendi desde a conviver com pessoas, sistematizar propostas de investigação para órgãos de fomento até as questões relacionadas ao fazer da pesquisa mesmo (estudos sistemáticos, produção textual, coleta de dados, transcrição de dados, uso de fontes documentais, participação em eventos etc.). Certamente que esta vivência ajudou a construir um rol

de conhecimentos teóricos e práticos sobre a investigação em educação. (Id. Ibid).

Outra nossa entrevistada reporta-se à convivência informal durante a realização do curso de Pedagogia com a pesquisa. O contato com esse conteúdo foi com a oportunidade de fazer parte de um grupo de pessoas que estavam sempre mexendo com isso; “o transitar no meio deles, a relação com muitos professores-pesquisadores ajudou a ter um conhecimento, um saber sobre as pesquisas que desenvolviam”. (SOUZA, em entrevista realizada em abril de 2008).

Das constatações feitas, cabe-nos indagar dos professores e professoras de cursos de Pedagogia, onde nos incluímos, se estamos nos descuidando de exercer maior empenho com a realização de práticas investigativas em sala de aula. Assim, perguntamos: seria possível dar mais atenção a esse ponto? Temos como enfrentar o impasse da relação teoria e prática? Como encarar esse desafio diante do entendimento dos estudantes quando dizem ser via pesquisa que é instigado a compreender o que são a educação, o processo educativo e seus determinantes? A desconsideração em relação a isso não seria prejudicial para quem se forma? Ponderar sobre tais questões é a nos cabível.

Além do mais, Ana Paula reforça a importância da inserção em pesquisa, argumentando ser fundamental desde os primeiros anos de ingresso na Universidade. Isso é crucial para alimentar a *curiosidade epistemológica* do recém-admitido, pois, sendo motivado a procurar o que está além do que os olhos podem ver, vai ser muito mais fácil sua relação com a pesquisa científica, será mais simples ele se apropriar dos métodos, fundamentos e concepções da pesquisa científica, até chegar o momento adequado de o estudante ter maturidade intelectual para compreender os rigores acadêmicos do processo de produção de conhecimento pela pesquisa. Diz, porém,

Para tanto, é imprescindível que os professores desde os primeiros momentos do curso possam inserir os alunos em atividades de pesquisa. Fazer pesquisa em sala de aula é uma possibilidade e uma necessidade da universidade contemporânea. Essa iniciação sistemática e gradual, certamente, incentivaria os estudantes a mergulhar de uma forma agradável na experiência da pesquisa, evitando os frequentes traumas resultantes da monografia - que deveria ser uma experiência prazerosa, capaz de fazer o estudante se projetar enquanto pesquisador. (ANA PAULA).

5.3 A Pesquisa no Curso de Pedagogia – a Sala de Aula como Laboratório

Do que podemos anotar sobre as experiências desenvolvidas, tanto na UECE quanto em relatos sobre o que já se fez na UFC, além das experiências em grupos de IC, outras estão limitadas a alguns ensaios consolidados, graças à iniciativa individual de poucos professores. Os destaques feitos nestas análises, ao que nos sugere, trazem indicativos de pensarmos na idéia de que precisamos desafiar modelos teóricos e procedimentos metodológicos adotados para rompermos, de fato, com esses impasses e desafios; e que seja necessário proceder a uma avaliação em relação ao nosso preparo e convicção sobre o real sentido de realizarmos tarefas com esse intuito.

No livro *Pesquisa Educacional o prazer de conhecer* (2003), Vieira compartilha seus temores, mas também fala das possibilidades de transformar a sala aula em um laboratório de investigação apoiada, nas idéias do professor reflexivo, de Schön (1993), Zeichener, (1993) e do professor pesquisador (ELLIOTT, 1992 e PATTERSON et alii, 1993 (MATOS e VIEIRA, 2003). Nele relata a sua primeira iniciativa concreta, realizada em 1999, na UECE, com alunos de Planejamento Educacional I do turno noturno, em parceria com a colega⁴⁷ que ministrava a mesma disciplina no turno diurno.

Nessa disciplina, conduziu de forma coletiva uma investigação “sobre a presença de inovações institucionais na escola pública”. As equipes organizadas responsabilizaram-se pela coleta de dados junto a uma escola. Realizaram entrevistas (três categorias de entrevistados – membros da direção, professores e alunos), reuniram o material necessário, segundo as orientações das professoras, sobre os temas estudados. As temáticas foram aprofundadas, elaboraram relatórios, finalizando com a apresentação de trabalhos orais e escritos. Para Vieira, a proposta de pesquisa em sala de aula

Constituiu-se em uma possibilidade concreta de produção do saber capaz de envolver professores e alunos em empreendimentos coletivos de investigação, com efeitos surpreendentes sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a dinâmica de seu cotidiano. (Id. p 89).

E diz mais que o aprendizado,

⁴⁷ Experiência compartilhada com a professora Gláucia Albuquerque. Para melhor conhecimento dessa experiência, recomendamos consultar a p. 89, do referido livro.

[...] resultante dessa experiência, a meu ver, representou o elemento que faltava para consolidar a base adquirida em minha própria vivência de pesquisa campo, constituindo um caminho para efetuar a transposição do legado da prática de investigação para a sala de aula. (VIEIRA, 2001, p.88).

Para a mesma professora, a possibilidade de realizar pesquisas na sala de aula no decurso da disciplina que ministra em Curso Pedagogia, envolvendo alunos da graduação, não é fácil e muito desafiante.

Contudo, esta experiência tem tido resultados positivos. Por exemplo, para os alunos tem possibilitado a definição de seus temas de pesquisa; tem proporcionado experiência de produção de resumos e participação em eventos científicos. Ao mesmo tempo, tem fomentado o surgimento de estudos mais sistemáticos, com apoio de agências de financiamento. Esse foi o caso da pesquisa “O professor e a pesquisa” que utilizou banco de dados sistematizado a partir de um trabalho iniciado com alunos da graduação. O resultado desse estudo foi apresentado na ANPED. (FARIAS).

A professora Sofia, ministrante da disciplina Política Educacional, na graduação, divulga que faz um trabalho que se aproxima da tarefa de bolsista de um grupo de pesquisa (pesquisa colaborativa). Pensa que, além dela, há outras pessoas trabalhando nessa perspectiva. No momento atual, desenvolve com alunos de Educação Física um trabalho que considera “interessantíssimo”, mas um grande desafio, “pois esses estudantes são muito inquietos”, além de terem prevenção com as disciplinas da área pedagógica.

Importa chamar atenção para o fato de que reconheça não ter muita condição de transformar a pesquisa em princípio de curso e de formação, embora esse ideal continue “presente em todas nossas conversas sobre a formação”. (Id.Ibid.) Entende que, mesmo assim, é possível promover um despertar para a pesquisa, principalmente diante do interesse e certo encantamento dos estudantes para realizar essas atividades. Demonstram, porém, certa surpresa de ir a campo, quando isso acontece.

Para essa professora, é possível fazer um trabalho de pesquisa na graduação, seja de pesquisa bibliográfica, noutras disciplinas, pesquisa de campo, como é o caso da que ministra. Observa que pesquisar dar trabalho ou que, “talvez, falem aos professores *insight* sobre como construir proposta de pesquisa, de como criar uma cultura de pesquisa”. E diz ainda,

Um pesquisador se forma com outro pesquisador. É difícil aprender sozinho. Claro que se aprende. Eu sou de uma geração que não vem de uma cultura de pesquisa. Não existia IC. A primeira pesquisa que se fazia era a dissertação do mestrado e, a tese quando se chegava ao

Doutorado. Monografia, dissertação e tese são momentos muito especiais entre outros, para quem as realiza. Esta é a diferença. O pesquisador vai ter trabalho dessa natureza ao longo de sua trajetória. A não realização desses constitui-se em lacuna. (VIEIRA).

Para os que entrevistamos, a figura do professor com suas experiências, a disponibilidade em compartilhar o que sabem, é fundamental para a incorporação da prática de pesquisa como conteúdo disciplinar em salas de aula. A realização de atividades dessa natureza é recebida como estímulo para a disposição de sempre aprender mais e aprender a melhor fazer as coisas. Enfatizam, pois, que,

[...] com eles, aprendi o rigor acadêmico, o compromisso e a disciplina com a pesquisa, dentre muitas outras coisas, atitudes básicas para a atividade do pesquisador. Ainda hoje a tenho como uma referência a nossa líder de grupo e tenho certeza que sempre terei. (ANA PATRÍCIA).

Esboça-se dessa forma a compreensão de que a provável incipiência do exercício com pesquisas em sala de aula, no decorrer das disciplinas ministradas, não pode ser superada apenas com a decisão de trabalho individual de alguns professores. A positividade dessas experiências é evidenciada nas falas dos nossos sujeitos, indicativo da necessidade de uma adesão dos professores que não vivenciam essa prática. Talvez precisemos apostar nessa possibilidade ou de que seja necessário desconsiderar os resultados positivos para os que as vivenciam. Para Calazans, a falta dessas experiências representa “no presente uma dívida para com aqueles que querem aprender, sobretudo com os que têm consciência dessa necessidade”. (1999, p. 58).

Dizem os alunos que o não-reconhecimento da necessidade do exercício da pesquisa durante a graduação, por parte da maioria dos professores, é prejudicial para a realização do trabalho de monografia nos cursos de graduação.

Argumenta Vieira, “cada professor tem seu jeito próprio de pensar e conduzir a sala de aula e, com certeza, se interessado em trabalhar com essa perspectiva, terá seus próprios caminhos para conduzi-la”. (2001, p. 95).

Na UFC, Terrien⁴⁸ destaca que, quando da reformulação do currículo do curso de pedagogia, 1986, 1987 e 1988, juntamente com os professores Maria Nobre e Antonio Carlos e todo o grupo da Helena Maria e da Lúcia Dallago, foram criados os projetos especiais. Durante seis semestres os alunos, além das disciplinas básicas, participavam desses projetos cuja finalidade era levar a

⁴⁸ Entrevista realizada com o professor Jacques Terrien, em 2007.

pesquisarem dimensões localizadas, compreendendo: a sua trajetória, a escola, a universidade. Realizavam atividades que compreendiam refletir sobre: inicialmente, de onde vim para onde quero ir; depois, a questão social da escola (os alunos tinham que ir à escola para conhecê-la, conhecer o professor, incluindo debater sobre diversas temáticas). Nos projetos em que estudavam sobre os movimentos sociais/ escola, os alunos tinham que ir às favelas (nos finais de semana), pesquisar sobre metodologias de pesquisa, políticas educacionais, tinham que ir à biblioteca, tinham que ir à SEDUC, à Secretaria de Educação do Município. A concepção era levar os alunos a observar, a organizar, a fazer pesquisa, definidamente, uma disciplina de pesquisa com a preocupação de oferecer fundamentação teórica e prática sobre pesquisa.

Também em relação ao que acontece na UFC, Vieira faz referência ao tempo em que dela foi professora. Diz que, com a introdução no currículo da disciplina Política Educacional, realizou um trabalho de ir com os alunos visitar os municípios para realizar coleta de dados. E isso suscitava dos alunos de Pedagogia uma resposta, diante das reclamações de ser um curso muito teórico centrado na teoria, com pouca inserção no cotidiano da escola. “Até então, desenvolvia um trabalho mais a nível individual com algumas inserções em trabalho coletivo”, embora sua produção tivesse também um caráter mais individual. (VIEIRA, Entrevista, realizada em 2008).

Podemos observar que as possibilidades de realização de pesquisa na sala de aula ainda podem estar distantes de transformar-se em princípio de formação ou em propostas a serem implementadas por um coletivo de professores.

Na introdução do livro *O Professor e a Pesquisa* (2001), organizado pela professora Lüdke, esta diz que no Brasil vimos assistindo cada vez mais à complexidade de um perfil profissional para atender as demandas da atividade docente. Reconhece que “falar em produção de conhecimento pelo professor ainda é *tabu*”. (p. 30).

O impasse continua. A busca de uma prática reflexiva encontra na pesquisa um referencial imprescindível desse exercício. Sabemos que nem toda pesquisa facilitará uma prática reflexiva. Para os autores dessa obra citada, porém, é razoável pensar que toda pesquisa desempenhada pelos professores tem sempre um potencial de fomentar “a prática reflexiva, na medida em que tal pesquisa esteja voltada para questões que têm a ver com a prática docente”. (LÜDKE. 2001, p. 42).

Vale ponderar, pois sabemos que boa parte dos cursos de formação de profissionais tem seus currículos de formação constituídos

[...] de um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem sequer se pode denominá-las de teorias, pois são apenas saberes disciplinares em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de ação profissional dos futuros formandos (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 33).

Nas discussões apresentadas por Damasceno sobre a formação de novos pesquisadores refere-se a participação de universitários em projetos de pesquisa como um processo de aprendizagem e de construção coletiva do conhecimento, privilegia como objeto de análise experiências de formação resultantes da investigação realizada por um grupo da FAGED-UFC. Nele referencia que, segundo a avaliação dos estudantes, a participação em pesquisa no curso das disciplinas que realizaram possibilitou-lhes um amadurecimento e um melhor desempenho acadêmico. Um dos estudantes, por ela citado, salienta:

[...] gostaria de destacar a relação entre minha experiência na pesquisa e as disciplinas do curso. Depois que entrei na pesquisa meu rendimento nas disciplinas adquiriu uma outra qualidade, passei a participar das discussões com mais fundamento, os trabalhos escritos melhoraram muito, uma vez que tenho mais base, também aprendi a ser mais cuidadoso quando redijo. Essa contribuição ocorreu agora na disciplina de Didática, como na pesquisa a gente estava observando a atividade pedagógica da escola, fiz um bom trabalho de análise do livro didático (APUD DAMASCENO, 1999. p. 11)

Uma aluna da UECE declara,

[...] atividade de pesquisa realizada na disciplina de Pesquisa Educacional foi fantástica para mim. Antes, eu estava escrevendo a monografia, eu estava com os dados aplicados no curso de Pedagogia e não sabia o que eu tinha em mãos, não sabia o que fazer com eles. Essa experiência ajudou-me a encontrar rumos. (ANA).

Portanto, compreendemos que é preciso uma atitude atenta e vigilante para que possamos mudar as nossas práticas de sala de aula.

5.4 Pesquisa como Componente da Formação do(a) Pedagogo(a)

Entendemos o pedagogo como um profissional com múltiplas possibilidades no que diz respeito à tarefa educativa. Seu trabalho não se atém somente ao espaço escolar, mas diverso é seu campo de atuação. A pesquisa como uma atividade formadora permite o desenvolvimento de suas capacidades e competências, essencial para a sua formação. Do ponto de vista de pedagogos(as),

nos itens a seguir, extraídos das narrativas de ex-integrantes dos grupos, podemos perceber, de modo mais expressivo, o que vimos destacando em relação ao que também pensam da pesquisa para a formação. Neste sentido, preferimos tomar de modo mais amplo os seus depoimentos que, em bloco mais extenso, destacamos a seguir.

A pesquisa não é uma obrigação na trajetória docente, ela incorpora o sentido da docência. Como podemos apenas ensinar sem produzir conhecimentos novos que permita atualizar o campo de nossas ações-reflexões? (BRANDÃO).

Entendo a pesquisa, para o docente, como um componente formativo na perspectiva de seu desenvolvimento profissional e na configuração de sua identidade como sujeito produtor de conhecimento. Para o discente, percebo-a como componente formativo, que proporciona aprendizagens múltiplas, seja qual for o campo de atuação profissional que vá percorrer. (FARIAS).

Creio que ser pedagogo, envolve o sentido da pesquisa em todo e qualquer nível. Pois, se penso em manter-me como docente das classes iniciais ou da educação infantil, devo saber o que e como pesquisar. Devo ainda compreender a minha própria prática, assim ser pesquisador da mesma. Devo entender que o contexto da minha sala de aula é muito importante, mas que ela funciona dentro de um macro sistema que influencia nossas práticas diárias dentro dela. Se penso em trabalhar com formação de professores e movo meu olhar para o ensino superior, a pesquisa me dará todo esse suporte que mencionei na pergunta anterior, e muito mais. (ANA GLÒRIA)”.

Como no período do grupo de pesquisa desenvolvi um projeto que discutia aspectos inerentes a formação e ao trabalho do pedagogo, essa experiência me fez compreender os diferentes papéis que o profissional de Pedagogia assume na sociedade atual, ou seja, que ele atua em diferentes espaços escolares e não escolares. Esse entendimento também me fez perceber que a prática pedagógica é ancorada numa teoria e que, portanto, a teoria e prática estão intrinsecamente relacionadas. Isso foi fundamental na construção da minha identidade profissional. (ANA PATRÍCIA)”.

A pesquisa desvendou o mito de que pedagogo é só para dar aulas nas séries iniciais do Fundamental. Através da pesquisa descobri um leque de opções da área de trabalho do pedagogo. Portanto, tal espaço não se restringe à sala de aula, mas pode ocupar diversos espaços. (ANA)

Talvez fosse ousadia dizer que a pesquisa ajudou em tudo na minha formação, mas posso dizer que foi em quase tudo. Afinal foi na pesquisa que compreendi o meu papel enquanto profissional da

educação. Reconheci o que eu precisava para alcançar, para realmente construir uma formação de qualidade. Foi nela que aprendi grandes lições: que devemos ser humildes para poder aprender e de que devemos ser disciplinados para alcançar os nossos objetivos. (ANA LÚCIA).

Na minha concepção, ser pedagogo é ser cientista da educação. Não há possibilidade de ser cientista se excluirmos a pesquisa. A ciência envolve obrigatoriamente o ato de pesquisar, sendo assim a pesquisa me ajudou a ser o verdadeiro pedagogo, que não somente está apto a ensinar, mas também a aprofundar-se nos problemas da educação para tentar minorá-los. (ANA CÊLIA).

Ajudou a desfazer as fronteiras entre teoria e prática; a não pensar mais desse modo dualista de ver o trabalho pedagógico; vivenciar a ação reflexiva no cotidiano da prática docente e da pesquisa. (ANA ROSA)

Ajudou-me a ter uma melhor compreensão do que seja o trabalho do pedagogo, que não se restringe somente à docência. A melhor compreender aspectos mais minuciosos da Pedagogia (que foi meu objeto de estudo nas pesquisas); a ter mais disciplina e organização; a estudar mais; a articular melhor teoria/prática, indo além do senso comum. (ANA FÁTIMA).

Ajudou-me a entender e a delimitar o campo de atuação do pedagogo, bem como compreender a abrangência do seu campo de conhecimento. E isso contribui para a minha ação em vários espaços de experiência, seja como professora ou prestando assessoria a projetos sociais na área de educação. (ANA FLÁVIA).

Considerando esses depoimentos e o que interpretamos, as instituições formadoras precisam enfrentar os desafios de que são portadores os processos de formação para conciliar ensino e pesquisa, para transformar a pesquisa como componente necessário de formação.

5.5 A Pesquisa como Diferencial de Formação

Para tratar dessa questão, convém salientar que, no andamento da pesquisa, mesmo com muitos e significativos depoimentos postos nas informações coletadas, sentimos a necessidade de realizar entrevista de explicitação com alguns dos participantes. Optamos pela perspectiva orientada por Jochelovitc e Bauer (2003) sobre o que chamam de questões exmanentes, assim denominadas porque refletem de modo mais direto o interesse da pesquisa. Nessas incluímos voltar

nossa visão para o que possa ou não, com a participação em práticas de pesquisa, constituir diferencial de formação e no que ajudou a ser um(a) melhor pedagogo(a).

Na entrevista realizada com a professora Ângela T. Souza⁴⁹, ela exprime que as experiências com pesquisa representam um diferencial de formação ao proporcionarem: o gosto pelo estudo, a aquisição de novos conhecimentos construídos no grupo, o aprender a melhor comunicar-se, a ter projeto de formação de modo mais claro, a ter uma atitude de pesquisador, fazer a descoberta do quer ser, não quer ser professor, a desinibir-se, a construir habilidades de expressar-se de comunicar-se. Entende, ainda, como relevante o fato de incentivar aos participantes de IC a apostar em fazer uma carreira acadêmica. O interesse em realizar pesquisas é reforçado quando destacam que o exercício de pesquisar constitui-se em estratégia para a formação de professores reflexivos.

A Professora Lourdinha Brandão, por sua vez, inventaria uma série de questões do que entende que representa a inserção em grupos de pesquisa. Para ela denota,

“A negação e ruptura com os saberes fundados na reprodução”;

“O reinventar do cotidiano universitário e, assim, transformar atos docentes em trajetórias endereçadas aos interesses da sociedade em crise”;

“O anunciar da docência crítica e competente reconceptualizada nos achados da ciência diferenciada, nascida de um encontro e construção teórica real-oficial-grupal, redesenhada numa trajetória de pesquisa situada, anunciando saberes presentes/ausentes - cotidianos e contextualizados”;

“O fomentar da vontade de ser pesquisador não somente da própria prática, mas dos fenômenos educacionais”;

“Momentos ricos de aprendizagem decorrente do acesso aos diversos tipos de pesquisa e seus instrumentos”. (Entrevista realizada em 2007).

Para Terrien⁵⁰: “a competência do pesquisador se constrói na pesquisa, como também nos livros, manuais, orientações... são importantes, são fundamentais. Depois a gente se sente mais livre para poder ser infiel ao que os manuais dizem”.

⁴⁹ Entrevista narrativa realizada com a professora Ângela Terezinha Souza, em abril de 2008.

⁵⁰ Entrevista piloto realizada com o Professor Jacques Terrien, em março de 2006.

Ele diz mais que pesquisar não é um fazer por fazer. Prática pela prática não leva a nada. Tem que ser uma prática crítica, reflexiva que nos diferencia daqueles que não têm essa vivência. (Id. Ibid).

Outros integrantes desses grupos consideram tais experiências significativas, quanto:

“A convivência em grupo, o que nos proporcionou e proporciona até hoje uma cooperação com o trabalho do outro, pois não perdemos o contato, principalmente entre nós bolsistas”. (ANA LÚCIA).

“A nunca me contentar em repetir o mesmo plano a cada semestre; está sempre construindo conhecimento com os alunos, fazendo do ensino um contexto que gera projetos de pesquisa e de extensão” (ANA ROSA)

“A compreensão ampliada acerca do processo de construção de conhecimento, a facilidade de realizar atividades inerentes ao processo de produção científica” (ANA MARIA).

“Uma maior facilidade na organização de trabalhos científicos”. (ANA RITA).

“A formação para realizar pesquisas, a me relacionar melhor em grupo, a ter embasamento teórico mais consistente”. (ANA FÁTIMA).

“A participação em pesquisas nos transforma. Depois de quatro meses que você participa do grupo você olha, e diz: puxa como aprendi tudo isso.” (ANA MARIA).

“Participar de pesquisas ensinou-me a ter prazer em conhecer, a adquirir características importantes de pesquisador: humildade, simplicidade, disciplina e dedicação”. (ANA PATRÍCIA).

“Ter visão e experiência com pesquisa me proporcionou condições de desenvolver bom projeto de pesquisa para ingressar no mestrado”. (ANA MARIA).

“A vivência com os projetos de que participei no campo da formação de professores, oportunizaram aproximação com meu objeto de estudo”. (ANA RITA).

Entre os ex-participantes, porém, remanescentes também desses grupos, há quem não assuma o fato de diferenciar-se dos demais pedagogos não participantes de grupos pesquisa, embora perceba essa experiência como formadora. Ao mesmo tempo, em que considera não ser este “o único espaço em que a formação em pesquisa ocorre, tão pouco é o suficiente ou o melhor”. Mesmo assim, compara a experiência “em pesquisa com igual peso atribuído ao mestrado e ao doutorado, bem como a participação em pesquisas coletivas vinculados a órgãos

externos (SEDUC, UNICEF, INEP) e a experiência de participação no programa de IC enquanto professora universitária” (FARIAS).

Do que interpretamos, evidencia-se a aprendizagem com pesquisa em IC como relevante, como um diferencial de formação. Mesmo que diga:

[...] penso, como indiquei antes, que no meu caso, não foi a participação em grupos de pesquisa que fez a diferença, mas, sim, a qualidade formativa das oportunidades vivenciadas. Minha formação no stricto sensu foi muito produtiva, quer pelas viagens (o mundo se abre a sua volta) e participações em eventos (conhecer outras pessoas, outras propostas de pesquisa), quer pelas publicações (minha dissertação e tese foram publicadas por duas editoras nacionais, sem contar nos eventos e periódicos). (Id. Ibid).

Tais oportunidades, do que entendemos, foram propiciadas em decorrência da participação em grupos de pesquisa, seja de IC ou não. Por isso foram possíveis, graças ao envolvimento com essas experiências. Desse modo, não foge da compreensão dos demais participantes, ou não exclui o sentido formador de que assumem para a formação.

Ademais, para Ana Elen, a oportunidade de participar de várias pesquisas e eventos científicos estimularam-na a seguir na vida acadêmica. E acentua:

Durante o processo de iniciação científica aprendi muito e troquei muita experiência com os pesquisadores do grupo do qual eu fazia parte e com colegas que, também, estavam em processo de aprendizado. Essa experiência contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional, foi decisiva para que viesse seguir os rumos que segui. Ainda hoje a iniciação que tive com a pesquisa é muito marcante em minha vida. A pesquisa é, talvez, uma das atividades, entre todas as que tenho desempenhado, a que mais me dá prazer. Por meio dela descubro novos mundos, não só compreendo novas realidades, mas porque através das descobertas, não só ensino melhor, mas sou pessoa melhor, me relaciono com o mundo e com os outros de forma muito mais humanizada. Pesquisa para mim, é isso.

Os diferentes depoimentos revelam valor e o caráter formador das atividades com pesquisa em disciplinas do curso e também das atividades de iniciação científica. Dão conta de que essa prática

[...] contribui sensivelmente para o avanço na produção (artigos, livros, experimentos de laboratórios etc.) de conhecimentos, como na cultura da dedicação ao aprendizado e a construção de posturas voltados para o estímulo à imaginação criadora. (CALAZANS, 1999, p. 76).

Pudemos constatar que existe expressiva produção fruto das pesquisas realizadas pelo grupo da UFC e também da UECE. Neste sentido, Brandão, quando

da entrevista com ela realizada em 2007, faz desabafo, lançando a seguinte indagação:

Então porque nós, pesquisadores dessas duas universidades investimos tanto com grupos de pesquisa, produzimos muito conhecimento, mas o que está citado nas bibliografias, o quê que o aluno lê? Ele lê o autor do sul.

Esta é questão que precisa ser investigada.

5.6 Autonomia e Relações Dialógicas entre Líderes e Alunos de IC?

Na dinâmica formal de funcionamento dos grupos, há normas de um processo produtivo, inúmeras e trabalhosas regras. Segundo membros desses grupos, porém, as relações entre os integrantes são saudáveis. Os líderes preocupam-se com a coletividade, com a distribuição de tarefas. Em geral o trabalho é realizado em duplas. O diálogo é a base dos entendimentos, dos dissensos e dos consensos. Certo companheirismo vai se estabelecendo. As relações modificam-se, favorecendo ao crescimento do grupo.

A relação entre bolsistas e coordenadores é boa. Mesmo assim, não negam o acontecimento de situações constrangedoras. O depoimento de Ana denota uma situação de medo, quando ressalta: “tinha uma professora do grupo da qual tínhamos um pouco de receio”. Lembra, porém, “como não estava ligada a ela, não chegou a me atrapalhar. A relação entre novatos e veteranos, no início, tem características intimidadoras. A idéia é de que sabem muito, enquanto os novatos são os principiantes que pouco sabem. Esse vínculo de dominação vai se modificando com o estreitamento dos laços afetivos. Alguns outros receios e inibições são inegáveis. Essa leitura só é possível nas entrelinhas de suas falas. Os conflitos, as dúvidas, as incertezas fazem parte das experiências formadoras

Em grupos de pesquisa a questão da autonomia diz Brandão: “não é uma coisa que se possa dizer que seja percebida com muita inteireza. Há uma autonomia relativa. Existe uma grande dependência do aluno em relação ao seu professor orientador”(BRANDÃO, entrevista realizada em 2007). Para Vieira: orientar é um processo trabalhoso. “E a gente orienta muito”. O professor escreve um projeto e o bolsista é selecionado para trabalhar nele. O espaço para o bolsista escrever seu próprio projeto é muito pequeno. Diz, ainda, “Eu penso que isso é trabalho de IC”. O

trabalho do bolsista se desenvolve em torno do projeto do pesquisador. Os produtos desse trabalho são quase invisíveis. (VIEIRA, entrevista realizada em 2008).

O envolvimento em projetos de pesquisa tem sentido diferenciado entre os bolsistas. Alguns desses participantes podem, em alguns momentos, assumir simplesmente a condição de digitador. Limitam-se a digitar sem ler as mensagens. “Só digitam, não lêem”. Então, chama a atenção para a importância de ler. Ler e entender. Entretanto, não lêem. Por isso, pergunta: “Vocês querem ser papagaios?” Recomenda: vocês não vão perder nada se lerem as mensagens. Reforça: “concentrem-se e podem vir bons projetos”. (Id.Ibid).

Essa fronteira entre o ir ao sabor do projeto do professor e encontrar seu projeto individual pode ser suscitada pelo trabalho de IC. No início, quando entram no grupo é reconhecida certa dependência do orientador. “De fato, o orientador é bengala do aluno”. “Os alunos sempre que começam esperam que a gente dê mais orientações, mais tarefas”. (TERRIEN). Na continuidade, o aluno aprende a ter menos receio. “Não demora a aprender a fazer perguntas, a discutir, a anotar”. “Tanto que há vários bolsistas que fizeram suas monografias extraindo recorte da pesquisa mais ampla que está fazendo no grupo”. Destaca Vieira, o exemplo, a título de ilustração, na UECE, três bolsistas fizeram seus projetos encontrando seus objetos de estudo durante a realização do projeto *Desejo de recortes*. Aí sim, buscaram e conquistaram essa autonomia.

O exercício da autonomia, do diálogo são possibilidades permanentes. Há determinados momentos, principalmente por ocasião das atividades de campo, na ausência de coordenadores, quando decisões precisam ser tomadas, não há como esperar. O exercício da autonomia se exacerba nesses momentos, imperativamente. A conquista da autonomia vai se consolidando no processo de aprender pesquisando. Os dois movimentos de subordinação e autonomia caminham juntos.

5.7 As Dificuldades /Desafios do Caminhar da Pesquisa

Nas duas universidades, há muitos impasses neste campo a serem resolvidos. Tomar a pesquisa quer como estratégia formativa na graduação ou, para produzir conhecimento, visando a participar e fortalecer o debate sobre um determinado tema/fenômeno é extremamente difícil. As condições de trabalho são precárias e, via de regra, a pessoa paga para trabalhar.

O professor que fica com um bolsista usa 12 h do seu tempo. Há que se conceder um tempo para que se fique com eles e isso exige trabalho, gerando a necessidade de que se conceda ao pesquisador tempo para essa orientação. A idéia é de que possa ser semelhante ao de orientação de uma monografia. Narra a professora: “Tenho nove bolsistas. E como fica esse tempo que trabalho com ele? Iniciação Científica dá trabalho”.(VIEIRA, 2008).

Para Damasceno, quando fala sobre o funcionamento dos grupos de pesquisa na UFC, de um modo geral, pensa que o funcionamento depende de uma boa coordenação, do interesse do grupo pelo tema investigado e de recursos para possibilitar a execução das atividades, especialmente na fase da pesquisa de campo. Uma das maiores dificuldades que enfrentamos diz respeito à falta de apoio para o deslocamento, hospedagem e estada da equipe, principalmente quando envolve pesquisa fora de Fortaleza. A maioria das pesquisas que realizaram envolveu diferentes meios sociais (inclusive o urbano e o rural). Outro obstáculo decorre da convivência humana, sempre marcada pelas contradições, pelas diferenças, às vezes pelas vaidades; nada que não possa ser administrado e sanado. (DAMASCENO, entrevista realizada em 2007).

Entendem que outra dificuldade refere-se a autonomia para pesquisar. Relatam da dificuldade de ser um pesquisador nessa instituição (UECE). Quando as pessoas querem criar seus próprios grupos de pesquisa, o que é natural, pois os interesses se modificam, o maior problema é o espaço físico. Atualmente, são 12 bolsistas ligados a sete professores. E nem todos os professores trazem seus bolsistas para o mesmo espaço. Não comportaria. Os grupos precisam de apoio. “Às vezes, pensamos que ao invés de termos salas individuais poderíamos transformar o espaço que temos para reuniões dos grupos”. (VIEIRA, entrevista , 2008).

Na UECE todos os equipamentos de que dispõem foram adquiridos com recursos dos pesquisadores. “Essa instituição deu somente cadeiras e armários”. Mesmo assim tem produção todo tempo. “O Diretório do CNPq está mostrando”. (Id. Ibid). Consideram um desestímulo. A tendência, a seu ver, “é a migração dos doutores para contextos de trabalho mais favoráveis ou seu afastamento dessa atividade”. (FARIAS, 2008).

Os integrantes bolsistas consideram que, embora seja uma atividade que tenham muito prazer em realizar, é necessário ter tempo para dedicar-se a essas tarefas. Outra dificuldade é o perfil exigido para a aprovação de bolsas de pesquisa

do CNPq. Participar de pesquisa sem financiamento dificulta constituir um perfil de pesquisador, dimensão tão exigida, contraditoriamente, pela CAPES. “A dificuldade nesse campo assemelha-se àquela do “primeiro emprego”: todo mundo exige experiência, e, por isso mesmo, ninguém quer dar a primeira oportunidade “. (ANA ELEN).

O número de bolsas é exíguo. A demanda é constante e muito superior aos que desejam ingressar nesses grupos, pois atrela-se

[...] às políticas e os critérios de financiamentos, os tipos de estruturação discursiva aceitos e recusados, a demarcação dos territórios disciplinares e sua hierarquização, enfim, um sem-número de práticas que implicam atores e subjetividades (pesquisadores, administradores, editores, organizadores de eventos etc). (LÜDKE, 2001, p. 28).

A falta de reconhecimento com o trabalho em pesquisas influencia para que muitos professores desistam, tão trabalhoso é o processo. A burocracia é imensa e demanda muitas cobranças. Na regulamentação e na aprovação dos projetos de pesquisa, assiste-se à desistência de muitos professores. Muitos formulários trabalhosos para preencher. Assevera a Professora Sofia L. Vieira, que “é o preço de querer ser “moderno” Mas isso também assusta muito, às vezes me chateio e digo que a UECE quer ser um segundo CNPq. É mais fácil aprovar no CNPq do que na UECE”. (Id. Ibid).

Participar de pesquisas como possibilidade de construção de uma autonomia intelectual é o que se espera, porém, as condições concretas de trabalho docente no Brasil indicam como “extremamente improváveis as possibilidades de a pesquisa vir, em curto ou médio prazo, a ser inserida no perfil profissional dos professores de ensino fundamental e médio”. (LUDKE, 2001, p.30). Também reforça que “nas condições atuais, pesquisar é um fardo praticamente impossível de se carregar”. No mesmo texto, menciona que, além disso, estão “as enormes resistências entre acadêmicos e formadores de professores em admitir essa possibilidade”. (Id. ibid).

Neste sentido, o Professor Jacques Terrien fala que os professores são sobrecarregados com as várias disciplinas que precisam assumir. Para fazer pesquisa precisa de tempo e dedicação. Tempo para pensar, para refletir. “Infelizmente a Universidade não dá condições ideais para isso” .(Id.). Não tem

recurso, não tem dinheiro. “Falta entre os docentes experiência com pesquisa”. (id. ibid.).

Os desafios persistem e são de natureza diversa. Manter-se indiferente aos apelos dessa necessidade de formação significará omitir-se em relação às implicações da ausência de práticas investigativas para o exercício profissional docente e do futuro pesquisador. O esforço individual e coletivo é necessário para rompermos com amarras que estão a impedir a elaboração de práticas que revitalizem a docência e a pesquisa no âmbito dos processos formativos, ou de criarmos opções eficazes para transpor os impedimentos de tornar viável a aproximação entre ensino e pesquisa.

Cabe-nos o compromisso para continuar insistindo nessa empreitada.

CAPÍTULO 6 ONDE CHEGAMOS: ALGUMAS INTERPRETAÇÕES DO QUE INVESTIGAMOS

A neve e as tempestades matam as flores,
mas nada podem contra as sementes.

(Khalil Gibran)

Nenhuma tese responde plenamente às indagações que lhe deram origem ou permearam seu percurso. No nosso caso, neste ponto de chegada, o sentimento de incompletude que nos acomete não decreta incompetência de nossa parte por não termos todas as respostas que alguns possam imaginar que devêssemos dar. Por mais que isso possa ser questionado, somos firme em dizer: foi o possível neste momento. Sem dúvidas, as considerações que possam ser feitas a respeito deste trabalho não excluem a condição dessas respostas serem ampliadas, posteriormente reformuladas ou revisadas. O que porventura lhes falte é o alimento gerador da esperança de continuarmos inquieta para desenvolver ou provocar novas investigações.

As reflexões que fizemos resultaram dos estudos bibliográficos, empíricos e biográficos, orientados pelas indagações ensejadas no decorrer destas análises. Buscamos o rigor científico recomendado aos trabalhos desta natureza. Algumas lições podem ser tomadas de imediato. Outras demandam novos estudos. A tarefa é delegada a nós pesquisadores. Por isso, dizemos: estas são as nossas interpretações, cada um poderá fazer as suas, de posse do que disponibilizamos neste estudo. O que fizemos foi tentar situar os sujeitos desta pesquisa em destaque, com uma abertura para narrarem e refletirem em relação ao que pensam e o que dizem de sua formação.

É com base em suas narrativas orais e escritas que conjeturamos compreender e interpretar o sentido formador das experiências com pesquisas no espaço da formação, do ponto de vista dos seus aprendentes, expressos em seus discursos. São elaborações sobre as conseqüências e implicações da prática com pesquisas para os seus processos de formação. A utilização da estratégia de investigação-formação apresentou-se como possibilidade de

[...] desembocar numa melhor compreensão da formação do sujeito, como também na perspectiva de recolocar o sujeito no lugar de destaque que lhe pertence quando deseja tornar-se um actor que se autonomiza e que assume suas responsabilidades nas aprendizagens

e no horizonte que elas lhe abrem. (JOSSO, In: NÓVOA e FINGER, 1988, p. 49).

O que esboçamos em nossas ponderações não tem caráter conclusivo, mas são representantes do nosso reconhecimento de serem essas narrativas importantes para a explicitação do foco do que nos propusemos investigar. Neste sentido, algumas questões gerais evidenciaram-se, conforme destacamos a seguir,

A participação em experiência de pesquisa é um diferenciador, é um divisor de águas na vida do estudante de Pedagogia. Constituindo-se como conteúdo da formação, insinua-se como elemento basilar da elaboração do pensamento, ajuda no aprimoramento teórico, no tratamento metodológico para a realização de pesquisas, quando presente, influencia no modo como pensamos, decidimos ou fazemos as coisas.

Do que interpretamos, a relação teoria e prática de pesquisa é pouco exercida no âmbito das ações desenvolvidas no decorrer das disciplinas em salas aula. As poucas iniciativas acontecem em virtude da proposição e decisão individual de professores. O *status* tão propalado de ser princípio de curso e de formação continua limitado ao âmbito das conversas sobre a formação. Na graduação, ao que nos parece, a concretização desse princípio é incipiente. As oportunidades se reduzem à bolsa de IC, que é insuficiente. A inserção nesses grupos é difícil, só uma minoria tem acesso, uma vez que os recursos são escassos e até mesmo os espaços físicos institucionais não são garantidos, não existindo salas suficientes que abriguem professores e estudantes na realização de suas atividades, mais acentuadamente na UECE. Mesmo assim, insurgindo-se contra as adversidades inerentes a esse processo, existem grupos atuantes, com frutos e um poder de irradiação que desperta curiosidade, interesses, recomendando-nos a lutar por uma ampliação desse raio de atuação. Os desafios são homéricos, pois sabemos que os financiamentos necessários para dar conta dessa tarefa são irrelevantes para cobrir a demanda, para permitir ações mais sistemáticas ou para romper com o caráter elitista do que se constitui a participação em grupos de Iniciação Científica, privilégio de uma minoria.

O curso de Pedagogia da UECE, diferentemente do da UFC, em sua trajetória, mantém a obrigatoriedade da monografia ao final do curso. Esse é o primeiro espaço de pesquisa que congrega, obrigatoriamente, todos os seus alunos; momento sofrido e difícil para os não integrantes de grupos de pesquisa.

Na UFC, tal questão já foi revista. De acordo com as discussões feitas por ocasião de sua atual reformulação curricular, a monografia foi incluída no currículo por ser considerada como espaço fundamental de pesquisa. Ao mesmo tempo, instituiu espaços nos grupos de pesquisa para congregar alunos voluntários da graduação e pós-graduação.

A UECE, durante muito tempo, se manteve mais voltada para as atividades de ensino. A sua tradição em pesquisa é menor e suas raízes têm origem no modelo desenvolvido na UFC, sob a influência de professores vindos daquela instituição, amparados pela gestão de um reitor, quando, então, ganhou reforço a realização de atividades com pesquisa. Nos últimos anos um maior investimento nessa área, busca mais bolsas, incentiva os professores a envolverem-se com pesquisas, garantindo o alargamento desses espaços. Julgamos que, relativamente aos processos formativos na escola, nos quais se insere a academia, a lacuna aberta, no que diz respeito a não ter experiências significativas com determinada área do conhecimento, repercute na qualidade das aprendizagens, limita e reduz os seus resultados positivos.

A ausência de certos conteúdos curriculares é vista como ocasionadora de uma relativa fragilidade da formação. Evidencia-se o entendimento de que as experiências com pesquisa situam os indivíduos em sintonia com nova ação, redirecionam as atividades, delineiam novas atitudes, habilitando-os para uma ação crítico - reflexiva, propiciando melhor embasamento teórico para dirigir o curso de suas atividades docentes e profissionais. A reflexividade é característica imanente a esse processo.

Essas idéias nos recomendam repensar processos que não cuidam de desenvolver o autoconhecimento, ou que não buscam alcançar no “universo da liberdade humana”, os espaços de resistência para o estabelecimento de novos parâmetros éticos que orientem os indivíduos a desenvolverem o inconformismo com as relações sociais que se insinuam a serviço de minorias, com a mera reprodução do conhecimento, como condição necessária para ensejar mudanças.

Claramente restou evidenciado o fato de que a participação em grupos de pesquisa é portadora de potencialidade para constituir-se em experiência formadora da maior relevância para a formação/autoformação, imprescindível na composição de competências a serem adquiridas pelos pedagogos para exercício de suas funções acadêmicas e profissionais.

Participar de experiências em grupos de pesquisa é manifesto por ex-alunos de Pedagogia como grande coibição. Entendem-nas como dimensão imprescindível dos processos formativos e de conhecimentos, bem como de vivências dotadas de possibilidades de, no conjunto das trajetórias de vida, constituir-se em novos saberes da promoção do “caminhar para si” consciente e transformador das ações.

De um modo geral, os relatos biográficos evidenciam que o disciplinamento do trabalho científico provoca um diferencial de formação para quem deles participa. De acordo com uma entrevistada, “a experiência com pesquisa permite-nos o afastamento do senso comum e nos convida a produzir de forma sistemática, rigorosa e objetiva uma releitura de mundo”.

Ademais, destacam aspectos, entre outros, que se constituem em diferencial de formação, tais como: o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em grupos, o desenvolvimento pessoal, o aprofundamento teórico das questões educacionais, o aprofundamento metodológico, melhor compreensão sobre a escola, melhor desempenho na escrita, maior oportunidade de ingresso na pós-graduação e de preparação para o exercício da profissão.

Reconhecidamente, os aspectos evidenciados expressam momentos do nosso caminhar. As experiências vivenciadas em nosso trajeto formativo incluem esse diferencial de formação. As aprendizagens adquiridas durante o percurso de formação foram significativas para o que somos hoje. Foram formadoras para o exercício da docência, de onde tiramos lições e aprendemos. A consciência que desenvolvemos tem nos ajudado a ressignificar nossas concepções de ensino e aprendizagem, ajudado a alimentar a esperança de tornar real o que está vivo entre nós – o alcance pleno de nosso viver.

Os grupos de pesquisa, tanto da UECE quanto da UFC, realizam grande esforço na trilha de novos caminhos. São grupos ativos, com capacidade de aglutinação e produção acadêmica expressiva, resultando em crescimento pessoal para os que neles se envolvem. De seus inícios até o momento atual, passaram por várias fases, cresceram, multiplicaram-se, dando origem a novos grupos, ao nascimento de novas lideranças, à formação de novos pesquisadores, favorecendo a ampliação da carreira acadêmica com a inserção dos seus egressos em mestrados e doutorados. Neste sentido, os grupos de IC cumprem sua missão.

A exemplo do que argumentamos, na UECE, com a institucionalização do PROVIC, é ampliada a participação voluntária de seus alunos em seus grupos de pesquisa. A demanda por esse programa comprova seus interesses de participação em pesquisas. A UFC também oferta vagas para voluntários de pesquisas.

As pesquisas desenvolvidas na UECE manifestam característica própria, que é a análise de suas experiências de formação. As suas diversas pesquisas tratam sobre a formação de professores e estão em potencial a alimentar de forma significativa a atividade docente, a ensinar o fomento de outras pesquisas. Nela já se percebe um movimento que traz marcas do ensino para a pesquisa. Dispõe de vasto material empírico sobre experiências de formação a ser trabalhado. Por sua vez, a UFC se apresenta com maior influência no campo da formação de professores para atuarem no grau superior de ensino. Remanescentes de seus mestrado e doutorado, em sua maioria, exercem atividades como professores de cursos de Pedagogia. Isso nos leva a indagar: em que as experiências com pesquisa os ajudaram a ir na contra-mão, no sentido de transformarem suas aulas em possibilidades de articular ensino e pesquisa? Se não lhes falta fundamentação teórico-metodológica para lidar com pesquisas, o que acontece? Falta-lhes experiência de ensino? Estas são questões que apontam a necessidade de novas investigações.

De imediato, cabe-nos o compromisso de buscar romper com inúmeras dificuldades, para que se cumpram as intenções de fortalecer um trabalho que se proponha, de fato, a fomentar uma cultura de pesquisa na Universidade com a efetiva articulação teoria e prática.

Há respostas positivas no âmbito dessas instituições e evidentes nas experiências desenvolvidas com a participação de alunos e professores em eventos regionais e nacionais, com a produção de artigos e livros, com a criação de uma competência para realizar estudos e investigações.

Desses participantes, 86,7% (oitenta e seis vírgula sete por cento) têm titulação de mestres/mestrandos ou doutores/doutorandos. Somente 13,3% (treze vírgula três por cento), os formados mais recentemente, continuam apenas com nível de graduação, embora manifestem interesse de ingressar em cursos de pós-graduação. Deles, 46,7% (quarenta e seis vírgula sete por cento) são professores universitários. Os demais atuam em atividades de docência nos anos iniciais do

ensino fundamental e também os que realizam assessorias em instituições da Administração Pública estadual e/ou municipais.

Mesmo assim, a atividade de pesquisa ainda tem pouca visibilidade, sobretudo na área de ciências humanas. Esse campo tem um *status* muito menor na cultura de pesquisa, exigindo regras diferenciadas, maior flexibilidade em face da natureza dos seus objetos de estudo e de suas metodologias. Aos professores, caberia dar um incentivo maior, um reconhecimento pela sua participação em tais atividades. Isto ampliaria o interesse em pesquisar, acreditamos.

Reafirmamos que a proposição de busca de uma nova racionalidade de formação deve tomar como fundamento as teorias críticas e a reflexividade para definir seus horizontes de formação. Assim defendemos o argumento de que a lógica dialética é “indispensável para a compreensão dos acontecimentos de que o homem é simultaneamente investigador e um dos elementos do problema investigado” (PINTO, 1979, 176-96). O prejuízo da ausência da pesquisa na formação é algo a ser considerado. A falta dessa vivência pode ser um dos determinantes da relativa fragilidade com a fundamentação teórico-prática, com o pouco domínio da metodologia de pesquisa; e, por consequência, da inabilidade inicial para realizar trabalhos acadêmicos científicos a que os alunos de Pedagogia da Universidade em que trabalhamos fazem referência, e demonstram para a realização do trabalho de conclusão de curso, exigência de suas propostas curriculares.

Por fim, podemos garantir de acordo com o que interpretamos neste estudo:

- a formação de novos pesquisadores resulta de um processo de aprendizagens construídas coletivamente;
- o ensino e a pesquisa mantêm-se articulados em nível das propostas curriculares dos cursos de Pedagogia das duas universidades pesquisadas. No âmbito do currículo vivido ou experienciado, manifesta-se um distanciamento, salvo algumas exceções que buscam, inclusive, articulação com a atividade extensionista;
- em suas interpretações destacam que as experiências com pesquisa contribuem para o crescimento acadêmico e profissional, para o desenvolvimento pessoal, para o aprofundamento teórico-metodológico, para a melhoria da capacidade de escrita, maior oportunidade para ingresso na pós-graduação, melhor preparo para a formação docente, desperta uma visão

crítica e curiosa sobre a realidade, criam atitudes dialógicas em relação ao conhecimento, favorecem ao trabalho em colaboração, provocam a ação reflexiva;

- a disciplina desenvolvida no processo de pesquisa reforça o compromisso no campo profissional, ajuda nas relações humanas;
- nova consciência de mundo adquirida no processo de pesquisa desperta a curiosidade, é fonte de sabedoria e autoconhecimento.
- o que constitui experiência formadora no decurso da formação/auto-formação alicerça as competências que adquirimos para o exercício das funções profissionais. A ausência de certos conteúdos curriculares pode ser vista como ocasionadora da relativa fragilidade da formação;
- é explícito o entendimento de que a participação em grupos de iniciação científica propicia uma competência para realizar o trabalho monográfico. Diferentemente do que acontece com outros colegas da graduação, para quem esse momento foi angustiante, “um verdadeiro martírio”. “Ninguém suportava, não gostava de jeito nenhum”. E afirma, “tive prazer em realizar essa tarefa, porque com a experiência que tive com pesquisa eu já sabia o que queria pesquisar, já sabia elaborar o projeto, a o quadro teórico. A minha monografia nasceu dessa experiência”. (ANA RITA).
- os processos experienciais situam os indivíduos em sintonia com novas ações, direcionam e redirecionam as atividades discentes e docentes, delineiam novas atitudes, habilita-os para melhor dirigir o curso de suas experiências/ aprendizagens.
- Enfim, podemos dizer que a nossa participação em atividades de pesquisa contribuiu significativamente para revisarmos condutas e práticas. Reforçou o nosso entendimento de que se constitui em integrante essencial de nossa formação e, de que foi fundamental para o que hoje somos.

Estes são pontos a considerar para combatermos os impasses da relação teoria e prática; para criarmos e fortalecermos as bases de uma educação popular a serviço de “um mundo que não se constitui na contemplação, mas no trabalho que realizamos” (FREIRE, 1988, p.17); para conter as contradições do mundo humano. Neste sentido, estão as nossas singelas contribuições.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas Rev. Adm. Pública vol.41 no.spe Rio de Janeiro 2007

AMORIM, Maria Luiza de Aguiar. *Saber y formación humana: um analisis de la educación a través de la obra de Paulo Freire*, Facultad de Ciências Políticas e Sociologia, tese doutorado, Universidad Computelense de Madri: Espanha, 1997.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3ª. Ed. Joinville: Santa Catarina, Univille, 2004.

ANDRÉ, Marli. Elisa D. A. de (Org.) Um projeto coletivo de investigação da prática pesquisa pedagógica de professores da escola normal. In: FAZENDA. Ivani (Org.) *Novos enfoques de pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992. André (In: LOPES e VIEIRA, 2001)

_____. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. CLAVES, S.M. e TIBALLI, E.F. (Org.) *Anais do IV ENDIPE*, vol. II Goiânia, 1994.

_____. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. Ensinar e Pesquisar... Como e Para Que? *Encontro Nacional de Didática XIII ENDIPE*, Recife-PE, 2006.

ARDOINO, Jacques. *A formação do educador e a perspectiva multirreferencial*. Minicurso ministrado na Univ. Federal de São Carlos, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, de 15 a 16 de outubro. 1998d. (Mimeo)

BEDARIDA, François, *História do tempo presente*. 1998.(mimeo).

BENJAMIN, Walter. *O narrador*. In: *Magia e técnica arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2. ed. São Paulo: T.A.Queiroz; Edusp, 1987 [1973]. .

BRASIL, MEC, SEF. *Referenciais para formação de professores*, Brasília: A Secretaria, 1999.

_____. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 4024, Brasília. 1961.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 9394, Brasília. 1996.

_____. MEC – Reforma do Ensino Superior Lei de No. 5540/68.

_____. MEC. *Referenciais para a Formação de Professores de educação básica*. Brasília: SEF, 1999.

_____. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *Resolução nºo. 006/96*, Brasília, 1996.

- _____. CFE. Parecer nº. 252/69. Brasília: 1969.
- _____. Decreto CNE/CP de nº. 1190/39. Brasília: 1939.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. (CNE. Parecer nº 009/2001).
- _____. Parecer CFE nº. 251/1962. Brasília: 1962.
- _____. BRASIL. MEC: SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1988.
- _____. Parecer/CNE/CP 5/2005, de 13 de dezembro/2005
- _____. Decreto nº. 6096 de 24 de abril de 2007
- _____. Decreto de nº. 5573/2006. Brasília: 2006.
- CADERNO ANDES. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e impactos do PDE sobre a educação superior. Brasília: nº 25. p. 1-41, agos. 2007
- CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In: A História cultural: entre práticas e representações / tradução M. Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- CALAZANS, Julieta (Org.) Articulação Teoria e Prática: uma ação formadora. In: CALAZANS, Julieta (Org.) *Iniciação científica: construindo o pensamento crítico*. São Paulo: Cortez, 1999.
- CANÁRIO, Rui. Introdução. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. *Porque escrever é fazer história*. Campinas SP: Graf. FE, 2005.
- CAMARGO, Aspásia. In: ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: CPDOC, FGV, 1990.
- CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas; GOMES, Jomara Brandini A educação reflexiva na pós-modernidade: Uma revisão bibliográfica. - SciELO Brasil Enfermagem vol.10 no.5 Ribeirão Preto: Sept./Oct. 2002 Rev. Latino-am Enfermagem 2002 setembro; 10 (5): 696.
- CAVALCANTE JR., F. *Por uma escola do sujeito: o método (con)texto de letramentos múltiplos*. 2. ed. revista e ampliada. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.
- CAVALCANTE, Maria Marina, NUNES, João B. Carvalho; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Pesquisa em Educação na UECE: um caminho em construção. Fortaleza: Ed. UECE, 2002.
- CHAUI, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.
- CNPq. *Diretório dos grupos de pesquisa*. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/censo2002>. [links]
- CONTRERAS, José D. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DAMASCENO, M. Nobre. A formação de novos pesquisadores: a investigação como uma construção coletiva a partir da relação teoria-prática. CALAZANS, Julieta (Org.)

Iniciação científica: construindo o pensamento crítico. São Paulo: Cortez, 1999. P, 7-12.

DAMASCENO, M Nobre. A construção de categorias no estudo da prática educativa. In, DAMASCENO, Maria Nobre e SALES, Celecina de M.V (org). *O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e prática na pesquisa qualitativa.* Fortaleza: Ed. UFC, 2005.

DAMKER, Ilda Righi. O Processo do Conhecimento na Pedagogia da Libertação as idéias de Paulo Freire, Friori e Dussel. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 1989.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo.* São Paulo: Cortez, 1991/1994

DEWEY, Jonh. *Experiência e Educação.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971

_____. *Como pensamos.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. *Democracia e Educação.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

DRÉZE, Jacques, DEBELLE, JEAN. *Concepções da Universidade.* Fortaleza: Ed.UFC, 1983.

DOMINGO, José Contreras. *Pesquisa: princípio científico e educativo La autonomía del profesorado.* Madrid: Morata, 1997.

ESTEBAN, M. Teresa ; ZACCUR, Edwigs (Org.) *Professora Pesquisadora uma práxis em construção.* Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

FAZENDA. Ivani (org). *Metodologia da Pesquisa Educacional.* 3ª. ed., São Paulo: Cortez, 1989/1992/1997..

_____. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In FAZENDA, Ivani, *Metodologia da pesquisa educacional.* São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína (Coords.). *Usos & abusos da história oral.* Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996.

FERRAROTTI, FRANCO. Sobre a autonomia do método biográfico. In: FINGER, Matthias e NÓVOA, Antonio (Org). *O método (auto)biográfico e a formação.* Lisboa: Cadernos de formação nº 01, Março de 1988.

FINGER, Matthias e NÓVOA, Antonio (Org). *O método (auto)biográfico e a formação.* Lisboa: Cadernos de formação nº 01, Março de 1988.

FRANCO, Ma. Amélia S. *Pedagogia como ciência da educação.* Campinas – São Paulo: Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade.* 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. e SCHOR, Ira. Medo e Ousadia – o cotidiano do professor. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994/1997.

_____. *Pedagogia do Oprimido,* Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987- 1978

_____. “A alfabetização de adultos: é um que fazer neutro”? Ed. e Sociedade. S. Paulo, nº. 01 set de 1988.

_____. . *Pedagogia da Esperança*. um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAG, Bárbara. *O indivíduo em formação*. São Paulo: Cortez, 1994.

FRENTRESS, Jean e WICKHAN, Chris. *Memória Social*. Lisboa: Editorial Teorema, 1992.

GADAMER, Hans - George. *Verdade e Método* - Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1997.

GATTI, Bernadete A. *Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade*. *Rev. Bras. Educ.*, Sept./Dec. 2005, no.30, p.124-132. ISSN 1413-2478

_____. *Los Profesores como intelectuais*, Hacia una pedagogía creativa del aprendizaje. Barcelona/Madri: Paidós/MEC 1996.

GHEDIN, Evandro. O Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito. In: PIMENTA, S. Garrido, e GHEDIN, Evandro. *Professor Reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, H. *Los Profesores como intelectuais*, Hacia una pedagogía creativa del aprendizaje. Barcelona/Madri: Paidós/MEC 1996.

Giroux H. Jovens, diferença e educação pós-moderna. In: Castells M, Flecha R, Freire P, Giroux H, Macedo M, Willis P. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre (RS): Artes Médicas; 1996. p.63-85.

GOMES, Jomara Brandini; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. *A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica*. *Rev. Latino-Am. Enfermagem* vol.10 n.º.5 Ribeirão Preto Sept./Oct. 2002

GOMEZ, Ignácio Perez. A formação do professor(a) no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. SACRISTÀN, J. G. e GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: 1998. Pág. 353-381 .

GOULART, Íris Barbosa (Org.). *A Educação na perspectiva construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

HALBWACHS, M. A Memória Coletiva, traduzido do original francês *La Mémoire Collective*-Presses Universitaires. - Editora Revista dos Tribunais LTDA, 1990

HOUSSAYE, Jean et al. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: ArtMed, 2004

JASPERS, K. In. *Concepções da Universidade*. Fortaleza: Ed.UFC, 1983.

JOSSO. Marie Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. As dimensões formadoras da escrita da narrativa da história de vida: da estranheza do outro à estranheza de si" in JOSSO, Marie Christine (2002). *Experiências de vida e formação*, Lisboa: Educa, 2006

_____. *Da formação do sujeito ao sujeito da formação*. In: FINGER, Matthias e NÓVOA, Antonio (Org). O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: *Cadernos de formação* n°. 01, Março de 1988.

_____. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa: revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo: v. 32, no. 02, mai/ago. 2006.

JOUTARD, Philippe. *Desafios da história oral no século XXI*. X conferência da Associação Internacional da História Oral. Rio de Janeiro: 1998 (mimeo).

JOVCHELOVIYCH, Sandra e BAUER, Matin, W. Entrevista narrativa. In: JOVCHELOVIYCH, Sandra e BAUER, Matin, W. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som*. 4ª. Ed. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Rio Janeiro, 2002.

Jornal o Povo de (29.05.06), Artigo do Professor René Barreira.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. As trilhas opcionais nos caminhos da história. IN: VASCONCELOS, José Gerardo e MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano (Org.). *Memórias no Plural*. Fortaleza, Coleção Diálogos Intempestivos, 2001.

KAREL, Kosik. *Dialética do Concreto*. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAROSSA, Jorge Notas sobre a experiência e saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, No. 19, jan/fev/mar/abr, 2002. Trad. De João Wanderley Geraldi. (Palestra proferida no 13º COLE-Congresso de Leitura do Brasil, realizado na Unicamp, Campinas/SP, no período de 17 a 20 de julho de 2001).

_____. Notas sobre a narrativa e identidade. In: *A Aventura Autobiográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LUCKESI, Cipriano. (et al). *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1986.

LÜDKE, Hermengarda Alves. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor. In: CANDAU, Vera Maria. *Ensinar a aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro: DP e A, 2000, p. 101-114.

_____. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. *Ande*. São Paulo, v. 12, n. 19, p. 31-37, 1993.

_____. Tema em Destaque - Pesquisa e formação docente. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo-Fund. Carlos Chagas, v. 35, n. 125, p. 11-12, 2005.

_____. Menga e ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre: 17 (1): 93 - 107, jan / jun, 1993.

_____. Menga et alli. *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papyrus, 2001.

_____. A Pesquisa em Educação ao encontro de sua complexidade. *Encontro Nacional de Didática XIII ENDIPE*, Recife-PE, 2006.

MACCARRIELO, Maria do C.MNOVICKI, Victor. CASTRO Elza. M. N.V. Ação pedagógica na iniciação científica. In: CALAZANS, Julieta. (org). *Iniciação científica: construindo o pensamento crítico*. São Paulo, Ed. Cortez, 1999.

- MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores. O conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista brasileira de Educação*. São Paulo, 1998, nº 9, pág. 51-75.
- MARTINS, Maria Anita Viviani. O teórico e o prático na formação de professores. In: CAPILLETI, Isabel Franchi e LIMA, Luiz Augusto Normanha. *Formação de educadores – pesquisas e estudos qualitativos*. São Paulo: Olho D'água, 1999. Pág. 7-18.
- MARX, K & ENGELS, F. *Contribuição crítica da economia política*. Lisboa: Editora Estampa. 1971.
- MATOS, Kelma Socorro Lima de & VIEIRA, Sofia Lerche. *Pesquisa educacional: o prazer de conhecer*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.
- MIALARET, Gaston. *Pédagogie general*. Paris, Presses Universitaires de France, 1991.
- MINAYO, Maria Cecilia de Souza (Org). *Pesquisa Social teoria, método e criatividade*. Ed. Vozes, 1994.
- MORAIS, M^a Candida. *O paradigma educacional emergente*. 9^o ed. São Paulo: Papirus, 1997 (Coleção Práxis).
- MOURÃO, Arminda R. B. e ALMEIDA, Carlos A. A. A reforma do ensino superior brasileiro. Manaus: Ano 11. NO. 01- jan/jun 2006 – Periódico Ed. UFAM, *Rev. Amazônia*, publicada em Nov de 2006.
- NÓVOA, Antonio (Org). *Vidas de professores*. Portugal: Porto editora, LDA, 1992
- OLINDA, Ercília Ma. B. Narrativas Juvenis na reconstrução da história de uma instituição educativa:o caso da fundação casa grande. In: Damasceno, M. N & Sales, celescina de M. veras. *O caminho se faz ao caminhar*. Fortaleza: Ed. UFC, 2005.
- _____. Os significados da Experiência religiosa na formação juvenil: da história a pesquisa (auto) biográfica. In: VASCONCELOS, José Gerardo, et al. *Interfaces Metodológicas na História da Educação*. Fortaleza: Ed. UFC, 2006.
- _____. Memórias em desordem na coerência de uma vida. In: VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JUNIRO, Antonio Germano (Org.) *Memórias no plural*. Fortaleza: Ed. UFC, 2001.
- _____. Os significados da experiência religiosa na formação juvenil. In: VASCONCELOS, Gerardo J. [et. al] (Org). *Interfaces Metodológicas da História da Educação*. Fortaleza-Ce. Ed. UFC, 2006.
- _____. Narrativas de vida de uma jovem que "caminha para si", na práxis educativa. In: OLINDA, Ercília B. de; CAVALCANTE JUNIOR. Francisco Cavalcante. *Artes do Existir: trajetórias de vida e formação*. 2008.
- PASSEGI, Conceição. As duas faces do memorial acadêmico. *Odisséia, Revista da Pós-Graduação em estudos da Linguagem*, Natal, v.9, no. 13-14, p. 65/75, 2002.
- PASSEGI. M. Conceição; BARBOSA, T.M. (Org.). *A abordagem autobiográfica. Formação e Pesquisa Educacional*. Natal: EDUFRN, 2008, (no prelo).
- PIMENTA, Selma Garrido. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. PIMENTA. Selma, Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

- _____. (Org.) *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma G.; LIBÂNEO, J. C. Formação dos profissionais da educação - visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, no 68, pp.31 - 57, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio diferentes concepções. In: *Estágio e docência*. São Paulo, CORTEZ, 2004;
- PINEAU, Gaston. *Life histories in formation: gebesis of a movement of existential action-formationa-rese*, 1988. spectivas. São Paulo: Cortez, 2002.
- Pinto, Álvaro Vieira. *A questão da Universidade*. São Paulo: Ed. Cortez, 1986
- _____. *Ciência e Existência*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979. .
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. *Porque escrever é fazer história*. Campinas: Graf. FE, 2005
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil), São Paulo: Vértice, Ed. Revista dos Tribunais, 1988 .
- _____. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991 (artigo).
- RISTOFF, Dilvo e GIOLO Jaime. (Org.). *Educação superior brasileira: 1991-2004* (Ceará). Brasília: INEP, 2006,
- RODRÍGUEZ, Justo Luis Pereda. *Ações interventivas para o desenvolvimento de habilidades investigativas em professores cearenses*. S/p. Fortaleza: UECE, 2003.
- SACRISTÁN. J Gimeno & GÓMEZ PÈREZ, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed. 1998. Pág. 353-381
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice- o social e o político na pós-modernidade*. 9ª. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2003
- _____. *Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade*. 9ª. Ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.
- _____. *Um Discurso Sobre as Ciências*. Coimbra: Portugal. 11ªEd. Ed. Afrontamento, 1999
- SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1988
- SCHÖN, Donald A. "Formar Professores como Profissionais Reflexivos". In: *Os Professores e sua Formação*. NÓVOA, A. (org), Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Pensando em subsídios filosóficos para a formação do educador-pesquisador. *Revista Humanidades*. Brasília, 1997.
- SEVERINO, A. J. A filosofia como elemento cultural e seu papel formativo: da necessidade da filosofia na escola. In: XII *Endipe*, 2004, Curitiba-PR. XII Endipe: conhecimento local e conhecimento universal. Curitiba-PR: Puc Pr, 2004.
- _____. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Ensino de Metodologia na pesquisa científica: justificativa, fundamentação e estratégias*. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 1999.

_____. *Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. Encontro Nacional de Didática XIII. ENDIPE, Recife-PE, 2006.*

SINDICATO ANDES NACIONAL. *As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior.* Brasília-DF, Caderno ANDES, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Cadernos ANDES Brasília: no. 25, p.1-41, agosto, 2007.

SILVA, Silvina Pimentel. *A natureza e o papel dos fundamentos teóricos na formação do educador.* Dissertação de Mestrado, Fortaleza-CE: UFC, 1992.

SOUZA, Elizeu Clementino. Entre ficção e realidade: histórias de vida, escritas de si e práticas de formação. In: VASCONCELOS, José Gerardo, et al. *Interfaces Metodológicas na História da Educação.* Fortaleza: Ed UFC, 2006.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid: Morata, 1984: Revista Investigación en la escuela, nº 15, Pág. 9-15, 1994

SOARES, Magda. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In: MOREIRA, Antonio Flávio et.al (org). *Para quem pesquisamos para quem escrevemos o impasse dos intelectuais.* 2ª Ed. São Paulo. S Fortaleza: Ed. UFC. P. Cortez Editora, 2003.

SUCUPIRA, Newton. *A condição atual da universidade e a reforma universitária brasileira.* MEC, 1972.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio.* 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TERRIEN, Jacques. Saber e práxis educativa. 1994. mimeo.

TERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. In: *Educação e Sociedade.* Ano XVI. N.46. Dez/1993.

THOMPSON, Paul. A voz do passado: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMPSON, Paul. *História oral e contemporaneidade.* In: Revista de História Oral. nº. 05 de junho de 2002, p.09 a 28.

TERRIEN, J. *Trajetória de um pesquisador-professor.* In: IV Amostra científica da FAGED/UFC, 1999, Fortaleza. Anais da IV Amostra científica da FAGED/UFC. Fortaleza: Edições UFC/Imprensa Universitária, 1999.

_____. A natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e do saber de experiência. O saber social da prática docente. *Relatório de pesquisa /CNPq, 1996b, v.01.* Fortaleza: UFC/FAGED, 1996

WEFFORT, Madalena Freire et al. *Observação, registro, reflexão.* São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

VERENA, Alberti. *História Oral - a experiência do CPDOC.* Rio de Janeiro: FGV, 1990.

VIEIRA, Sofia Lerche ; MENEGHEL, S. M. ; ROBL, F. . Educação superior no Ceará 1991-2004. In: Dilvo Ristoff; Jaime Giolo. (Org.). *Educação superior brasileira: 1991-2004* (Ceará). Brasília: INEP, 2006, v., p. 21-80.

VIEIRA, Sofia L. Formação em Pesquisa – a alternativa de caminhar em grupo. In: CAVALCANTE, Maria Marina D. NUNES, João B. C. FARIAS, Isabel S. de (Orgs).

Pesquisa em educação na UECE: um caminho em construção. Fortaleza: Ed. UECE, 2002.

VILANOVA, Mercedes. APUD JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. As trilhas opcionais nos caminhos da história. IN: VASCONCELOS, José Gerardo e MAGALHÃES JUNIOR, (Org.). *Memórias no Plural*. Fortaleza: Coleção Diálogos Intempestivos, 2001.

ZABALZA, M.A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ZEICHNER, Keneth. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

<http://www.ced.uece.br/need> (Diretório do CNPq, 2007).

proppq@uece.br

APÊNDICES

APÊNDICE I

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA - UFC
PESQUISA – HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO EM GRUPOS DE INCICIAÇÃO
CIENTÍFICA: TRAJETÓRIAS DA UECE E DA UFC (DE 1985 A 2005)
SILVINA PIMENTEL SILVA

ROTEIRO DE ENTREVISTA PILOTO – Data / /

Entrevistado: **PARTICIPANTES DE IC**

- 1- Há quanto tempo participa(ou)) de grupo de iniciação científica? De qual?
- 2- Ao entrar em grupo de Iniciação científica, você se considerava preparado para realizar pesquisas científicas? Neste sentido, que contribuições foram advindas de seu processo de formação em curso de pedagogia?
- 3- Durante seu curso de graduação em Pedagogia em que disciplinas a prática da pesquisa foi incentivada, realizada?
- 4- Destaque obras e autores recomendados e lidos no espaço de formação no curso de Pedagogia.
- 5- Fale de suas experiências com pesquisas ou, do porque da sua pouca ou não participação na realização da pesquisa científica.
- 6- O que significou a sua prática com pesquisa?
- 7- Fale de suas aprendizagens durante as atividades de pesquisa, com:
 - seus colegas de convívio
 - seus professores orientadores
 - os estudos individuais/grupais
8. Como avalia os espaços constituídos por ocasião dos estudos, discussões, organização/planejamentos das atividades de pesquisa como auxiliares dos itinerários de vida, como articuladores de heranças culturais e pessoais.
9. No momento atual que críticas positivas ou negativas faz ao processo de formação em curso de Pedagogia, quanto ao preparo ou despreparo para realizar pesquisas.
10. Narre, destacando as atividades que você considera que poderiam ser desenvolvidas na universidade, em cursos de pedagogia, e que possibilitariam a preparação dos alunos para realizar pesquisa no contexto que desenvolvem a atividade docente.

APÊNDICE – II

ROTEIRO DE ENTREVISTA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA - UFC
PESQUISA – HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO EM GRUPOS DE INCENCIAÇÃO
CIENTÍFICA: TRAJETÓRIAS DA UECE E DA UFC (DE 1985 A 2005)
SILVINA PIMENTEL SILVA

ENTREVISTA PILOTO – Professor(a) líder de grupos de pesquisa

- 1- A sua formação em curso de graduação foi suficiente para, na condição de professor(a) universitário (a), atuar como pesquisador(a)? Neste sentido, como avalia sua formação em Curso de Pedagogia para lidar com pesquisa.
- 2- Como, quando e por que começou a participar de grupos de pesquisas? Que caminhos foram formadores de seus conhecimentos para lidar com pesquisa?
- 3- Que outros espaços da sua vida acadêmica e profissional favoreceram/ possibilitaram o exercício da prática com pesquisa?
- 4- O que tem significado para a sua vida profissional e pessoal a participação e/ou coordenação de grupos de pesquisa quanto à: auto-conhecimento, crescimento interior, projeto de vida profissional e pessoal.
- 5- Em sua opinião, qual a contribuição, sentido da pesquisa para a formação docente e discente?
- 6- Como professor(a) do Curso Pedagogia, no decurso da disciplina que ministra, tem sido possível realizar pesquisa com os alunos?
- 7- Como avalia a formação inicial em curso de pedagogia quanto à aquisição de embasamento teórico, postura epistemológica, capacitação metodológica para o exercício da pesquisa.
- 8- Que relação estabelece entre ter experiência em pesquisa e a qualidade da formação do(a) pedagogo(a).
- 9- Que observações faz em relação aos docentes e discentes que não têm oportunidade de realizar pesquisas? A que atribui às dificuldades de participarem de pesquisas.
- 10- Como caracteriza a pesquisa na Universidade (possibilidades, dificuldades)

- 11- O que recorda, lembra do processo de organização de grupos de pesquisas UECE/UFC, dos qual tem participado, (tempo de funcionamento, interesses de pesquisa iniciais, principais participantes, desafios, angústias, interesses, envolvimento de alunos(as), colaboradores, agências financiadoras...). Que elementos, ou aspectos relevantes da história do funcionamento desses grupos destaca.
- 12- Como caracteriza a relação entre coordenadores, professores(as) pesquisadores(as) e integrantes do grupo de pesquisa de que participa ou coordena? A que atribui o interesse dos alunos em participar de grupos de pesquisa?
- 13-Que balanço faz dos grupos de pesquisa de que tem participado.

APÊNDICE III

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA - UFC
 PESQUISA – HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO EM GRUPOS DE INCICIAÇÃO
 CIENTÍFICA: TRAJETÓRIAS DA UECE E DA UFC (DE 1985 A 2005)
 SILVINA PIMENTEL SILVA

ROTEIRO : PEDAGOGOS(AS), PROFESSORES(AS)

Caríssimo (a).....

Minhas saudações,

A pesquisa que venho realizando no doutorado conta com sua prestimosa colaboração. Por isso, estou solicitando sua ajuda nesta empreitada de realizar reflexões sobre a formação do(a) Pedagogo(a) no âmbito da Universidade pública, ancorada numa perspectiva de análise que tem como propósito desencadear uma melhor compreensão sobre as conseqüências e significados da experiência com participação em grupos de iniciação científica, no percurso teórico-prático da formação do(a) pedagogo(a). Em síntese, identificar nas experiências vivenciadas em grupos de iniciação científica na Universidade, no que se constituiu em diferencial de formação,

Neste primeiro momento, **antes de marcarmos entrevistas**, peço responder o roteiro a seguir (poderá responder no próprio questionário e devolver-me).

- 1) Levantamento de dados biográficos (que ao longo das entrevistas poderiam ser esquecidos) tais, como:

1.1 – Nome ----- E-mail-

----- Ano e local de
 nascimento----- Telefone-----

1.2 Tipo de escola que freqüentou (Ed. Básica),(pública ou particular) -----

1.3 Faculdade que cursou-----

1.4 Pós-graduação-----

-----, Faculdade/Universidade-----

1.5 Grupos de pesquisas de que participou(a) -----

1.6 Como foi sua inserção inicial em grupo de pesquisa -----

Pesquisas realizadas -----

----- Órgão financiador-----

1.7 Outras experiências com pesquisas (fora do grupo de IC) -----

1.8 Que disciplinas, no curso de pedagogia, propiciou a prática com pesquisas -

1.9 Principais dificuldades para realizar as pesquisas -----

1.10 Disciplinas / professores que mais marcaram suas experiências com
 pesquisa e por quê? (poderá nominar apenas as disciplinas) -----

1.11- Fale de sua experiência profissional caracterizando o seu trabalho atual ----

1.12 - Em que as experiências com pesquisas, têm ajudado no seu desempenho
 pessoal e profissional -----

2ª. Parte

- 1) Narre, destacando em que as experiências em grupos de pesquisa da UECE e da UFC, foram formadoras para sua vivência pessoal e profissional. (Trajetória pessoal como pesquisador(a) iniciante - fragmentos de vida e de formação, participação em pesquisas, a sua condição atual de pesquisador(a), autonomia para pesquisar).

APÊNDICE – IV

ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA - UFC
PESQUISA – HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO EM GRUPOS DE INCICIAÇÃO
CIENTÍFICA: TRAJETÓRIAS DA UECE E DA UFC (DE 1985 A 2005)
SILVINA PIMENTEL SILVA

ROTEIRO PARA PARTICIPANTES DE GRUPOS DE PESQUISA

Prezado(a) colega,

A pesquisa que estamos realizando no Curso de Doutorado em Educação Brasileira, pela Universidade Federal do Ceará, investiga sobre experiências vivenciadas em grupos de IC no que se constitui em experiência formadora, em diferencial de formação do(a) pedagogo(a).

O uso de narrativas escritas e orais constitui-se em importantes instrumentos deste objeto de investigação. Neste sentido, contamos com sua prestimosa colaboração, pelo que antecipadamente agradeço, ao responder:

- 1) Descreva sua trajetória pessoal como participante de grupos de pesquisa - fragmentos de vida;
- 2) Narre o que sabe em relação à constituição do grupo de pesquisa (Curso de Pedagogia) da UECE/UFC
- 3) Expresse sua opinião sobre o significado e contribuições da experiência de que participou em grupo de iniciação científica no tempo de formação em curso de pedagogia.

APÊNDICE V

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA - UFC
PESQUISA – HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO EM GRUPOS DE INCICIAÇÃO
CIENTÍFICA: TRAJETÓRIAS DE DA UECE E DA UFC (DE 1985 A 2005)
SILVINA PIMENTEL SILVA

Participantes dos grupos de IC da UFC e UECE

1. Em que a experiência em grupos de pesquisa de Iniciação Científica ajudou a ser uma melhor professora/profissional.
2. Em que você se acha diferente dos(as) demais pedagogos(as) não participantes desses grupos?
3. Cite três bons motivos desse diferencial.
4. Para ser pedagogo(a) em que a participação em pesquisa ajudou?

APÊNDICE VI

Produção dos grupos Saber e Prática Social do Educador e Política, Docência e memória – 1985 a 2005	S*	M*	J*
Projetos de Pesquisa	12	06	06
Artigos completos publicados em periódicos	20	21	15
Trabalhos completos publicados em anais de congressos	30	08	02
Livros publicados/organizados ou edições	46	07	02
Trabalhos completos publicados em anais de congressos	30	01	02
Resumos publicados em anais de congressos	71	07	
Capítulos de livros publicados	40	15	21
Demais tipos de produção técnica	197	07	
Textos publicados em jornais de notícias/revistas	38	14	01
Comunicações e Resumos Publicados em Anais de Congressos ou Periódicos (resumo)	63		26
Trabalhos completos publicados em anais de congressos	30	07	17
Apresentações de Trabalho	102	04	05
Demais tipos de produção técnica	194	08	13
Trabalhos de Iniciação Científica	24		
Dissertações concluídas	13	14	21
Teses de doutoramento concluídas	07	06	08
Teses em andamento		03	07

Fonte: Currículo Lattes gerado em 04/ 06/ 2008 dos professores: * S – Sofia L.Vieira; *M- Maria Nobre Damasceno; * Jacques Terrien

ANEXOS

ANEXO I

Demonstrativo dos Encontros de IC – na UECE- 1996 a 2005⁵¹

Área	Oral										TOTAL
	I SemUniv - 1996	II SemUniv - 1997	III SemUniv - 1998	IV SemUniv - 1999	V SemUniv - 2000	VI SemUniv - 2001	VII SemUniv - 2002	VIII SemUniv - 2003	XI SemUniv - 2004	X SemUniv - 2005	
<i>Exatas e da Terra</i>	----	56	48	56	44	56	74	49	142	----	525
<i>Biológicas</i>	----	08	23	29	39	32	36	02	52	----	221
<i>Saúde</i>	----	79	105	51	84	79	103	152	144	----	797
<i>Agrárias</i>	----	46	59	125	56	55	65	53	58	----	517
<i>Sociais Aplicadas</i>	----	15	32	12	48	82	90	144	333	----	756
<i>Humanas</i>	----	89	103	71	115	180	234	135	143	----	1070
<i>Linguística, Letras e Artes</i>	----	16	11	30	24	22	56	67	59	----	285
TOTAL	298	309	381	374	410	507	658	802	928	----	4667

Dados em Janeiro - 2006

Fonte: progpq@uece.br

Área	Painel										TOTAL
	I SemUniv - 1996	II SemUniv - 1997	III SemUniv - 1998	IV SemUniv - 1999	V SemUniv - 2000	VI SemUniv - 2001	VII SemUniv - 2002	VIII SemUniv - 2003	XI SemUniv - 2004	X SemUniv - 2005	
<i>Exatas e da Terra</i>	----	06	07	28	08	31	32	50	38		
<i>Biológicas</i>	----	06	15	12	22	58	34	61	59		
<i>Saúde</i>	----	35	45	09	41	59	109	223	264		
<i>Agrárias</i>	----	34	28	14	24	45	34	29	63		
<i>Sociais Aplicadas</i>	----	03	01	----	06	05	04	25	90		
<i>Humanas</i>	----	18	09	23	32	13	27	37	295		
<i>Linguística, Letras e Artes</i>	----	03	03	01	----	----	01	03	07		

⁵¹. Limitamo-nos a apresentar os demonstrativos da UECE. Não conseguimos identificar os da UFC.

TOTAL ---- 105 108 87 133 211 251 428 550

Dados em Janeiro - 2006

ANEXO II

Demonstrativo de Encontros de Pesquisadores - na UECE

Oral											
Área	I SemUniv - 1996	II SemUniv - 1997	III SemUniv - 1998	IV SemUniv - 1999	V SemUniv - 2000	VI SemUniv - 2001	VII SemUniv - 2002	VIII SemUniv - 2003	XI SemUniv - 2004	X SemUniv - 2005	TOTAL
<i>Exatas e da Terra</i>	----	13	19	30	14	21	32	78	25		
<i>Biológicas</i>	----	12	12	09	06	07	07	77	20		
<i>Saúde</i>	----	106	124	44	96	41	74	77	82		
<i>Agrárias</i>	----	54	27	112	16	22	36	68	28		
<i>Sociais Aplicadas</i>	----	09	25	22	54	51	81	127	230		
<i>Humanas</i>	----	98	107	91	120	169	212	235	72		
<i>Linguística, Letras e Artes</i>	----	17	36	23	31	20	43	67	65		
TOTAL	181	309	351	331	337	331	485	723	522		

Dados em Janeiro - 2006

Fonte: propgpq@uece.br

Painel									
Área	IV SemUniv - 1999	V SemUniv - 2000	VI SemUniv - 2001	VII SemUniv - 2002	VIII SemUniv - 2003	XI SemUniv - 2004	X SemUniv - 2005	TOTAL	
<i>Exatas e da Terra</i>	06	05	08	09	07	03			
<i>Biológicas</i>	05	02	----	24	27	14			
<i>Saúde</i>	01	21	19	36	68	93			
<i>Agrárias</i>	01	11	13	15	38	19			
<i>Sociais Aplicadas</i>	----	01	10	10	10	26			
<i>Humanas</i>	03	08	05	20	11	18			
<i>Linguística, Letras e Artes</i>	----	----	----	01	01	08			
TOTAL	16	48	55	115	162	181			

Dados em Janeiro - 2006

Fonte: propgpq@uece.br

Demonstrativo de Trabalhos Inscritos para Premiação

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	TOTAL
IC	31	35	42	45	52	56	20	22	37	37	----	377

Dados em Janeiro - 2006

Fonte: propgpq@uece.br