



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

MARIA DO CARMO CARVALHO MADUREIRO

**A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE
EDUCAÇÃO DE CRATEÚS: REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA MONOGRÁFICA**

FORTALEZA

2012

MARIA DO CARMO CARVALHO MADUREIRO

**A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE
EDUCAÇÃO DE CRATEÚS: REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA MONOGRÁFICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Currículo e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro.

**FORTALEZA
2012**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- M159 Madureiro, Maria do Carmo Carvalho.
 A formação docente no curso de pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús: reflexões sobre a pesquisa monográfica / Maria do Carmo Carvalho Madureiro. – 2012.
 115 f. : il., enc. ; 31 cm.
- Mestrado (dissertação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.
 Área de concentração: Educação, currículo e ensino.
 Orientação: Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro.

1. Professores – Formação – Crateús (CE). 2. Pedagogia – Estudo e ensino (Superior) – Crateús (CE). 3. Estudantes universitários – Avaliação – Crateús (CE). I. Título.

CDD 378.199098131

MARIA DO CARMO CARVALHO MADUREIRO

**A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE
EDUCAÇÃO DE CRATEÚS: REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA MONOGRÁFICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Currículo e Ensino.

Aprovada em: 21 / 11 / 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Drª. Carmensita Matos Braga Passos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Rômulo Soares
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Aos meus pais, Antônio José e Maria do Carmo.

AGRADECIMENTOS

A minha família, pelo apoio e compreensão, especialmente a minha mãe e meu pai, pelas suas orações.

Ao estimado Professor Dr. Luís Távora, um verdadeiro mestre, que me guio no percurso deste trabalho, minha gratidão e afeto.

Aos examinadores deste trabalho, Prof. Dra. Carmensita Passos, Prof. Dr. Luiz Botelho e Prof. Dr. Rômulo Soares, pela disponibilidade em colaboração.

Aos alunos da Faculdade de Educação de Crateús, que generosamente participaram desta pesquisa; Igualmente agradeço aos Professores daquela Instituição e funcionários, em especial as Professoras Regina Coele e Lia Pinheiro que me conduziram ao caminho da Pós Graduação.

A Ezequias Rodrigues, pelo incentivo e por todos os momentos de estudo.

As amigas e amigos que compartilham dessa trajetória, em especial a Leonardo Cabó e Alice Santos, – por todas as emoções vividas.

Aos Professores e funcionários da Faculdade de Educação da UFC e da Biblioteca de Ciências Humanas – UFC.

A Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP, pelo apoio financeiro na realização dessa pesquisa.

O trabalho da monografia tem início com um questionamento, uma pergunta, uma indagação ou uma curiosidade. A partir desse ponto, o aluno é instigado a pesquisar sobre o tema ou assunto, sob a supervisão do orientador, sendo conduzido pelo caminho da pesquisa até a conclusão, no prazo de dois semestres letivos, quando apresenta e recebe a nota final do trabalho.

RESUMO

O presente estudo analisa o caráter formativo da atividade de pesquisa monográfica do curso de pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús – FAEC/UECE. Tendo por base as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que concebem uma proposta para a formação do licenciado em Pedagogia, compreende-se por abrangente. Tal temática firma-se no cenário educacional brasileiro como pauta de discussão do novo currículo do curso. Entre as questões trazidas à reflexão destacam-se aquelas que compreendem a docência como base de formação no curso de Pedagogia. Pelas características do objeto da pesquisa observa-se um estudo de caso de natureza qualitativa como recurso metodológico. Na coleta dos dados utilizou-se uma entrevista semi-estruturada, com alunos concluintes e egressos do curso de pedagogia da FAEC/UECE e documentos inerentes a este. As categorias são fundamentadas, no sentido de compreender a pesquisa como aporte da formação e prática docente, como campo que produz conhecimento próprio, alicerçado nas teorias da educação. Quanto à dimensão formativa da pesquisa monográfica na formação docente, conclui-se que é necessária uma articulação e uma integralização da estrutura curricular do curso para sua efetivação. Pode-se pensar no estágio-pesquisa inserido no projeto de curso institucional, articulando teoria e prática de forma contínua, onde a tarefa do estágio tenha aporte para romper com os limites disciplinares no curso de pedagogia. Ademais, propõe-se, ainda, uma avaliação da primeira turma dos egressos do novo currículo.

Palavras-chave: Pesquisa Monográfica. Licenciatura em Pedagogia. Formação Docente.

ABSTRACT

This study examines the formative character of monographic research activity of the pedagogy course at the Faculty of Education Crateús - FAEC / UECE. National Curriculum Guidelines (DCN) conceive a comprehensive proposal for the formation of a degree in Pedagogy. This theme firm in the Brazilian educational scenario as discussion agenda of the new course curriculum. Among the issues brought to reflection highlights are those who understand teaching as the basis for training in pedagogy courses. Based on the characteristics of the object of research there has been a case study as a qualitative methodological resource. In the data collection used a semi-structured interview with students and graduates of conclusive pedagogy course of FAEC / UECE and documents pertaining to this. The categories are based, in order to understand the contribution of research as teacher training and the development of teaching practice and as a field that produces knowledge itself, supported by the theories of education. Regarding the formative dimension of monographic research in teacher education, it is concluded that a joint is required and a payment structure of the course curriculum. One can think of the stage-research part of the project of institutional course, linking theory and practice continuously, where the task of the input stage has to break disciplinary boundaries in the pedagogy course. Furthermore, it is proposed also that an assessment is made of the first class of graduates of the new curriculum.

Keywords: Search Breed. Pedagogy. Teacher Training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 – A FORMAÇÃO DOCENTE E O CURSO DE PEDAGOGIA	24
1.1 PEDAGOGIA, UMA CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS	27
1.2 POR UMA NOVA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE	29
1.3 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	39
1.4 QUESTÕES CURRICULARES: UM CURRÍCULO COMUM À FORMAÇÃO DOCENTE	50
1.5 PESQUISAS, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: O TRIÂNGULO DA FORMAÇÃO	52
2 – A FORMAÇÃO DOCENTE NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE CRATEÚS	55
2.1 O MUNICÍPIO DE CRATEÚS E “O POVO QUE TEM A FORÇA DA JUREMA”	58
2.2 A COMUNIDADE EM DEFESA DA FAEC: COMPROMISSO E COMPROMETIMENTO COM A EDUCAÇÃO EM CRATEÚS...61	
2.3 UM NOVO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: “PRÁXIS PEDAGÓGICA DE NATUREZA CRÍTICA REFLEXIVA”	66
2.4 O MOMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	73
2.5 AS ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO: DIFUSÃO DO CONHECIMENTO E DAS PESQUISAS.....80	
2.5.1 <i>O Encontro Estadual dos Estudantes de Pedagogia do Estado do Ceará</i>	82
3 – A PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE CRATEÚS	86
3.1 AS PESQUISAS MONOGRÁFICAS	87
3.2 INCENTIVOS À PESQUISA NA GRADUAÇÃO E NA PEDAGOGIA.....94	
3.2.1 <i>Programas e bolsas de pesquisa no Curso de Pedagogia da FAEC</i>	94
3.2.2 <i>As Semanas de Pesquisas</i>	96
3.2.3 <i>Associações e Fóruns: fortalecimento da pesquisa na Graduação</i>	97
3.3 A MONOGRAFIA: UMA ATIVIDADE DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	99
3.4 A PERMANÊNCIA DA MONOGRAFIA NO CURRÍCULO DO CURSO.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	111

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, em que a Educação tem um compromisso no fortalecimento da sociedade civil, os professores são agentes de mudanças e transformações na reforma educacional a que se propõem, sendo os protagonistas do fazer pedagógico, envolvidos com os desafios educacionais na atual conjuntura social, política, econômica e cultural, possuindo papel determinante na concretização da reforma educacional. Entende-se por reforma educacional o processo de reestruturação da Educação Brasileira desde meados dos anos 80 (do século passado) a partir de concepções progressistas.

A Sociedade e a Escola adquirem novas exigências educacionais, buscam inovações dos processos formativos, novos sentidos e perspectivas à formação docente. Os professores convivem com novas tecnologias da informação e da comunicação, deparam-se com novas tarefas e desafios em que a profissão professor agregou outras tarefas do fazer pedagógico, em que a profissão sinaliza um novo momento histórico.

No limiar do século XXI, na atual sociedade *pós-moderna*, frente às mudanças econômicas, políticas, sociais, culturais, tecnológicas, decorrentes do fenômeno da Globalização dos mercados, da mundialização da cultura, da informação e do conhecimento, são (re)definidos os desafios e as competências da formação docente (Libâneo, 2010).

Diante dos atuais contextos sociais de mudanças e transformações, as indagações de Moreira (2010) nos permitem refletir sobre a formação desses profissionais. Qual seja: Que perfil de professores serão formados?

A agenda internacional para a Educação e as políticas públicas brasileiras trazem à pauta das atuais discussões um novo perfil para os profissionais da Educação. Assim, surgem as reconfigurações dos cursos de Formação Inicial e Aperfeiçoamento profissional.

Nesse contexto, este estudo teve como objetivo geral compreender a atividade de pesquisa monográfica desenvolvida pelos alunos concludentes do Curso de Pedagogia noturno da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), no que se refere à sua dimensão formativa; tivemos como objetivos específicos conhecer como esse curso apresenta a atividade de pesquisa e de caracterizar tal contexto da

formação, no sentido de identificar suas contribuições.

A FAEC é uma Faculdade da Universidade Estadual do Ceará, localizada no município de Crateús desde início dos anos 80, do século passado, e possui e atualmente três cursos de licenciatura, Pedagogia, Ciências Biológica e Química.

O interesse por esse tema surgiu por ter sido aluna do Curso de Pedagogia e ter participado do Programa de Monitoria Acadêmica – PROMAC – na disciplina de Pesquisa Educacional no Curso noturno de Pedagogia da FAEC. No PROMAC, permaneci como bolsista por dois anos, o que me possibilitou vivenciar as angústias e os anseios dos discentes na construção dos trabalhos monográficos.

Posteriormente, na ocasião da Seleção para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, em 2009, uma das questões dissertativas da prova escrita versava sobre os aportes e contribuições da formação em pesquisa para os profissionais da Educação.

Partimos do pressuposto de que a formação docente, na atualidade, deve estar ancorada numa concepção de ensino crítica e reflexiva. Este estudo foi desenvolvido a partir dos seguintes eixos de análises: 1) a pesquisa no Curso de Pedagogia; 2) as concepções de formação docente e 3) a dimensão da pesquisa na formação docente sob a óptica do estudante concludente e egresso do Curso.

Acreditamos que uma Formação Docente capaz de suprir as novas exigências educacionais da sociedade *pós-moderna* necessita estar ancorada numa sólida formação teórica e prática, sendo contextualizada, crítica, reflexiva, dinâmica, participativa, em que sejam contempladas as complexidades e os desafios da formação inicial dos professores e do exercício da profissão.

No Brasil, a formação docente adquire novas discussões a partir da publicação dos estudos de Donald Schön¹ (2000), que propõe a formação do profissional reflexivo; que a reflexão (inerente aos seres humanos) seja o princípio de uma formação docente (inicial) reflexiva, em Pesquisa.

Para Silva (2011), nesse contexto de formação, a reflexão se faz necessária, uma vez que é aporte para adquirir conhecimento e superar as práticas tradicionais do exercício da profissão.

A investigação da prática pedagógica (pesquisa e reflexão) na formação docente inicial se justifica por percebermos que nessa relação são constituídos os

¹ Donald Schön é de Cambridge, no estado de Massachusetts, Estados Unidos.

saberes pedagógicos inerentes à formação docente e a superação da dicotomia teoria e prática.

A pesquisa na formação e na prática docente é discutida na literatura brasileira como um instrumento da prática pedagógica, um ofício não somente do professor-pesquisador exclusivo da pesquisa, mas de todos os que constituem o campo da Educação.

A pesquisa, compreendida como produtora do conhecimento, possibilita a articulação de saberes (SCHAFFRATH, 2007), condição premente para que o futuro professor se aproprie do cotidiano escolar, através da articulação Pesquisa-Estágio, compreenda que a prática alimenta a teoria e que é possível produzir conhecimento na sala de aula.

De acordo com André (2001, p. 55), *“existe um consenso na literatura educacional de que a pesquisa é elemento essencial na formação do professor”*. Nesse sentido, em estudo realizado por Marafon e Machado (2005) confirma a relevância da pesquisa na formação do educador.

No contexto da Formação Docente na Universidade, o conceito de Pesquisa é apontado por André (2001) como aberto e sujeito a diferentes proposições. A autora afirma que *“essas proposições têm raízes comuns, pois todas elas valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente”* (ANDRÉ, 2001, p. 57).

Assim, a Pesquisa é como um instrumento de reflexão sobre a prática. A partir desse conceito, queremos compreender a dimensão formativa da pesquisa monográfica na formação inicial de professores.

Sobre o texto monográfico, Inácio Filho (1995) caracteriza

como síntese de leituras, observações, reflexões e críticas, desenvolvidas de forma metódica e sistemática por um pesquisador que relata [...] o resultado de suas investigações, as quais, por sua vez têm origem em suas inquietações acadêmicas. (Inácio Filho, 1995, p.79)

Na monografia, fala-se de um tema, um só assunto, um só problema, de forma metódica e planejada, sistemática. Na Universidade, é comum o uso desse tipo de relato de investigação. Vale explicar que os trabalhos de conclusão de curso (TCC), dissertações e teses são todos monografias, a diferença está no grau de exigência de cada uma. (INÁCIO FILHO, 1995, p. 86).

Consideramos relevante refletir essa temática no contexto do curso de Pedagogia, por compreendermos que as DCN's (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia) concebem, para o Licenciado em Pedagogia, uma proposta curricular abrangente, ancorada numa perspectiva crítica e reflexiva, permitindo-lhe exercer a docência na Educação Básica, atividades de Gestão, e demais atividades que exigem conhecimentos pedagógicos.

O Curso de Pedagogia acumula inúmeras críticas quanto à identidade e ao destino profissional dos egressos. Houve períodos em que se formava somente o Técnico em Educação e admitiam-se especializações e complementação dos estudos para Licenciatura se cursadas as disciplinas Didáticas. A separação entre teoria e prática ocorreu em toda a sua constituição, desde 1939 aos nossos dias, como um entrave nas (re)formulações dos cursos. A Didática e os Estágios Supervisionados já foram (e ainda são) tidos como os “Salvadores da Pátria” (FAZENDA, 2004).

O Curso noturno de Pedagogia da FAEC é organizado por Núcleos de Formação, em caráter interdisciplinar, e tem como objetivo formar o licenciado em Pedagogia com ampla formação humana, técnica e científica para atuar na docência, na gestão educacional e em pesquisas do campo educacional, com base na dimensão crítica-reflexiva do profissional da Educação; utilizando-se da articulação teoria e prática, prevê atividades de Integração e Aprofundamento, complementares à formação do aluno: Estágio supervisionado, Estudos Integrados, Semana de Pesquisa, Semana de Pesquisa, Monitoria, Iniciação Científica, Tutoria e Monografia (UECE, 2009).

Desse modo, a Monografia (trabalho metódico de investigação) é definida como um relatório de experiência investigativa que reflete um aproveitamento geral do curso (UECE, 2009), ou seja, uma “síntese de leituras, observações, reflexões e críticas desenvolvidas de forma metódica e sistemática” (Inacio Filho, 1999, p.79).

Ao falarmos em Pesquisa Monográfica e direcionarmos à FAEC, uma unidade da Universidade Estadual do Ceará no interior deste Estado, estamos cientes das limitações a que os alunos trabalhadores do curso de Pedagogia noturno deste *Campus* estão expostos.

As reflexões de Melo (2000) nos ajudam a perceber que as monografias de fim de curso têm se constituído uma exigência cartorial (burocrática, formal), sem

relação com as demais atividades do curso, em especial dos cursos noturnos, que são constituídos, em sua maioria, por alunos-trabalhadores.

Fundamentados em Melo (2000-2001), podemos indagar: Até que ponto manter a exigência cartorial de trabalhos monográficos contribui para a formação inicial de professores? Qual o sentido de construirmos trabalhos monográficos quando eles não são percebidos como atividade integradora de estudos? A realização dessa atividade proporciona uma visão crítica-reflexiva da realidade escolar e acadêmica? A monografia de fim de curso pode ser utilizada como um instrumento de avaliação do aluno ao final do Curso?

As questões apresentadas foram norteadoras deste estudo e discutidas ao longo deste trabalho dissertativo. Não pretendemos esgotar nossa curiosidade de conhecer o real, ou apresentar conclusões exatas acerca dos temas propostos, mas refletir e apresentar um conhecimento em construção e contribuir com alguns elementos que ampliem essa discussão na Academia.

Primeiras aproximações

O Ensino Superior, nos primórdios do Brasil - Império, possuía caráter eminentemente profissional e utilitário, buscava o ensino das matérias das profissões. Com o desenvolvimento econômico e tecnológico e diante dos novos ideais da sociedade brasileira Republicana os objetivos se ampliaram. No limiar do século XXI, fala-se em desenvolvimento da nação e o aperfeiçoamento da humanidade.

Nesse sentido, qual o papel da universidade no processo de desenvolvimento do país? Caberia a ela a “formação de pessoal de alto nível e da realização de estudos e pesquisas que visem ao bem-estar social, ao progresso científico, à valorização do Homem?” (SILVEIRA, 1983, p.53).

Nas últimas décadas, presenciamos o aumento dos Programas de pós-graduação (mestrados e doutorados) no Brasil, que contribuíram para o desenvolvimento de pesquisas na Universidade; nas graduações, assistimos ao fortalecimento da prática docente nos cursos de licenciatura, com Programas

vinculados aos Cursos² e Faculdades.

Na legislação educacional, a Pesquisa é indissociável do Ensino e compreende o 'sistema nervoso' dessa Instituição que se pretende ao desenvolvimento do País.

A Pesquisa, no âmbito da Educação, justifica-se pela multiplicidade de elementos que esse campo de investigação abarca, possui características específicas e como sujeitos – os seres humanos em sociedade – ou algo relativo a eles, em seu processo de vida, em situações sociais (GATTI, 2002).

A Educação, sendo uma prática social, reveste-se de perspectivas filosóficas, psicológicas, sociológicas, políticas, administrativas, configurando-se um campo diversificado de pesquisas, com múltiplas possibilidades. Por tais especificidades, adquire características próprias de teoria e método, elaboradas a partir do entendimento de Ciência como explicação e/ou compreensão de uma dada realidade.

Os Cursos de Graduação Licenciatura adquirem características específicas de conceber à Prática Docente um aporte da Formação, a exemplo das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, dentre outras, garantidas em legislação específica, sendo assegurada carga horária mínima de acordo com a especificidade dos cursos. No Curso de Pedagogia, são asseguradas 300 horas de Estágio Supervisionado.

A organização disciplinar no Curso de Pedagogia da FAEC permite que o aluno realize os estágios no decorrer do curso, sendo a monografia construída no final. Somos conhecedores de um acúmulo significativo de alunos, em fase de construção da monografia, repetindo as disciplinas reservadas às orientações por vários semestres.

Em pesquisa realizada por Madureiro (2009), observamos que 35% dos alunos em fase final do curso, cursando apenas as disciplinas de Monografia I e II, são repetentes. Desse percentual, 18% estavam cursando a disciplina por mais de três vezes.³ A mesma pesquisa constatou que 83% dos alunos das disciplinas de

² A CAPES mantém programas nas IES públicas para fortalecimento da Prática Docente e a inserção do aluno de Graduação na Educação Básica, ainda em formação, tais como: PRODOCENCIA, PIBID, dentre outros.

³ MADUREIRO, Maria do Carmo Carvalho. Pesquisa Educacional e a Produção do Conhecimento na Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade de Educação de Crateús. Monografia (Licenciatura em

Monografia – do último ano do curso – são trabalhadores.

Assim, por se tratar de um curso noturno, com clientela de alunos-trabalhadores, evidenciamos a dificuldade premente deles em desenvolver estágios e pesquisa, uma vez que essas atividades requerem do aluno dedicação às atividades acadêmicas. Vemos a possibilidade de a atividade de pesquisa monográfica se configurar, nesse contexto, como um elemento somativo ao Estágio Supervisionado, ambos obrigatórios e compartilhando as mesmas exigências.

No curso estudado, a pesquisa monográfica é uma atividade obrigatória, sendo um trabalho apresentado para a conclusão de curso. Podemos caracterizar essa atividade como um exercício de construção de relatórios de pesquisas, uma atividade de estudo e o aprofundamento de uma temática.

O atual Projeto Político Pedagógico – PPP do Curso estudado é recente. Em um processo que durou quase dez anos, teve início com um Seminário de Avaliação da FAEC e findou com a reformulação do referido projeto, que contou com Assessoria Pedagógica da UECE e inúmeras reuniões de sistematização de dados. Assim, ganhou nova configuração e sofreu adaptações para se adequar às exigências postas pelas atuais Diretrizes Curriculares aprovadas em 2006. No ano de 2009, o novo PPP foi finalmente aprovado e, no ano seguinte, foi implantado.

De acordo com esse novo Projeto, as atividades de aprofundamento e integração de estudos são complementares à formação do aluno e objetivam o conhecimento de experiências educacionais no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. As referidas atividades são: estágio supervisionado, estudos integrados, semana de pesquisa, pedagogia em debate (ciclo de discussões), monitoria, iniciação científica, tutoria e monografia. Das atividades citadas, interessa-nos a atividade de pesquisa, por ser produtora de conhecimento.

A Pesquisa, de acordo com Gatti (2002), é utilizada no cotidiano das pessoas para ilustrar diferentes sentidos, assim como “é um ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa” (GATTI, 2002, p.09). Diferentes sentidos são impressos à Pesquisa e diversas são as formas de realizá-la.

Sobre a presença de pesquisas no nosso cotidiano, lembramos duas situações comuns: 1. No processo de ensino-aprendizagem, a professora pede ao

seu aluno para pesquisar sobre um assunto ou tema; usualmente busca-se em uma enciclopédia ou internet e apresenta o resultado da 'pesquisa'; 2. Uma agência que produz um instrumento e envia a campo para pesquisar qual a preferência do consumidor por um determinado produto; ao findar a aplicação, há uma sistematização dos dados Estatísticos e tem-se o resultado da Pesquisa. Pesquisamos para conhecer, para compreender, para aprender.

A Pesquisa na formação de Professores pode ser um valioso instrumento de aquisição do conhecimento. As DCN's preveem que todas as Instituições de Ensino Superior, ao oferecer cursos de Licenciatura em Pedagogia, criem possibilidades de realizar atividades acadêmicas de pesquisa. A formação, no curso de Pedagogia, dá-se através de estudos teóricos e práticos, sendo a Pesquisa um instrumento pelo qual se concretiza uma reflexão crítica.

Nos cursos de licenciatura – de uma forma geral – é comum a exigência curricular de pesquisas monográficas ao fim do curso como requisito para a obtenção do grau referente. Às vezes ignorada, às vezes mitificada, incomoda alunos e professores. Aos alunos, é sempre um desafio; aos professores-orientadores, o aprendizado se dá na prática. Nesse contexto, conhecemos queixas de ambos os lados.

A principal característica do Trabalho Monográfico é a pesquisa (investigação) sistemática e metódica acerca de um assunto/tema e/ou temática. É um texto dissertativo, um relatório de investigação, uma exigência curricular para a obtenção de um determinado grau de instrução. Na graduação, denomina-se monografia ou TCC; nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, tal atividade ganha aprofundamento e aumenta o grau de exigência, passando a chamar-se de Dissertação, no nível de Mestrado, e Tese, no Doutorado, sendo também um trabalho individual e monográfico.

Assim, a pesquisa monográfica de que falaremos, a partir desse ponto, presente no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), é um Trabalho de Conclusão de Curso, construído pelo aluno nos dois últimos semestres, uma exigência para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Na literatura acerca da formação docente no Brasil, há um consenso quanto à contribuição da atividade de pesquisa como instrumento de reflexão

teórico-prático, assim como acerca da importância atribuída ao Estágio Supervisionado para a formação de professores. Essas atividades – Pesquisa e Estágio – são, portanto, elementos somáticos no processo de formação docente.

Castro (2008)⁴ escreveu sobre os aspectos históricos e legais da pesquisa nos cursos de graduação no Brasil. De acordo com a autora, a articulação entre Ensino e Pesquisa na construção de conhecimento técnico-científico data do século XIX, na Universidade de Berlim. No Brasil, a pesquisa se afirma nos anos 30, no Manifesto dos Pioneiros da Educação, na Reforma Francisco Campos de 1931, no Estatuto das Universidades Brasileiras, quando se discute o modelo da Universidade brasileira. Em 1947, pela via militar tem-se a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) que se configura como o primeiro passo rumo à modernização, à pesquisa, e ao desenvolvimento econômico e social. A Pesquisa aparece na Legislação brasileira como o objetivo do ensino superior na Lei 4024/61, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Posteriormente, a Reforma Universitária de 1968 mantém inalterado esse objetivo e assegura o lugar da pesquisa na Universidade.

A Pesquisa está marcada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, como uma das finalidades do ensino superior, Art. 43:

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

O trabalho de pesquisa na Universidade assume diferentes dimensões, dentre elas, a investigação científica, o desenvolvimento da ciência, tecnologia, artes, metodologia de apropriação e produção do conhecimento. A Pesquisa, indissociável do Ensino, compreende uma articulação necessária à Universidade que se propõe ao desenvolvimento do país e à melhoria do bem-estar social.

Enquanto metodologia de apropriação de conhecimentos, a pesquisa possibilita ao aluno trilhar caminhos de construção própria, conhecer e refletir a partir da apropriação do real; a fim de, dotado dessa capacidade, questionar tal realidade e nela intervir, a ponto de desenvolver uma postura investigativa para o exercício da

⁴ CASTRO, Edna Ribeiro de. *A pesquisa no curso de pedagogia na perspectiva do corpo docente*. 2008. 110 f. : Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza-CE, 2008.

profissão.

É importante ressaltar que as pesquisas na Universidade possuem especificidades. Demo (2006) distingue a *pesquisa acadêmica* da *pesquisa realizada pelos professores da educação básica*, sendo necessário cotidianizar e desmitificar a Pesquisa, que não pode ser vista como algo distante da formação e prática docente. A pesquisa, como princípio científico e educativo, há de fazer parte do cotidiano dos profissionais da Educação, sejam professores, gestores, discentes, etc.

Nesse contexto, alguns autores brasileiros – como Demo (2006), Fazenda (2004) e André (2001) – abordam a pesquisa como princípio do conhecimento e instrumento de superação da separação entre teoria e prática.

Um estudo da pesquisadora Nóbrega-Therrien (2009), produzidos a partir da formação de Grupos de Pesquisa como princípio de formação na Universidade, consideram a prática de produção compartilhada um exercício necessário à formação diferenciada em pesquisa de graduandos e pós-graduandos. De acordo com a autora, os grupos desempenham papel de suma importância para a formação dos alunos; uma vez desenvolvidos em atividades de Pesquisas, o aluno não retrocede ao estágio anterior de acomodação.

Dentre esses elementos, abordaremos nesse estudo dois pontos diretamente envolvidos (a nosso ver): a pesquisa como uma metodologia de aquisição do conhecimento e como instrumento possibilitador de uma reflexão crítica sobre uma determinada prática do contexto educacional.

Acreditamos que há, na atividade de pesquisa monográfica, possibilidades formativas que ultrapassam o conhecimento pretendido na sala de aula, por ser uma atividade (de certa forma) autônoma, na qual o aluno percorre caminhos antes não tidos – autor e construtor de conhecimentos.

A Pesquisa no Curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia no Brasil tem acumulado uma discussão em torno da construção da identidade do Pedagogo e do destino dos egressos. As imprecisões teóricas historicamente acumuladas pretendiam ser sanadas com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso, em 2005, pela

Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A resolução do CNE (re)afirma o caráter docente do Pedagogo, as funções do magistério na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio Normal e Profissional; além de *outras áreas* nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação dar-se-á por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica (Resolução CNE/CP 01/2006).⁵

O documento admite a docência como base da formação do licenciado, fundamentado no trabalho pedagógico realizado nos espaços escolares e não-escolares. Para Libanêo (2006), não há uma decisão precisa quanto à identidade do curso e ao destino dos egressos. Aguiar e Brzezinski (2007) também admitem indefinições nas DCN's quanto aos conteúdos básicos do currículo e às propostas diferenciadas do perfil profissional do Pedagogo.

Nas últimas décadas, as associações dos profissionais da educação no Brasil têm discutido princípios norteadores para a formação do Educador, chegando ao seguinte consenso: ênfase na formação para a docência, formação teórica de qualidade, relação teoria e prática, conhecimento interdisciplinar, democratização da escola e da sociedade, avaliação a partir do discurso e das práticas cotidianas.

A pesquisa, enquanto dimensão formativa, está presente no discurso de André (2001), Lüdke (2001), Pimenta e Ghedin (2010), como um novo paradigma para a formação do educador, a produção do conhecimento pela pesquisa. Nas questões atuais da formação docente, inicial e continuada, a pesquisa é elemento essencial para a formação profissional do professor e parte integrante do trabalho do professor (ANDRÉ, 2001).

Nesse emaranhado de concepções, emerge uma tendência de formação docente, rompendo com o tradicional conceito de formação através do ensino, que é a dimensão do ensino pela pesquisa, da elaboração própria, do aprender fazendo, relacionando a teoria e a prática.

Para Libanêo (2010), refletir sobre a prática é primordial para a aquisição das teorias. Assim, a prática é inerente à formação e vice-versa: prática e formação unidas pela atividade de pesquisa, tanto na formação inicial como na formação continuada.

Na formação de pedagogos, quanto aos seus princípios (se para técnica,

⁵ Resolução CNE/CP 01/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

teórica e/ou docente), surgem como questão central do debate atual as definições do referido curso, sendo objeto de fóruns nacionais, presentes nos principais discursos dos pesquisadores da área.

A superação da dicotomia entre ensino e pesquisa, entre teoria e prática, conteúdo e método, almeja uma solução da inserção da Pesquisa no Estágio Supervisionado e na Prática de Ensino⁶. No atual formato do Curso de Pedagogia no Brasil, há críticas quanto ao papel do Estágio, sendo compreendido como um elemento formador para a Docência. Autores afirmam ser a prática possibilitada pelo Estágio a “salvadora” da Formação nos cursos de licenciatura em geral.

Nas DCN's, encontramos a seguinte passagem:

A proposta pedagógica do curso de Pedagogia de cada instituição de educação superior deve prever mecanismos que assegurem a relação entre estágio e os demais componentes do currículo de graduação, visando à formação do Licenciado em Pedagogia. (CNE, p. 238)

O Estágio deve proporcionar uma reflexão contextualizada; portanto, cremos que a pesquisa tem lugar certo na atividade de Estágio, uma vez que é através da pesquisa que o futuro professor buscará respostas para suas inquietações. Aprender o ofício da pesquisa no Estágio e na Prática de Ensino pode ser uma solução para as monótonas atividades de *Observação* e *Regência* presentes nos Estágios Supervisionados.

Nesse sentido, apoiados nos estudos de Lima (2001), perguntamos: a *'hora do Estágio'* convém ser a *'hora da Pesquisa'*?

Para a autora, o estágio é a hora da prática, ou seja, a parte prática do curso, assim como também é uma atividade instrumentalizadora da práxis em que a reflexão crítica, intencional e específica das situações práticas produz a elaboração de novas teorias (LIMA, 2001).

A possibilidade de que o Estágio seja abordado como campo de pesquisa é mencionada por Lima (2001), no entanto, “para que isso aconteça é preciso reconhecer o Estágio como um campo de conhecimento a ser investigado, e não como uma prática apenas”.

Nesse sentido, cabe indagar até que ponto os currículos dos cursos de

⁶ Estágio Supervisionado e Prática de Ensino são disciplinas do Curso de Pedagogia e de Licenciatura, têm por objetivo que o aluno conheça os espaços escolares, através da observação e participação das atividades da Escola, assim como o exercício da Docência também é um ponto importante, uma vez que articula os saberes teóricos e práticos.

Pedagogia estão tratando o Estágio como uma atividade de observação com preenchimento burocrático de fichas que mais parecem enquetes, ou como uma possibilidade de desenvolver um olhar crítico e reflexivo, articulado com a elaboração de conhecimentos, desenvolvendo assim atividades de pesquisa e possíveis trabalhos monográficos.

Entendemos essa articulação como necessária, uma vez que as atividades de monografia têm se configurado como elemento paralelo às demais atividades curriculares, sendo um processo difícil para o discente, permeado de “*queixas*” como veremos.

Estratégias Metodológicas

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1995), para se elaborar uma boa pergunta de partida de uma investigação, devemos considerar algumas regras. Primeiro, enunciar o projeto na forma de uma pergunta em cuja elaboração haja clareza, exequibilidade e pertinência – o pesquisador tem que formular uma pergunta simples e clara, que dê conta do trabalho a ser realizado. Os referidos autores, ainda sugerem que “*vá trabalhando a sua pergunta de partida até obter uma formulação satisfatória.*” (Quivy e Campenhoudt, 1995, p.45).

Assim, o questionamento central da investigação esteve pautado em perceber a dimensão formativa da atividade de pesquisa monográfica, um componente curricular obrigatório do Curso de Pedagogia da FAEC.

Realizou-se um estudo de natureza qualitativa, o qual permite uma análise através da descrição dos fatos e das coisas. Prevê-se um caminho de pesquisa construído progressivamente de acordo com os achados e os procedimentos metodológicos são ajustados e reconsiderados a partir das percepções do pesquisador.

O Estudo de Caso – descritivo e explicativo – como estratégia metodológica, consiste em uma análise profunda e intensa dos “fenômenos dentro do seu contexto real, onde o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis, buscando apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto”. (MARTINS, 2008, p.11)

De acordo com Martins (2008), um dos riscos para que o pesquisador deve se atentar ao utilizar essa estratégia de pesquisa é o fato de utilizar a investigação para comprovar posições pré-concebidas. Para fugir dessa 'armadilha', o pesquisador deverá tornar o familiar em estranho, desprender-se das posições pré-concebidas para assim buscar entender os fenômenos do campo de pesquisa em sua situação real e existencial.

A pesquisa foi realizada no campus da própria faculdade e tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico do Curso e as monografias realizadas pelos alunos, cujo catálogo e arquivo encontram-se no acervo da biblioteca do Curso.

Elegemos como população-alvo os discentes (egressos e concludentes) do Curso noturno de Pedagogia da FAEC (Faculdade de Educação de Crateús), campus interiorano da UECE – Universidade Estadual do Ceará. Na coleta dos dados, utilizou-se de entrevistas semiestruturada, observação e documentos do Curso.

Dos alunos egressos e concludentes, elegemos seis do referido curso, sendo dois deles egressos e quatro concludentes. A escolha obedeceu aos seguintes critérios:

- Quanto aos alunos egressos, foram localizados em Escolas Municipais, tinham mais de três anos no exercício da docência, cursaram Pedagogia noturno na FAEC, elaboraram monografia de término de curso e não eram bolsistas.

- Quanto aos alunos concludentes, decidimos por dois bolsistas e dois não bolsistas do curso noturno de Pedagogia da FAEC, que estavam, na ocasião da pesquisa, realizando a atividade de pesquisa monográfica em fase de conclusão.

De posse do material das entrevistas, analisamos à luz dos teóricos que abordam a pesquisa como elemento essencial para a formação docente e os demais que questionam a relação teoria e prática.

Na relação sujeito-objeto, construímos o conhecimento, efêmero e singular, assim, a Análise do Discurso (AD) compreende-o como uma construção social, analisada dentro do seu contexto social, considerando suas condições de produção. A AD é complexa, está inserida em três pressupostos teóricos: concepções de sujeito, língua e ideologia. (FARIAS, NUNES e NOBREGA-THERRIEN, 2010).

O estudo está dividido em três capítulos. No primeiro, abordamos a

formação docente no curso de Pedagogia e discutimos a política nacional de formação docente, as (in)definições do Curso de Pedagogia no Brasil e a questão da pesquisa na formação docente. No segundo capítulo, apresentamos a Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), a comunidade da FAEC e o novo Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia noturno dessa instituição. No terceiro capítulo, constam as pesquisas do Curso e as reflexões tecidas a partir dos dados coletados.

1 – A FORMAÇÃO DOCENTE E O CURSO DE PEDAGOGIA

Na atual sociedade da globalização da cultura e das tecnologias digitais, o conhecimento científico é singular, efêmero e histórico, capaz de conhecer a natureza e modificá-la; à ciência devemos os desenvolvimentos científico, tecnológico e intelectual que, juntamente com a Educação, realizam as transformações sociais.

A Educação, sendo uma prática social, é o processo pelo qual acontece a transmissão e apropriação do conhecimento historicamente construído. Em cada tipo de educação, consta um objetivo e uma proposta com conteúdos para o ensino. A Educação dos povos Indígenas há de ser diferente da ofertada aos brancos e negros, no sentido de prepará-los para o que lhes convém, de acordo com o seu respectivo modo de vida. Os Índios, quando civilizados e educados no ofício das letras, morreram quase todos: aprenderam a ler e escrever, mas eram inúteis para a caça e para a pesca, incapazes de sobreviver sozinhos. Para o homem grego, nada lhe era mais perfeito que *um homem educado* (BRANDÃO, 2005). A educação tem essa capacidade intrínseca de *domar* o homem, utilizada como uma arma de poder e dominação.

Perrenoud (1999) nos diz que as sociedades se transformam, “fazem-se e desfazem-se”, “[...] clamam automaticamente por evoluções na escola e na formação de profissionais” (PERRENOUD, 1999, p. 5). Assim, à Educação, à Escola e aos processos de formação dos profissionais da Educação, nesse contexto social de mudanças constantes, são inerentes as transformações da sociedade.

A Universidade, desde o início do século XX, tem sido consagrada como uma instituição social de produção do saber sistematizado e tem na ciência um de seus mais valiosos instrumentos para compreender a realidade e nela intervir, sendo este um *locus* privilegiado de formação humana.

De acordo com Llosa (*apud* MOSQUERA, 1997), esta instituição contribui para o progresso social, elevando os níveis acadêmicos da sociedade, pois produz cientistas e profissionais necessários ao desenvolvimento científico, tecnológico e intelectual, comprometidos com soluções para os problemas da sociedade. A história das sociedades é marcada, de um lado, por desenvolvimento e progresso social, do outro, pela ainda marcante e incontestada desigualdade social.

Ao progresso social da humanidade o conhecimento se faz necessário. O filósofo Francis Bacon⁷, no século XVI, advertia que “o conhecimento é poder”, seja para o homem ou para nações, entidades, instituições. Aquele que sabe, que conhece, que detém saberes, possui o domínio sobre este, pode utilizá-lo a seu favor e almejar privilégios sociais, econômicos, políticos e culturais.

O acesso ao conhecimento é cada vez mais favorável às sociedades, uma vez que utilizamos as tecnologias digitais para sua disseminação e transmissão. Tal conhecimento, historicamente construído, é símbolo de poder e soberania, têm determinado o desenvolvimento da humanidade.

A sistematização do conhecimento passou por vários processos: conhecemos as enciclopédias impressas; hoje temos as enciclopédias virtuais da rede mundial de computadores, nas quais o conhecimento circula livremente, podendo qualquer pessoa conectada ter acesso a essa fonte inesgotável de informações.

Para entendermos a relação sociedade e educação, buscamos em Lima (2008):

A sociedade contemporânea caracteriza-se pela indefinição de paradigmas, reflexo do consumo estimulado pelo capitalismo, pela evolução tecnológica e pela difusão da informação. Assim, **a educação passa a ser uma prática social imprescindível**, pois é nela que se concretiza a interação entre os sujeitos do processo e a reflexão sobre os contextos sociais em que acontece tudo isso, a fim de atender às novas exigências sociais, **sendo o professor elemento indispensável na formação de sujeitos para atuar e dar sustentação à sociedade da informação**. [grifos nossos] (LIMA, 2008, p. 137).

Nessa passagem de Lima (2008), a educação é imprescindível à sociedade contemporânea e o Professor é um elemento indispensável nesse processo.

A Educação utiliza as tecnologias da comunicação e da informação para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, criam-se novas metodologias de ensino e modalidades de cursos que se refletem na formação docente.

Verificam-se mudanças significativas na identidade do Professor, em todos os níveis de ensino. Tais mudanças vêm ao encontro das novas exigências à

⁷ Francis Bacon, filósofo e cientista britânico, viveu no século XVI, nasceu em 1561 em Londres, Inglaterra e morreu 1626 na mesma cidade. Fonte: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/francis-bacon.jhtm>> Acessado em out. de 2012.

formação de professores e à formação continuada.

O ensino e a pesquisa, como meios de aquisição e construção do conhecimento, são ofícios do exercício da sala de aula, da tarefa de ser um profissional da educação. É consenso, na literatura educacional, que o ensino e a pesquisa produzem uma formação diferenciada para o educando. Observa-se uma necessidade de relacionar o ensino e a pesquisa na formação docente, de forma colaborativa.

Nesse contexto, serão discutidos aspectos da formação docente no Curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação de Crateús, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de pesquisas e produção do conhecimento.

A Faculdade de Educação de Crateús (FAEC) é um *locus* de formação de profissionais para a Educação em nível superior – possui um Curso de Pedagogia Licenciatura há quase 30 anos, pautado na multiplicidade de conhecimentos teóricos e práticos – tem produzido e socializado o conhecimento, através do Ensino, da Pesquisa e da Extensão.

O Curso de Pedagogia dessa instituição tem acolhido estudantes de Crateús e região, possibilitando a formação de profissionais para o exercício da docência na Educação Básica – Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental, Gestão Escolar e na Educação de Jovens e Adultos. Um curso de formação humana que compreende atividades educativas diversificadas.

Na concepção de um concludente,

[...] o curso de Pedagogia é um dos cursos universitários mais ricos que têm [...]. Então, eu vejo o Pedagogo como um profissional que deve ser muito completo, e muito crítico também, [...] outras licenciaturas não observam isso, e já a Pedagogia observa isso e estuda isso. (AC1)⁸

Compartilhamos do mesmo entendimento, visto que se trata de um curso de ampla formação, cujo perfil profissional do Curso de Pedagogia da FAEC “forma o Pedagogo com perfil realizador de atividades educativas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem e às práticas de gestão” (UECE, 2009). A formação, nesse sentido, compreende atividades educativas diversificadas que articulam teoria e prática, seja diretamente relacionada à docência ou às demais atividades

⁸ A partir desse ponto apresentaremos, no decorrer do texto, falas dos sujeitos entrevistados para este trabalho dissertativo, sendo anunciado como AC (aluno concludente) e/ou EC (egresso do curso) e numerados de 1 a 5, por se tratarem de até cinco sujeitos entrevistados em cada uma das categorias de entrevistados.

educativas. (UECE, 2009).

Na formação docente, muito mais que ensinar a ser professor, é ensinar a pensar, a refletir, numa perspectiva de “aprender a aprender”. Além disso, é útil pensar a formação reflexiva do ensino em pesquisa. O debate sobre a formação docente apresenta o profissional reflexivo, uma tendência de formação que tem ganhado espaço nos processos de formação.

No Projeto Político Pedagógico da FAEC (2009, p. 23), encontramos referência à interdisciplinaridade, no que se refere a núcleos de estudos integrados, “favorecendo uma *praxis* pedagógica de natureza crítica e reflexiva”, assim como uma “rigorosa formação pedagógica” e “pautada na multiplicidade de conhecimentos teóricos e práticos”.

Dito isso, de que forma pode ser realizada essa formação, considerando que os egressos deverão estar aptos a atuar na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Curso Normal de nível médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e prestação de serviços e apoio escolar em outras áreas?

Nesse sentido, está-se diante de cinco formações com particularidades e aspectos distintos, presentes em um curso que, em comum, compartilham da sala de aula, a qual congrega a responsabilidade de produzir conhecimentos.

A formação docente no Curso de Pedagogia e nas demais áreas específicas das licenciaturas adquire novos sentidos, uma vez que o professor deverá estar preparado para exercer atividades de docência, gestão, pesquisa e outras atividades que necessitam de conhecimentos pedagógicos. A formação, nesse sentido, deverá suprir estas necessidades do Curso, visto que a Legislação prevê o Curso de Pedagogia com o *locus* de formação desses profissionais.

1.1 Pedagogia, uma Ciência da Educação: aspectos introdutórios

De acordo com Ghiraldelli Júnior (1996), historicamente o termo *Pedagogia* agrega diferentes interpretações. Na Grécia, o *Paidagogo* era o escravo que conduzia as crianças à escola; nos primórdios do século XIX, os teóricos Durkheim, Dewey e Herbart utilizam a Filosofia, a Psicologia e a Sociologia para pensar e conceituar Ciência, Educação e Pedagogia. Vários conceitos emergem

nesse período, como o de Herbart: “Pedagogia como Ciência da Educação” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1996). Este conceito adquiriu maiores proporções no século XX, sendo questionado.

A evolução do termo Pedagogia desenvolveu-se relacionada com o aprender e o instruir, uma relação intrínseca com a prática educativa, e assumiu, em diferentes períodos da história, suas posições diante da ciência do ensino.

Em Ghiraldelli Júnior (1996), encontram-se as seguintes palavras-chave: utopia, ciência e filosofia. A Pedagogia é utopia educacional, enquanto vislumbramento de uma ação que ainda não existe; é filosofia na medida em que questiona e procura estudar a Educação em todas as suas vertentes, sendo pensada em seu contexto; é ciência, pois possui campo próprio de conhecimentos.

Assim, a Ciência da Educação é a Pedagogia. Sobre esse aspecto, Pimenta (1996), aborda o objeto de estudo da Pedagogia, e questiona-o, será a Pedagogia a Ciência da Educação?

O que era certeza em Herbart é duvidoso para os contemporâneos. Afinal, a Pedagogia é uma Ciência da Educação?

Os estudos de Saviani (2008) apontam que todas as caracterizações do termo Pedagogia têm em comum uma referência ao termo Educação, ou seja, “foi firmando-se como correlato da educação, entendida como o modo de apreender ou de instituir o processo educativo” (SAVIANI, 2008, p. 01). Assim, não podemos separar o termo Pedagogia de Educação. Compreendemos a Pedagogia a partir do entendimento de uma Ciência da Educação, em construção teórica e prática, que contém saberes, conhecimentos, e que está diretamente vinculada ao ofício do Ensino.

A Pedagogia, como ciência da Educação, acumulou teorias educacionais não-críticas e críticas. Logo, a educação é entendida a partir de dois polos: 1) não-crítica, a educação é um instrumento de equalização social, de superação e 2) crítica, instrumento de discriminação, ou seja, de marginalização (SAVIANI, 1997).

A Pedagogia, em sua gênese, é uma concepção de instrução, que historicamente foi se adaptando às necessidades da sociedade. A Pedagogia Tradicional prezava pelo ensino: nessa concepção, o aluno é executor de tarefas, recebe as instruções e os conhecimentos prontos do Professor. Com os ideários da “Escola Nova”, a esperança de que a Educação fosse um equalizador social

prevalecem; assim, o importante não era somente aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1997).

O modo de produção capitalista, no qual vivemos, reflete essas concepções e a eficiência ganhou espaço nos processos de ensino: a Pedagogia Tecnicista, cuja concepção está em *aprender a fazer*, segue uma tendência do Capital, na qual os sujeitos e os processos obedecem a uma óptica de resultados, de especializações e fragmentação dos processos de produção e de ensino.

Saviani (1997) ressalta que é preciso uma teoria da educação que seja capaz de superar as desigualdades sociais pela Educação, que, até então, as concepções não desempenhavam esse papel equalizador, num ato de produzir intencionalmente na humanidade a referida tarefa e garantir aos trabalhadores Educação de qualidade.

Assim, para a Pedagogia, como ciência da Educação, compete a tarefa de superar os vícios da racionalidade técnica e passar à racionalidade prática, reflexiva e crítico-reflexiva (LIBANEO, 2006)⁹. A formação do profissional pedagogo deve possibilitar uma aprendizagem das questões complexas do contexto educacional, permitindo-lhe exercer com coerência os ofícios da profissão.

Compreendemos que a Pedagogia é a Ciência que estuda a Educação, em todos os seus aspectos e complexidade, acerca dos processos de ensino e aprendizagem.

Esta reflexão sobre a Pedagogia como ciência da educação teve-se a aspectos introdutórios e encaminham-se, para leitura e aprofundamento, os estudos de Saviani (2008) e Luzuriaga (1985)¹⁰.

A seguir apresentamos a luta dos profissionais da Educação em breve notas, deste a assinatura do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* à origem da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), por uma política nacional de Formação Docente.

1.2 Por uma nova política nacional de Formação Docente

⁹ LIBANEO, José C. Pedagogia ciência da educação. 5ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

¹⁰ LUZURIAGA, Lorenzo. História da Educação e da Pedagogia. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco. 19ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1985. (Atualidades pedagógicas; v.59)

Conhecemos a luta dos profissionais da educação, organizados em associações e entidades, a exemplo dos Intelectuais que assinaram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, na década de 30¹¹, um importante momento de discussão do papel da Educação no Brasil. Esses intelectuais pretendiam realizar reformas educacionais e a concretização de uma nova política educacional, a Educação Nova, para todo ser humano, independentemente de razões de ordem econômica e social. O referido manifesto influenciou as reformas educacionais a partir de então, principalmente no Ensino Superior, incluindo a formação profissional e técnica; influenciou também todos os ramos em relação à formação de pesquisadores.

Nesse mesmo sentido, dentre os movimentos que surgiram na luta pelo aprimoramento da educação, no tocante à formação dos profissionais, a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), constituída na década de 1980, buscava uma reforma das licenciaturas no auge do processo de redemocratização do país. Em julho de 1990, essa comissão deu origem à atual ANFOPE; entidade que, dentre as suas finalidades, preza por defender as reivindicações de pessoas, instituições e entidades em relação à formação e à valorização dos profissionais da educação.

Assim, os movimentos nacionais abarcaram projetos ideológicos relevantes e influentes à definição de reformas e políticas públicas. As reformas educacionais estão intimamente ligadas à reestruturação e à organização do trabalho na sociedade capitalista e aos seus modelos de gestão, os quais exigem novos perfis ocupacionais (polivalentes e flexíveis) e novas condições de formação profissional. (GALVANIN, 2005).

Diante das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, a Educação predomina como fator responsável pelo desenvolvimento econômico. A educação de qualidade para todos é tratada com prioridade, prepara os recursos humanos dessa nova etapa produtiva, “[...] na qual a escola cumpriria um papel fundamental na qualificação profissional básica de todos os segmentos da hierarquia ocupacional”. (FOGAÇA apud GALVANIN, 2005, p. 2).

Os anos de 1990 chegaram com mudanças políticas e reformas educacionais em todos os setores da Educação Brasileira. Assistimos à *Conferência*

¹¹ O Manifesto dos Pioneiros da Educação foi organizado por 26 intelectuais brasileiros preocupados com a Educação nacional, e pretendia uma crítica social-radical (SILVEIRA, 1984).

de *Jomtien* (na Tailândia)¹², à promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), à criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, posteriormente transformado em FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica), ao Plano Nacional de Educação e à instituição da *Década da Educação*.¹³

Sob o prisma de atender as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa – criança, jovem ou adulto, a *Conferência de Jomtien* é o fundamento que dá início a uma nova reforma educacional, em âmbito mundial. Preza-se por objetivos para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

O Brasil se insere na reforma do sistema educacional com a promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/1996), concomitante à criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)¹⁴. Não se pode esquecer que a aprovação dessa lei foi permeada por disputas ideológicas e embates entre Câmara e Senado¹⁵.

A LDB manteve orientações de leis anteriores e trouxe inovações (VIEIRA, 2008). No tocante à Educação Básica, a legislação elevou a formação dos professores para o nível superior (formação em cursos de Graduação - Licenciatura, oferecidos por Institutos Superiores de Educação e/ou Universidades), tendo essa obrigatoriedade dado novos rumos à formação de professores. Sendo o ponto de partida para uma política educacional brasileira voltada ao magistério, instituiu-se a

¹² Sobre a *Conferência de Jomtien* ver: DELORS, Jacques. et al. “Educação um tesouro a descobrir”: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : MEC : UNESCO, 2006.

¹³ A contribuição das entidades e associações dos profissionais da educação brasileira para definição das políticas e legislação educacional é marcante. Intelectuais nacionais (a exemplo de Anísio Teixeira e muitos outros) deixaram suas marcas na história da nossa educação. No emaranhado de disputas e lutas ideológicas, encontra-se a definição da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nossa atual LDB), que ganhou anos de gestação e embates, tendo uma trajetória de tramitação de quase 10 anos (seu primeiro projeto foi proposto em 1987 e, em 1996, foi finalmente, promulgada) no Congresso Nacional. Devido a limitações próprias deste trabalho situamos nosso estudo a partir das definições desta lei.

¹⁴ Posteriormente, o FUNDEF dará lugar ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), através da Lei 11.494/2007.

¹⁵ Sobre esse tema, verificar: SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 9ª.ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004. Coleção educação contemporânea.

*Década da Educação*¹⁶ com o objetivo de formar todos os professores do país em nível Superior.

A Faculdade de Educação de Crateús, mais especificamente o Curso de Pedagogia, a partir desse período, sofreu algumas transformações. Iniciou-se um processo de repensar o Curso, uma vez que, a partir de então, a Legislação previa a formação em nível superior para os Professores da Educação Básica.

A interpretação de que, “[...] ao final da década da educação só serão admitidos profissionais de nível superior” (Lei 9394/1996, art. 87, § 4º) fez com que ocorresse uma busca incessante por cursos de graduação no Brasil; assim, surgem um movimento de políticas de formação docente, a exemplo das licenciaturas breves marcadas pelo aligeiramento e superficialidade nessa formação, para os professores em exercício, cursos flexíveis em formatos e modalidades, uma vez que prezam somente pela expedição do diploma para o profissional, que já exerce a função e precisa unicamente da certificação do curso de nível superior. No entanto, o real entendimento da lei encontra-se no fato de que, a partir de então, só serão admitidos (ingressados) na carreira os profissionais que possuírem a qualificação exigida; a lei não se reporta necessariamente aos profissionais em exercício.

Diante das limitações sociais, culturais e econômicas do país, não se pode deixar de admitir que houve uma progressiva qualificação profissional dos professores no período posterior à Lei 9394/96.

Dados do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2008), divulgados no Relatório Avaliação da Educação Superior no Ceará, mostram que o número de matrículas nas Instituições de Ensino Superior do Brasil, para o período de 1996 a 2004, aumentou 122,8%. Do total de matrículas em 2004 (4.163,733), 9,3 % foram no Curso de Pedagogia, o terceiro na lista de matrículas, atrás somente de Administração (14,9%) e Direito (12,8%).

Na FAEC, nota-se uma diminuição na quantidade de candidatos e matrículas, quando analisada a relação candidato/vaga nos últimos vestibulares realizados, principalmente quando as vagas foram ofertadas no turno matutino.

O quadro abaixo traz os dados referentes aos números de inscritos para o Vestibular do Curso de Pedagogia no período de 2009.1 a 2012.2 e a respectiva concorrência:

¹⁶ Período em que compreende o primeiro Plano Nacional de Educação no Brasil, de 1997 a 2007.

Tabela 1: Quantidade vagas/inscritos no vestibular do Curso de Pedagogia da FAEC no período de 2009.1 a 2012.2

ANO/ SEMESTRE	Curso de Pedagogia Licenciatura				Concorrência (%)	Média da concorrência (a cada 2 anos)
	Turno Diurno, Quantidade de		Turno Diurno, Quantidade de:			
	vagas	inscritos	vagas	inscritos		
2009.1			40	298	7,45	4,77%
2009.2			40	147	3,68	
2010.1			40	269	6,73	
2010.2	40	49			1,23	4,13%
2011.1			40	308	7,7	
2011.2	40	47			1,2	
2012.1	40	238			5,95	
2012.2			40	69	1,48	
Nº de Inscritos por turno, versus concorrência.		334 2,78%		1091 5,45%		

FONTE: Construída pela autora, com dados disponíveis no *site* da Universidade Estadual do Ceará, dados da concorrência dos vestibulares de 2009.1 a 2012.2 divulgados pela instituição www.uece.br

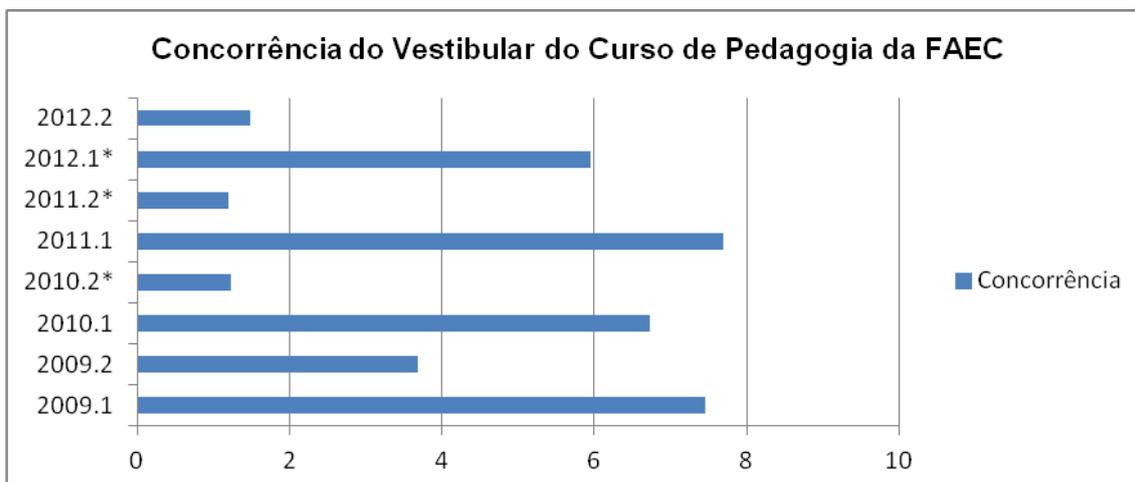
Como explicar a diminuição do número de candidatos nos vestibulares das Licenciaturas? O que se interpreta destes dados?

No momento em que se observa uma demanda e nacional por formação dos professores da Educação Básica em nível Superior, e o Curso de Pedagogia como *locus* de formação dos profissionais da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, vemos uma diminuição crescente e preocupante da demanda por ingressos no Curso de Pedagogia da FAEC.

Observa-se que, uma diminuição progressiva da quantidade de inscritos a cada nova edição do vestibular, quando analisado os dados por período de dois anos. Nos dois primeiros anos da Tabela 1, 2009 e 2010 a concorrência candidato/vaga foi de 4,77%, e nos dois anos seguintes, 2011 e 2012, o percentual ficou em 4,13% candidato para cada vaga.

No gráfico que segue, apresentamos os dados da Tabela 1 em barras, para compreendermos a dimensão dos números.

Gráfico 1: Concorrência do Vestibular do Curso de Pedagogia da FAEC



FONTE: Gráfico elaborado a partir dos dados da tabela 01.

* Vagas ofertadas para o turno matutino.

Da tabela, verifica-se que, na oferta do curso, quando no turno matutino, a concorrência teve em média 2,78% e, quando ofertado no turno da noite, esta foi de 5,45%. Nota-se, no ano de 2009 e no início de 2010, uma média de 5,95 candidatos por vaga para o curso noturno. Esse índice diminuiu quando comparado aos candidatos/vagas do turno matutino, chegando à média de menos de três candidatos para cada vaga ofertada.

Diante do exposto, alguns fatores podem ser levados em consideração para explicar tal demanda. Brevemente citamos: - a desvalorização histórica e social do magistério; - um curso considerado atualmente demasiadamente grande, após as orientações das novas Diretrizes Curriculares; - novas possibilidades de cursar outros Cursos com o uso das Tecnologias Digitais em modalidades de ensino não presencial; - a oferta de cursos profissionalizantes de nível médio em Escolas Profissionais e Institutos Federais no município de Crateús e região;

Confirmando que a demanda de alunos dessa faculdade é majoritária para o turno da noite, existem dificuldades registradas pelos alunos acerca da dificuldade em realizar os Estágios Supervisionados e realizar as Práticas de Ensino, principalmente sobre o tempo para preparar as atividades:

O tempo eu não tinha realmente. (...) porque eu trabalhava, tempo para a preparação realmente não dava, não dava. Mas ai agente se encontrava nos finais de semana e durante a semana por telefone 'ó gente... a gente vai fazer isso, fazer aquilo..', mas tempo suficiente não dá pra quem trabalha, infelizmente. (AC1)

Em termos breves, a quantidade de alunos do Curso de Pedagogia da FAEC tem diminuído progressivamente. A chegada de outras instituições no mesmo município (federais e particulares) também tem contribuído para esse quadro, assim como a oferta de Educação a Distância¹⁷ com polos presenciais no município.

Como dito, vários fatores contribuem para esse quadro. É recorrente, na literatura educacional, a desvalorização da profissão. Isso faz parte de um amplo processo social e histórico que vai além das abordagens lineares. Não se trata apenas de recuperar salários, trata-se de desconstruir a imagem social, de uma profissão de menor prestígio que as demais.

Outro fator predominante é o crescimento das instituições privadas, que em 2004 detinham 47% das matrículas do Ensino Superior do Ceará (INEP, 2006). Portanto, a situação atual da FAEC é preocupante, diante do atual quadro de falta de procura pelos cursos.

Vê-se, no crescimento da Educação a Distância, a oferta de cursos flexíveis (com horários e tempo de conclusão condizentes com a vida profissional) e diversas opções de profissionalização (para além da docência) aos estudantes/trabalhadores que almejam exercer uma atividade profissional com diploma de nível superior.¹⁸

De 1994 a 2009, a Educação a Distância no Brasil registra dados em constante crescimento, em número de cursos, alunos e recursos financeiros. Os fundamentos dessa modalidade de ensino de autonomia e autodeterminação possuem Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e polos de apoio educacional ao educando, sendo o aluno o centro do processo educacional. As críticas quanto a este modelo de ensino são acerca da diminuição dos custos da formação e a não garantia de qualificação.

Cabe esclarecer que os dados apresentados e as análises não pretendem

¹⁷ Sobre a Educação à Distância, está tem se expandido no Brasil, dados de pesquisas recentes do INEP, em que traçou perfil dos alunos mostra que 47,87% dos alunos matriculados em Curso de Pedagogia no Brasil, são da modalidade não presencial. Fonte: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/24216/quase-metade-dos-estudantes-de-pedagogia-cursa-a-modalidade-a-distancia/>> Acessado em out. de 2012.

¹⁸ Não é nosso propósito apresentar considerações acerca da Educação a Distância no Brasil, apenas mencionamos, nesta parte do texto, como forma de ilustrar nossa reflexão sobre as possíveis possibilidades da diminuição crescente da demanda de candidatos para o Curso de Pedagogia na FAEC.

dar um posicionamento quanto à questão levantada, no entanto, ressalta-se que a profissionalização do professor, em nível de licenciatura, sofreu um processo de proletarização e conseqüente desvalorização.

Nas palavras de Ferreira Filho (1999), o trabalho do professor sofreu um processo de proletarização, em que o professor deixou de ser um profissional autônomo para trabalhar de forma “proletária”, privado de autonomia. Para esse mesmo autor, “a desvalorização do magistério está relacionada a essa ambivalência, que é o resultado do processo de proletarização que a atividade vem sofrendo” (FERREIRA FILHO, 1999, p.36-37)¹⁹.

Esse fato é confirmado na fala de um(a) egresso(a) do Curso, o (a) qual afirma que, por falta de opção de curso noturno no município de sua residência (Crateús), cursou Pedagogia; hoje, ao repensar sua profissão, “*eu gosto, eu gosto de dar aula*”; porém, mesmo gostando de ser professor(a), admite que “*eu deveria ter me formado em outra coisa*” [AC1]. Na época em que prestou concurso/vestibular, não dispunha de opções, pois o único curso superior no município ofertado no curso noturno era este – o de Pedagogia.

A expansão da Educação Superior, no período de 1996 a 2004, vem ao encontro de uma reforma da Educação Nacional pretendida, o que implica repensar também o papel da escola e dos professores na atual sociedade. Em uma sociedade na qual a Educação possui, entre inúmeras funções sociais, a de contribuir para eliminar as desigualdades sociais, cabe ao professor um papel importante a desempenhar na estrutura do sistema escolar.

Nas palavras de Libanêo (2010), “[...] não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar”. (LIBANÊO, 2010, p. 9).

Nesse sentido, Oliveira (2009) observa que: com a reforma da educação brasileira (possibilitado pela LDB), o nosso cenário educacional brasileiro é conduzido à preocupação com a formação e valorização dos professores e profissionais da educação. Os professores são colocados no centro da Reforma: de todos os lados surgem olhares para o redimensionamento de sua formação.

¹⁹ FERREIRA, Rodolfo. Entre o Sagrado e o Profano: o lugar social do professor. 2ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

No auge dessas discussões, há *convergências e tensões*²⁰ no campo da formação de professores, no tocante a definições para os cursos de licenciatura, políticas de formação e identidade docente. Com isso, há um discurso premente quanto aos novos sentidos e perspectivas para a profissão docente.

O movimento docente brasileiro dos educadores, liderado pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), busca uma definição em nível nacional de uma base comum para a formação dos profissionais da educação. Atuante no cenário educacional brasileiro há duas décadas, essa entidade tem procurado se manter vigilante quanto à elaboração de políticas e leis educacionais. No cenário da formação docente, tem permitido, por meio de encontros, seminários, cartas, boletins e informativos, proporcionar discussões nacionais e posicionar-se de forma crítica a favor do “avanço do conhecimento no campo da formação e da valorização dos profissionais da educação”²¹.

É recorrente o debate em torno dos princípios para a formação do Educador, da formulação de uma política específica para o setor educacional brasileiro. Ribeiro (2010) apresenta como questão atual o debate do movimento docente brasileiro, da ANFOPE, em torno da definição dos princípios para a formação do educador. De acordo com este autor:

O que se pretende é uma formação que integre três grandes necessidades de atuação de seus professores: primeiramente que ele possua uma sólida formação teórica e uma cultura geral abrangente [...] um segundo aspecto essencial é que o professor seja um bom conhecedor e estudioso de sua área de ensino, [...] terceira questão de sua formação pedagógica é que o educador tenha bom domínio da didática e das metodologias e técnicas de ensino. (RIBEIRO, 2010, p. 117-118)

Para a efetivação dessa proposta, a ANFOPE traçou eixos norteadores. Ribeiro (2010) resumiu em: ênfase na formação para a docência, formação teórica de qualidade, fortalecimento da relação teoria e prática, conhecimento interdisciplinar, democratização da sociedade e da escola e avaliação a partir do discurso e das práticas cotidianas.

A ANFOPE também discute duas idéias a partir desses eixos

²⁰ *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* – foi o tema do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, em Belo Horizonte, abril de 2010.

²¹ Texto presente no Estatuto da entidade, sobre seus fins e finalidades. Disponível em: <<http://anfope.spaceblog.com.br/r31974/Estatuto/>> Acessado em 31/08/2011.

norteadores: primeiro, a criação de uma entidade ou escola única de formação de educadores e a ênfase na formação continuada, numa visão crítica e reflexiva da profissionalização; segundo, propõe “a construção de uma política no âmbito institucional vinculada organicamente aos sistemas públicos de ensino, bem como a definição de uma política e de um possível sistema nacional de formação dos profissionais da educação” (RIBEIRO, 2010, p.117).

Nesse mesmo sentido, a proposta de Rêgo e Mello (2004, p. 203), sobre a criação de um sistema nacional de formação dos profissionais da educação, caminha no sentido de “*promover transformações radicais tanto na forma como no conteúdo das práticas que se tornaram tradicionais na formação docente*”.

A partir de *transformações radicais*, certamente haveria as mudanças almeçadas nos modelos de formação inicial vigente, formação continuada e atualização profissional.

Libâneo (1992, p.80) propõe a organização de um Sistema Nacional de Formação de Professores no qual seja possível “reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação”.

No tocante à formação do docente, a ANFOPE esteve presente em todo o processo de discussão e elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, posicionando-se a favor de que a docência seja a base de formação de todo educador.

Vindo ao encontro desses teóricos, a CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) tem consolidado programas vinculados aos cursos de Licenciatura, como o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCENCIA), para fortalecer a Prática Docente (em âmbito institucional, visa a elevar a qualidade dos cursos das Instituições e Institutos Federais) e o Programa de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), para discentes, supervisores e coordenadores de áreas em Instituições superior públicas, filantrópicas, confessionais e comunitárias.

A Universidade Estadual do Ceará – UECE, mantém o Programa de Monitoria Acadêmica (PROMAC), em que o aluno participa de seleção previamente determinada. Quando selecionado, desenvolverá atividades de assistente do professor em determinada disciplina, à critério da seleção; no programa no aluno deve ampliar seus conhecimentos de docência.

Programas de fortalecimento às Instituições e Cursos são condizentes quando ofertados há corpo docente e discente, de interesse Institucional – o que acontece na UECE e em instituições distantes dos grandes polos, à exemplo da FAEC, que foi contemplada com o PIBIC, no curso de Ciências Biológicas; ao contrário do Curso de Pedagogia dessa mesma instituição, as Ciências Biológicas foram contempladas por possuírem um corpo docente qualificado em nível de Doutorado.

Entendemos que a relação teoria e prática, necessária para a formação do docente e do pedagogo, presente nos documentos nas Diretrizes Curriculares só poderá ser efetivada em ambiente que proporcione a pesquisa e a interação Universidade-Sociedade, sendo a prática docente e a pesquisa eixos norteadoras da formação.

1.3 O Curso de Pedagogia no Brasil

O curso de Pedagogia, permeado de (in)definições quanto ao perfil dos seus egressos, conta atualmente com algumas conquistas históricas, fruto também das mobilizações nacionais. A aprovação das Diretrizes para o referido curso foi o resultado de uma dessas discussões e construções. O debate em torno da formação, saberes e práticas dos Pedagogos foi discutido no IV Fórum Nacional de Pedagogia²².

A formação dos educadores encontra aporte na Pedagogia como ciência da Educação. Compreende-se a formação do Pedagogo, a partir do entendimento de que a prática docente e a pesquisa realizada na interação Universidade-Sociedade é a base dos saberes e práticas pertinentes à formação do educador.

O profissional da Educação formado no Curso de Pedagogia, também é docente, e não somente isso, no entendimento do aluno concludente (AC1),

[...] a gente tem que pensar que o Pedagogo não é uma pessoa que vai ser professor, o Pedagogo é um cientista da Educação. Eu vejo isso como uma responsabilidade muito grande, porque você vai estar pensando o porquê dessa educação, como é que ela deve ser. (AC1)

²² O evento ocorreu em setembro de 2011, na Universidade Estadual de Minas Gerais; ver pagina na internet do evento: <<http://www.uemg.br/IVForum/index.php>>

A partir da citação acima e de acordo com a Legislação do Curso de Pedagogia, o pedagogo tem campo de atuação abrangente, por se tratar de um curso com situação peculiar: seus egressos são aptos a atuar na Educação Básica (compreendendo a Educação Infantil), anos iniciais do Ensino Fundamental, Cursos Normal e Médio, Educação de Jovens e Adultos e em outros ambientes que exijam conhecimentos pedagógicos.

Historicamente o Pedagogo foi perdendo e ganhando funções no cenário da educação. Várias funções e cargos em setores educacionais e no Terceiro Setor exigem conhecimentos pedagógicos e didáticos, perpassando pelas funções de Gestor, Coordenador, Assessor e Técnico em Assuntos Educacionais, Docente, Pesquisador, Educador Social, etc.

No atual contexto social de mudanças, Perrenoud (1999) discute um conjunto de orientações prioritárias da formação de professores – uma dupla tese – “a prática reflexiva e a participação crítica”. A prática reflexiva não apenas como reflexão espontânea, como é natural em todo ser humano, mas metódica, em que os profissionais aceitam fazer parte dos problemas e refletem sobre sua relação com o todo, numa atividade ampla e coletiva. A participação crítica trata-se de um compromisso crítico, acerca do “debate social sobre as finalidades da escola e seu papel na sociedade” (PERRENOUD, 1999, p. 12). Assim, essa formação incitaria os professores a superar a passividade para serem ativos, ou seja, para intervir na sociedade da qual fazem parte e na qual estão imersos.

Nesse sentido, cabe à Universidade desenvolver dispositivos específicos para formar profissionais reflexivos e críticos, aptos a desenvolver uma participação reflexiva, crítica e de intervenção nos contextos sociais. Tendo em vista essa proposta e essas orientações, o mesmo autor relaciona dois desafios para a Universidade:

1. Ampliar a concepção de pesquisa e de formação para a pesquisa, em especial, nas ciências humanas. A distância entre essa formação e o desenvolvimento de uma atitude reflexiva depende dessa ampliação.
2. Criar, nos cursos universitários, dispositivos que visem, especificamente, a desenvolver a prática reflexiva, independentemente da pesquisa. Esses dispositivos poderiam também contribuir para formar os pesquisadores, mas, de início, seriam postos a serviço de um profissional engajado em uma ação complexa. (PERRENOUD, 1999, p. 16)

Essas orientações de Perrenoud (1999), no tocante à concepção de pesquisa e à criação de dispositivos que visam a desenvolver uma prática reflexiva, são desafios que se põem para a formulação de uma política específica nacional para a formação docente, ainda ausente no Sistema Educacional Brasileiro, e bandeira de luta no movimento nacional de docentes, como ver-se-á ainda neste texto.

Construir um novo paradigma curricular e metodológico é defendido por Rego e Mello (2004), assim como o desafio de reformular os programas de formação, no que se refere a equilibrar a teoria e a prática, tendo nessa óptica a reflexão sobre a prática como aporte essencial da formação docente. Os autores afirmam a necessidade de pensar reformulações radicais nos modelos de formação inicial vigente, na formação continuada e na atualização profissional.

Nesse contexto de mudanças, a legislação brasileira para a educação, no que se refere ao magistério (a Lei 9394/96) teve suas alterações nos anos 90, como vimos anteriormente, o que altera outras coisas, a política de formação e valorização do magistério. Estas alterações na legislação suscitaram também novas propostas do movimento docente brasileiro no tocante a uma política específica para os professores e os profissionais da educação.

O Curso de Pedagogia no Brasil se constituiu como um curso de formação inicial de professores, estratégico, polêmico, político e com adaptações, a cada nova regulamentação. Teve sua primeira regulamentação em 1939, sua trajetória é marcada por (in)definições quanto aos conteúdos básicos do currículo, perpassando pelo campo polêmico do pensamento pedagógico, e campo de atuação dos egressos.

Nos artigos, livros e publicações que discutem sua formação, vê-se muitas vezes a referência a esse substantivo. Tornou de praxe referir-se ao curso como indefinido, uma vez que se propõe à formação de pedagogos e professores, atribuindo-lhes funções distintas.

Encontram-se, na literatura educacional brasileira, a história do Curso, abordando as questões educacionais que permeiam sua história, desde as primeiras iniciativas de educação formal, a criação dos Institutos de Educação, às discussões para definição das diretrizes curriculares, as (in)definições quanto ao campo de atuação destes profissionais e identidade do Curso.

Posterior à sua regulamentação, firma-se a dualidade do campo de formação: bacharel (formação de técnicos educacionais) ou licenciado (com acréscimo das disciplinas de didática e prática de ensino, específicas para a docência); questão que fundamentou grandes embates nacionais, o primeiro entre os conservadores católicos *versus* os liberais, dominado pelas diferentes correntes pedagógicas e, posteriormente, entre as entidades educacionais.

As discussões em torno da reformulação do referido curso buscaram base nas necessidades educacionais contemporâneas, a fim de definir uma identidade do Curso de Pedagogia e dos profissionais da educação. Com a reforma universitária de 1961, o referido curso ganhou única titulação: Licenciatura, formar licenciados em Pedagogia, para a docência. A identidade do pedagogo, ainda que teoricamente, só vem a ser (re)definida com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2005, pelo Conselho Nacional de Educação.

Anterior à aprovação das Diretrizes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, Artigo 64, define o Curso de Graduação em Pedagogia como formador dos profissionais para a Educação Básica, atribuindo-lhes funções de docente e outras atividades que exigem conhecimentos pedagógicos. Therrien (2005) chama de *trabalho pedagógico*, que é o desempenho de um conjunto de atividades, supervisão, administração, orientação educacional e também a docência.

Nesse contexto, entende-se que, para o Pedagogo, formado em Curso de Graduação (Licenciatura), continua a dualidade de formação, pois lhe é permitido exercer as funções técnicas/pedagógicas educacionais e a docência nos anos iniciais da educação básica e nos cursos normais.

Nessa legislação, atualmente vigente, fica claro que a formação base do curso de Pedagogia é formar professores, mas também se admite um direcionamento (menor) do pedagogo para atividades de cunho pedagógico fora da sala de aula, no desempenho de funções variadas, em setores administrativos; ações pedagógicas, atividades de ação educativa, no ambiente escolar e não-escolar, sem limitá-lo somente à educação, mas abrangendo outras áreas afins. É certo que a educação precisa de professores com conhecimentos pedagógicos, mas não podemos limitá-los somente a essa formação.

Nossas reflexões vêm ao encontro de Aguiar (2006): historicamente o

curso de Pedagogia expressa uma concepção abrangente entre licenciatura e bacharelado e uma busca constante do movimento nacional dos educadores pela definição do campo de estudo das Faculdades de Educação. No âmbito nacional, pode-se verificar discussões entre as principais entidades do campo educacional (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE; Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPED; Centro de Estudos Educação e Sociedade –CEDES; Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR; Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE) pela definição de diretrizes para a formação dos profissionais da Educação Básica.

No ano de 2002, o movimento nacional dos educadores teve maior força na busca da definição de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, o qual objetivava uma nova estrutura única, envolvendo abordagens de teoria e prática, a fim de definir uma identidade para o curso e para o campo de atuação desse profissional.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (Conselho Pleno) nº. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura), no Artigo 4º., define:

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

Nesse trecho ficam evidentes os campos de atuação do Licenciado em Pedagogia, qual sejam a docência, os serviços de apoio escolar e outros serviços pedagógicos em áreas correlatas. Para a formação desse profissional (o licenciado em Pedagogia), são instituídos três pontos centrais, a saber: o conhecimento da escola, a pesquisa e a participação na gestão de processos educacionais. A consolidação desses conhecimentos se dará no exercício da profissão.

Uma discussão maior gira em torno das definições curriculares do curso de Pedagogia. Para Libâneo e Pimenta (1999), o curso de Pedagogia deve formar obrigatoriamente Pedagogos *strito sensu*, com formação teórica, científica e técnica,

tendo por base a formação na/para a pesquisa; assim, para suprir a demanda de docentes com base pedagógica, propõem uma segunda categoria de curso, para formar professores para a educação básica em curso de formação específico, que tenha unicamente a docência como base de formação.

Entende-se que, com esse modelo proposto por Libâneo e Pimenta (1999), ter-se-ia, novamente, uma ruptura da licenciatura em Pedagogia em duas modalidades distintas: o curso de Pedagogia para formar pedagogos (digamos que um tipo de Bacharel na área) e o curso de licenciatura para a formação de professores, também oferecido pelas faculdades de educação, com o único objetivo de formar professores, em fase inicial e continuada.

Contrário a essa proposta de Libâneo e Pimenta (1999), encontra-se o movimento dos profissionais da educação, representado pela ANFOPE, que parte da seguinte tese: “a docência como base da formação de todo educador”, ou seja, os cursos de Pedagogia, que formam os profissionais da educação, professores e educadores, devem ter por base comum a docência, ou seja, formar professores principalmente.

O curso de Pedagogia, em sua estrutura e organização atual, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, se propõe a formar o pedagogo, os professores das escolas básicas (em diferentes modalidades) e profissionais da Educação. Como podemos ter várias funções atribuídas a um curso, um universo de formação em um curso de Licenciatura com duração de nove semestres? Será que essa formação dá conta de formar esses profissionais? Esse curso pode ser direcionado a formar o docente?

Quanto às Diretrizes, definem as atribuições do Pedagogo e os princípios de sua formação. Nas palavras de Therrien (2005), o curso de Pedagogia há de formar um profissional da *praxis* situada num campo de conhecimento próprio. Assim, o trabalho pedagógico é a própria *praxis* interativa do Pedagogo, que inclui atividades de docência e práticas pedagógicas escolares e não-escolares (THERRIEN, 2005, p. 301).

Qual o destino do egresso do curso de Pedagogia?

Therrien (2005) compreende que o horizonte do Pedagogo é a utopia, que este curso, embora se designe como Licenciatura, permite – a partir de seus princípios constitutivos da profissão – que seja, ao mesmo tempo, licenciatura e

bacharelado. Portanto, em sua gênese, abarca um universo de formações, sendo demasiadamente complexo ao que se pretende.

Considerando o contexto de formação do Pedagogo, que se destina à Educação Básica e que se propõe a uma escola de qualidade, sua contribuição para essa construção é mister. Nas palavras de Marafon e Machado (2005, p. 70), “

[...] o pedagogo tem como um de seus compromissos contribuir para a transformação da escola numa perspectiva progressista, revendo o papel dela na sociedade capitalista. Para que isso aconteça, é necessário que esteja capacitado profissionalmente e comprometido politicamente com a transformação da sociedade.”

Nesse sentido, as autoras ainda ressaltam a necessidade de profissionais com formação sólida e com visão crítica reflexiva baseada na *praxis* das transformações sociais e educacionais (MARAFON e MACHADO, 2005, p. 71). Tais necessidades estão ancoradas nos princípios norteados pela ANFOPE.

Os campos da formação e da prática docente são férteis para a Pesquisa Educacional, acumulando inúmeros estudos. A tendência investigativa dessas pesquisas se encontra na problemática do professor pesquisador e/ou reflexivo, desde meados dos anos 90; recebe grande influência dos estudos de Maurice Tardif, Antônio Nóvoa e Donald Schön. A crítica a essas tendências de formação é encontrada nos estudos de Pimenta e Libâneo (2010), em oposição ao posicionamento do movimento docente brasileiro, como será visto.

A formação de professores no Brasil se reveste de adjetivos e conceitos; duas fortes tendências de formação se firmam, a saber: Professor Reflexivo e Professor Pesquisador.

Pimenta (2010) ajuda a entender tal perspectiva: “Professor-reflexivo, adjetivo ou conceito?”²³ Para a autora, todo ser humano é dotado da capacidade de refletir, assim, a expressão “professor reflexivo” não tem sentido para o cenário educacional. Ela questiona os dois conceitos acima mencionados e apresenta o professor como um intelectual crítico, ou seja, “um profissional que *reflete* sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre”.

De acordo com André (2001), as interpretações do conceito de professor-pesquisador têm sido as mais variadas, por ser um conceito tão aberto, e servem,

²³ Ver: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.) **Pedagogia, ciência da educação?** Texto de José Carlos Libâneo [et al.] São Paulo: Cortez, 1996.

inicialmente, para qualquer agenda educacional.

As pesquisas brasileiras sobre formação de professores recebem influência de pesquisadores, como Maurice Tardif (Canadá), Donald Schön (New York) e Antônio Nóvoa (de Portugal). O estudo de Maurice Tardif (2009) discute os saberes da profissão docente, Schön (2000) fala do professor reflexivo e Nóvoa (1992) revê a formação profissional dos professores.

Vários autores classificaram os saberes docentes. Nos estudos de Tardif (2002), os saberes docentes são apresentados em quatro tipos: experimental (ação), existencial (vida pessoal e profissional), sócio-interativo e plural (conhecimento). Therrien (1996) divide os saberes docentes também em quatro grandes grupos: os da formação, os curriculares, os da prática social e os da experiência. Para Pimenta (2008), os saberes da docência são a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

A identidade²⁴ do docente, de acordo com Passos (2004), perpassa as seguintes características e especificidades: relação professor-aluno, questões metodológicas, planejamento, uso de tecnologias digitais, de diversos instrumentos de avaliação e outras questões advindas desse contexto multicultural e dinâmico da docência. A autora se refere ao docente do Ensino Superior e entende identidade como um processo, em constante construção, inacabado e construído socialmente. Nesse sentido, observamos que as características e especificidades citadas por essa autora se aplicam aos professores de todos os níveis de ensino.

Passos (2004) analisa a resignificação da identidade do docente (principalmente da educação superior), que é algo em constante transformação e atualização, devido ao contexto atual da nossa sociedade, permeada por novas tecnologias digitais da comunicação e da informação, pela globalização, pelo neoliberalismo, pela diversidade cultural e multicultural. Nesse cenário, a educação e o professor são elementos essenciais de transformação social.

Autores sugerem a construção de um novo paradigma de formação docente e a necessidade de definição de políticas específicas de formação docente; é consenso também integrar a formação teórico-científica à prática docente. Assim, Rego e Mello (2004) afirmam que “a formação do educador é uma síntese complexa

²⁴ O conceito de identidade é permeado de complexidade, aqui citaremos o entendimento de Passos (2007).

de múltiplos elementos, resultantes de um longo ciclo formativo”, portanto, há de se “equilibrar a formação teórica com a prática” (REGO e MELLO, 2004, p. 197).

Sendo assim, a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos futuros profissionais os meios de um pensamento autônomo, que o instrumentalize para as tomadas de decisão nas inúmeras situações problemáticas que enfrentará na sua prática. (REGO e MELLO, 2004, p. 198)

A formação do educador, como sugerem os autores acima, sendo *uma síntese complexa de múltiplos elementos*, não pode se restringir a denominações do tipo pesquisador ou reflexivo ou intelectual: na perspectiva crítico-reflexiva, é o professor que reflete (formar para a reflexão, na aproximação da teoria com a prática), na perspectiva de pesquisador, é o professor pesquisador (a dimensão da pesquisa na profissão docente, o professor-pesquisador da própria prática), etc. Não somente isso! A função de ser professor é muito complexa, vai além do ensino e da pesquisa; ser pesquisador ou reflexivo ou intelectual refere-se à atitude do professor, ou seja, à postura de ser professor.

Outros autores irão propor superar a “racionalidade técnica”, científica, burocrática, a favor da formação “prática reflexiva” de Donald Schön, em que “a prática é um campo de produção de saberes próprios” (SERRÃO, 2010, p. 151), *locus* de produção do conhecimento e de apropriação das teorias.

Nesse sentido, a prática docente é a base da formação inicial e continuada de professores. A partir de uma reflexão sobre a prática, busca-se a apropriação da teoria. Trata-se do “profissional crítico-reflexivo” (LIBANEO, 2010). É nesse processo, dito necessário, que se dá a reflexão sobre a prática para a produção de novos saberes pedagógicos e científicos.

Assim como a prática, a pesquisa também tem seu espaço como elemento norteador da formação docente e encontra aporte na legislação educacional vigente²⁵. Nas palavras de André (2001, p.55), “existe um consenso na literatura educacional de que a pesquisa é um elemento essencial na formação profissional do professor”.

A dimensão reflexiva da formação encontra aporte na pesquisa:

²⁵ Os pilares da Universidade estão centrados no ensino, na pesquisa e na extensão. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma das finalidades da educação superior é incentivar o trabalho de pesquisa e iniciação científica.

Stenhouse e Schön escreveram sobre o *reflective practitioner*, em que aproximam a ideia de reflexão à pesquisa. Para fazer pesquisa, necessita-se de uma atitude reflexiva do pesquisador, é nesse momento de reflexão que há uma produção de novos conhecimentos e saberes.

Nos estudos de Lüdke (2001), o envolvimento em atividades de pesquisa na academia, no tocante a participar de pesquisas em realização, constitui o melhor espaço para a formação do futuro pesquisador. A autora alerta para a necessidade de considerar várias modalidades de articular o ensino e a pesquisa na formação docente (LUDKE, 2001, p. 62). Há uma separação gritante quanto às pesquisas realizadas na academia por professores universitários e as pesquisas ditas dos professores da educação básica.

Há de considerar que são campos de trabalhos distintos. O professor da educação básica não tem incentivo à pesquisa, o seu trabalho (genericamente) é dar aulas. Isso não lhe tira o mérito de ser pesquisador. Quanto ao professor universitário, é exigido, dentre os seus ofícios, a realização de pesquisas e a produção de novos conhecimentos. Além do trabalho de extensão como intervenção na realidade social.

Um bom pesquisador não necessariamente será um bom professor. Há de se considerar que são atividades distintas, embora seja parte do trabalho pedagógico do professor, principalmente do professor universitário.

Apesar de ser consenso, na literatura e na legislação educacional, a importância da pesquisa na formação docente, as palavras de Beillerot (2001) são provocativas ao falar da formação para e pela pesquisa:

Em que a formação pela pesquisa seria necessária para formar profissionais mais competentes? Não é certo que possamos responder com alguma objetividade esta questão. Não parece haver muitos estudos que tenham mostrado que, por exemplo, um docente formado pela pesquisa seja mais 'eficaz' do que um outro. (BEILLEROT, 2001, p. 87)

A necessidade da formação pela pesquisa e para a pesquisa se dá devido às exigências acadêmicas e curriculares dos cursos de formação, e não pela mera necessidade de pesquisar questões presentes no cotidiano das práticas sociais. As pesquisas nas universidades e nos cursos de formação têm que ser uma busca constante e uma reflexão da prática e sobre a prática, com o fim de promover uma análise da formação e prática docente, indo além do simples cumprimento de uma

formalidade educacional da academia e dos currículos.

Considerando o contexto atual da sociedade, permeada por diversidades, cultural e multicultural, da reestruturação produtiva, das novas tecnologias da comunicação, da globalização e do neoliberalismo, Moreira (2001, p. 05) traz a seguinte reflexão quanto aos cursos de formação: “no caso particular da formação de professores cabe indagar: que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada?”.

A organização curricular dos cursos de licenciatura tem considerado a dimensão formativa da prática docente como base da formação de professores? Qual a dimensão formativa da pesquisa e da prática? Como essas duas esferas do currículo podem, juntas, contribuir no processo formativo de professores e pedagogos?

Como vimos, entende-se que, no modelo proposto por Libanêo e Pimenta (1999), ter-se-ia, novamente, uma ruptura da licenciatura em Pedagogia em duas modalidades distintas: o curso de Pedagogia, para formar pedagogos (digamos que um tipo de Bacharel na área) e o curso licenciatura, exclusivo para a formação de professores (em fase inicial e continuada), também oferecido pelas faculdades de educação.

Contrário a essa proposta de Libanêo e Pimenta, encontra-se o movimento dos profissionais da educação, representado pela ANFOPE, que parte da seguinte tese: “a docência como base da formação de todo educador”, ou seja, os cursos de Pedagogia, que formam os profissionais da educação, professores e educadores, devem ter por base comum a docência, ou seja, formar professores principalmente.

O curso de Pedagogia, em sua estrutura e organização atual, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, propõe-se a formar o pedagogo, os professores das escolas básicas (em diferentes modalidades) e profissionais da Educação. Como podemos ter várias funções atribuídas a um curso, um universo de formação em um curso de Licenciatura com duração de nove semestres? Será que esse curso dá conta de formar esses profissionais?

Quanto às Diretrizes, definem as atribuições do Pedagogo e os princípios de sua formação. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de profissionais para a Educação (Pedagogos) com formação sólida e de visão crítica reflexiva baseada na

praxis das transformações sociais e educacionais (MARAFON e MACHADO, 2005, p. 71).

1.4 Questões curriculares: Um currículo comum à Formação Docente²⁶

Nos estudos de Passos (2007), o currículo é visto como uma construção social, coletiva e política. Pensar em currículo, formação de professores e cultura, requer considerar a atual sociedade multicultural e as diferentes dimensões do currículo no contexto escolar e educacional. O debate em torno do currículo e dos saberes que o envolve é atual e pertinente, pois compreende as relações de poder e identidade, descritas e ocultas.

No tocante à formação de professores, é interessante questionar que saberes são selecionados para compor os currículos dos cursos de formação de professores e como o conhecimento presente na escola através de todas as dimensões do currículo tem contribuído para preservar as relações de poder. Nas palavras de Silva (2007), “o currículo nos produz”; é, pois, experiência e conhecimento que a escola seleciona e reproduz. Assim, somos produzidos culturalmente e socialmente, por meio desse movimento social da escola e da sociedade.

Para pensar o currículo e os objetivos educacionais, questiona-se “o que ensinar?” e “o que eles ou elas devem se tornar?”. Ao selecionar o que deve compor o currículo, busca-se um determinado tipo de homem ‘modelo’ para a sociedade e, pensa-se em um currículo a ser (re) produzido através do “ensino” formal.

O currículo pode ser apresentado de forma escrita, oral, formal, real, oculto e é concebido em seu ambiente de efetivação, ou seja, no ambiente social, educacional, cultural e real, de construção social. A dimensão oculta do currículo envolve valores, atitudes, relações sociais. Produz e reproduz conhecimentos e experiências dos atores sociais, reproduz os interesses do sistema educacional, do modelo de sociedade, da cultura, dos interesses dominantes presentes nas instituições de formação e nas escolas. A dimensão escrita é representada pelos

²⁶ Este tópico se detém a aspectos introdutórios sobre o Currículo na formação de professores. Para aprofundamento sobre o tema, indicam-se os autores: Moreira (2001) e Moreira (org, 1995), Tyler (1977) e Sacristán (2000), dentre outros.

projetos políticos, materiais didáticos, de conteúdo e pelas matrizes curriculares. O currículo escolar é um reflexo da sociedade, é a união/seleção e (re)produção da sociedade que o produz.

Há diferentes teorias, concepções e dimensões de currículo. Ao falar de teorias, Silva (2007) aponta que as teorias do currículo são tradicionais, críticas e pós-críticas. As teorias tradicionais se caracterizam por serem neutras e desinteressadas, é o caso de apenas se ocupar em “o que ensinar?”; já as teorias críticas e pós-críticas, em oposição à tradicional, tem como questão central, além do “o que ensinar” o “por que”, o porquê de uma seleção e não de outra.

Sendo tradicional, crítico ou pós-crítico, nenhum currículo é desinteressado. Visa primordialmente a conceber significados, valores e/ou firmar ideologias dominantes. De acordo com Passos (2007, p. 36),

O currículo é elaboração social, fundamentado em princípios e pressupostos sócio-políticos cuja seleção e organização ocorrem em meio a relações de poder, conflitos e disputas. Em suas diferentes dimensões (escrito, real, oculto), o currículo veicula visões de mundo, formas de se posicionar, valores e significados não passivamente transmitidos e assimilados, mas em permanente contestação.

Nessa conceituação de Passos, o currículo, como elaboração social, é fundamentado nos princípios políticos e sociais, é seleção e reflete as relações de poder e identidade. Seleção cuja dimensão é permeada de conflitos e disputas, pois toda seleção pressupõe escolha, feita a partir de critérios predefinidos, que incita disputa de relações e poder.

O que a discussão demonstra é que, cada vez mais, estamos rodeados de relações de poder e de campos de disputa, seja político, social, cultural ou ideológico, seja no sistema micro ou no macro. As relações de poder e identidade perpassam a escolha dos conteúdos e se manifestam em todos os ambientes educacionais.

É nesse sentido que se busca compreender as mudanças da nossa sociedade atual, a partir de um viés específico – a formação de professores em contextos sociais de mudanças (PERRENOUD, 1999) – e estudar os saberes que estão sendo vinculados à formação e à profissionalização dos que trabalham com educação, nos cursos de licenciatura, principalmente no de Pedagogia.

Imbernón (2000) afirma que

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. (IMBERNÓN, 2000, p. 41-42)

Concordamos com o autor, acerca da formação docente. Esta, deve ser capaz de desenvolver a capacidade de reflexão, inerente ao exercício da docência, refletir sobre a própria prática, interpretando-a.

Em termos breves, formar indica dar forma e/ou construir. O ofício do professor requer competências e habilidades específicas para o ato de ensinar.

Questiona-se aqui se é possível formar e/ou construir um professor nos espaços da academia, a partir da estrutura física, humana e curricular de que dispomos nas Universidades e Institutos. E, considerando os currículos dos cursos de formação, como se dá essa formação?

A lógica curricular do Curso de Pedagogia da FAEC permite que estes campos de atuação: Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental, Cursos de nível médio na modalidade normal, Prestação de serviço e apoio escolar em Gestão e outras áreas, modalidades de Educação de jovens e adultos, compartilhem o mesmo curso de formação profissional.

O desafio curricular é integrá-las em estudos, atividades de aprofundamento, estágios, pesquisa e debate.

Essas questões ora apresentadas foram princípios da motivação deste estudo, em que discutiremos o papel da Pesquisa na Formação Docente.

1.5 Pesquisas, Formação e Prática Docente: o *triângulo* da Formação

A partir dos estudos realizados, compreende-se que não se pode desvincular formação, pesquisa e prática docente. Há que se imaginar uma pirâmide, onde a prática docente é o objetivo a ser alcançado e, tem-se, como base de sustentação, a pesquisa e a formação (inicial).

A pirâmide composta por esses conceitos trata de considerar a pesquisa e a formação como eixos norteadores para a prática docente, sendo que, a pesquisa é o meio pelo qual o futuro educador exercita uma reflexão sobre a prática, restando esta presente em sua formação e, posteriormente, na prática docente.

Portanto, a prática docente é resultante de um processo amplo, que começa na formação inicial, a partir do currículo dos cursos de licenciatura.

A formação inicial, em seus múltiplos processos, dá-se com o desenvolvimento de ensino e pesquisa, como princípio base da formação, e é compreendido a partir do estudo da realidade social do educando, sob o prisma de nela atuar e intervir.

A prática docente tem em si a reprodução de objetivos educacionais relacionadas a currículo e ensino. Tal prática, ancorada nestes objetivos, perpassa por questões filosóficas, sociológicas, psicológicas, políticas e culturais, o que implica no conhecimento do campo social e político do educando.

Verifica-se que, a formação inicial deve prever o conhecimento dos fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, dentre outros que interferem na construção dos objetivos educacionais. Para isso, entende-se que a formação em pesquisa, considerando todas as dimensões dessa atividade curricular, no contexto do ensino e da aprendizagem, é princípio base da formação docente.

Nas palavras de Paulo Freire (1996), a docência exige pesquisa, denominada de “curiosidade epistemológica”, intrínseca ao exercício de ser professor; “porque professor, como pesquisador”. Para o autor, fala-se, atualmente, em professor pesquisador, não pelo fato de pesquisar, mas porque ser professor é também ser pesquisador, na medida em que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 32).

De qual pesquisa se fala? Fala-se de pesquisar para conhecer, para assim construir objetivos educacionais, ancorados em base teórica e filosófica consistente.

Os objetivos dos cursos de formação inicial de professores, em relação aos propósitos da educação, não de mediar estratégias de aquisição de práticas reflexivas.

Nesse sentido, a atual discussão em torno da formação de professores se dá na tendência reflexiva da formação e do ensino. A reflexão no ensino é entendida como estratégia e atitude, superando os dizeres de destrezas necessárias, habilidades cognitivas e metacognitivas, como afirma Garcia (1992). Para esse autor, é tarefa dos programas de formação de professores possibilitar, mediante estratégias e atividades, a aquisição de pensamento e práticas reflexivas. (GARCIA,

1992).

Do entendimento de Garcia (1992), constata-se que, a aquisição de pensamentos e práticas reflexivas, enquanto estratégias dos programas de formação de professores, é instância que corresponde à atividade de pesquisa nos cursos de licenciatura. As atividades de pesquisa, como uma estratégia de formação, presentes no curso de licenciatura, constituem-se em uma formação diferenciada de atividades práticas, que podem ser, dentre outras atividades abordadas no momento do Estágio de campo e de pesquisas monográficas.

2 – A FORMAÇÃO DOCENTE NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE CRATEÚS

A Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), está localizada no município de Crateús, região dos Inhamuns, no oeste do Estado do Ceará, fundada em 1983, num processo de interiorização do ensino superior. No semestre 2011.2, conta com 580 alunos devidamente matriculados e com um total de 1050 formados dos Cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas e Química, desde a sua fundação.

Distante 354 km da Capital Fortaleza, atende a estudantes das cidades vizinhas (nove municípios): Ararendá, Independência, Ipaporanga, Ipueiras, Monsenhor Tabosa, Nova Russas, Novo Oriente, Poranga, Tamboril, dentre outros.

A FAEC é fruto do processo de interiorização da UECE, em meados de 1983, quando a política educacional do Estado do Ceará passou por significativas mudanças, com a finalidade de descentralizar e expandir o ensino superior público. Nesse intuito, foram criados diversos campi – em cidades-pólo do interior cearense, quais sejam: Quixadá, Itapipoca, Iguatu, Cedro, Ubajara, Ipu, Redenção, Juazeiro do Norte e Crateús. Atualmente, somente 06 (seis) destes pólos continuam em funcionamento: Iguatu, Quixadá, Limoeiro do Norte²⁷, Crateús, Itapipoca e Tauá.

Regulamentados como faculdades, os campi interioranos de Iguatu, Quixadá, Limoeiro do Norte, Crateús, Itapipoca e Tauá, mesmo com condições precárias de funcionamento, tais como, falta de professores, de materiais pedagógicos, de recursos financeiros e estruturais, ainda são vistos pela comunidade acadêmica interiorana como uma oportunidade ímpar de profissionalização, antes tão distante, quando só existia na Capital Cearense.

O processo de interiorização da UECE implicou em mudança significativa, no panorama do ensino superior público no Estado do Ceará, tendo em vista que

²⁷ De acordo com Vasconcelos Júnior (2011) a Faculdade de Limoeiro do Norte tem sua origem em 1947, quando por influência do Centro de Ciências e Filosofia do Ceará e da Ordem dos Irmãos Maristas, o Presidente da República assinou o Decreto de nº 22.974, autorizando o funcionamento da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará; também seriam criadas Faculdades de Filosofia no Crato e em Sobral, o ponto de partida da construção de uma estrutura educacional interiorana no Ceará capaz de atender a demanda por um Ensino Superior até então inexistente, e as bases de sustentação da Igreja Católica com a arrecadação de mensalidades. A partir 1970 e 1980 as Faculdades Católicas de Filosofia são estadualizadas, e posteriormente incorporadas a uma única instituição a FUNEDUCE (atual Universidade Estadual do Ceará) com exceção da Faculdade de Sobral e Crato, que originam a UVA (Universidade Estadual Vale do Acaraú) e a URCA (Universidade Regional do Cariri) respectivamente.

pretendia a formação de professores para a educação básica, em nível superior. Atualmente, algumas dessas unidades já contam com a aprovação de curso de mestrado em Educação, para dar continuidade em nível de pós-graduação *stricto sensu* à formação de professores²⁸.

Especialmente para a Região dos Inhamuns, região de localização da FAEC, a cidade de Crateús passa a contar com uma Faculdade de Educação que veio, inicialmente, oferecer apenas um curso, de Pedagogia, tendo de suprir uma demanda histórica existente em referida região, hoje denominada de 13ª CREDE (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação).

Através das instituições que vieram a se instalar no município, este tem se mostrado como um polo regional de qualificação de profissionais para as áreas do magistério, com oferta de cursos nas áreas de Ciências da Saúde, Humanas e Tecnológicas. Com esta oferta local de oportunidade de estudo superior, tem-se evitado que os jovens que almejam tais formações se desloquem para a Capital Fortaleza, Região do Cariri, Sobral ou Quixadá, que dispõem de maior oferta de cursos de nível superior.

Ressalta-se que, Crateús conta com outras instituições de ensino superior da esfera Estadual, Federal e particular. Além da FAEC, que oferta cursos de Licenciatura, existe o Instituto Federal do Ceará (IFCE), Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC) – que ofertam cursos técnicos e tecnológicos. Contar-se-á com um campus da Universidade Federal do Ceará (UFC), a ser implantado até o ano de 2014. Há, ainda, a primeira Faculdade particular da microrregião: a Faculdade Princesa do Oeste (FPO) e outros cursos e polos de faculdades regionais e nacionais, que se instalaram em Crateús, com oferta de cursos em períodos noturnos, de modalidade à distância, presencial e semi-presencial.

Verifica-se que há uma luta política de resistência da FAEC, em defesa de melhores condições de funcionamento, manutenção e ampliação. Tal fato ocorre em face da sua existência, que acumula uma história de desfavorecimento e aplicação de investimento, por parte das autoridades políticas e administrativas do Estado. A luta por esta Instituição suplica, especialmente, por concursos para professores

²⁸ A pró-reitoria e pesquisa e pós-graduação da UECE já divulgou que os campus de Quixadá e Limoeiro do Norte terão cursos de Mestrado Acadêmico em Educação. No entanto, ainda não foi aberto a primeira turma. Ver notícia: <<http://www.ibicidade.com/2010/02/quixada-feclesc-ganhara-primeiro-curso.html>>

efetivos e investimentos em prédio, estrutura e equipamentos.

A FAEC, desde a sua criação, tem funcionado de forma precária, sob “empréstimos” de prédios inadequados a sua comunidade de funcionários e alunos. Na sua primeira década de existência, suas atividades ocupavam um prédio da prefeitura, as dependências da Escola de Cidadania Carlota Colares, por um período que durou até o ano de 1996, quando os alunos e professores (cansados das condições desagradáveis e inadequadas deste prédio público) resolveram ocupar o prédio do CAIC (Centro de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente), no bairro Cidade Nova, permanecendo na situação de utilização das instalações deste local, também, por “empréstimo”, uma vez que o CAIC é um prédio da União.

Vale lembrar que o corpo docente desta instituição passou, ainda, por momentos de empréstimos na sua primeira década de existência. O primeiro concurso para docentes da FAEC ocorreu tão somente em 1992, e o segundo em 1993, resultando na contratação de 12 professores, suprimindo minimamente a demanda inicial do curso²⁹. Mas, em poucos anos a FAEC ampliou o seu atendimento, ao passo que o quadro de efetivos tem se tornado insuficiente, retornando ao quadro de carências de professores.

Tal carência tem sido suprida continuamente por professores substitutos e temporários. O atual quadro de professores do Curso de Pedagogia conta com doze professores efetivos e três substitutos, todos com carga horária de 40 horas, dentre os quais, sete possuem DE - Dedicção Exclusiva ao Curso e a Instituição.

Tabela 2: DOCENTES EFETIVOS DA FAEC NO ANO DE 2009

TITULAÇÃO	EFETIVOS	SUBSTITUTOS
Graduado (a)	01	
Especialista	01	02
Mestre (a)	08	01
Doutorando (a)	01	
Doutorado (a)	01	
TOTAL	12	03

Fonte: Projeto Político Pedagógico, UECE, 2009, p.66.

²⁹ Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso, aprovado em 2009.

O quadro de professores, apresentado na tabela 1, tem se alterado frequentemente. No semestre 2011.2, na ocasião da visita de campo para coleta dos dados desta pesquisa, constatou-se que quatro (04) professores estavam em situação de afastamento integral para cursar doutorado, um (01) tinha sido demitido, e contava com seis (06) professores substituto, entre mestre, especialista e graduado.

O próximo tópico apresenta alguns aspectos do município de Crateús, para se compreender o contexto em que a FAEC está inserida.

2.1 O município de Crateús e “o povo que tem a força da jurema”³⁰

A cidade de Crateús já foi *Príncipe Imperial* (primeiro nome da cidade, quando ainda pertencia aos domínios de Piauí), depois, passou a “Majestosa Princesa do Oeste” (frase do Hino de Crateús). É um pólo econômico da região dos Sertões Inhamuns, cercada por nove cidades circunvizinhas³¹.

A Fazenda Piranhas ficava no entorno do Rio Poti, província do Piauí, de posse do Bandeirante Domingos Jorge Filho (falecido em 1703). Elevada a denominação de Vila Príncipe Imperial (1832), em 1880 é transferida para a província do Ceará. Em 1889 a Vila passou a categoria de cidade – Crateús. O nome tem origem indígena, lembrando os Índios KARATIUS, que foram expulsos com a chegada dos Bandeirantes (anterior a 1700).³²

A história conta que os Índios *KARATIS* habitavam estas terras antes da chegada do Bandeirante. A Estrada de Ferro, vinda de Sobral, trouxe famílias de diversas regiões, impulsionou o comércio e o setor agropecuário, que produzira e comercializara gado, mamona, algodão, couros e peles (Ferreira Filho, 2003). Uma civilização que prosperou do couro e da ferradura, lugar de “Coronéis” e “Doutores”,

³⁰ Fonte: CARMO, Lindalva Pereira (Coord.). Livro das raízes indígenas, povos de Crateús: o povo que tem a força da Jurema. Crateús: Seduc, 2001. 78p.

³¹ Novo Oriente, Ipaporanga, Poranga, Ararendá, Nova Russas, Ipueiras, Hidrolândia, Tamboril e Independência.

³² Há várias explicações do toponimo Crateús, uma está ligada a origem tupi, CARA (batata) e TEÚ (lagarto); há ainda referencia aos índios KARATIS ou KARATIUS da tribo KARATI que habitavam essa região. FONTE: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/ceara/crateus.pdf>>

designações encontradas nas cartas de Ferreira Filho (2003).

Crateús está localizada no Oeste do Estado do Ceará, fronteira com o estado do Piauí, região semiárida do nordeste brasileiro, de clima tropical quente e chuva concentrada no período de janeiro a abril, cuja vegetação predominante é caatinga e mata seca. A economia local vem do cultivo da agricultura e da agropecuária, e o clima é seco, com pouca chuva.

Verifica-se, no mapa 1, a localização geográfica de Crateús:

MAPA 1



FONTE: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Ceara_Municip_Crateus.svg>

Salienta-se que a cidade tem no Rio Poty uma referência, era considerada riqueza para a região. Poty é símbolo de prosperidade, e, às vezes, de destruidor, como ocorreu com as enchentes de 2004 e 2008, deixando centenas de desabrigados. Atualmente está sendo revitalizada³³, fruto de um projeto político, em parceria com município e estado, encontrando-se em implantação.

Geraldinho (1998) aponta a seguinte explicação, acerca da formação genética dos Crateuenses: o povo dos Sertões de Crateús é fruto do binômio genético Índio e Vaqueiro, qual seja, mameluco ou mestiço, tendo nos vasos

³³ Está em construção um Projeto de Revitalização do Rio Poty em Crateús, estão previstas obras de saneamento, praça de esporte e cultura.

sanguíneos a índole contestatória e o incentivo à consciência política plantada pela diocese.

Acerca da Diocese, o nome de Dom Antonio Batista Fragoso (1920-2006) é ímpar, ao cultivar a consciência política nessa região. Este passou 30 anos na Diocese de Crateús. Indignado com as desigualdades sociais, fez doações de terras em favor dos menos favorecidos e viveu a esperança de uma pedagogia libertadora.

Na constituição política e social dos Crateuenses, destacamos Dom Fragoso e Ferreirinha³⁴. O primeiro deixou marcas na formação política e educacional do povo de Crateús, já o segundo, um modesto autodidata (autodenominação) memorialista, escreveu relatos do povo, numa paixão incontável pela escrita, pela história e pela memória.

No Esporte, Crateús iniciou sua caminhada futebolística com notoriedade em 2004. Contagiado pelo espírito das grandes competições que estavam prestes a acontecer no Brasil, o *Crateús Esporte Clube* tem se destacado nos campeonatos, sendo postado em blogs e páginas da internet como a '*mais nova equipe integrante da elite do futebol cearense*'. Conhecidos por serem destemidos e vorazes, tem, na figura dos Índios Karatius, seu escudo e brasão.

Comunicativa e educadora, desde cedo possuiu rádio local, que foi se expandindo ao longo dos anos, de rádio local para regional, de jornal impresso e inúmeros sites de notícias atualmente.

Ressalta-se que, Crateús recebeu os revoltosos da Coluna Prestes³⁵ na década de 20, do Movimento Nacional dos revoltosos, que passaram por esta cidade em combate com os civis do estado. Neste município, antes dos revoltosos, esta localidade tinha "*o povo que tem a força da Jurema*", o que nos faz acreditar que as constantes manifestações populares têm recebido influência daqueles que por esta cidade viveram e por aqui passaram.

³⁴ Ferreirinha é como é conhecido o Senhor Norberto Ferreira Filho, ainda criança (com três anos de idade – aproximadamente) chegou em Crateús, se titula autodidata, autor de vários livros entre crônicas e coletânea, retratando a vida, memória e história do povo de Crateús. Atualmente tem mais de 90 anos e mora em Crateús, é proprietário de uma loja comercial no centro da cidade, herança de seu pai, onde vende uma variedade de produtos e utilidades.

³⁵ A Coluna Prestes foi um movimento nacional de revoltosos liderada por Carlos Prestes percorreu 25 mil km por todo o Brasil, durou dois anos e meio, passando pela região de Crateús em 1926. Um confronto armado com os civis que sucedeu nesta cidade, dois revoltosos fora ferido e morto, sepultados no cemitério da cidade. Em 2006 foi construído na Praça Gentil Cardoso de Linhares situada no cento da cidade, ao lado da Estação Férrea, um monumento em homenagem a Coluna e aos revoltosos.

Para prestigiar os educadores do município, a Secretaria de Educação entregou, no ano de 2004, o prêmio Coruja de Ouro, na ocasião do II Congresso Municipal de Educação, a 10 (dez) educadores que se destacaram. Dentre as homenageadas estava uma Professora da FAEC – Ivane Sales. Esta professora exerceu a docência no Curso de Pedagogia e publicou vários livros.

Outra educadora comprometida com o magistério, e muito respeitada em Crateús, é Dona Delite, que trabalhou para o Estado do Ceará e fundou, em 1954, uma escola particular no município, o Externato Nossa Senhora de Fátima, onde trabalhou 48 anos. Tinha um forte conceito de religiosidade, e admirava a arte de educar. Esta educadora, aos 93 anos, afirma ser devota ao Magistério “*dei tudo de mim por amor ao magistério*”³⁶. Sua escola prezava pela disciplina, tinha visão pedagógica, recuperava os alunos em defasagem e preparava-os para os testes admissionais do ginásio e para a vida profissional. Marcou, portanto, positivamente, a história da educação no município.

O destaque da educação de Crateús é conferido, também, a *Escola Diferenciada de Raízes Indígena*, que possui 512 alunos matriculados³⁷, sendo uma alternativa de preservação da cultura dos Índios KARATIÚS. Iniciativas como livro didático e de história do município para a educação infantil foram organizados por educadores do município, com vista à preservação e valorização das raízes indígenas.

2.2 A comunidade em defesa da FAEC: compromisso e comprometimento com a Educação em Crateús

Palco de mobilizações sociais e políticas têm marcado a sua história, e assim tem se comportado sua comunidade, um povo que tem a “força da jurema”, como bem citado anteriormente.

Cumprе apresentar um episódio de mobilização realizado recentemente

³⁶ Fonte: <<http://crateus.ce.gov.br/capa/?p=7009>> Entrevista de Dona Delite, em Crateús-CE.

³⁷ Fonte:

<http://sige.seduc.ce.gov.br/Academico/Relatorios/MapaDeOfertasPublica/2012/mapa_oferta_escola.asp?escola=14493&crede=13%AA%20COORDENADORIA%20REGIONAL%20DE%20DESENVOLVIMENTO%20DA%20EDUCA%C7%C3O-CRATE%DAS&nr_AnoLetivo=>>

pelos discentes do curso de Pedagogia, com participação dos professores e apoio dos alunos do curso de Ciências Biológicas e de Química.

Há que se mencionar um episódio de mobilização dos alunos em defesa da Educação e do prédio próprio para a FAEC.³⁸ Este ocorrido nos permite visualizar a estima que os alunos e professores tem por esta instituição, sendo esta para eles, um espaço político, onde se manifestam, comprometidos com os acontecimentos atuais, relacionados à Educação no Estado do Ceará e neste município.

A frase *“somos alunos da Faculdade de Educação de Crateús”*, pronunciada em alto som, por cerca de algumas dezenas de alunos do curso noturno de pedagogia da FAEC, partira pelas ruas da cidade, num ato de coragem e insatisfação, quanto a atual situação precária da Educação no Estado do Ceará, em apoio à greve geral dos professores e em defesa da construção do prédio da faculdade.³⁹

A mobilização dos estudantes ocorreu no horário em que os mesmos deveriam estar em aula, no entanto, com faixas e apitos saíram às ruas, anunciando o começo de mais uma manifestação em defesa da FAEC e da Educação. É notável a figura de um líder estudantil, todos esperavam por ele, inclusive professores. A concentração se deu no prédio do CAIC (Bairro Ilha), indo em direção ao segundo campus (Bairro Fátima I), onde aguardavam os alunos dos dois outros cursos. Ali, unidos – e mais fortes, seguiam em direção a Praça da Igreja Senhor do Bonfim, no centro da cidade.

Durante o primeiro percurso, que durou cerca de uma hora, motos, carros e uma caminhonete serviram de transporte até chegar ao prédio das Ciências, onde os alunos dos outros dois cursos aguardavam. Ali, poucos alunos compareceram, a demora em chegar nesse local fez com que muitos alunos se dispersassem, motivo pelo qual não havia nenhum professor que os motivasse. Mesmo assim, saíram mais fortalecidos, gritos de ordem e contra-ordem foram proferidos em todo o trajeto.

As faixas intituladas *“Educação não é prioridade?”*, denunciavam

³⁸ Esta manifestação aconteceu no dia 05 de outubro de 2011, todas as informações foram retiradas do Diário de Campo da pesquisadora.

³⁹ A construção do prédio da Faculdade é uma reivindicação antiga, vem desde os anos 80, quando a instituição foi legalizada. Atualmente, tem se uma antiga Escola do Município que foi cedida para a UECE; encontra se fase de reforma e ampliação; segundo informações dos alunos, o Governador do Estado mandou paralisar as obras, sem justificativa.

solidariedade à greve geral dos professores do Estado do Ceará. Entusiasmados, desfilavam todos pelas ruas, aplaudidos pelos que curiosamente se postavam como espectadores nas calçadas. Na praça, local marcado para a concentração, houve discurso dos alunos, de professores da FAEC e dos grevistas do estado. Os alunos ouviram atentamente as notícias da greve e aplaudiram, em solidariedade à luta.

A presença dos professores da FAEC no ato foi significativa. Aplaudidos pela participação, criticaram a atual política do governo do Estado para a Educação.

Na ocasião, recordou-se da Greve Geral da UECE, de 2006, que durou 156 dias em todo o Estado, com apresentação de um vídeo com fotos e depoimentos.

Esse episódio vem ao encontro da história desta Faculdade, quando a mesma funcionava precária no Colégio Carlota Colares. Conforme foi mencionado, este colégio era usado para acomodar os discentes e professores, possuía poucas salas de aula, e utilizava-se da sombra de algumas árvores como espaço de sala de aula.

Atesta-se que a história da FAEC é composta por lutas da comunidade em sua defesa. Nos anos 80, as forças se concentraram pela regulamentação da faculdade; mais adiante, por um local onde pudesse funcionar minimamente (essa luta ainda permanece até os dias atuais); na última década, assistimos à constituição do Fórum em Defesa da UECE e da FAEC, com várias greves de docentes e discentes. A situação da FAEC constantemente esteve caótica. Entre as reivindicações, presentes no dia a dia dessa Instituição, estão a falta de recursos humanos e financeiros para funcionamento e manutenção.

Compromisso, compreensão e observação crítica do cotidiano, em defesa da educação, são os princípios que ressaltamos para compreender o sentido da atual proposta de formação de professores nesta instituição.

O Curso de Pedagogia da FAEC, em sua gênese, possui princípios norteadores de comprometimento e compromisso com a Educação, numa perspectiva crítica:

A formação do pedagogo baseia-se no compromisso com a classe trabalhadora e na defesa dos interesses dessa, sendo assim, prima pela compreensão e defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, bem como com a observação crítica do cotidiano e dos fundamentos históricos que explicam a realidade e que devem ser os alicerces principais do debate

acadêmico. (UECE, 2009, p.16)

Atualmente, a FAEC conta com quase 600 alunos matriculados e cerca de 1050 formandos (até o semestre 2011.2) dos cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas e Química.

Por duas décadas, a história da Faculdade de Educação de Crateús se resumiu na história do Curso de Pedagogia. Pode-se afirmar que, de um ponto de vista da crise das Licenciaturas, trata-se de um curso que acumula “menor prestígio”, (Diniz-Pereira, 2011) acerca da relação candidato/vaga.⁴⁰ Talvez isso explique, de alguma forma, a situação de abandono da FAEC, enquanto possuidora deste único curso.

A regularização do curso de Pedagogia da FAEC aconteceu em janeiro de 1988, reconhecida pelo Parecer do Ministério da Educação nº 82/88. Esse momento foi à coroação de uma trajetória de cinco anos de perseverança, resistência e disputas, enfim, uma grande conquista, o “resultado de inúmeras lutas protagonizadas pela comunidade acadêmica e sociedade civil da região dos Sertões de Crateús”. (UECE, p.10)

A trajetória política e social dos professores e alunos da FAEC é marcada por mobilizações. Assim, sua comunidade de docentes e discentes construíram uma história de luta, onde se apresentam munidos de desejo de mudança, unindo-se diante das dificuldades, como ocorreu em 1996:

[...] devido à ampliação do número de discentes, houve uma intensa mobilização de estudantes, professores, funcionários e sociedade civil da região, culminando com a ocupação do CAIC (Centro de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente), localizado na Rua José Furtado, s/n, no Bairro Cidade Nova, onde funciona até os dias de hoje. (UECE, p. 10)

Referida mobilização para ocupar o CAIC⁴¹ – foi vitoriosa, os professores, alunos e funcionários conseguiram se instalar no local, onde permanecem até os dias atuais. Este acontecimento foi muito marcante na história da faculdade, um momento histórico, que faz parte de sua memória, sendo, sempre, contado e recontado, como expressão e exemplo da força da mobilização social local.

⁴⁰ DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (Rbep), INEP, v. 92, nº 230, p.34-51, jan./abr. 2011.

⁴¹ CAIC: Centro de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente, local onde atualmente funciona a sede da FAEC em Crateús, no Bairro Cidade Nova.

A ocorrência desta ocupação se deu a partir do momento em que as salas de aula do Carlota Colares, escola municipal onde funcionavam as turmas do curso de Pedagogia, se tornaram insuficientes para a demanda de turmas e alunos. Houve a ocorrência de aulas sendo ministradas sob uma árvore, ao ar livre, pela falta de existência de sala de aula, a exemplo do que fez Paulo Freire, em Angicos/RN.

A ausência de assistência às Faculdades estaduais, ora tão marcantes nas Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente nos campos interioranos, parece ter sido mais acentuada na FAEC, por alguns pontos que fazem desse pólo um campus em constante carência. Com uma formação voltada para os anseios da região e funcionando em condições precárias, ela consegue ser comprometida com a sociedade da região, obtendo vitórias em seu percurso. Como exemplo disso, ressalta-se a nota obtida no ENADE (Exame Nacional de Avaliação de Desempenho), de 2005, na avaliação nacional a que foi submetido o curso.

Para a FAEC, essa conquista se configura como uma grande vitória de toda a comunidade. Essas questões são afirmadas no novo projeto político pedagógico, aprovado em 2009:

Diante dessa aceitação e crédito junto à comunidade acadêmica como também da sociedade em geral respaldado pelos Exames Nacionais de 2005 (ENADE), a que fomos submetidos e, onde recebemos NOTA 4 (quatro), para nós, excelente diante dos esforços que empreendemos e das poucas condições estruturais que temos. Tudo isso e mais a nossa vontade, sugere uma redefinição curricular para o curso de Pedagogia que contemple seu fortalecimento no que diz respeito a irmos para além da formação para o Ensino Médio, fato nos sugerido em função das exigências da sociedade atual. (UECE, 2009, p. 7)

Constata-se, diante dessa vertente, que o resultado obtido é um conceito base estatístico, que varia numa escala de 1 a 5, por curso examinado.

Apesar das críticas existentes na literatura, quanto ao modelo de avaliação do referido exame, e quanto ao rendimento dos alunos ingressos e concludentes em relação aos conteúdos programáticos, através de questões discursivas e objetivas, e considerando as “poucas condições estruturais” de funcionamento da faculdade para no ano de 2005, o resultado é “excelente”.

Mais uma vez, observa-se a força empreendida pelos alunos deste curso, em conduzir seus estudos para a obtenção de resultados satisfatórios como o que foi explicitado, realçando a permanência e importância deste para a micro-região.

Oportuno asseverar que, há alguns anos, cogita-se a reforma de um

prédio do município, que foi doado pelo Estado do Ceará, para a FAEC, onde deverá ser a futura sede, mas, objetivamente, ainda não há nada realizado na prática. Tem-se tão somente o prédio a ser reformado e o interesse de todos.

Projetos de abertura de novos cursos (licenciatura em matemática, por exemplo) foram criados, todavia, nas atuais condições de sucateamento do ensino público superior no estado do Ceará, nada se concretizou. A ampliação dos cursos implica em ampliação da estrutura física e recursos humanos.

Vale registrar que, a FAEC buscou superar as condições adversas em sua trajetória, ainda que de forma limitada, não dispondo de estrutura adequada mínima, mas, contando com um corpo docente e discente, dispostos a lutar por uma educação humanística para o grande sertão dos Inhamuns.

Observa-se que, atualmente, a FAEC luta em defesa de uma sede própria, ou seja, a conquista de um espaço onde possa alocar os seus três cursos (Pedagogia, Química e Ciências Biológicas). O que se almeja é uma estrutura minimamente adequada e compatível com o número de alunos da faculdade, bem como, mais professores efetivos, equipamentos, e possível ampliação, com novos cursos.

2.3 Um novo Projeto Político Pedagógico: “*práxis pedagógica de natureza crítica reflexiva*”

A necessidade de reformular o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação de Crateús, surgiu após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/1996, e conseqüentemente altera a política nacional do Magistério e, posteriormente, em atenção as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, aprovado em 2005.

Em meados de 1997, começa na FAEC o processo de repensar os objetivos do referido curso, tendo em vista o contexto atual das políticas educacionais no Brasil e a atual conjuntura da sociedade. De acordo com o projeto político pedagógico de 2009 da FAEC, “Todas essas decisões afetam diretamente o planejamento e organização das escolas e de modo bem direto demanda nova

postura das licenciaturas, incluindo o Curso de Pedagogia” (p. 12).

O projeto político pedagógico de um curso é a base de todas as ações, onde consta matriz e fluxo curricular, estrutura física e equipamentos, histórico, objetivos, eixos de formação, corpo docente e administrativo, e demais informações gerais; como também os princípios norteadores, objetivos e ementas das disciplinas, com suas classificações.

Repensar um novo formato para o curso, de forma coletiva, durou mais de uma década (de 1997 a 2009) e foi permeada de discussões, encontros, reuniões, reflexões, grupos de estudo e debates, culminando no I Seminário de Avaliação da FAEC (que ocorreu em março de 2002, na própria instituição). Essa trajetória justifica-se pela ausência constante de professores efetivos no curso.

Nesse período, a comunidade acadêmica da FAEC realizou seminários, encontros e reuniões, para que fosse possível pensar coletivamente nos propósitos do referido curso. Houve diversas dificuldades e imprevistos, principalmente em relação a permanência de professores substitutos e na falta de pessoal com conhecimentos específicos sobre currículo.

Para a construção desse novo projeto político pedagógico era preciso conhecer a FAEC, o curso, os alunos, e assim elaborar as novas perspectivas educacionais e as novas concepções de homem, de mundo, de sociedade, que emergiam com a legislação educacional vigente, e sistematizar tudo isso num único documento, de construção coletiva.

Observa-se que a constante rotatividade dos professores teve efeito nesse processo de construção do projeto político do curso, diante das especificidades da tarefa empreendida que, exigia do corpo docente conhecimento sobre o curso e perspectivas para a formação, e ainda sobre as questões curriculares e normativas.

Assim, a redação do novo projeto político pedagógico do curso de Pedagogia, aprovado em 2009, possui um resgate histórico dos acontecimentos, como forma de registro da memória da referida instituição. Há, também, o mapeamento das produções científicas.

Ribeiro (2010), ao discorrer sob o tema, quanto a elaboração deste tipo de documento, afirma ser necessário um rigoroso e coerente resgate histórico.

De acordo com Ribeiro (2010, p. 130):

Para que se elaborem documentos escolares como um novo currículo ou seu projeto político-pedagógico, é indispensável um coerente e rigoroso resgate histórico. E que não seja apenas um documento oficial [...] mas que valorize diferentes dimensões como as crises do passado e sua superação. [...] que revele um resgate coletivo do esforço, produção, criação e brilhantismo compartilhados.

As discussões em torno desse documento, na FAEC, foram intensificadas a partir da aprovação do parecer CNE/CP n.05/2005 e Resolução 01/2006, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Em (2002 a 2004) confirma-se o apoio técnico da Coordenadoria Técnica-Pedagógica da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD/UECE), com o intuito de concluir os trabalhos com orientações técnicas e pedagógico-curriculares.

Em maio de 2009, o novo projeto político pedagógico para o curso é concluído e aprovado. A nova licenciatura em Pedagogia da FAEC objetiva “Formar licenciado em Pedagogia com ampla formação humana, técnica e científica sobre ciências da Educação a fim de desenvolver uma postura crítica dos educando frente à realidade” (UECE, 2009, p. 19).

Tendo como referência a LDB e as Diretrizes Nacionais, o campo/área de atuação profissional do pedagogo, a partir desta nova proposta curricular, abrange a docência na educação básica (educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, médio normal), gestão educacional, a pesquisa, produção e difusão do conhecimento.

Observa-se que o (novo) pedagogo deve ter uma formação humana, técnica e científica em educação, em comum com o ensino e a pesquisa. Assim, “pesquisa, produção e difusão do conhecimento” são atividades inerentes ao pedagogo e aos profissionais da educação, envolvidos diretamente com as ações educativas do atual contexto político e social.

Demo (2006) entende a pesquisa como princípio de formação. A formação dos profissionais da educação deve estar fundamentada na atividade de pesquisa. De acordo com Silva (2007, p. 65) “o exercício da pesquisa propicia a formação de sujeitos capazes de compreender, de apreciar dimensões das várias situações e vivências como importantes instrumentos orientadores nas tomadas de decisões”.

Com as mudanças assistidas a partir das diretrizes curriculares, que

determinou o aumento da carga horária do curso para, no mínimo, 3.200 horas (três mil e duzentas horas) e 100 horas (cem horas) de atividades complementares, tal prática exige maior disponibilidade por parte dos alunos, no tocante a realizar as disciplinas de estágio e as referidas atividades complementares.

No que tange às cem horas de atividades complementares, não há qualquer referência no documento sobre a realização destas. Cita-se apenas que os Estudos Integrados – EI, possuem carga horária de 17h/a 34h/a e serão realizados durante todo o curso, ficando facultado ao aluno a participação, no sentido de contabilizá-lo para o cumprimento das referidas 100h/a complementares.

Dentre as atividades previstas para todo o curso, cita-se: estágios supervisionados, estudos integrados, semana de pesquisa, pedagogia em debate, programa de iniciação científica, programa de monitoria, projeto de extensão e tutoria.

É relevante ressaltar que a organização curricular do curso de pedagogia da FAEC tem como eixos norteadores da formação, a educação infantil, a educação fundamental e a educação de jovens e adultos, além do curso normal nível médio e gestão. Na grade curricular são ofertados estágios supervisionados para cada eixo, no total de quatro estágios durante todo o curso.

Com a obrigatoriedade destas atividades curriculares, a FAEC tem se preocupado com o cumprimento destas atividades, visto que os alunos são também trabalhadores em tempo integral, o que dificulta a realização das atividades de estágio supervisionado e atividades complementares, o que lhe fez ofertar, pela primeira vez, vagas do vestibular dos semestres de 2010.2, 2011.2 e 2012.1, no turno matutino. Essa mudança provisória não obteve bons resultados, pois o número de candidatos foi menor do que quando ofertado no turno da noite (conforme demonstrado no capítulo 1).

Desse modo, é preocupante a diminuição do número de alunos ingressos no curso, por meio do vestibular, a cada semestre. Dentre os fatores causadores desta situação, aponta-se à atual carga horária do curso e a obrigatoriedade das atividades de estágio e complementares, como responsáveis pela diminuição dos candidatos. Importante registrar uma desvalorização histórica dos cursos de licenciatura e da profissão de professor. Entretanto, outros fatores têm contribuído para tal quadro, o que sugere um estudo aprofundado sobre o tema e o contexto.

Observa-se que, o projeto político do curso, apesar de ser de período noturno, não faz qualquer referência ao turno em que serão realizadas estas atividades, principalmente as de estágio supervisionado, que, atualmente, engloba quatro disciplinas de estágio e pesquisa.

Considera-se que se trata de um projeto que não avalia a condição do aluno-trabalhador, e não confere condição diferente e/ou flexível para aluno, que terá que realizar as referidas atividades em horário diurno.

Assim como o estágio, que deve ser realizado no turno diurno, a atividade de pesquisa de monografia, a partir de suas especificidades, exige do aluno uma carga de estudos que ultrapassa o horário noturno das aulas, configurando-se como uma atividade difícil, devido às condições de disponibilidade deste aluno por sua situação de trabalhador diurno.

Para poder concluir as atividades de estágio e pesquisa monográfica, que, à sua época tinha que conciliar as duas atividades em um mesmo semestre, os alunos usam dos artifícios que dispõem. Um dos sujeitos entrevistados, egresso do Curso, afirmou que, por ter sido trabalhador no período em que tinha que realizar as atividades supracitadas, optou por fazer a atividade de Estágio no turno da noite, na Educação de Jovens e Adultos. Ocorre que, os novos alunos, ingressos no curso a partir de 2009, não poderão optar por esta iniciativa, visto que o Estágio na Educação de Jovens e Adultos é somente um dos quatro (04) estágios obrigatórios.

Referido projeto contém disciplinas obrigatórias e optativas a partir dos eixos de formação, de acordo com as seguintes temáticas de articulação: política e gestão educacional, movimentos sociais, educação ambiental, arte-educação, educação especial e inclusiva, alfabetização e letramento.

No quadro 1 consta a Matriz e o Fluxo Curricular do Curso de Pedagogia da FAEC.

Quadro 1: Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da FAEC

Eixos de Formação	Temáticas de Articulação	Atividades de Integração/aprofundamento
I – Educação Infantil	1. Política e Gestão Educacional 2. Movimentos Sociais 3. Educação Ambiental 4. Arte-Educação 5. Educação Especial e Inclusiva 6. Alfabetização e Letramento	Estudos integrados (EI) I ao IX
II – Ensino Fundamental		Estágio Supervisionado I ao IV
III – E de Jovens e Adultos (EJA) ou Ensino Médio		Semana de Pesquisa/ Pedagogia em debate

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FAEC/UECE, 2009, p. 21.

A matriz curricular é a estrutura do curso, seus fundamentos compreendem os eixos de formação, temáticas de articulação e expõe as atividades de integração e aprofundamento.

Sobre o fluxo curricular, tem-se a parte prática do curso, sua estrutura e organização, e a forma como este, efetivamente, funciona.

Quadro 2: Fluxo Curricular do Curso de Pedagogia da FAEC

1º ao 5º sem	5º ao 9º período			
	Outras Disciplinas e Atividades			
Outras Disciplinas e Atividades	Estágio Supervisionado I	Estágio Supervisionado II	Estágio Supervisionado III	Estágio Supervisionado IV
	Gestão Educacional	Educação Infantil	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Educação de Jovens e Adultos
			Monografia I	Monografia II
	Estudos Integrados			
	Semana de Pesquisa/ Pedagogia em debate			
	Programa de Iniciação Científica			
	Programa de Monitoria			
	Projeto de Extensão			
	Tutoria			

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FAEC/UECE, 2009, p.27.

Observa-se que, no quadro 2, as atividades de estágio tem início no quinto semestre do curso, e a atividade de pesquisa monográfica se concentra na fase final do curso, concomitantemente com os estágios III e IV.

Diante do exposto, tem-se um curso demasiadamente extenso, como já observado.

As disciplinas obrigatórias do referido curso de pedagogia estão

distribuídas nos seguintes núcleos: teoria e prática da educação, fundamentos filosóficos da educação, fundamentos sociológicos da educação, fundamentos históricos, legais e normativos da educação, fundamentos psicológicos da educação, metodologia e pesquisa em educação, educação popular, movimentos sociais e ecologia, tópicos especiais em educação e estudos integrados.

No núcleo de metodologia e pesquisa em educação, encontram-se cadastradas as seguintes disciplinas obrigatórias: metodologia do trabalho científico, estatística aplicada à educação, pesquisa educacional, monografia I, monografia II, leitura e produção textual acadêmica, e, ainda, três disciplinas optativas (seminário de pesquisa, medidas educacionais, e técnicas e métodos em pesquisa).

Trata-se, portanto, de um curso de ampla formação, que apresenta algumas indefinições. O projeto político pedagógico deste curso consta de três eixos de formação: “Educação Infantil, Educação Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou Formação para o magistério em nível médio” (UECE, 2009, p. 23).

Para cada um dos eixos está incluso a gestão e docência. Observa-se, ainda, um direcionamento do profissional para a educação básica e educação infantil, não definindo um campo de atuação específico, visto que gestão e docência são campos distintos, assim como há um distanciamento entre educação infantil e educação básica.

Com efeito, há que se concordar com Ribeiro (2012), quando propõe uma avaliação da primeira turma dos egressos do novo currículo. Referida proposta não é de uma reforma, mas, de ajustes iniciais, a partir da avaliação do currículo e do curso, pelos professores e alunos egressos.

A proposta de Ribeiro (2012), realizada a partir dos estudos de projeto político pedagógico de cinco instituições de ensino superior do Brasil, sugere que façam-se avaliações, e nos possibilite conhecer as atuais necessidades dos alunos, uma vez que houve algumas mudanças no currículo quanto à realização de estágio, acrescentando a este a obrigatoriedade de atividades complementares e o trabalho de conclusão de curso.

A sessão, a seguir, aborda o estágio supervisionado e as suas atuais confluências.

2.4 O momento do estágio supervisionado: relação teoria e prática

Ser professor compreende competências, saberes, atitude, formação e ação docente. Vários autores descreveram os saberes e competências docentes, no entanto, há um consenso que entende-se por primordial, visto que os conhecimentos são adquiridos na prática, primeiramente no momento do estágio supervisionado (quando ainda aluno de curso de licenciatura) e, posteriormente, com o exercício da docência e com a experiência.

Assim, o exercício da docência, na prática, é a principal fonte construtora de saberes docentes. O momento do estágio é a primeira experiência curricular do aluno de cursos de licenciatura com o campo prático do exercício da docência. É no momento do estágio que o aluno do curso de licenciatura irá ser conduzido ao conhecimento dos saberes da docência, na prática e sobre a prática.

Tal momento do estágio deve ser carregado de significados, uma vez que irá introduzir o aluno no campo prático da docência, tendo como aporte as questões teóricas já estudadas, nas disciplinas anteriores a este. Os projetos políticos dos cursos de licenciatura – com algumas adequações para cada área de ensino – mantêm planos de estágio institucional, com a finalidade de estabelecer uma articulação geral entre teoria e prática.

As atividades rotineiramente realizadas no estágio pelos alunos, dos cursos de licenciatura, para concluir os créditos das disciplinas de estágio supervisionado e/ou prática de ensino compreende: observação, participação e regência.

A observação se dá sobre a sala de aula e sobre a atitude de professor regente. Posteriormente, o aluno é levado a participar das atividades da referida escola e planejamento das aulas, e, por fim, tem-se a regência, o momento de colocar em prática o que se observou e se planejou.

A tarefa da regência, realizada individualmente ou em grupo, aborda um conteúdo curricular ou tema de interesse da escola ou da turma de alunos (sugerido por professores ou grupo gestor). Ao final, o aluno estagiário escreve um relatório de todas as atividades realizadas, incluindo, notas das observações.

No projeto político pedagógico do curso de Pedagogia ora estudado, o plano de estágio curricular propõe um momento de observação, participação e

conhecimento de todas as atividades desenvolvidas na escola, desde o planejamento, a execução de atividades de multimeios, de eventos e de relacionamento escola/família e comunidade.

Ao final de cada etapa, objetiva-se que o aluno seja capaz de elaborar um relatório final, e, ainda, uma parte da carga horária é reservada para a regência em horas/aula, sob a orientação do professor da disciplina. O estágio é realizado em escolas de educação infantil e no início do ano do ensino fundamental. Além das atividades de gestão desenvolvidas, considera-se o estudo e acompanhamento das atividades do professor e o exercício da docência.

Nesse sentido, o estágio busca inserir o aluno no ambiente da escola, para que ele conheça como funciona, na prática, a sala de aula, o trabalho do professor, a estrutura e a organização da escola, mesmo que de forma breve. O estágio é também um momento de pesquisa e questionamento, em que o aluno, de posse dos estudos teóricos já realizados (desde o início do curso de licenciatura), se confronta com a parte prática, onde os conhecimentos são adquiridos no contexto da ação docente.

Desta forma, questiona-se: até que ponto é possível realizar atividades de pesquisa na escola? Demo (2006) afirma que é preciso desmistificar a pesquisa, e acabar com o exclusivismo da pesquisa na Universidade.

Numa perspectiva reflexiva e investigativa, entende-se que o estágio no Curso de Pedagogia deve estar aberto à reflexão teórico-prática sobre a ação docente, discutindo a formação do professor, prioritariamente da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, no sentido de romper com modelos favorecedores da reprodução e repetição.

Para as pesquisadoras Barreiro e Gebran (2006) o estágio se coloca como teórico-prático, visto que a prática docente é constituída de um conjunto de saberes, que rompe com os conhecimentos específicos. As autoras afirmam que, a “formação de professores deve pautar-se por conteúdos e atividades, no decorrer dos estágios, que discutam o contexto da formação e da atuação profissional” (Barreiro e Gebran, 2006, p.28).

Nesse sentido, a pauta atual da formação de professores, especialmente o curso de pedagogia, tem, no estágio e na perspectiva da prática reflexiva, o caminho para um currículo flexível na Universidade, para discutir proposições

formativas do pensamento reflexivo e da investigação.

Em contrapartida, os estudos de Shön (1997), analisam:

Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum* reflexivo são, de um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo [...]. (Schön, 1997, p. 91).

Por esta citação, entende-se que as estruturas dos currículos das Universidades privilegiam a aquisição de conhecimentos e posterior aplicação, que são dificuldades quanto ao desenvolvimento de currículos, numa perspectiva reflexiva na formação de professores.

Há que se refletir a questão do estágio, em virtude do projeto político pedagógico e das orientações das Diretrizes, haja vista a necessidade de aproximação entre a formação do curso e a realidade escolar. Isso também se reflete nas disciplinas de metodologia de ensino, tais como, língua portuguesa e matemática.

A formação de professores, no curso de Pedagogia da FAEC, se propõe a criar um espaço de questionamento e debate, no sentido de possibilitar uma leitura reflexiva da realidade para a prática docente. O plano de estágio do curso ora estudado, tem como objetivo geral “estabelecer a articulação teoria e prática, na prática profissional do pedagogo em situações reais, proporcionando, assim, a vivência necessária para o pleno exercício da profissão.” (UECE, 2009, p. 60).

Nesse sentido, delinea-se o estágio como o meio pelo qual o aluno se tornará apto para a profissão a que se pretende, possibilitando a este a vivência necessária para o pleno exercício desta. Constata-se nesta reflexão, a ênfase e importância atribuída à prática profissional.

Pimenta e Ghedin (2002, p. 24) ressaltam que o saber docente não é formado apenas na prática, este é nutrido pelas teorias da educação, tendo a teoria, importância fundamental. Para as autoras, a teoria capacita os sujeitos para uma ação contextualizada, a fim de compreender e realizar a análise de contextos históricos, sociais, culturais, e de si próprios (como profissionais).

O papel da teoria, neste processo de construção do saber da docência, ressignifica a prática. Assim, os saberes da teoria se articulam propositalmente ao saberes da prática, significando e sendo por eles ressignificados (PIMENTA, 2002, p.26).

Num contínuo indissociável, atesta-se que a reflexão teórica se dá em função da prática, em função da ação. Nesse sentido, em que se redimensiona a prática, a partir da reflexão teórica, vivencia-se a práxis. A atividade docente é práxis no movimento de ação – reflexão e ação refletida, articuladas: teoria e prática pedagógica (LIMA, 2001)⁴².

Assim, formação teórica sólida e reflexão crítica do fazer pedagógico é o caminho da práxis transformadora da educação. Não há formação sólida sem reflexão, nem reflexão crítica, ausente do aporte teórico.

Das diferentes maneiras e entendimentos de se fazer estágio supervisionado, há o entendimento de que está pode ser um resgate de história de vida e de formação, de dar ênfase ao papel político do professor na relação Universidade-sociedade, e, ainda, de ter o estágio como troca de experiência, dentre outras atividades, projetos e ações pedagógicas, nesse contexto de docentes, em tarefa de formação inicial.

Nesse sentido, compreende-se que, a realização de atividades de pesquisa é essencial no desenvolvimento de tais tarefas, uma vez que esta pode possibilitar a compreensão teórica de uma determinada realidade social. Fazenda (1994) relata sua experiência de pensar no estágio como pesquisa, numa dimensão maior, na qual realiza-se um projeto coletivo de formação do educador, a partir do desenvolvimento de atividades de pesquisa, onde os estagiários poderão perceber o real papel da teoria.

A partir do gosto pela pesquisa, e do fascínio por esta despertado, Fazenda (1994) concebe uma proposta prioritária para o curso, em que a investigação e a análise da prática educativa perpassam os limites disciplinares presentes em todo o curso.

Desta forma, pode-se pensar no estágio-pesquisa inserido num projeto de curso institucional, articulando teoria e prática de forma contínua, onde a tarefa do estágio tenha aporte para romper com os limites disciplinares, este sendo, uma atividade fundamental da didática e da pedagogia.

⁴² LIMA, M. S. L. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. Ressalto que este livro da Professora Socorro Lucena, é bastante utilizado nas disciplinas de Estágio Supervisionado, por tratar de uma reflexão de sua prática docente como professora da disciplina no âmbito da Universidade Estadual do Ceará. No livro apresenta a metodologia de mini-curso para forma de aproximar a Sociedade e Escola da Universidade.

Sobre a prática de estágio-pesquisa, fica evidente nos estudos de Fazenda (1994), que requer disponibilidade de tempo, elaboração de Plano de Curso e de estágio para as disciplinas. A autora define que “pensar o Estágio como pesquisa, volto a afirmar, de nada valeria se não pudéssemos pensá-lo numa dimensão maior: a de um projeto coletivo de formação do educador.” (Fazenda, 1994, p.61).

O estágio é pesquisa, ou a pesquisa também é estágio, no contexto de uma atividade integradora, da Universidade com a sociedade com a escola e com as interfaces do exercício da profissão docente, de ordem política, social e cultural. Observa-se que o estágio é burocrático, um tanto desvalorizado por parte das escolas, e busca a construção de relatórios.

Assim, as práticas de estágio e pesquisa só possuem sentido quando analisados e compreendidos dentro de seu contexto real, a partir da análise dos dados, e com a utilização de referencial teórico selecionado para tal fim e ocasião. Neste sentido, o aluno do estágio é um pesquisador, um investigador acadêmico, envolvendo-o em observação, reflexão e análise de práticas docentes.

Na FAEC, o plano de estágio do curso de Pedagogia consta de quatro estágios, estes se constituem em momento de construção da identidade pessoal e profissional do aluno-estagiário.

Tabela 3: Disciplina e carga horária do Plano de Estágio

DISCIPLINA/ATIVIDADE	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
Estágio Supervisionado I	→ Gestão Educacional	→ 68 hora/aula
Estágio Supervisionado II	→ Educação Infantil	→ 102 hora/aula
Estágio Supervisionado III	→ Anos Iniciais do Ens. Fundamental	→ 102 hora/aula
Estágio Supervisionado IV	→ Educação de Jovens e Adultos	→ 68 hora/aula
TOTAL GERAL DAS HORAS DE ESTÁGIO		340 hora/aula

FONTE: Projeto Político Pedagógico, UECE, 2009.

Ainda de acordo com o referido plano, o aluno-estagiário do curso de

graduação, deve seguir alguns princípios, dentre os quais, “a compreensão conceitual do estágio como uma vivência intensiva no campo profissional, garantindo a articulação entre teoria e prática.” (UECE, 2009, p. 61)

Neste sentido, e de acordo com o objetivo geral do plano de estágio, pode-se indagar, até que ponto o aluno-estagiário consegue adentrar no campo profissional e garantir a vivência profissional articulada entre teoria e prática?

Dos quatro estágios presentes no plano acima citado, com exceção do Estágio em Gestão Escolar, os demais preveem o exercício da docência, como se vê:

Exercício da docência em sala de aula, com todos os aspectos a serem considerados de atitudes, postura, pontualidade, assiduidade, desenvolvimento do plano de aula, linguagem fluente e compreensiva, nível de conhecimento da matéria a ser trabalhada, recursos didáticos adotados, atenção despertada nos alunos, controle emocional, tempo de exposição e capacidade de intervenção na realidade com propostas inovadoras. (UECE, 2009, p.62)

Observa-se nesta passagem, que o exercício da docência, se dá sobre questões técnicas e operacionais, restringindo a um rito habitual, aprendido e reproduzido.

Neste sentido, é oportuno frisar que se deseja a vivência necessária para o exercício da profissão, e este constitui-se em um momento de construção de identidade pessoal e profissional do aluno-estagiário, futuro docente.

O estágio é a hora da prática. Lima (2001) apresenta o minicurso como uma alternativa pedagógica de interação Universidade-sociedade para este momento da prática, composto de cinco fases: (organização inicial, fundamentação, organização do material, operacionalização das atividades propostas e avaliação contínua. Os alunos são orientados para esta reflexão, de troca de experiências e aprofundamento.

Fazenda (1994) aborda o estágio como um estágio-pesquisa ou uma Pesquisa-Estágio. A autora compreende que deve haver uma relação próxima destas duas atividades. O Estágio vinculado à atividade de pesquisa, e vice versa.

Compreender o estágio como pesquisa requer o entendimento sobre pesquisa, no sentido de que este seja mediador do processo de construção do conhecimento, meio pelo qual seja possível refletir sobre as práticas ora existentes na Escola, traduzidas para o contexto da Universidade.

Assim, o Estágio é a relação do futuro professor com a escola. O ideal é que esta relação não se restrinja ao momento do estágio, mas, que perdure durante todo o curso.

Versando sobre o momento do estágio e a hora da prática, um estudante, egresso do curso, afirma que:

[...] na sala de aula todo mundo diz uma coisa só, e num tem nada a ver com a prática, quanto estamos em prática agente pega essas teorias e engaveta tudo novamente. Realmente não funciona. Eu acho que é porque há uma má preparação realmente dagente enquanto professor. (AE1)

De acordo com a citação exposta, a teoria estudada não serve para a sala de aula, no entanto, o mesmo afirma, em outro momento, que o estágio é fundamental para vivenciar realmente o que se aprendeu nas disciplinas.

Quanto às condições ora postas pelo referido estudante, falou-se muito do tempo e da disponibilidade para realizar tais atividades, uma vez que foi trabalhador do terceiro setor, e não dispunha de tempo hábil para estudar e planejar as atividades do curso, principalmente nos últimos semestres, quando teve que realizar o estágio e escrever a monografia.

Nesse sentido, Fazenda (1994) ressalta que é preciso tempo e disponibilidade em larga escala para realização de atividades de Estágio-Pesquisa.

Em estudos anteriores foi constatado que 93% dos alunos são trabalhadores ou tem outras atividades correlatas (MADUREIRO, 2009). Se por um lado este acúmulo de atividades inviabiliza a conclusão da monografia no tempo de dois semestres (situação que gera repetência), por outro lado, para estes alunos fazerem o estágio é uma tarefa difícil de ser realizada, devido às exigências próprias da atividade inerentes, de organização de material, planejamento, observação, regência, aplicação de atividades prática, dentre outras.

Cabe uma discussão institucional, no sentido de dar subsídios (equipamentos, convênios, bolsas, institucionalidade) aos cursos, comissões, projetos e planos, para a realização de estágio que vise à pesquisa, o ensino e a extensão, objetivando a construção da identidade profissional e os saberes da docência na proposta da vivência intensa do campo profissional.

2.5 As atividades de integração: difusão do conhecimento e das pesquisas

O professor e pesquisador Antônio Nóvoa (1995), em seus livros, reflete sobre a produção da profissão docente como sendo do próprio sujeito, com dimensões coletivas. Este se faz professor nas suas atividades, na mudança profissional dos contextos escolares. A produção da profissão se faz na mudança das instituições e dos professores. A formação e a profissão estão intrinsecamente relacionadas, num processo permanente. Da mesma forma, o espaço da sala de aula está diretamente relacionado com o laboratório de campo e as vivências, ou seja, as práticas de ensino e de pesquisa, presente nos cursos de formação de profissional.

O espaço de formação dos professores na Faculdade de Educação de Crateús, diante de suas limitações econômicas, políticas, culturais e sociais, permite aos discentes a participação em diferentes espaços educativos e políticos, com dimensões e vivências formativas diversas.

A trajetória política e social da comunidade de alunos e professores da FAEC tem sido a de superar os obstáculos decorrentes de situações econômicas e sociais a eles impostos. Não é difícil se confrontar com uma situação conflituosa, que teve mobilização dos envolvidos para buscar soluções viáveis. No entanto, percebe-se que a força de vontade e de superação da comunidade se faz presente todos os dias neste espaço educativo e político.

Permanecer neste espaço acadêmico, com todos os problemas ora vigentes, históricos e corriqueiros, se configura como uma forma de resistência às adversidades externas, que desejam a extinção e/ou anulação deste espaço de formação humana – reflexiva e crítica.

Fazer Universidade não se restringe somente ao ensino de conteúdos no espaço da sala de aula, exige-se que os universitários sejam ativo no meio acadêmico, contribuindo para a produção do conhecimento na Universidade, desenvolvendo estudos e pesquisas, nas quais estarão contribuindo na formação acadêmica e pessoal.

O espaço da Universidade possibilita ao aluno uma extensa possibilidade de formação e atuação como ser político que se produz. Dentre as possibilidades de formação e atuação dos alunos neste espaço, cumpre reportar as possibilidades de

desenvolver pesquisas acadêmicas junto à comunidade, que estão ao alcance da FAEC, por suas especificidades e aproximação.

A formação acadêmica reflexiva e crítica perpassa pela possibilidade de ocupar espaços de debates ideológicos, de troca de experiências, de pesquisa, de extensão e de *práxis* pedagógica, no sentido de questionar a realidade, e nela refletir sobre todas as possibilidades e intervenções.

Assim, há que se eleger um recorte destes espaços, acessíveis aos alunos do curso de Pedagogia da FAEC, para vislumbrar, como espaço de construção do conhecimento, de pesquisas e de vivências acadêmicas, propiciadas pela instituição e comunidade acadêmica. Vale destacar os eventos e semanas de pesquisa, ocorridas no âmbito da referida instituição.

Não objetiva-se catalogar/identificar os trabalhos apresentados nos eventos locais, regionais e nacionais dos alunos do curso de Pedagogia da FAEC, no entanto, há a necessidade de se apresentar os eventos acessíveis a esta comunidade, que se configuram como atividades integradoras de incentivo a pesquisa e a socialização das mesmas.

Para apresentar esses dados, apontou-se o ano de referência desta pesquisa (2010 e 2011), bem como, eventos, encontros e semanas realizadas, e que tiveram a participação dos docentes e discentes.

Os eventos de incentivo a pesquisas e de socialização das mesmas são espaços de aprendizagem, de troca de experiências, e de incentivo à formação acadêmica em pesquisas. Apresentam-se, brevemente, três eventos, os quais caracterizam-se por possuírem atividades de integração, que objetivam socializar pesquisas realizadas pelos estudantes dos cursos de graduação, e que acontecem no contexto local, na FAEC e no estado do Ceará.

No contexto local, a FAEC realiza, anualmente, uma semana de pesquisa, envolvendo os três cursos da instituição em torno de um tema, com discussões em mesa-redonda, palestrantes, minicurso, oficinas e apresentação da produção discente e docente. Tal evento é organizado pela comunidade discente e docente, e a carga horária conta como atividade complementar para os cursos envolvidos.

No estado do Ceará, debate-se sobre dois encontros. Primeiro, a Semana Universitária da Universidade Estadual do Ceará – UECE, cujo histórico engloba a participação efetiva dos discentes, especialmente os bolsistas. Em segundo, tem-se

o Encontro Estadual dos Estudantes de Pedagogia – EEEPe, que, em sua edição 28º foi realizado pela primeira vez na FAEC. Tal encontro estadual acumula uma discussão das questões atuais, que assolam a educação e a pedagogia.

Estes dois eventos foram selecionados para ilustrar as atividades de difusão e socialização das pesquisas realizadas pelos alunos do Curso de Pedagogia da FAEC, no sentido de mostrar a participação destes nas atividades, bem como apresentar os espaços favoráveis a estas atividades de pesquisa e a construção do conhecimento.

2.5.1 O Encontro Estadual dos Estudantes de Pedagogia do Estado do Ceará

Apresentam-se as linhas gerais desse encontro pela ênfase que ele demonstrou, no apoio à divulgação das pesquisas acadêmicas, com apresentação de trabalhos, como veremos nos dados que se segue.

O XXVIII Encontro de Estudantes do Curso de Pedagogia do Ceará aconteceu nos dias 4 a 7 de junho de 2009, no prédio do CAIC (Bairro Cidade Nova, em Crateús-Ce), onde, atualmente, funciona a FAEC, e contou com a presença dos alunos, professores e funcionários, nas mesas-redondas e palestras que preencheram o auditório, debatendo o tema “Educação Contextualizada: Perspectivas educacionais para o semiárido brasileiro”.

Os discentes mobilizados conseguiram acolher alunos graduandos de outros *campus* do Estado do Ceará, oferecendo-lhes hospedagem, alimentação, e um ambiente de reflexão e troca de experiências para com a educação contextualizada.

A participação dos alunos do curso de Pedagogia, na realização do evento e na apresentação das suas pesquisas, e nas demais atividades realizadas foram divididas em duas sessões, sob a orientação de professores comprometidos com o evento.

Os trabalhos foram enviados pelos autores para a coordenação do evento, em forma de resumo, e apresentado nas duas sessões. Cada sessão fora dividida por temas. Todas as apresentações dos trabalhos somaram 34 (trinta e quatro), sendo cerca de 50% dos alunos do curso de Pedagogia da FAEC. Os demais trabalhos pertenciam a alunos de outras faculdades e cursos.

Assim, soma-se 17 (dezessete) trabalhos dos alunos do curso de Pedagogia, sendo uma representação dos trabalhos já realizados e em fase de realização, visto que, atualmente, no curso existem alunos escrevendo monografia, realizando estágio, construindo projeto de pesquisa e outras atividades correlatas, que podem ser socializadas nestas ocasiões.

Observa-se, nas tabelas 2 e 3, os temas de todas as comunicações orais apresentadas e a quantidade de trabalhos por tema.

Tabela 4: Temas dos trabalhos apresentados na Sessão I

TEMAS	Quantidade de Trabalhos Apresentados na Sessão I
Teorias Pedagógicas Contemporâneas, Educação e Transformação Social.	05
Educação, Políticas Públicas e Crítica Social.	05
Educação Ambiental e <i>Práxis Pedagógica</i> .	02
Educação, Sociedade Civil e Alternativas Pedagógicas.	02
Educação e Aprendizagem Escolar.	02
Educação Infantil e Letramento.	01

FONTE: COMUNICAÇÕES ORAIS do 28º ENCONTRO ESTADUAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Tabela 5: Temas dos trabalhos apresentados na Sessão II

TEMAS	Quantidade de Trabalhos Apresentados na Sessão II
Educação, <i>Práxis Pedagógica</i> e Movimentos Sociais.	04
Educação, Pensamento Social e Ações Afirmativas.	03
Educação, Trabalho e Cidadania.	03
Pesquisa Educacional e Formação de Professores.	02
Educação, Pesquisa e Formação Docente em Química.	02
Educação e Estética.	02

Educação Contextualizada e Formação Docente.	01
--	----

FONTE: COMUNICAÇÕES ORAIS do 28º ENCONTRO ESTADUAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Dentre os trabalhos apresentados pelos alunos do curso de Pedagogia da FAEC, identificamos aqueles resultantes das monografias de fim de curso concluídas e/ou em andamento. Observa-se a diversidade de temáticas e assuntos abordados. O evento foi divulgado em todo o estado do Ceará e contou, ainda, com a participação da comunidade de professores da educação básica do município de Crateús.

Pelo comprometimento dos alunos envolvidos com o evento, pela ocasião da socialização das pesquisas, pelo momento de reflexão compartilhada, no limiar das discussões sobre as pesquisas realizadas, e devido a demanda de alunos envolvidos com o projeto do evento, preocupados em construir tal momento de estudo e reflexão, ressalta-se a importância do evento para o curso e para a Faculdade.

2.5.2 A Semana Universitária da Universidade Estadual do Ceará - UECE

A Semana Universitária da UECE é um encontro anual de estudantes e pesquisadores da Instituição, que acontece no *campus* do Itaperi (Fortaleza-CE) e reúne cerca de 7000 trabalhos de pesquisa, com outros 10 encontros acontecendo simultaneamente, de todas as modalidades de bolsas de pesquisa e de pesquisadores da capital e interior.

Assim, a UECE tem proporcionado aos estudantes a socialização de pesquisas, em âmbito institucional, com a realização deste evento. Este é um momento privilegiado de divulgação das pesquisas no campo da universidade, por contar com a participação dos alunos da capital e de todos os *campus* do interior.

Os alunos enviam resumo das pesquisas pelo site do evento, aguardando confirmação e aprovação. As comunicações constituem-se em apresentação oral e/ou painel. Os estudantes bolsistas são incentivados a participarem e a divulgarem suas atividades e pesquisas realizadas.

Nestas ocasiões, as monografias realizadas também podem ser

apresentadas na forma de resumo. Ressalta-se que os resumos das monografias também podem ser apresentados mesmo em fase de elaboração pelos estudantes. A ocasião é adequada para o aluno refletir sobre os seus estudos, e acompanhar os outros que estão sendo desenvolvidos pelos colegas graduandos. O momento é de troca e de aprendizagem, principalmente para os bolsistas de pesquisa.

Uma vez que o número de bolsistas e estudantes das faculdades interioranas, disponíveis para participar deste tipo de Encontro, é mera representação, há, por parte dos alunos bolsistas, chamados a apresentar as pesquisas realizadas e em andamento, uma preocupação em representar o curso de origem e a faculdade do qual está vinculado.

Acredita-se que este é o lócus privilegiado de construção e difusão do conhecimento científico. Espera-se que as instituições (universidade e faculdade) somem esforços, no sentido de fortalecer a participação dos graduandos nos encontros desta natureza. Desta forma, pode-se acreditar que, as monografias de fim de curso, alcancem ares para além das prateleiras da biblioteca da FAEC.

Ademais, é importante salientar que há a necessidade das instituições, faculdades e dos cursos produzirem outros meios de divulgação destes trabalhos, tipo eletrônico, revistas e periódicos de circulação regional e nacional.

Apresenta-se, a seguir, o terceiro capítulo desse trabalho, cujo foco está nos dados coletados na pesquisa e campo, e na discussão amíúde da pesquisa no curso de pedagogia da FAEC, com ênfase nas pesquisas monográficas produzidas pelos alunos do curso.

3 – A PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE CRATEÚS

“formação teórico-prática articulada a um conteúdo interdisciplinar”
Projeto Político Pedagógico, UECE

Tem-se assistido no Brasil, duas discussões que perduram e fundamentam a formação docente, a tendência reflexiva e o professor pesquisador. Sob influência de Schon (1992), Novoa (1992), Pimenta (2010), dentre outros, estas tendências se firmam e ganham espaço nas discussões da formação inicial e continuada de professores, com ênfase na docência.

A tendência reflexiva na formação docente, de acordo com os estudos de Schön (1992), pode vir a tornar-se o *practicum* reflexivo para os professores, o qual acredita na prática reflexiva, em que os alunos aprendem fazendo.

Na tentativa de agregar esta concepção aos modelos de formação docente e no perfil do profissional egresso do curso de Pedagogia, favorece a uma “formação teórico-prática articulada a um conteúdo interdisciplinar” (Projeto Político Pedagógico, 2009, p. 16).

Na estrutura curricular do curso de Pedagogia da FAEC consta uma multiplicidade de conhecimentos teóricos e práticos, com vistas a interdisciplinaridade e contextualização. A formação consiste em articular ensino e pesquisa a uma práxis pedagógica, de natureza crítica e reflexiva.

Entende-se pesquisa como elaboração própria, a partir da descoberta e criação (DEMO, 2006). A teoria que alimenta a prática produz questionamento do real, do cotidiano. Esta é descoberta quando busca o novo, como questionar o que já foi argumentado, de uma nova forma, de um novo modo, à luz das teorias.

A pesquisa, como princípio científico, é educativa, segundo DEMO (2006), também é pesquisa prática, lugar privilegiado, onde o pensar e o fazer se encontram. A prática constitui um todo, esta alimenta e produz teoria, guiando-a numa articulação integradora e ambos nutrindo-se.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FAEC reconhece a formação como um todo integrado e articulado. Ensino, pesquisa e

extensão, tidos como limitados, devido à organização, funcionamento e estrutura da própria faculdade.

Como foi visto, as limitações da FAEC são diversas. O curso de Pedagogia funciona no turno da noite, e há três turmas recentes no turno da manhã. Os alunos são trabalhadores (em sua maioria) e os incentivos à produção de pesquisa, com bolsas de estudos e iniciação científica, são irrelevantes, diante da quantidade de alunos do curso (aproximadamente 3% dos alunos do curso de Pedagogia possuem algum tipo de bolsa).

Quanto à remuneração dos bolsistas, no ano de 2009, o valor recebido por aluno correspondia a R\$ 280 reais (duzentos e oitenta reais), aproximadamente meio salário mínimo, no Brasil. Este valor é significativo para os estudantes do semiárido nordestino, e, caso a oferta de bolsas desta natureza fosse expandida, certamente contribuiria para a realização dos estudos universitários.

Dito isso, discorre-se sobre as pesquisas monográficas do curso de Pedagogia da FAEC, no tocante a sua produção, percepção dos alunos e incentivos à produção.

3.1 As pesquisas monográficas

No que pertine às pesquisas monográficas, objeto deste estudo, Inácio Filho (1995) caracteriza-as como um trabalho metódico, que versa sobre um tema, um único assunto e varia de acordo com o grau de exigência do curso solicitado, podendo ser um trabalho de conclusão de curso, uma dissertação ou uma tese, ou seja, todas são consideradas elaboração de Monografias.

Este mesmo autor sintetiza os passos de um trabalho científico. Neste caso, a realização de uma monografia compreende:

[...] 1) determinação do tema-problema do trabalho (dúvida, questão, problema); 2) levantamento da bibliografia referente a esse tema (fontes); 3) leitura e documentação (tratamento com a bibliografia); 4) reflexão crítica; 5) construção lógica do trabalho e 6) redação do texto (monografia). (Inácio Filho, 1995, p.80).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Umberto Eco (2009, p.06)⁴³ compartilha destes seis passos do percurso de construção de uma tese, de forma breve, significa “aprender a pôr ordem nas próprias ideias e ordenar os dados”.

No curso de Pedagogia da FAEC, a trajetória de elaboração do trabalho monográfico se dá, a princípio, com a construção do projeto de pesquisa científica, e, posteriormente o aluno cursa duas disciplinas de monografia para desenvolver a investigação e apresentar o relato, sob a supervisão de um professor-orientador.

Acerca da elaboração de pesquisas como princípio de formação, nas reflexões de Mello (2006), este acredita que aposta-se, em duas ou três disciplinas, uma responsabilidade que deveria ser um princípio curricular.

Ribeiro (2012) ressalta que o percurso atual do curso de Pedagogia no Brasil tem uma expressiva carga horária dedicada à pesquisa, conforme a seguir exposto:

Nos currículos observados, destaca-se a presença de uma significativa carga horária dedicada à pesquisa. Elas parecem seguir um caminho mais comum e geral: inicialmente realizam-se estudos teóricos e práticos de caráter mais amplo – como o das metodologias científicas em geral, da pesquisa educacional e dos conhecimentos básicos em estatística -, dirigindo-se a um atendimento mais personalizado, seja em grupos ou individualizado, para a elaboração e realização dos projetos individuais de pesquisa. (Ribeiro, 2012, p. 13)

Assim, para o autor, a atividade de pesquisa percorre toda a formação do aluno, com estudos teóricos e práticos, inicialmente, de forma ampla, e, posteriormente, com estudos personalizados, sobre um tema ou assunto, na elaboração dos projetos individuais.

No tocante às atividades complementares do ensino, Ribeiro (2012) compreende que estas possibilitam que o aluno possa traçar parte do seu próprio percurso acadêmico.

Sobre a atividade de pesquisa monográfica realizada no curso, um aluno concludente (AC1) assim a descreveu: “*é um momento que lhe dá de certa forma muita autonomia, [...] me fez questionar muito sobre a questão da ciência [...] e sobre a própria função da pesquisa.*”

⁴³ Para estudo e aprofundamento sobre o tema, sugerimos a leitura do linguista e escritor ECO, Umberto. Como se faz uma tese. Tradução Gilson Cesar Cardoso de Sousa. São Paulo, Perspectiva, 2009. 22. Ed.

E, ainda, o aluno egresso (AE1) afirmou que, apesar dos problemas que teve com o orientador, foi uma atividade prazerosa, “eu gostei muito, os momentos de estudo realmente foram muito prazeroso, eu gostei.”

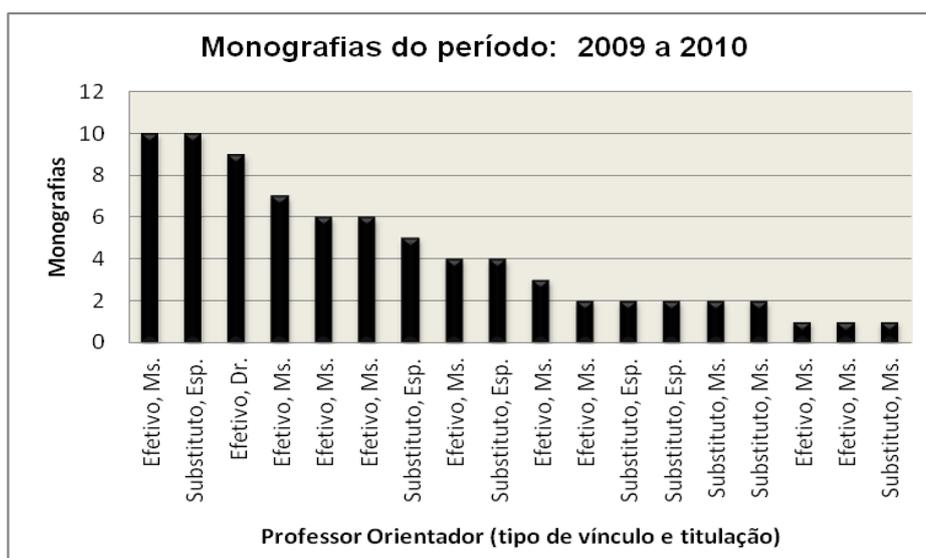
A monografia é tida nos documentos do curso, como um componente curricular obrigatório, porém, permeado de indagações, reclamações, queixas, problema institucional e profissional. Sabemos que, na relação professor-aluno há conflitos e convergências. Para o aluno, que nem sempre pode contar com um orientador de sua preferência, há momentos em que as dificuldades ultrapassam esta relação e esbarram nas questões burocráticas da Instituição.

No ano de 2009, na ocasião da elaboração final do Projeto Político Pedagógico do Curso, a FAEC dispunha de doze professores efetivos e três substitutos. Quando observado o período de 2009 a 2010, acumulou um percentual de 45% do total de professores substitutos. É fato recorrente esse problema da rotatividade de professores. Daí as recentes reivindicações de todos os *campi* da UECE, pela realização de concursos para professores efetivos.⁴⁴

No gráfico 2 é possível visualizar a quantidade de orientações concluídas por professor-orientador, no período que corresponde a quatro semestres letivo, de 2009 a 2010. Nota-se um expressivo percentual de profissionais, e uma disparidade quanto à quantidade de orientações por professor, em que se observa uma maior concentração destas atividades aos professores efetivos, visto que os substitutos e temporários permanecem pouco tempo na instituição, não acumulando orientações, com algumas exceções.

Gráfico 2: Quantidade de Monografias concluídas, por Professor-Orientador no período de 2009 a 2010.

⁴⁴ Em 2012, o Governo do Estado liberou concurso apenas para repor a vaga por aposentaria, e consta ainda um quadro atual de 132 vagas – novas, devido a reestruturação dos currículos dos cursos, além de outros tipos de vaga (por morte e exonerações;) FONTE: WWW.UECE.BR



FONTE: Catálogo manuscrito de Monografias, Acervo da Biblioteca da FAEC, 2011.

Percebe-se que existe uma concentração de orientações em 30% dos professores, sendo estes, efetivos com mestrado e doutorado. Quando os demais professores são, em maioria, substitutos, possuem poucas orientações de monografia concluídas, em média de duas por cada professor-substituto.

Com relação à titulação, observa-se a presença de nove professores efetivos com mestrado e um com doutorado. Lembra-se que, deste contingente, atualmente, há cinco afastamentos para o doutoramento.

Considerando o tempo de realização da monografia, se requer, dois semestres letivos, e que os contratos de professores substitutos possuem rotatividade de um ou dois anos. Estes, por sua vez, não acumulam orientandos, devido o tempo mínimo de permanência na instituição.

No que concerne às reclamações dos entrevistados, alunos egressos e concludentes, acerca das dificuldades sentidas ao elaborar as monografias, dentre outros, relataram ter tido problemas com orientador.

Assim o fizeram:

Eu só achei que fiquei muito sozinha, né. Meu orientador na verdade não me orientou. Eu não sei porque ele não me orientou. [...] ele só riscava algumas coisas com correções. (AE1).

Eu tive alguns problemas com orientadores. Meu orientador, ele me orientou até a metade do semestre, aí ele foi embora, e eu tive que esperar vir outro orientador no outro semestre [...]. (AC2).

Observa-se, no comentário dos alunos egressos e concludentes que, para que seja realizado um trabalho desta natureza, há que se considerar o papel do orientador, como participante, em todo o processo de construção.

Desta forma, percebe-se que esta construção é coletiva. Assim, é consenso entre alguns autores (SAUPE, 2004; NOBREGA-TERRIEN, 2010; MELLO, 2006) de que a melhor maneira de fazer pesquisa é trabalhando em grupo, de forma compartilhada, assim, a experiência é enriquecedora, diferenciada. Desta forma, estes autores apoiam a organização de grupos de pesquisa, por linhas de investigação, como uma forma de revitalizar a implantação dos trabalhos de conclusão de curso.

Ribeiro (2012), cita a experiência em organizar comitês de apoio a realização e conclusão de projetos de pesquisa:

É importante destacar a constituição e o funcionamento de experiências que eu denominaria de organizações de comitês de apoio para a orientação e realização dos referidos projetos de pesquisa e sua conclusão. Eles tem estabelecido rotinas de suporte aos novos pesquisadores que vão desde a orientação de matrículas até a definição de temas objetos da investigação e elaboração dos primeiros referenciais teóricos e metodológicos, participando da sugestão e contatos com possíveis orientadores, chegando até a organização das bancas de defesa das monografias. (Ribeiro, 2012, p. 13)

Com isso, observa-se que, assim como as atividades coletivas de estágio supervisionado e prática de ensino são constituídas a partir de um plano de estágio, a realização dos projetos de pesquisa e monografias congrega da carência de uma organização institucional, que demonstre, de forma efetiva, apoio ao aluno, neste percurso de construção.

Nas reflexões de Melo (2000), a instituição é que deve proporcionar os estímulos e as condições adequadas para sua efetivação. Não basta colocar a responsabilidade no aluno ou no professor-orientador. Este autor considera a pesquisa-monografia com duas faces: produção criativa e questionamento da realidade. Assim, esta atividade não pode ser confeccionada desconexa do contexto de formação, isto seria hábito se “consumo” de produção científica.

Deste modo, a monografia deve ser produzida dentro do contexto real de formação. A forma produtiva de conhecimento deve ultrapassar a exigência burocrática e favorecer o questionamento da realidade através da pesquisa, da

descoberta e da criação própria.

Em visita ao acervo monográfico do curso de Pedagogia da FAEC, seqüenciamos monografias de 2004 a 2010, com o objetivo de conhecer o quantitativo de trabalhos realizados a cada ano. A partir desta data, localizamos no referido acervo um total de 206 (duzentos e seis) monografias disponíveis para consulta, encadernadas em capa dura. A tabela 5 discrimina o número de trabalhos encontrados por ano, do período de 2004 a 2010.

Se houve monografias anteriores a este período, não consta no acervo. Localizou-se somente 06 (seis) monografias do ano 2000, com temáticas distintas.

Ainda de forma discreta, essa atividade monográfica foi sendo incorporada. No ano de 2004, encontrou-se uma vasta produção, um total de 31. Quanto às temáticas, podemos notar que são diversas, perpassando por educação especial, indígena, infantil, de jovens e adultos, ambiental, violência, avaliação e gênero.

Tabela 6: Quantidade de Monografias do período de 2004 a 2009.

ANO	QUANT. MONOGRAFIAS NO ACERVO
2004	31
2005	21
2006	32
2007	31
2008	36
2009	50
2010	43
TOTAL	244

Fonte: Catalogo manuscrito de Monografias, Acervo da Biblioteca da FAEC, novembro de 2011.

Diante destas produções, que refletem os estudos e o empenho dos alunos da FAEC em discutir os temas recorrentes a educação, no município e regiões circunvizinhas, questiona-se: quais as contribuições destes trabalhos para a comunidade acadêmica da FAEC e de Crateús?

Para a Instituição FAEC, impõem-se alguns desafios: depois de prontas e encapadas, disponíveis no acervo da biblioteca para consulta local, como divulgá-las a comunidade de Crateús? Que instrumentos existem para que estas pesquisas cheguem à comunidade acadêmica e aos Crateuenses? Qual a sua relevância?

Quanto às temáticas dos trabalhos realizados, sabemos que estes são das seguintes áreas de investigação: movimentos sociais e educação, história da educação, cultura popular, método Paulo Freire, educação especial, educação indígena, educação ambiental, educação infantil e educação de jovens e adultos. (MADUREIRO, 2009).

Como visto, apesar das adversidades existentes, que se perpetuam na FAEC, podem-se contemplar tais investigações dos discentes, acerca dos temas citados. Investigações estas, produzidas dentro das possibilidades e condições de estudo e pesquisa dos alunos do curso.

Em monografia de graduação, conclui-se que, na FAEC, e, especialmente no curso de Pedagogia:

[...] existem diversas adversidades no que se refere ao desenvolvimento de pesquisas e, especialmente por ser um curso noturno, não dispõe das possibilidades mínimas para o incentivo à pesquisa, [...] a atividade de pesquisa perpassa por uma prática distante desses alunos de cursos noturnos de graduação [...]. (Madureiro, 2009, p. 59)

Com efeito, a atividade de pesquisa monográfica na FAEC, desde a regularização do curso tem sido obrigatória. Destaca-se que houve períodos de suspensão da obrigatoriedade e aceitava-se que o discente elaborasse um projeto de pesquisa ampliado, sob a supervisão de um professor-orientador, como trabalho de conclusão de curso.

Assim, com as diretrizes do curso aprovadas no ano de 2006, todos os currículos dos cursos de Pedagogia passaram a compartilhar de tal exigência. Com a obrigatoriedade da apresentação do TCC, para conclusão do curso, Ribeiro (2012) acrescenta que:

[...] em virtude da implantação dos TCCs é o do impacto que ele terá no tempo médio de conclusão de curso pelos alunos. Faz-se necessário que se compare esse tempo médio de conclusão das pelo menos três últimas turmas do currículo anterior, com a média do tempo de conclusão das três primeiras turmas de concludentes do novo currículo em cada instituição.

Também se podem investigar os números de um possível represamento, ou seja, do número de alunos que se atrasam ao longo do curso em virtude de uma demora de alguns deles concluírem o TCC, ou pela existência de outros fatores como os novos estágios em ensino e gestão, por exemplo. (Ribeiro, 2012, p. 13)

Desse modo, congrega-se com as dificuldades dos discentes no tocante à elaboração de seus trabalhos monográficos, e há que se pensar nos incentivos institucionais existentes, que possibilitam a pesquisa científica na universidade.

3.2 Incentivos à pesquisa na Graduação e na Pedagogia

Quando Rego e Mello (2006) afirma que as instituições devem prover os mecanismos de execução das atividades curriculares, observa-se que os incentivos são limitados e reservados a uma pequena parcela dos estudantes universitários.

Conhecem-se as modalidades de bolsas de pesquisa, no entanto, há critérios para alocar nos cursos de licenciatura em faculdades. As modalidades de bolsa, existentes das agências de fomento e da própria instituição (UECE), destinam-se a professores com título de doutoramento, para apresentar projetos de pesquisa e vincular-se a programas institucionais de pesquisa.

Atualmente, na FAEC, o número de professores no curso de Pedagogia, com título de doutoramento, é limitado, existindo apenas um professor em exercício com tal título. Tal realidade limita, também, a existência de grupos de pesquisas ou trabalho colaborativo.

3.2.1 Programas e bolsas de pesquisa no Curso de Pedagogia da FAEC

Na ocasião desta pesquisa constatou-se a existência de dois tipos de bolsa para alunos da graduação: Bolsa PRAE, ligada a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, que trata de uma assistência aos estudantes e visa garantir o acesso desse aluno à Universidade; e Bolsa PROMAC (Programa de Monitoria Acadêmica), vinculada a PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação). Este programa tem como finalidade a formação do aluno para a docência, sendo este, assistente do professor na disciplina para o qual foi selecionado.

Na tabela 6, constata-se a quantidade de bolsa existente por tipo e turno

do curso. Observa-se uma quantidade pequena de modalidade de bolsa de incentivo a iniciação a pesquisa científica.

Tabela 7: Programas e Bolsa do Curso de Pedagogia da FAEC

Programas e Bolsas	Curso/Turno	Com renumeração	Sem renumeração	Atividade desenvolvida
BOLSA PRAE	Pedagogia/manha	02		Assistência estudantil
BOLSA PRAE	Pedagogia/noturno	03		Assistência estudantil
PROMAC	Pedagogia/noturno	06		Monitoria Acadêmica
PROMAC	Pedagogia/noturno		01	Monitoria Acadêmica
TOTAL DE BOLSISTAS		12		

FONTE: Fonte: Dados fornecidos pela Coordenação do Curso de Pedagogia, na ocasião das visitas de campo. Faculdade de Educação de Crateús, Setembro/2011.

Existem outros programas e bolsas, destinados aos alunos de cursos de graduação na Universidade Estadual do Ceará. De acordo com o guia do estudante de graduação, são as seguintes: Programa de Educação Tutorial (PET), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Iniciação Científica (ligado a Pós-Graduação e Pesquisa – PROPgPq), Bolsa de Extensão.

Considera-se como fundamental sua implantação nos campus da UECE, em Crateús, e, especialmente, nos demais campus do interior do estado, uma vez que se configura como um aporte a pesquisa e a formação do aluno.

Sobre esse tema, um aluno concludente (abordados para esta pesquisa), que teve a oportunidade de participar de um dos programas acima citados, desenvolvendo atividades de pesquisas bibliográficas e acompanhamento dos estudos de seus colegas do curso, de uma determinada disciplina, considera que esta é uma oportunidade que existe no curso e na Universidade de:

- desenvolver atividades para além dos espaços da sala de aula;
- fomentar o desejo de continuar dentro da Academia, prosseguir na pós-graduação, especialmente no ingresso no mestrado;
- ter outras perspectivas com relação ao seu curso, a partir de uma visão crítica da educação;

- aprendizagens acerca da escrita acadêmica, disciplina, responsabilidade e autonomia nas atividades realizadas;

- contato aproximado com os professores do curso, incentivando-o.

Nesse sentido, o aluno conclui que tal atividade se configura com um esforço pessoal para ser um melhor estudante, não diferente dos demais. Esta vertente facilitou a sua percepção do pedagogo, não apenas nos espaços da sala de aula, bem como, pensar no que fazer diferente pela Educação, a partir de uma visão crítica do contexto educacional.

3.2.2 As Semanas de Pesquisas

A Faculdade de Educação de Crateús mantém, anualmente, a realização de uma Semana de Pesquisa, que faz parte do componente curricular das atividades complementares, organizada por toda a comunidade da FAEC, composta de alunos, funcionários e professores.

Em linhas gerais, acrescenta-se, neste trabalho, as observações realizadas na ocasião das apresentações das pesquisas, por considerá-las complementares, no intuito de compreender as questões iniciais destas.

A Primeira Semana de Pedagogia ocorreu entre os dias 6 e 11 de dezembro de 2010, englobando a socialização/difusão do conhecimento, das produções acadêmicas realizadas pelos docentes e discentes. Ressalta-se que, este evento já havia acontecido em anos anteriores, e não sabe-se por qual motivo foi titulado como “primeira semana”.⁴⁵

O tema “Economia Solidária e Meio Ambiente: Perspectivas educacionais para o desenvolvimento sustentável” teve o seguinte objetivo: Discutir de forma crítica as ações e políticas públicas sociais e educacionais a nível municipal, estadual e nacional, para o desenvolvimento de práticas alternativas para o pleno desenvolvimento social. Além de tudo, pretende dialogar sobre os diversos espaços sociais e suas práticas educativas.⁴⁶

O evento foi realizado pelos alunos do curso de Pedagogia, envolvendo

⁴⁵ Na ocasião participei como ouvinte. Aqui me deterei a inferências quanto aos trabalhos apresentados pelos discentes na forma de comunicação oral.

⁴⁶ Informação disponível no Projeto da I Semana de Pedagogia da FAEC, divulgado pelo Centro Acadêmico de Pedagogia Luís Palhano Loiola (CALP), dezembro de 2010.

os outros dois cursos existentes na FAEC, a saber: Ciências Biológicas e Química. A programação foi diversificada, contendo minicurso, mesa redonda, apresentação de trabalhos e um Cine-Faec.

Os minicursos foram ofertados pelos alunos do Curso de Ciências Biológicas e Química, e pelos docentes do curso de Pedagogia, aberto a participação de toda a comunidade estudantil de Crateús.

Quanto aos trabalhos apresentados no evento, um total de 37,5% eram de alunos do curso de Pedagogia, e os demais trabalhos (62,5%) pertenciam aos alunos dos outros cursos desta Faculdade, a saber, um total de 25% do Curso de Ciências Biológicas e cerca de 37,5% do curso de Química.

Observa-se, no evento Uma Semana da Pedagogia, o momento ideal para conhecer a produção acadêmica dos alunos da Pedagogia, prevalecendo às pesquisas realizadas pelos estudantes dos outros cursos (Química e Ciências Biológica).

Outro ponto que vale ressaltar é que, dentre as pesquisas dos alunos do curso de Pedagogia, 33% delas eram de alunos (as) que já haviam concluído o curso e voltaram àquela instituição, por ocasião deste evento, para apresentar o resultado dos seus trabalhos monográficos. Assim, nota-se que os demais trabalhos (67%) eram de alunos (as) matriculados entre o 6º e 9º semestre do curso.

Dentre as comunicações dos alunos da Pedagogia, pode-se observar estudos realizados nas seguintes áreas: educação contextualizada no semiárido, educação infantil, educação ambiental, avaliação do ensino-aprendizagem, movimentos sociais e políticas públicas.⁴⁷

Percebe-se que, mesmo sendo um número limitado de pesquisas apresentadas pelos alunos desta Faculdade, na ocasião deste evento, há seis temáticas em foco, com discussões atuais, cujas pesquisas são monografias concluídas ou em processo de conclusão.

3.2.3 Associações e Fóruns: fortalecimento da pesquisa na Graduação

O Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED) é um evento anual da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia – AINPGP,

⁴⁷ Madureiro (2009).

fundada em 2008, através de Assembléia Geral, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na cidade de Pau dos Ferros. Dentre os seus objetivos está o fortalecimento da pesquisa na graduação em Pedagogia e áreas afins, e a interiorização dos eventos desta natureza.

O primeiro FIPED aconteceu nesta mesma cidade e ano – Pau dos Ferros-RN em 2008. Nos anos subseqüentes, o evento foi realizado do Estado da Paraíba, Ceará e Piauí, seguindo a proposta de inicial, em campus interiorano.

Este evento tem se configurado como um momento de discussão das possibilidades de pesquisas na graduação em Pedagogia e áreas afins, conferindo um espaço aos estudantes de socializar as suas atividades, sendo uma alternativa ao fortalecimento das investigações no curso.

A história deste curso, no Brasil, mostra que, é através desta articulação política, em torno de uma luta comum, que tem sido construídas vitórias, mesmo que “meia vitórias!”, como antes afirmou, Iria Brzezinski⁴⁸.

Os Fóruns compartilham um ideal comum, qual seja, uma formação em Pedagogia, em que o aluno vivencie o desenvolvimento de pesquisas, no decorrer de todo o seu curso⁴⁹. Nesse sentido, são de notório conhecimento as limitações que existem no curso de Pedagogia, para que sejam desenvolvidas as atividades de pesquisa.

Com fundamento nos pormenores do curso de Pedagogia, por suas especificidades, e tendo em vista a reformulação dos currículos, os objetivos do FIPED tratam de incentivar as atividades de investigação e articulação teórico-prática, no decorrer de todo o curso.

Em publicação recente, de uma coletânea de artigos, fruto de apresentações em mesas redondas e grupos de trabalho do I FIPED (em 2008, na Cidade de Pau dos Ferros/RN), lê-se a confirmação de que o primeiro Fórum “foi uma das mais expressivas e bem sucedidas experiências na divulgação da pesquisa na graduação em Pedagogia e áreas afins.” (RODRIGUES, et al, 2011, p. 8)

Nesse sentido, considera-se:

⁴⁸ De acordo com SCHEIBE (2007) em email encaminhado por Iria Brzezinski à lista de discussão da ANFOPE, na ocasião da aprovação das DCN's pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2005. Iria Brzezinski, na ocasião representava o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

⁴⁹ Fonte: <<http://ainpgp.org/paginas/historico.php>> Acessado em 09/04/2012.

Evidencia-se, portanto, o mérito desse Fórum na tomada de consciência da importância da pesquisa na graduação, ao mesmo tempo em que se institucionalizam as práticas de pesquisas na graduação em Pedagogia por parte de muitos professores e graduandos de diferentes instituições. (Rodrigues, et al, 2011, p. 9)

As discussões do FIPED precisam conquistar notoriedade regional e nacional, nas Associações e Entidades já existentes, formadas pelos Profissionais da Educação, dos cursos de Pedagogia, para que, desta forma, consiga-se prosseguir com seus objetivos, visto que, tais objetivos, para sua efetivação, dependem de apoio institucional e de políticas de formação docente condizente com estes.

3.3 A Monografia: uma atividade didático-pedagógica

O trabalho monográfico presente no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FAEC é uma atividade didático-pedagógica e tem como objetivo principal complementar a formação acadêmica do aluno. Requer um estudo individual de um tema, pelo aluno, sob a orientação de um professor do curso, que irá conduzi-lo aos estudos teóricos, pesquisas de campo (quando pretendidas) e a produção do relatório final: a monografia (ou o trabalho de conclusão de curso).

O estudo desenvolvido pelo aluno e seu orientador adquire autonomia, podendo ser bibliográfico, de revisão de literatura, um estudo de caso, uma pesquisa de campo, um relatório de pesquisa, dentre outros. Acerca da regulamentação institucional e desta atividade, a Universidade possui Orientações, descritas no *Manual de Normas para Organização Redação e Apresentação de Trabalhos Científicos*.

A monografia é conceituada como uma atividade de integração e aprofundamento de estudos, e está assim definida:

Monografia: Elaboração, sob supervisão de um professor orientador, do Trabalho de Conclusão de Curso, de natureza monográfica, em forma de revisão de literatura, de *relatório de experiência investigativa*, que demonstre conhecimento e/ou habilidades específicas e que reflita um aproveitamento geral do curso. Sua elaboração se dará nos dois últimos semestres do curso. (UECE, 2009, p.27)

Desta forma, apesar de toda a elaboração ocorrer nos dois últimos

semestres do curso, sua preparação acontece no decorrer de todo o curso, nas disciplinas ofertadas do núcleo de estudos - metodologias e pesquisa em educação - que compartilha dos procedimentos metodológicos de investigação científica.

Encontra-se no Projeto Político Pedagógico do Curso (2009, p.65) a seguinte descrição, pertinente às disciplinas que tratam da construção de tal atividade:

As disciplinas de Monografia I e II, de caráter obrigatório, constituem atividade didático-pedagógica exercida pelo aluno de graduação em Instituições de Ensino, e tem como objetivo complementar sua formação acadêmica. Ao final do trabalho de monografia, e obedecendo ao calendário da UECE, o aluno deverá fazer uma apresentação oral perante uma Banca Examinadora de 3 membros incluindo-se o professor orientador. Após a apresentação oral, a Banca Examinadora se reunirá para avaliar e emitir a nota final do aluno. (UECE, 2009, p.65)

Visto que é uma atividade didático-pedagógica obrigatória, inexistem parâmetros que padronize sua realização. Compreendida como necessária, pela sua complexidade, amplitude, é o resultado do aproveitamento geral do aluno no curso curso, como forma de avaliação final do aluno e requisito para obtenção do grau de graduado.

No núcleo de metodologia e pesquisa em educação, além das disciplinas de monografia I e II, constam disciplinas teóricas e de metodologia, antecedendo-a, posto serem fundamentais para a construção da monografia.

Tabela 8: Disciplinas do Núcleo de Estudos: Metodologia e Pesquisa em Educação

Disciplinas obrigatórias		Disciplinas optativas	
Metodologia do Trabalho Científico	(4 créditos)	Seminário de Pesquisa	(2 créditos)
Estatística Aplicada à Educação	(4 créditos)	Medidas Educacionais	(4 créditos)
Pesquisa Educacional	(4 créditos)	Técnicas e Métodos em Pesquisa	(4 créditos)
Leitura e Produção Textual Acadêmica	(4 créditos)		
Monografia I	(4 créditos)		

Monografia II	(2 créditos)		
---------------	--------------	--	--

FONTE: Projeto Político Pedagógico, FAEC/UECE, 2009.

A disciplina de pesquisa educacional destina-se a “introduzir o(a) graduando(a) nos caminhos da elaboração do Projeto de Pesquisa, pré-requisito para o desenvolvimento da monografia.” (UECE, 2009, p.41).

Nas ementas das disciplinas de monografia I e II, conta a construção do trabalho monográfico individual, ambas possuem o professor das disciplinas que realiza encontros na sala de aula abordando questões de método e acompanha o trabalho do aluno, encaminhando-o para as sessões de orientação individual com o orientador responsável pelo o mesmo.

Na disciplina de Monografia I, se dá para a elaboração inicial do trabalho, em forma de revisão de literatura, com aporte no projeto anteriormente iniciado, devendo o aluno sistematizar o referencial teórico em torno da problemática estudada no trabalho. E na disciplina de Monografia II, é reservada para a finalização do relatório da experiência investigativa, no qual o aluno deve demonstrar conhecimento e habilidades que reflitam o seu aproveitamento geral do curso.

O encerramento da segunda disciplina se dá na forma de apresentação (oral) e defesa da monografia, para uma Banca de professores-examinadores, incluindo o orientador, quando o aluno recebe uma nota final pelo trabalho realizado.

As disciplinas de Monografia caminham em construção paralela as atividades de Estágio. Contudo, acredita-se que essas duas atividades poderiam estar diretamente relacionadas e proporcionar um maior enriquecimento de ambas, com uma aprendizagem mais completa em um único ambiente e atividade.

Realizados os estudos anteriores (teóricos e metodológicos), a monografia tem seu primeiro planejamento na disciplina de pesquisa educacional, inserida no sétimo semestre do Curso⁵⁰, ao passo que, o desenvolvimento do projeto em monografia fica a cargo das disciplinas seguintes (monografia I e II), ministrado no oitavo e nono semestre do curso, respectivamente.

Ao analisar esse quadro, percebe-se que, somente no sétimo semestre do curso o projeto de pesquisa é realizado, e, posteriormente a fase de início e fim

⁵⁰ Anterior ao Projeto Político Pedagógico de 2009 está disciplina era ministrada no sexto semestre do Curso.

da monografia. Nota-se que a preocupação do curso e do aluno com a monografia fica reservada para os três últimos semestres do curso.

Assim, há dois pontos observados:

1. que a monografia é curricularmente isolada para a fase final do curso, quando o aluno já tem realizado os dois estágios obrigatórios (gestão escolar e educação infantil), e se deseja que tenha um conhecimento teórico e metodológico do campo de investigação;

2. a construção da monografia no oitavo e novo semestre se dá paralela aos Estágios III e IV, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, gerando um acúmulo de atividades, na maioria das vezes.

Vale ressaltar que, para cursar as disciplinas de Monografia I e II, são requisitos apenas as disciplinas de metodologia do trabalho científico e pesquisa educacional.

Atualmente, estudos de Ribeiro (2012) atentam para novos problemas, quanto à obrigatoriedade dos trabalhos de conclusão de curso, qual seja, a maior permanência do aluno nos últimos semestres do curso, e a convivência com os estágios.

Desta feita, retoma-se o conceito, proposto por Demo (2007)⁵¹, de que a pesquisa deve aparecer em todo trajeto educativo, sem desvinculá-la do ensino. A proposta do ensino pela pesquisa, para este autor, é baseada no questionamento reconstrutivo e de internalizar a pesquisa, como atitude cotidiana. Educação e pesquisa na Universidade, ambas aproximadas num ímpeto emancipatório, sendo esta a maneira decisiva de substituir o treinamento por educação.

Para a construção do trabalho monográfico, no contexto dos cursos de licenciatura, há a necessidade do questionamento reconstrutivo e da atitude cotidiana de pesquisa, desde o princípio, presente nas atividades curriculares, disciplinares e de aprofundamento e integração. De certa forma, os trabalhos monográficos ficam a mercê dos professores-orientadores e alunos, uma vez que a regularização e implantação de modelos de produção dar-se a nível institucional.

Convém analisar que o trabalho monográfico, para o período dos dois últimos semestres, é incoerente, principalmente porque este deve ser construído por

⁵¹ DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 8. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea)

reflexões contínuas, presentes em todo o curso, desde o primeiro ao último semestre. Este trabalho é processo e resultado.

Para o aluno concludente AC4, o interesse pelo tema de sua monografia, surgiu de leituras extracurriculares, a escolha não teve relação com as disciplinas cursadas. Já para o aluno AC3, a curiosidade partiu de sua vivência no bairro onde reside. Ao observar uma determinada prática cotidiana, indagou-a, questionando e transformando tal reflexão em sua própria pesquisa monográfica.

Sobre esse tema, um aluno concludente (AC1) expressou que em todos os semestres deveria ser incentivada a produção de resenhas e de artigos, em virtude de serem escritas semelhantes à monografia.

O trabalho da monografia tem início com um questionamento, uma pergunta, uma indagação ou uma curiosidade. A partir desse ponto, o aluno é instigado a pesquisar sobre o tema ou o assunto, sob a supervisão do orientador, sendo conduzido pelo caminho da pesquisa até a conclusão, no prazo de dois semestres letivos, quando apresenta e recebe a nota final do trabalho.

Pode-se afirmar que tem-se problemas institucionais na elaboração dos trabalhos no curso de Pedagogia da FAEC. Evidencia-se também o fato de que os alunos não conseguem terminar o referido trabalho no prazo de dois semestres, e o orientador acumula orientandos.

A dimensão formativa da pesquisa monográfica, enquanto atividade que possibilita ao discente um aprofundamento dos estudos sobre um tema precisa de um acompanhamento e planejamento da instituição e das coordenações dos cursos, como, por exemplo, a formação de comissões e equipes para tratar de todas as tarefas relacionadas a esta atividade, desde a escolha do orientador à banca de examinadores e entrega do trabalho final.

Considera-se a sua elaboração, não somente nos dois últimos semestres do curso. Por ser uma atividade de pesquisa e aprofundamento de estudos, é um processo que deve percorrer todo o curso, desde a disciplina de metodologia do trabalho científico (ofertada no primeiro semestre do curso), para que o discente construa-a, de forma contínua e progressiva.

A dimensão formativa da pesquisa, como é defendida neste estudo, requer que os trabalhos sejam realizados em grupos de estudo (rotineiramente) com professores, articuladores e alunos. Conforme Melo (2006), esta atividade, quando

assim trabalhada, ganha maior visibilidade e melhor compreensão.

Na proposta de Saupe, Wendhausen e Machado (2004), para implantação e revitalização de trabalhos de conclusão de curso de enfermagem, a autora discute um modelo de construção de monografias, a partir da identificação/separação dos professores por linhas de pesquisa. Assim, a autora propõe:

promove-se uma aglutinação dos professores, conforme especialidades e tema de interesse e a construção de projetos articulados que vão orientar as propostas de TCC. Como se percebe, esse modelo dá ênfase a estudos permanentes, nos quais o professor é que define a temática, procurando a justa-lá aos interesses dos alunos. Na seqüência emerge o Núcleo de Pesquisa como conseqüência natural, [...] o Núcleo passa então a ser referência para todas as iniciativas de seus componentes. (Saupe, Wendhausen, e Machado, p.110, 2004)

Os núcleos de pesquisa são formados por articuladores, orientadores e alunos. A construção dos projetos, nesse modelo, passa por uma etapa individual, e por outra, grupal, e por fim os trabalhos são socializados em seminários. A autora enfatiza que é um espaço pedagógico de sofrimento, mas, acredita que, essa proposta pode minimizar o martírio dos alunos, “na medida em que representa uma organização de suporte ao aluno e ao orientador”. (SAUPE, WENDHAUSEN, e MACHADO, p. 114, 2004).

A proposta leva em consideração que, a melhor maneira de se fazer pesquisa é através de um grupo, realizada em grupos de pesquisa, alunos e professores aglutinados, estudando um tema. Nesse sentido, a pesquisa realizada em grupo flui de maneira menos sofrida, onde o grupo ameniza o trabalho solitário da pesquisa. Contudo, o referido modelo de construção de monografias, não lhes tira o mérito, se for um trabalho individual.

Os estudos de Nobrega-Therrien (2009) compreendem que, as atividades de pesquisa, na graduação, a partir dos grupos de estudos, aferem uma formação diferenciada. Desta forma, a autora logra êxito com os grupos de pesquisa na Universidade e nos cursos de graduação, ao publicar uma coletânea de artigos, construído de forma compartilhada, denominado de formação diferenciada.

Esta autora afirma haver a possibilidade de uma formação diferenciada em pesquisa, no que compete ao desenvolvimento de pesquisas, nos cursos de graduação.

Neste sentido, entende-se que a monografia é uma atividade final de complementação de estudos. Indaga-se: até que ponto a monografia está sendo realizada como uma prática de avaliação e de aproveitamento geral do curso pelo aluno? E, o currículo do curso tem favorecido o aluno em seu processo de construção, desde a escolha do tema, do desenvolvimento e da construção do relatório final?

Tal atividade de pesquisa está inserida nas atividades de aprofundamento dos estudantes do curso de Pedagogia da FAEC, enquanto trabalho monográfico para conclusão do curso, sendo um requisito obrigatório, realizado de forma individual, sob a orientação de um professor orientador.

Desta forma, questiona-se a permanência desta atividade no Curso, diante das muitas queixas apresentadas, presente no discurso e nas práticas dos docentes e discentes, acerca dos processos de orientação e realização.

3.4 A permanência da Monografia no Currículo do Curso

Cumprе ressaltar o entendimento da professora Raquel Azevedo⁵², em sua banca de defesa de doutoramento, acerca dos saberes constituídos no processo de orientação de monografias de graduação. A mesma indica que “a monografia está situada no campo da queixa, tanto o professor como o aluno possuem '*queixas*' em relação a orientação desta atividade; aqui acrescento que, não é somente no processo de orientação, mas em todo o processo de construção desta atividade”.

Na FAEC, em 2011, houve uma discussão no colegiado do curso, acerca da permanência desta atividade no currículo. Os professores e a representação estudantil estiveram reunidos, de acordo com convocatória do Coordenador do Curso.

A discussão se dá devido às dificuldades recorrentes dos discentes e docentes em desenvolver tal atividade. São inúmeras as dificuldades, que vão desde a capacidade de orientandos por orientador, do tempo disponível dos alunos em

⁵² Na ocasião da Banca de Defesa de Doutoramento em 15/11/2011 na Faculdade de Educação da UFC, intitulada “Ensinar a Pesquisar: o que aprendem docentes Universitários que orientam monografia?” escrita por Maria Raquel de Carvalho Azevedo, sob a orientação do Prof. Jacques Therrien. FACED/UFC, Fortaleza-CE, 2011.

realizar as pesquisas de campo e estudos teóricos, a questões que envolvam o desenvolvimento da escrita acadêmica, dentre outros.

Sobre as dificuldades relatadas pelos discentes, perpassam pela escrita disponibilidade sobre localizar referencial teórico, análise de dados, problemas com orientadores, dentre outros. Vale destacar as principais queixas dos alunos:

- *[...] foi difícil no referencial teórico, porque quase não tinha.* (AE2)
- *[...] tempo suficiente não dá pra quem trabalha, infelizmente.* (AE1)
- *Eu tive muita dificuldade na questão da análise dos dados, porque eu nunca tinha feito [...].* (AC1)
- *Eu tive problemas com orientadores [...].* (AC2)
- *É bater cabeça demais [...] é difícil, é difícil...* (AC3)
- *[...] eu nem sei como fazer essa análise.* (AC4)

Diante destas queixas, observa-se que, partes desses problemas são de origem institucional. Assim, de nada adianta a obrigatoriedade cartorial desconexa do contexto de formação. Esta postura reprodutivista tende a acumular feitura de trabalhos, sendo um acúmulo de atividades obrigatórias, e a reduzir os cursos ao ensino.

Desta mesma forma, Mello (2006) acrescenta dois dados a se considerar: primeiro, a existência de um pequeno número de grupos de pesquisas organizados, e, segundo, a pequena quantidade de bolsa de iniciação científica.

Como visto, a ausência de bolsa de pesquisa e inexistência de grupo de pesquisa, são necessidades dos cursos. Concorde-se com Ribeiro (2012), no sentido de que, a realização da monografia sem estrutura, pode represar os alunos no curso, aumentando o tempo de conclusão do curso.

Para encerrar este trabalho dissertativo, cujo foco maior esteve em refletir sobre as pesquisas e os trabalhos monográficos realizados no curso de Pedagogia da FAEC, há que se mencionar uma ora existente no Colegiado do curso, qual seja, a permanência desta atividade no currículo deste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O horizonte do Pedagogo é a utopia, algo que se persegue e realiza para além do concebido inicialmente.”

(Jacques Therrien)

Realizamos uma reflexão em torno da categoria de análise ‘formação de professores’ – por meio de uma breve revisão teórica sobre o tema – e apontamos algumas questões atuais de formação e de currículo, no contexto das transformações e mudanças da sociedade.

Na perspectiva de uma formação de professores e pedagogos, numa visão crítica-reflexiva, que demanda conhecimentos teóricos, científicos e técnicos, a elaboração de monografia de fim de curso não pode se restringir a cumprir simplesmente uma exigência cartorial; embora haja limitações nos Cursos de Licenciatura, Faculdades e Centros de Ensino Superior, a monografia é produção do conhecimento e investigação de práticas pedagógicas.

Ao refletir sobre a importância da monografia, MELO (2006) afirma que essa atividade curricular deveria

[...] ser compreendida como um retrato da forma com a qual a pesquisa é considerada no âmbito da formação profissional [...] em que a pesquisa seja elemento central e indissociável do ensino. [...] vale a pena manter a exigência de uma monografia, se essa não estiver ligada a um contexto e compreensão de formação profissional? [...] estariam nossos professores realizando e dando continuidade às suas pesquisas, apresentando seus resultados em eventos e periódicos científicos e estimulando seus alunos para tal? (MELO, 2006, p. 33-34)

Esse questionamento de Melo (2006) acerca da permanência da atividade monográfica, também foi levantado pelo Curso da FAEC, como citado no capítulo 3 deste trabalho. Diante das dificuldades pertinentes e das “queixas” vivenciadas por professores e alunos, essa atividade, desconexa do contexto real de construção do conhecimento, não tem significado para o Curso, para o aluno e para os professores.

Nesse sentido, esse questionamento se configura como uma reflexão da atividade docente no Curso em que atua. Assim, como já citado, anteriormente,

reflexão é inerente ao processo de ensino e aprendizagem.

O Curso de Pedagogia é considerado como um *locus* privilegiado de produção do conhecimento no campo da Educação e da Teoria da Educação. Dessa forma, acredita-se que deva ser cada vez mais incentivada e fomentada a pesquisa no Curso, por meio das atividades curriculares.

No cerne da Formação Docente no Brasil e no seio do Curso de Pedagogia, acredita-se que podemos pensar na pesquisa como um aporte desse processo formativo, pensar num projeto integrado de formação nos cursos.

Nos moldes da ANFOPE, os cursos de Licenciatura e de Pedagogia devem ter, como base comum da formação de todo educador, a docência; nesse sentido, os cursos devem possuir tal concepção, superando o currículo mínimo a ser seguido com disciplinas numeradas.

Pensemos em utopia e utopias! É certo encontrar essa palavra quando nos referimos ao Curso de Pedagogia. Em Therrien (2005, p. 302), encontramos: “*O horizonte do Pedagogo é a utopia, algo que se persegue e realiza para além do concebido inicialmente*”.

Percebemos que utopias e (in)definições são registradas no percurso do Curso de Pedagogia no Brasil. Tivemos (in)definições quanto às diretrizes curriculares, embora a construção delas tenha deixado de lado questões primordiais quanto às definições curriculares e do destino dos egressos.

Assim, apresentamos um entendimento preliminar, que surge quando concluímos nossas análises e a redação deste trabalho, acerca da formação sólida, teórica e prática, abrangente e científica almejada para o Pedagogo. Esta formação é uma utopia.

Conforme apresentamos, as atividades de integração e aprofundamento fazem parte do Projeto Político Pedagógico. Dentre essas atividades, foram destacadas as reflexões quanto à Pesquisa Monográfica enquanto atividade formativa no Curso de Pedagogia da FAEC, atividade curricular obrigatória de aprofundamento e integração dos estudos.

Diante de investigações, Garcia (1992) é levado a propor às instituições responsáveis pela formação de professores e às instâncias educativas a criação de um Programa de Iniciação à Prática Profissional (planejamento e desenvolvimento) que possua como eixo central a reflexão.

Assim, a tendência reflexiva na formação docente tem ganhado admiradores a partir da divulgação dos estudos de Donald Schön (1992), difundidos no Brasil por Pimenta e Ghedin (2010).

Nesse sentido, o Curso de Pedagogia da FAEC se apresenta pautado numa perspectiva crítica e reflexiva da formação docente. O currículo do Curso se constitui em um apanhado de atividades curriculares estruturadas de forma disciplinar e prevê estudos de aprofundamento, além das atividades complementares em que o aluno decide por complementar a carga horária de acordo com interesse próprio.

Acerca do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FAEC, ressaltamos a indefinição quanto ao perfil do egresso, uma vez que faz referência à formação de Pedagogos com “perfil realizador de atividades educativas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem” (UECE, 2009), não delimitando modalidade de ensino e/ou níveis, ou seja, o Pedagogo é, antes de tudo, um realizador de atividades educativas. Assim, o campo de atuação do Pedagogo é amplo e ainda indefinido, visto que as atividades educativas estão em todas as esferas sociais.

Ademais, ao se referir à organização curricular, o Projeto indica que o curso foi organizado de forma a suprir as necessidades fundamentais de formação de docentes (UECE, 2009, p. 16; 21). Dessa forma, vale refletir sobre quais são essas necessidades fundamentais.

Notamos também que houve aumento da carga horária, das disciplinas e do Estágio Supervisionado, assim como foram acrescentadas atividades complementares, permanência da Monografia e quatro (04) estágios diversos. Essa alteração poderá influenciar diretamente no tempo de conclusão do curso (Ribeiro, 2012).

Podemos observar que os Cursos de Pedagogia podem estimular cada vez mais a construção do conhecimento por meio de atividades de aprofundamento e integração, utilizando a pesquisa como aporte e apreensão desse conhecimento na graduação. É o primeiro passo para reconhecer o espaço formativo dos profissionais da educação de forma ampla. Assim sendo, e atendendo a um princípio educativo (Demo, 2006) de busca pelo conhecimento no âmbito da academia e da Educação, buscam-se novas perspectivas de formar pesquisadores da Educação.

Nesse sentido, compreendemos que a atividade de pesquisa monográfica

reflete um aproveitamento geral do aluno no curso. Na construção do trabalho monográfico, o aluno demonstra os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso, confirmando a aprendizagem de habilidades adquiridas nos estudos disciplinares.

Dessa forma e baseados nas pesquisas de Fazenda (1994), sugerimos aos estudos monográficos a partir da concepção dessa autora, acerca da pesquisa-estágio ou do estágio-pesquisa, a proposta coletiva de trabalho – construção do conhecimento e atendimento à comunidade.

Compreendemos que, dessa maneira, a formação sólida almejada para o educador está em superar a crônica dicotomia entre a teoria e a prática, rumo ao estágio de profissionalização, o da práxis⁵³.

A formação docente poderá alcançar transformações profundas, com mudanças institucionais e sociais, principalmente no que concerne à idealização de currículos contextualizados, que visem à integralização das disciplinas numa perspectiva teórico-prática.

Acerca desse tema, nas conclusões de Rego e Mello (2004), é preciso que se concretizem mudanças profundas nos modelos de formação inicial vigente e que esses modelos sejam capazes de garantir uma formação de alta qualidade.

⁵³ Entendemos por práxis, uma atividade complexa, que une a teoria e a prática numa mesma dimensão, numa atitude e postura pedagógica de superação da dicotomia ensino e pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli, (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 11ª ed. Campinas, SP : Papyrus, 2001.
- AGUIAR, Márcia Ângela. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 819-842, out. 2006.
- BEILLEROT, J. A pesquisa: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, A. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 71-90.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino; NUNES, João Batista Carvalho; NOBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhos do labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010. (Fundamentos da Pesquisa; v. 1. Coleção Métodos de Pesquisa).
- FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11ª ed. São Paulo : Cortez, 2008. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v.11)
- FAZENDA, Ivani (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 5 ed. Aumentada. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. O papel do Estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, Stela C. B. (Coord.). 2ª Ed. Campinas, SP; Papyrus, 1994.
- FARIAS, Isabel Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NOBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. (Orgs.) **Pesquisa Científica para iniciantes: caminhos no labirinto**. Fortaleza, EdUECE, 2010. (Fundamentos da Pesquisa; v.I. Coleção Métodos de Pesquisa).
- FERREIRA FILHO, Norberto. **Coletânea 2**. Fortaleza, Expressão Gráfica, 2003.
- INÁCIO FILHO, Geraldo. **A monografia na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)
- GATTI, Bernadete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 1)
- GALVANIN, Beatriz. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos, e políticos. **Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas**. Ourinhos/SP, Nº 03, 2005.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é Pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos)

JUNIOR VASCONCELOS, Raimundo Elmo de Paula. Experiências educacionais no Ceará: uma abordagem geográfica. In: _____; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, Jose Rogério; et. al. (Org.). **Cultura, Educação, Espaço e Tempo**. Fortaleza, Edições UFC, 2011. (Coleção Diálogos Intempestivos, n. 105)

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? : nova exigências educacionais e profissão docente. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010 (Coleção questões de nossa época; v. 2)

LIBANEO, José C. Pedagogia ciência da educação. 5ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

LIBANEO, José Carlos. PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**. Ano XX, nº 68, Dezembro/99. p. 239-277

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b. (Série: Cadernos de Gestão, v.II)

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001. (Coleção Magister)

LÜDKE, Menga (Coord.). **O professor e a pesquisa**. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Série Prática Pedagógica)

MADUREIRO, Maria do Carmo Carvalho. Pesquisa Educacional e a Produção do Conhecimento na Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade de Educação de Crateús. **Monografia** (Licenciatura em Pedagogia) Faculdade de Educação de Crateús/UECE. Crateús, 2009. 63p.

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. **Contribuição do Pedagogo e da Pedagogia para a Educação Escolar**: pesquisa e crítica. Campinas-SP: Editora Alínea, 2005.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso**: Uma estratégia de pesquisa. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOREIRA, A. F. Barbosa. **Currículo, cultura e formação de professores**. Educar. Editora da UFPR: Curitiba, nº 17, p.39-52, 2001.

MOSQUERA, Juan J. M. A Universidade e a Produção do Conhecimento. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n 7, p.29-33. nov. 1997.

MELO, Victor Andrade de. Monografias de fim de curso – refletindo sobre nossas reflexões: por onde caminhamos? **Pensar a Prática 4**: 31-45, Jul./Jun. 2000-2001.

NOBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria. et al. Grupos de pesquisa na universidade: líderes e a formação diferenciada nos cursos de graduação. _____.; ALMEIDA, M. I de.; ANDRADE, J. T. de. **Formação diferenciada: a produção de um Grupo de Pesquisa**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

OLIVEIRA, Francisca de F. A. A formação de professores e a valorização do magistério após a reforma educacional: para onde apontam as pesquisas sobre o tema? *In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL*, 9., 2001, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/4.pdf> Acesso em: 22 mai. 2011.

PASSOS, C. M. B. Contemporaneidade e Ressignificação da Identidade Docente. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 12., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2004. p.

_____. **Novos projetos pedagógicos para formação de professores: registros de um percurso**. 2007. 223f.; Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza-CE, 2007.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudanças: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**. Anped. set/out/nov/dez. nº 12, p. 5-21, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (Coord). **Pedagogia, ciência da educação?** Texto de José Carlos Libâneo [et al.] São Paulo: Cortez, 1996.

_____. GHEDIN, Evandro, (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo : Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6ª ed. São Paulo : Cortez, 2008. (Saberes da docência)

QUIVY, Raymond. CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. Tradução: João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. 5ª ed. Portugal: Gradiva, 2008

REGO, Teresa Cristina; MELLO, G. N. La formación docente en América Latina y el Caribe: en busca de la innovación y efectividad. *In: PURYEAR, J.; GAJARDO, M.. (Org.). Maestros en America Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. 1a ed. Santiago: PREAL-BID-UNESCO, 2004, v. 1, p. 165-214.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. RIBEIRO, Marco A. P. **Temas Educacionais: Uma Coletânea de Artigos**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. (Coleção Diálogos Intempestivos, 86)

_____. **Formação de Professores no Capitalismo em crise – mas em**

expansão. Fortaleza-CE: 2012. Mimeografado.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro, (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 6. ed. São Paulo : Cortez, 2010.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. Estágio e Pesquisa ou sobre como olhar a prática em transformá-la em Pesquisa. **Revista científica da FAP**, v. 1, p. 1-7, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação)

_____. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 31ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5)

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro, (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 6. ed. São Paulo : Cortez, 2010.

SCHEIBE, Lêda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SILVA, Silvânia L. de A. Por uma pedagogia da inclusão: conceitos são re-significados na formação do professor. In: ANDRADE, Francisco Ari de; SANTOS, Jean M. C. T. (Orgs.) **Formação de Professores e Pesquisas em Educação: Teorias, Metodologias, Práticas e Experiências Docentes.** Fortaleza, Edições UFC, 2011. (Coleção Diálogos Intempestivos, n. 96)

SILVA, Silvina Pimentel. Pesquisa, ensino e formação docente no ensino superior. In: Sales, J. A. Moreira. et al. (Org.) **Formação e Práticas Docentes.** Fortaleza: EdUECE, 2007. p. 165-178.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução as teorias do currículo. 2. ed., 10ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, Maria José. A evolução da concepção de Univesidade no Brasil. In: TUBINO, Manoel J. G. (org.) **A Universidade ontem e hoje.** São Paulo: IBRASA, 1984. (Biblioteca "Educação; 9)

SAUPE, Rosita.; WENDHAUSEN, Águeda L. P.; MACHADO, Heloisa B. Modelo para implantação ou revitalização de trabalhos de conclusão de curso. **Rev Latino-am Enfermagem 2004** janeiro-fevereiro; 12 (1):109-14. Disponível em: www.eerp.usp.br/rlaenf

THERRIEN, Jacques. Pedagogia: a definição de um campo profissional de conhecimento. In: ALBUQUERQUE, L. Botelho (Org). **Currículos Contemporâneos.** Fortaleza: Editora UFC. 2005 p.290-304.

UECE. Faculdade de Educação de Crateús - FAEC. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena.** Crateús-CE, 2009.

UECE. **Orientações Acadêmicas.** Guia do Estudante de Graduação – UECE. PRÓ REITORIA DE POLITICAS ESTUDANTIS E PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos de Reforma:** legislação educacional no Brasil Império e República. Brasília: Líber Livro, 2008. p.136-155.