



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA RAQUEL DE CARVALHO AZEVEDO**

**ENSINAR A PESQUISAR: O QUE APRENDEM DOCENTES UNIVERSITÁRIOS  
QUE ORIENTAM MONOGRAFIA?**

**FORTALEZA  
2011**

**MARIA RAQUEL DE CARVALHO AZEVEDO**

**ENSINAR A PESQUISAR: O QUE APRENDEM DOCENTES UNIVERSITÁRIOS  
QUE ORIENTAM MONOGRAFIA?**

Tese submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Jacques Therrien.

**FORTALEZA  
2011**

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

- 
- A988e Azevedo, Maria Raquel de Carvalho.  
Ensinar a pesquisar: o que aprendem docentes universitários que orientam monografias? / Maria Raquel de Carvalho Azevedo . – 2011.  
271 f. : il. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2011.  
Área de Concentração: Educação Brasileira.  
Orientação: Prof. Ph.D. Jacques Therrien.
1. Ensino superior – Pesquisa – Ceará. 2. Prática de ensino – Ceará. 3. Educação – Estudo e ensino (Superior) – Ceará. I. Título.

---

CDD 370.7118131

**MARIA RAQUEL DE CARVALHO AZEVEDO**

**ENSINAR A PESQUISAR: O QUE APRENDEM DOCENTES UNIVERSITÁRIOS  
QUE ORIENTAM MONOGRAFIA?**

Tese submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação Brasileira.

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

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Ph.D. Jacques Therrien (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará

---

Profa. Dra. Meirecele Calíope Leitinho  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias  
Universidade Estadual do Ceará

---

Prof. Dra. Sílvia Maria Nóbrega Therrien  
Universidade Estadual do Ceará

---

Prof. Dra. Carmensita Passos Braga  
Universidade Federal do Ceará

**Aos Ari, Záida, Aníbal e Aderson**, meus pais e irmãos, com eles construí os sentidos da amorosidade e da persistência

**Ao Carlos**, meu marido, com quem aprendo nestes anos o sentido da incondicionalidade do amor

**Ao Pedro**, meu filho querido, que trouxe o cansaço extra, a fortaleza e a recompensa doce do fim de tese

**A cada um dos meus orientandos e colegas**, com os quais aprendo que não saber faz parte do ensinar e com os quais quero sempre caminhar...

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr Jacques Therrien, pelos incentivos, orientações e provocações para produção desta pesquisa de tese. Com ele descobri o valor da prática, experiência, reflexão e disciplina necessários ao docente universitário, e mais ainda aprendi que ensinar é partilhar e confiar.

Às Professoras Doutoras Sílvia Maria Nóbrega-Therrien e Isabel Maria Sabino de Farias, colegas competentes e sensíveis à pesquisa no trabalho docente, pelas orientações prestimosas ao meu texto, pelos incentivos constantes, também pela convivência estimulante.

Às Professoras Doutoras Meirecele Calíope Leitinho e Carmensita Passos por aceitarem participar da banca de defesa, contribuindo de maneira significativa para a discussão das ideias presentes neste texto e para certamente melhorá-lo;

A todos os colegas do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS) da Universidade Estadual do Ceará, por me acolherem, partilharem saberes e muito me ensinarem sobre a relação entre ensino e pesquisa. Também pelos afetos e estímulos.

Aos queridos colegas com quem mais convivi nesta experiência acadêmica, Ruth Pinho, Cecília Lacerda, Kennedy Santos e a amiga em quem descobri sincera e alegre companhia, Lídia Azevedo.

Aos colegas professores do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI) que aceitaram contribuir com esta pesquisa, mostrando-me o desafio de exercer a docência e a orientação, partilhando anseios, dúvidas e descobertas.

À Universidade Estadual do Ceará, À Direção da FACEDI, à coordenação do curso de Pedagogia, aos colegas funcionários e alunos, que me permitiram vivenciar estes anos de intensa dedicação à tese, privando-me dos meus encargos didático-pedagógicos em benefício do desenvolvimento profissional almejado.

À Fundação Cearense de Apoio à Pesquisa (FUNCAP) pelo auxílio indispensável na elaboração desta pesquisa de tese.

Aos meus familiares, pais e irmãos, cunhadas-irmãs Ávila e Suellen, ao meu sobrinho querido Camilo que chegou junto com o Doutorado... aqueles que mais partilharam os momentos de alegria, as ansiedades, conquistas e ausências. Por sempre acreditarem em mim neste processo.

E por fim, à D. Luciene, que eu não poderia esquecer, pois tanto me auxiliou neste ano cuidando do meu bem mais precioso e pequenino...do meu filho Pedro para que eu pudesse concluir a tese.

“Quem ensina carece pesquisar, quem pesquisa carece ensinar.” (Pedro Demo)

“Por muitas vezes nos disseram o que deveríamos ser. No entanto, poucas vezes nos perguntaram quem somos. Em vários momentos, nos disseram o que fazer, sem que buscassem compreender também o que fazíamos, tradicionais, construtivistas e agora pesquisadoras, parece que a adjetivação nos persegue.” (Mitsi Lacerda)

## RESUMO

Esta tese resulta de uma investigação que teve por objeto as aprendizagens de docentes produzidas a partir da orientação à monografia em curso de Pedagogia. Seu foco principal de análise foi a contribuição dessas aprendizagens para a elaboração da profissionalidade docente no ensino superior, especialmente para a relação entre ensino e pesquisa. O estudo parte da concepção de que a atividade docente de orientação da monografia exige uma integração entre saber ensinar e saber pesquisar. Para enfrentar esse desafio a prática e as situações de ensino são adotadas pelo docente como campo pedagógico de aprendizagem que possibilitam constituir para si um repertório de estratégias, conhecimentos, *formas de aprender e ensinar a pesquisar*. A pesquisa teve como objetivo principal compreender os processos de aprendizagem para a docência universitária decorrentes da integração dos saberes do ensino e da pesquisa na atividade de orientação à monografia. De modo específico buscou: discutir a função da integração entre ensino e pesquisa no currículo de formação do pedagogo; identificar como os docentes definem a monografia e compreendem seu papel formativo no curso de Pedagogia; caracterizar as dificuldades presentes na orientação da monografia, as práticas pedagógicas desenvolvidas em seu enfrentamento, bem como os saberes docentes mobilizados nesse processo; conhecer as concepções dos docentes acerca das funções da integração entre ensino e pesquisa na formação de professores; refletir sobre o processo de aprendizagem docente diante das práticas de orientação da monografia. As categorias teóricas que deram suporte à investigação foram: saberes docentes, epistemologia da prática, profissionalidade e aprendizagem profissional da docência. A pesquisa foi realizada em curso de Pedagogia de uma Universidade Pública do Estado do Ceará, tendo como sujeitos dez professores, entre especialista, mestres e doutores, dos quais quatro são pedagogos e seis tem outras formações em disciplinas do campo das ciências da educação. A investigação baseou-se na abordagem qualitativa, com referencial teórico-metodológico na etnometodologia, sendo desenvolvida por processos sucessivos de aproximação ao campo. O estudo foi realizado no percurso temporal de 2008 a 2010 e foram utilizados os seguintes procedimentos: grupo focal, questionário, entrevista, análise documental, observação direta de sessões de defesa de monografia e registro em diário de campo. Para a análise foram importantes sobretudo os relatos dos professores a respeito das concepções e práticas no campo da orientação e do ensino. Os resultados reafirmam a tese de que as estratégias desenvolvidas na orientação revelam a prática e a experiência como campo pedagógico de aprendizagem e servem como suporte para o desenvolvimento da ação docente, mas nem sempre contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade necessária ao docente universitário. Ressalta-se a importância da experiência como produção de saber e como objeto privilegiado da orientação. Afirma-se ainda a necessidade do desenvolvimento da reflexividade entre os professores e da abertura para práticas dialógicas e colaborativas, um dos obstáculos para aprendizagem da orientação e para conquista de maior autonomia, de modo a transformar a orientação em atividade menos ‘desamparada’, posto que aqui são trazidos modelos de orientação elaborados pelos docentes como esquemas práticos que organizam o seu trabalho. Em síntese, apesar das condições destacadas como difíceis para orientar, os docentes tem investido em formas de lidar com a orientação e demonstram aprender com ela.

Palavras-Chave: Ensino e pesquisa. Aprendizagem da docência. Orientação. Monografia.

## ABSTRACT

This thesis is the result of an investigation which was object of study teacher learning produced from the guideline to ongoing monograph of pedagogy. Its main focus of analysis was the contribution of these learning to the elaboration of teaching prowess in higher education, especially to the relation between teaching and research. The study starts with the conception that the teaching activity of monograph guidance requires integration between knowing how to search and knowing how to teach how to search. To meet this challenge, practice and teaching situations are adopted by teachers as educational field that enable learning to constitute itself a repertoire of strategies, knowledge, *ways to learn and teach the search*. The goal of the survey was: understanding learning processes for university teaching arising from integration of knowledge of teaching and research on the activity of the monograph. The specific objectives were: to discuss the function of integration between teaching and research in educator training curriculum; identify how the Faculty define the monograph and understand its formative role in the course of pedagogy; characterize the difficulties attending the orientation of the monograph, pedagogical practices developed in their confrontation, as well as knowledge in teaching present in this process; meet the teachers' conceptions about the functions of the integration between teaching and research in the training of teachers; reflect on the teaching learning process on practices of orientation of the monograph. The theoretical categories that gave support to the investigation were: teacher knowledge, epistemology of practice, learning and teaching professional prowess. The survey was conducted in the course of pedagogy of a public University in the State of Ceará and was subject of research ten teachers, among them specialists, master's and doctoral degrees, of which four are educators and six have other formations in disciplines of the field of Education Sciences. Research was based on the qualitative approach with theoretical-methodological reference of the ethno methodological research, being drawn up by successive processes of approximation to the field. The study was carried out from 2008 to 2010 and the following instruments were used: focus group, questionnaire, interview, documentary analysis, direct observation of monograph defense sessions and field journaling. For the analysis were particularly important reports from teachers regarding the concepts and practices in the field of guidance and teaching. The results reaffirm the thesis that the strategies developed in the orientation show the practice and experience like learning pedagogical field and serve as support for the development of teaching action, but not always contribute to the development of necessary prowess to the lecturer. Emphasizes the importance of production of knowledge as experience and as privileged object orientation. It also affirms the development of reflection required between teachers and openness to collaborative and dialogical practice, one of the barriers for learning from orientation and to win greater autonomy, so as to transform the orientation on activity less 'helped', since here are brought guidance models prepared by teachers as practical schemes that organize their work. In summary, despite the conditions highlighted like difficult to guide, the teachers have invested in ways of dealing with the guidance and demonstrate to learn from it.

Keywords: Teaching and Research. Learning of teachers. Orientation. Monograph.

## RÉSUMÉ

Cette thèse résulte d'une recherche qui avait pour objet les apprentissages des enseignants produites à partir de leur travail d'orientation de monographies dans un cours de pédagogie. Son point principal d'analyse fut la contribution de ces apprentissages dans le développement de la professionnalité enseignante à l'université, particulièrement en ce qui a trait à la relation entre enseignement et recherche. L'étude prend comme point de départ la conception que l'activité enseignante d'orientation de la monographie exige l'intégration entre savoir enseigner et savoir faire de la recherche. Pour affronter ce défi, la pratique et les situations d'enseignement sont prises par le professeur comme un champ pédagogique d'apprentissage qui rend possible la constitution pour soi d'un répertoire de stratégies, de connaissances, de modes d'apprendre à enseigner et de travailler en recherche. L'objectif de l'étude fut de comprendre les processus d'apprentissage à l'enseignement universitaire qui découlent de l'intégration des savoirs de l'enseignement et de la recherche au cours de l'orientation de monographies. De façon plus précise, le travail a voulu: aborder la fonction de l'intégration entre enseignement et recherche dans le curriculum de formation du pédagogue; identifier comment les enseignants définissent la monographie et comprennent son rôle formatif; caractériser les difficultés, les pratiques pédagogiques et les savoirs mobilisés dans cette tâche. Les principales catégories théoriques d'appui pour l'analyse furent: les savoirs des enseignants, l'épistémologie de la pratique, la professionnalité et l'apprentissage professionnel à l'enseignement. L'étude a été réalisée dans un cours de pédagogie d'une université publique de l'État du Ceará, Brésil, ayant pour sujets de recherche dix enseignants dont la formation se situe dans le champ des sciences de l'éducation. Prenant l'ethnométhodologie comme approche théorique méthodologique, le travail de recherche s'est déroulé au cours des années 2008 à 2010 utilisant divers instruments de cueillette des données: groupe focal, questionnaires, entrevues, analyse de documents et observation de sessions de défense de monographies. Les plus importantes données d'analyse furent les déclarations des enseignants au sujet de leurs conceptions et pratiques au travail d'orientation et d'enseignement. Les résultats de l'étude affirment la thèse que les stratégies développées en orientation révèlent la pratique et l'expérience comme champ pédagogique d'apprentissage et servent de support pour le développement de l'action enseignante, mais ne contribuent pas nécessairement au développement de la professionnalité nécessaire à l'enseignant universitaire. Il faut souligner l'importance de l'expérience à la production des savoirs et comme référence privilégiée à l'orientation; de plus, le besoin de développer les processus de réflexivité chez les enseignants et leur ouverture aux pratiques dialogiques et collaboratives, un des obstacles à l'apprentissage de l'orientation et à la conquête d'une plus grande autonomie. Le travail d'orientation doit devenir une activité moins 'isolée', devant récupérer les modèles d'orientation conçus par les enseignants comme schémas pratiques qui leur permettent d'organiser leur travail. Enfin, malgré les difficultés rencontrées à l'orientation, les enseignants trouvent des manières de se débrouiller à l'orientation et révèlent apprendre à ce métier.

Mots-clés: Enseignement et recherche. Apprentissage à l'enseignement. Orientation. Monographie.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1	Número de alunos matriculados e concludentes em monografia 2008-2010	190
Quadro 1	Condições de orientação .....	197

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO À PESQUISA: MOTIVAÇÕES E QUESTIONAMENTOS APRESENTAM A QUESTÃO DE ESTUDO .....</b>	<b>14</b>
<b>1.1</b>	<b>O problema de pesquisa: quando a vida e o trabalho produzem uma tese</b>	<b>15</b>
<b>1.2</b>	<b>Questões norteadoras do estudo e seus objetivos .....</b>	<b>30</b>
<b>1.3</b>	<b>Quadro teórico: explicitando elementos norteadores do estudo .....</b>	<b>31</b>
<b>2</b>	<b>A INTEGRAÇÃO ENSINO E PESQUISA: DESAFIO PREMENTE DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA HOJE .....</b>	<b>34</b>
<b>2.1</b>	<b>A universidade e os implicativos da formação profissional: mudanças no seu sentido social e na reconfiguração do trabalho do professor .....</b>	<b>34</b>
<b>2.2</b>	<b>A polissemia de significados da integração ensino e pesquisa .....</b>	<b>51</b>
<b>2.3</b>	<b>Universidade e formação pela pesquisa .....</b>	<b>57</b>
<b>2.3.1</b>	<i>Formação de professores e aproximação com a pesquisa .....</i>	<b>57</b>
<b>2.3.2</b>	<i>O Curso de Pedagogia e a pesquisa: intenções e dificuldades .....</i>	<b>68</b>
<b>2.4</b>	<b>Como atua o professor universitário neste cenário?: problemas da formação, desafios à prática para integrar ensino e pesquisa .....</b>	<b>73</b>
<b>3</b>	<b>ENSINAR E ORIENTAR: ALTERNATIVA À APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA? .....</b>	<b>78</b>
<b>3.1</b>	<b>Processos básicos de aprendizagem e processos de produção/aprendizagem da profissão docente: o que diz a literatura .....</b>	<b>78</b>
<b>3.2</b>	<b>A aprendizagem da docência: saberes, raciocínio pedagógico e deliberação reflexiva como produção da profissionalidade .....</b>	<b>83</b>
<b>3.3</b>	<b>A racionalidade pedagógica intersubjetiva como caminho para autonomia docente .....</b>	<b>92</b>
<b>3.4</b>	<b>A orientação á pesquisa como estratégia para aprender e como produto da aprendizagem profissional .....</b>	<b>95</b>

<b>4</b>	<b>A APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES DE PEDAGOGIA DA FACEDI\UECE: RECONSTITUIÇÃO DA TRAJETÓRIA DE PESQUISA .....</b>	<b>106</b>
<b>4.1</b>	<b>A pesquisa em ação: mapeando as estratégias, recursos e decisões da investigação .....</b>	<b>106</b>
<b>4.1.1</b>	<b>O local da investigação .....</b>	<b>107</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Os sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>109</b>
<b>4.1.3</b>	<b>Recursos da pesquisa: estratégias e instrumentos .....</b>	<b>111</b>
<b>4.2</b>	<b>A ancoragem metodológica: desejando recuperar fragmentos das práticas de orientação, motivações e justificações norteadoras da ação profissional de docentes universitários .....</b>	<b>112</b>
<b>4.3</b>	<b>Detalhamento da pesquisa .....</b>	<b>116</b>
<b>4.4</b>	<b>As dificuldades vivenciadas na pesquisa: responsabilidades da reflexão entre colegas .....</b>	<b>132</b>
<b>5</b>	<b>RETRATOS DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOS PROFESSORES: A PRODUÇÃO DE SABERES DO ENSINO E DA PESQUISA GERANDO APRENDIZAGEM .....</b>	<b>135</b>
<b>5.1</b>	<b>Formação em pesquisa: reconstituindo trajetórias e aprendizados anteriores .....</b>	<b>136</b>
<b>5.2</b>	<b>A criação de dispositivos para a ação como orientadores a partir das experiências enquanto orientandos .....</b>	<b>146</b>
<b>5.3</b>	<b>A produção de saberes ligados à pesquisa oriundos da formação e da prática como orientadores .....</b>	<b>154</b>
<b>5.4</b>	<b>A compreensão de ensino do professor e o desenvolvimento de uma prática de trabalho em Pedagogia: são visíveis as aproximações com a pesquisa? .....</b>	<b>165</b>
<b>5.5</b>	<b>O currículo do Curso de Pedagogia da FACEDI\UECE como contexto situado de trabalho: o Projeto Político Pedagógico quer aproximar ensinar e pesquisar? .....</b>	<b>182</b>

<b>6</b>	<b>APRENDIZAGENS DOS PROFESSORES: OS MODELOS DE ORIENTAÇÃO E A NECESSÁRIA TRANSFORMAÇÃO DA EXPERIÊNCIA PARA ENSINAR A PESQUISAR .....</b>	<b>186</b>
<b>6.1</b>	<b>Condições de orientação .....</b>	<b>187</b>
<b>6.2</b>	<b>Saberes necessários para orientar na percepção dos orientadores .....</b>	<b>198</b>
<b>6.3</b>	<b>Como oriento?: modelos de orientação, estratégias e aprendizagens .....</b>	<b>206</b>
<b>6.4</b>	<b>Como se avalia o produto da orientação? Modos de compreensão do papel da monografia .....</b>	<b>214</b>
<b>6.5</b>	<b>Principais dificuldades à aprendizagem da orientação: a falta de reflexão e compartilhamento no trabalho .....</b>	<b>223</b>
<b>6.6</b>	<b>Interfaces entre orientar e ensinar: a necessária transformação da experiência como produção da profissionalidade docente .....</b>	<b>229</b>
<b>7</b>	<b>O QUE SE APRENDE ORIENTANDO: CONCLUSÕES .....</b>	<b>238</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>246</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>256</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>259</b>

## **1 A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO À PESQUISA: MOTIVAÇÕES E QUESTIONAMENTOS APRESENTAM A QUESTÃO DE ESTUDO**

*“Como nos encontramos implicados nos nossos objetos de estudo? Essa é uma das questões centrais de toda pesquisa nas ciências humanas. E é, aliás, um excelente caminho para o ato de escrever.” (Hemi Hess, 2005)*

A temática da pesquisa na formação e prática de professores tem sido foco de diversos estudos e pesquisas principalmente a partir da década de 1990. Muitos destes estudos têm enfatizado a função da pesquisa no projeto de profissionalização do professor, considerando-a como elemento norteador de processos formativos na universidade e em outras instituições de formação inicial docente, bem como nos programas de formação continuada.

Essa temática vem estimulando um diálogo sistemático entre as instâncias formativas e os profissionais, tendo em vista a reestruturação dos cursos de formação de professores no país. Neste debate, a pesquisa é vista tendo um importante papel na formação de professores e a partir disso, os currículos e práticas devem torná-la concreta. Este cenário traz para a universidade, como instituição encarregada da formação inicial, um enorme desafio, qual seja examinar, revisar ou reformular permanentemente os propósitos e fins desta formação, bem como as estratégias que têm sido utilizadas para alcançá-los.

É neste contexto que se situa o presente estudo, buscando compreender como a atividade de orientação, particularmente de monografia em curso de licenciatura, tem implicações nos processos de aprendizagem a uma prática docente que articule concepções e práticas integradas de ensino e pesquisa. Ao eleger essa temática, analiso como os professores desenvolvem as suas atividades de orientação na produção da monografia de alunos em Curso de licenciatura em Pedagogia, processo que mobiliza saberes, recursos cognitivos, didáticos e pedagógicos na/para a ação docente.

A pesquisa busca compreender como a atividade de orientação produz elementos de aprendizagem para a docência do professor universitário. Neste sentido, investiga a racionalidade que dá suporte ao trabalho docente nas orientações aos diferentes alunos e suas temáticas face às exigências próprias ao currículo de Pedagogia, articulando repertório de conhecimentos e habilidades no contexto institucional de intervenção.

## 1.1 O problema de pesquisa: quando a vida e o trabalho produzem uma tese

Ao lidar com a pesquisa no currículo de Pedagogia, curso ao qual sou vinculada como docente, venho percebendo o quanto é desafiante a formação nesta área e do quanto ainda necessitamos aperfeiçoá-la. Como professora da área de pesquisa me vejo implicada na discussão desta temática que demanda da universidade e dos cursos iniciativas importantes como a criação de espaços de discussão e troca de experiências sobre o modo como a universidade vem refletindo e conduzindo a formação pela pesquisa na graduação e como se vinculam o ensino e a pesquisa, o que também reforça a necessidade de fortalecimento do campo da Pedagogia universitária como advoga Cunha (2010).

A escolha deste tema e a delimitação do problema ocorreram em um processo de reflexão sobre a minha prática como professora e como orientadora no curso de Pedagogia. Algumas ‘coincidências’ e situações me trouxeram até aqui, o que passo a relatar. Ingressei como professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE)<sup>1</sup> no campus da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI)<sup>2</sup> em 2003, ministrando disciplinas de Sociologia da Educação, Metodologia do Trabalho Científico e Projeto de Monografia I. Naquela ocasião estava iniciando a minha trajetória como orientadora, sem ter clareza da função da monografia naquele currículo, sem conhecer exatamente o perfil dos nossos alunos, o contexto da formação em Pedagogia e, a importância de uma sistemática de orientação que guiasse o trabalho do professor. Os meus primeiros anos como professora ali coincidem com a reforma do currículo<sup>3</sup> e com a necessidade de assumir a vice-coordenação e posteriormente a coordenação do curso de pedagogia<sup>4</sup>, desafios enormes para quem estava apenas começando a transitar no campo pedagógico. Noutras palavras, estava começando a conhecer a UECE: a dimensão institucional (nos aspectos da gestão administrativa e pedagógica dos cursos de

---

<sup>1</sup> A UECE é uma universidade multi-campi, funcionando o Curso de Pedagogia nos municípios de Fortaleza (CED), Itapipoca (FACEDI), Iguatu (FECLI), Limoeiro do Norte (FAFIDAM), Quixadá (FECLESC). No seu conjunto oferece 67 Cursos de Graduação presenciais (32 nos 06 *campi* do interior e 35 nos 02 *campi* da capital). O quadro de docentes é composto por 796 professores efetivos e 228 substitutos.

<sup>2</sup> A FACEDI é situada no município de Itapipoca-CE, distando 132 quilômetros de Fortaleza. Foi criada no ano de 1983 e oferece três cursos de Licenciatura: Pedagogia, Ciências Biológicas e Química. Atualmente tem no seu quadro 42 professores, 09 servidores técnico-administrativos e 620 alunos matriculados. Atende ainda aos municípios da microrregião: Tururu, Uruburetama, Miraíma, Amontada. Desde a sua fundação até o ano de 2010 foram formados 735 profissionais em pedagogia, e 87 nos demais cursos oferecidos.

<sup>3</sup> A elaboração do novo currículo de pedagogia iniciou em 2003 e foi concluída em 2008 quando o novo fluxo curricular é inserido na programação didática do curso, gerando dois fluxos de matrícula, os alunos do currículo que prevaleceu de 1991 até 2008 e os alunos do currículo novo.

<sup>4</sup> Durante os primeiros anos de elaboração do PPP entre 2003 e 2005 eu assumi a vice-coordenação e depois a coordenação do curso de pedagogia, participei ainda da Comissão de Pesquisa junto ao Núcleo de Pesquisa (PROGPq\UECE), o que me permitiu conhecer mais de perto a rotina e os problemas do curso neste período.

graduação, sua realidade *multicampi*); o campo pedagógico e suas particularidades (temáticas de estudo, propósitos, desafios) através dessa graduação em Pedagogia. Ao mesmo tempo, na docência deparava-me com a necessidade de orientar a pesquisa em educação, além de ministrar as demais disciplinas de Sociologia, minha área de formação inicial.

Os primeiros anos na UECE foram de intensa socialização de experiências, neste sentido destaco os contatos com colegas como fonte essencial de aprendizagem, de apoio e incentivo, de provocação e questionamento, embora vivenciados de modo privado (no espaço comum da casa, do compartilhamento afetivo) e não como discussão ou construção coletiva dos professores. Uma das questões que considero relevantes à prática como professora foi o apoio nas iniciativas e experiências relatadas por colegas, o que me despertou para a importância dessas narrativas das quais se sabe pouco no universo acadêmico. Essa privatização dos saberes e práticas no ensino superior é pano de fundo sobre o qual se assenta a necessidade de legitimação de saberes produzidos no trabalho e na reflexão sobre ele. Como afirma Cunha (2010) há saberes emergentes que tem sido desconsiderados para os profissionais da universidade, contexto que privilegia a competência científica. Tal primazia do conhecimento científico negligencia a dimensão pedagógica que constitui a profissão, também obscurecendo o valor das aprendizagens e do desenvolvimento profissional do professor<sup>5</sup>. Refazendo o meu percurso de formação, percebo como a profissionalidade, no sentido aqui tomado de empréstimo à Contreras<sup>6</sup> (2002), se faz exigente no cotidiano do trabalho docente. Recontar os passos dados no trabalho, como exercício reflexivo, é condição primeira para aqui propor o problema central da tese.

Como socióloga, tive a formação de graduação com área de concentração em pesquisa (UECE, Ciências Sociais - Bacharelado) a qual oportunizou o contato inicial com os referentes teóricos e práticos da pesquisa em ciências humanas, que teve continuidade com o mestrado na mesma área (Sociologia - UFC). Até ali posso dizer que fui apresentada à pesquisa acadêmica, em seus pressupostos e rigores. Ao iniciar a atividade docente na área de *Sociologia e Pesquisa em Educação*, entro em contato com o curso de Pedagogia e com os temas (novos para mim) de investigação dos alunos do oitavo semestre.

---

<sup>5</sup> Embora não seja o foco deste estudo, é preciso dizer que outras dimensões como a social, política e interativa que marcam a profissão docente também parecem esquecidas neste contexto.

<sup>6</sup> Termo que define o desempenho do trabalho de ensinar, mas além disso, expressa valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver na profissão.

Como objetivo da disciplina<sup>7</sup> nomeada Projeto de Monografia I, precisava retomar o pré-projeto delineado na disciplina pesquisa educacional, cursada por eles há dois semestres atrás. Neste sentido, precisava orientá-los a aprofundar e esclarecer suas questões de interesse, redefinir objetivos, orientar a construção de algumas leituras que auxiliassem a compreensão do problema e na definição da abordagem metodológica que lhes seria oportuna, também oferecer-lhes indicações a respeito da escrita acadêmica, dos sistemas de referência, citações, dos elementos constituintes do projeto de pesquisa e da elaboração da monografia em si.

Meu primeiro desafio era conhecer os alunos, suas expectativas de pesquisa, o que já tinham lido e conheciam a respeito, suas principais dúvidas e necessidades de esclarecimento. Ao iniciar senti estranhamento frente aos temas e me perguntava como orienta-los, buscando estratégias didático-pedagógicas, mas focava meu trabalho excessivamente nos textos, como hoje consigo perceber. Os textos, por sua vez, eram bastante normativos e generalistas, auxiliando-me pouco a fazê-los compreender como eu compreendia a pesquisa. Refiro-me aqui aos manuais de metodologia científica, aqueles que oferecem definições e subsídios técnicos sobre como pesquisar. Então, por muitas vezes, ficava a me perguntar sobre o resultado das aulas e da interação entre eu, os textos, o assunto em pauta e os alunos. Naquele período ainda não havia despertado em mim o valor da experiência para o professor e que eu podia, devia, buscar relacionar a minha formação e as experiências anteriores, com o ensino da pesquisa, que eu buscava realizar nas aulas. Era-me tudo tão novo e eu não conseguia articular os meus conhecimentos e habilidades anteriores em pesquisa com o que eu tentava ali ensinar. Identifico tal sentimento nas palavras de Nóvoa (1995) quando relata o *stress* que domina os profissionais diante de certas situações e contextos que exigem tempo para acomodar mudanças e inovações. Dito de outro modo, o período de crise e mudança pode ser favorável quando gera problemas a pensar. É curioso hoje lembrar que aquela angústia sobre como melhor conduzir o meu trabalho ocorria paralela ao desejo de encontrar um objeto e campo de estudo\desenvolvimento profissional em educação. A convergência entre estas duas necessidades foi o ponto mais decisivo para a produção da investigação aqui apresentada. É neste ponto que Hess (2005) afirma que fazer uma tese pode ser um exercício de produção de si mesmo.

---

<sup>7</sup> Naquele currículo a área de pesquisa era constituída pelas seguintes disciplinas: Metodologia do Trabalho Científico, Produção Textual, Pesquisa Educacional, Projetos de Monografia I e II. Cabe afirmar que tal denominação presente na matriz das disciplinas, equivocada, refere-se à elaboração do Projeto de Pesquisa e da Monografia. Estas duas últimas disciplinas eram oferecidas nos últimos períodos do curso, oitavo e nono semestres.

Ao mesmo tempo, desde o início senti que a cada turma o meu trabalho ia sendo diferente e que não poderia ter um *scrit* fixo demais, um esquema de trabalho que não me permitisse variar as atividades e os objetivos conforme as necessidades da turma. A diversidade de experiências e de dúvidas era significativa, o que tornava o meu trabalho desafiante a todos os momentos. De imediato passei a conversar com colegas, com os quais estava me familiarizando naquele contexto de trabalho. Passei a observá-los nos momentos que me eram possíveis, tentando compreender a área de cada um, sua experiência em pesquisa e seus interesses no trabalho. Desde cedo percebi que o esforço para melhor encaminhar os alunos na pesquisa jamais poderia estar a cargo apenas de algumas poucas disciplinas de pesquisa e\ou dos professores da área, era necessário problematizar naquele contexto como se concretizava a formação nesta área. Primeiro, no meu entender, a compreensão do que é pesquisa ao longo de semestres tão distantes (primeiro, quinto e oitavo) parecia não se consolidar, ao contrário, não se aprofundava. Segundo, as experiências deles de vida, trabalho e formação nem sempre eram problematizadas no curso, a ponto de auxiliarem a uma escolha mais direta de uma temática e um objeto de interesse. Os alunos visivelmente não construíam uma relação com seus temas de pesquisa ao longo do curso. Eles se viam, geralmente, diante de uma obrigação curricular: concluir o curso produzindo uma monografia e realizar a pesquisa era sua condição de acesso ao diploma. Em terceiro lugar, as imensas dúvidas sobre como conduzir a leitura (digo, como melhor aproveitá-la para suas reflexões iniciais) porque sabiam fichá-la, além da dificuldade de produzir um texto (organização das ideias, correção, noção de interlocução com um possível leitor) mostravam a fragilidade da formação e os desafios que naquele momento exigiam intervenção da professora. Aquilo ia me mostrando a complexidade do ensinar a pesquisar. Hoje vejo, por exemplo, que a disciplina de projeto de pesquisa parecia se mostrar um termômetro do curso, das aprendizagens e significações produzidas ao longo das disciplinas cursadas. Os alunos me diziam não acumular material escrito, nem adquirir livros ao longo do curso, muitos deles sequer ainda guardavam os programas de disciplina, que continham as bibliografias e temas estudados por eles. Quanto à escrita, encontrei textos desconexos que me levaram a identificar frases sem sentido conclusivo (ou seja, não frases), ausência de conectivos, sujeito separado de verbo, parágrafos grandes e períodos que se perdiam numa angustiante tentativa de expressão do autor.

Neste sentido, chamou-me atenção, por vezes, o aparente descaso com a disciplina Produção Textual, quando ali eu a via como tão oportuna. Havia um argumento de que não tínhamos professores realmente habilitados a ensiná-la, posto que deveria ser um professor formado em letras. Esta disciplina trabalhava com gêneros textuais, um deles era a escrita

acadêmica, que não chegava a examinar os problemas presentes na escrita, tais quais nós enfrentávamos. Outra situação que me chamava atenção era quando os colegas elogiavam as provas escritas do conjunto de uma turma. Ouvia perspectivas diferentes de avaliação, ora positivas e ora negativas, diante das mesmas produções escritas, situação que se repetia algumas vezes com os projetos de pesquisa elaborados. Alguns colegas se negavam abertamente a terem que ajudar o aluno a escrever, digo melhor, a escrever com ele. Diziam que nós não teríamos que suprir deficiências de formação da educação básica. Escrever era uma delas. No meu entendimento a área de pesquisa e mais especificamente o projeto e a monografia no curso, eram colocados no “campo da queixa”. Todos sempre tinham algo a reclamar, os alunos sendo amedrontados desde o início do curso, os professores com receio de lidarem com alunos com maiores dificuldades e, portanto, pouca autonomia.

Sem bem entender fui adotando estratégias variadas de orientação na disciplina de Projeto I, mantendo o mesmo conteúdo adotei formas de trabalho diferenciadas, iniciando com sessões coletivas entremeadas de orientações individuais ou me utilizando de grupos pequenos *de conversa*, em que os próprios alunos ajudavam a questionar e ou sugerir aspectos importantes dos projetos dos colegas sob a minha supervisão. Sentia que estava me esforçando para melhorar o andamento da disciplina, mas durante semestres a fio via repetirem-se as mesmas dificuldades e muitas delas repercutiam em mim o sentimento de impotência. Percebia naquele tempo várias questões: a cobrança dos professores orientadores aos colegas responsáveis em ministrar as disciplinas da área de pesquisa; a dificuldade de adensamento teórico nas disciplinas cursadas, o que se refletia por vezes na indefinição de problemas de pesquisa, na falta de criatividade e\ou de conhecimento dos vários espaços de atuação do pedagogo; a falta de acompanhamento por parte das coordenações às orientações à monografia; a diferença entre ministrar uma disciplina de pesquisa e realizar uma atividade de orientação. Fui me dando conta da complexidade que é atuar como docente e orientadora. Percebi também que no curso havia uma organização e uma sistemática que parecia alheia àqueles problemas com os quais eu lidava na intimidade da sala de aula e das orientações. Posso dizer que senti isso como professora e como coordenadora do curso, pois como descobrir e interferir nas situações e problemas de orientação que eram desconhecidos porque privados? Eu me sentia por vezes só, com os meus alunos e suas persistentes dúvidas sobre como melhor encaminhar as suas pesquisas.

Relembro que passei a observar os colegas nas reuniões de colegiado, momentos quase únicos de discussão coletiva sobre o curso e as práticas vivenciadas. Nestes momentos a monografia sempre sobressaía enquanto problema, a falta de leitura e a escrita precária eram

sempre arrolados nas discussões. Comecei a ver que se formava uma lista dos alunos remanescentes, com os quais era difícil o professor vincular-se. Então, lembro que me perguntava como professora, qual a minha responsabilidade nesse processo? Será que somente os alunos têm algo a prestar contas em relação à formação e à monografia? Será que estou fazendo o melhor ou o que será que me falta para melhor auxiliá-los? Também comecei a reparar nas estratégias de orientação oferecidas pelos colegas a seus orientandos. Sem saber estava buscando criar formas para aprender a orientar e ensinar a pesquisa. Talvez, quisesse mesmo melhor compreender a pesquisa e como torná-la ensinável, agora já consigo formular nestes termos. Digo aqui sem dúvida que aprender para mim tornou-se exigência de primeira ordem, a ponto de transformar uma preocupação, um desejo, em uma tese. Reforço aqui o entendimento de Pozo (2002) para quem aprendizagem deve implicar compreensão, análise crítica e reflexão sobre o que fazemos e sobre o que acreditamos.

Tentei em certo semestre, solicitar aos alunos de projeto que procurassem os professores das outras disciplinas para que estes pudessem indicar leituras mais específicas aos seus problemas de pesquisa. Jamais esquecerei da repercussão que tal iniciativa causou. Alguns poucos professores receberam bem a minha sugestão e indicaram leituras, houve até quem já estreitasse uma relação com o aluno para futura orientação da monografia. Mas, no geral, os colegas professores se sentiram realizando tarefa da disciplina Projeto I, remetendo a mim tal obrigação e o entendimento de que quem ministra a disciplina deve ter amplo conhecimento dos temas e/ou questões pedagógicas com as quais os alunos lidam. Essa iniciativa se repetiu no período de realização desta Tese, mas com outra intenção, desta vez o professor de Projeto I em 2009 solicitou aos colegas que visitassem a sua sala de aula e apresentassem aos alunos os seus temas de interesse de modo que estes se aproximassem das áreas de estudo dos professores. O que resultou disso é que a coordenação tratou de solicitar aos docentes que identificassem seus interesses de orientação para que os alunos fossem informados, o que foi prontamente atendido por e-mail pelos professores em termos de lista de temas, que chama atenção mais pela diversidade do que propriamente pela restrição temática (ANEXO A).

A falta de interlocução com os colegas naquela ocasião anterior me foi muito difícil, mas hoje entendo que naquele momento eu estava focada nessa questão, não os colegas, ocupados e sensibilizados com outras atividades. Também cabe dizer que no Ensino Superior parece-nos difícil assumir as nossas fragilidades e necessidades de aprendizagem, o que dirá construirmos um diálogo cooperativo sobre as práticas de ensino e orientação.

Parecia-me que todos já sabiam o que fazer e como melhor orientar, daí não ser necessário discutirmos o assunto, apenas os problemas *dos alunos* e as nossas persistentes *queixas*.

Também era comum se ouvir na época, como ainda é, que para ensinar a pesquisar bastava ter formação em nível de pós-graduação, ou seja, fez um mestrado ou doutorado, o sujeito está apto para ensinar a pesquisar. Hoje mais do que antes tenho muita restrição a essa ideia. Não é tão simples transformar uma experiência de formação específica em pesquisa, traduzida em conhecimentos, habilidades, atitudes, em um objeto do ensino em pesquisa, assim percebo hoje. Será que nos damos conta tão automaticamente dos nossos aprendizados em pesquisa nestes cursos, de modo que a experiência de cursá-los *per si* nos habilita a ensiná-la? Creio que não, a aprendizagem da pesquisa parece se construir num *continuum* temporal. Este entendimento está presente em discussões anteriores que advogam a necessária revisão das representações tradicionais sobre o ensino da pesquisa<sup>8</sup>.

Com o passar do tempo, a docência nesta área constituiu-se como uma questão essencial para mim. Primeiro pela responsabilidade que é orientar turmas de projeto, algo em torno de 40 a 50 alunos que necessitam sair da disciplina bem encaminhados em relação a um problema de pesquisa, com objetivos, leituras e uma proposta de pesquisa consistente. Segundo, porque passei a refletir sobre as minhas estratégias, o conteúdo, as melhores maneiras de conduzir as disciplinas, a minha prática.

Eis que durante esse percurso temporal a atividade de orientação à monografia passa a ser uma atividade que aponta para mim, como professora de pesquisa, recursos didático-pedagógicos oportunos e valiosos, como por exemplo, oferecendo exemplos locais de pesquisa. A orientação foi aos poucos me inserindo naquela área de estudos (a Pedagogia como campo teórico-metodológico) e naquele contexto específico de pesquisa, permitindo que eu atualizasse a minha base de conhecimentos para poder ensinar a cada um, de acordo com as questões que eles me traziam. Então ‘naturalmente’ criou-se um trânsito, nas minhas atividades, entre o que eu necessitava saber para ensinar nas disciplinas de pesquisa e o que eu teria que saber fazer nas orientações. De quais modos os meus conhecimentos e habilidades em pesquisa eram requeridos nas duas atividades, sigo me questionando. Mas é certo que orientar despertou em mim o desejo de saber mais e de melhor compreender as nossas dificuldades para enfrentá-las. Aqui fica claro aquilo que Masetto (1998) alerta sobre as competências próprias ao trabalho na universidade. É preciso garantir a capacitação específica superando os limites presentes na intuição e no improviso que se demonstram incapazes de

---

<sup>8</sup> Como se lê por exemplo nos diferentes artigos que constituem a obra *Bússola do escrever* (2006), obra referencial para quem se interessa pelo tema.

resolver problemas de ordem teórica e epistemológica. É preciso buscar fundamentos para o que se faz, buscar entender como pensam os professores sobre aquilo que fazem como afirma Becker (2008), com o qual concordo ao dizer que é preciso superar a dicotomização entre os conhecimentos percebidos como produzidos na prática e aqueles considerados como teóricos.

Então em 2006 propus um projeto de pesquisa tratando da formação de pesquisadores no curso e deparei-me com algumas ideias e discursos comuns entre professores e alunos sobre a área de pesquisa, relacionados às contribuições da pesquisa na graduação e do processo de formação de novos pesquisadores. Percebi que a nossa prática parece estar carregada de significações, de conceitos e noções que a explicam ou legitimam.

Assim, entre 2006-2007 pude vivenciar a experiência de compartilhar o ensino da disciplina “projeto de pesquisa I” com outra colega, com a qual dividi o desafio de planejar, realizar as orientações coletivas e avaliar os resultados cotidianamente. Naquele momento eram as nossas concepções e práticas de ensino e pesquisa que estavam sob exame. Partilhávamos o sentimento de impotência diante das dificuldades comuns, mas também entendíamos que seria possível aperfeiçoar as ações do ensino, daí ser necessário planejar, fundamentar as escolhas e ir acompanhando cada estratégia; o porque de cada texto, a finalidade de certas atividades individuais ou grupais. Essa parceria nos tomou bastante tempo de trabalho naquele semestre e sem saber estávamos aprendendo com a nossa prática profissional. Ali eu ainda não tinha a exata noção do valor daquela experiência, que me deixou lembranças tão vivas e a certeza de que eu necessitava compreender melhor a prática no meu ofício de professora. Pude, por vezes, observar e registrar a aula, as reações e respostas dos alunos diante do que estávamos fazendo e, creio que registrar as ações de ensino é algo extremamente necessário ao professor para que ele reorienta a sua prática. Nós queríamos ali construir um esquema de trabalho próprio, sem estarmos a reboque dos manuais e que fosse condizente com as necessidades específicas dos nossos alunos<sup>9</sup>. Portanto, elegemos trabalhar naquele período com a concepção de pesquisa, o problema de pesquisa e a importância da leitura para esclarecer e aprofundar os pressupostos dos pesquisadores. Achávamos que seria importante cada aluno explicitar o porquê da sua escolha, de onde ele trazia o ‘seu’ problema, que ele explicasse o quê, com suas palavras, do seu jeito. Diante disso, procurávamos orientá-los sobre a importância da leitura, mas explorávamos os pontos de vista que eles manifestavam, a maneira deles olharem as suas questões de interesse. Passamos a requerer e utilizar bastante a experiência deles. Buscávamos acompanhar o

---

<sup>9</sup> Vejo hoje que estávamos buscando maior autonomia no trabalho, não só no sentido de competência profissional (melhores balizas a guiar o trabalho) mas reforçando o compromisso moral com nossos alunos.

andamento da turma, explorando exemplos que nos eram oferecidos durante cada aula, assim retomando e aprofundando palavras, ideias e modos de raciocinar a pesquisa através dos problemas postos pelos alunos em sala. A minha colega naquele momento já estava sensibilizada para o valor da leitura no ensino superior e tinha clareza dos viesamentos da prática da leitura acadêmica, fruto da sua tese de doutoramento também em educação (FAÇANHA FARIAS, 2009).

Assim ela me influenciou a pensar com mais atenção no que solicitávamos aos alunos. Essa preocupação se traduziu no desejo de programar sessões de leitura e discussão coletiva de passagens dos projetos, no exercício de revisão pela turma da questão central, dos objetivos, de modo que todos deviam se pronunciar a respeito do trabalho dos colegas, justificando as apreciações feitas em torno da clareza, viabilidade, pertinência etc.

A reflexão sobre a minha formação e seu valor no trabalho como professora foi o *primeiro fator* que orientou o delineamento do objeto desta tese, que é aprendizagem de professores. A seguir passo a relatar o contexto do trabalho e as questões que condicionaram o pensar sobre a orientação em pesquisa em outros dois aspectos: as representações de professores e alunos sobre monografia e orientação e a reforma curricular como aspecto que reorganiza a formação em pesquisa no curso. Para além da minha formação e inquietações pessoais, que problemas ou discursos contextualizam a formação em pesquisa neste curso, que também reforçam a necessidade de problematizá-la?

Partindo agora das representações de professores e alunos sobre o tema há questões importantes que constituem o *segundo fator* no delineamento do objeto. Ainda hoje são freqüentes as críticas aos processos de elaboração de monografias e projetos de investigação e, não raro, essas críticas se evidenciam como um conflito na relação professor-aluno, quando cada lado procura responsabilizar o outro pelas dificuldades na elaboração da atividade de pesquisa. É bastante comum que se encontre discussões desse tipo dirigidas à monografia de graduação, tal problema não é exclusivamente nosso. Esta situação parece refletir as dificuldades em torno do ensino e dos propósitos da pesquisa na formação, o que poderia também revelar nossas limitações no desenvolvimento desse processo. Qual a finalidade da monografia no Curso de Pedagogia? Como pensamos a pesquisa na graduação, em que ela deve contribuir na formação dos estudantes? Por que se criou um estigma à monografia, como *trabalho penoso*, inalcançável para muitos alunos?

Então afirmo que há um pensar coletivo de que produzir este trabalho é difícil, como também há a rejeição visível pelos professores à orientação. Nem todos os professores parecem querer orientar ou mesmo apreciar esta tarefa na graduação. No curso em foco, as

escolhas dos orientandos e temas para orientar revelavam tal dificuldade vide as discussões do assunto entre os docentes nas reuniões de colegiado. Este aspecto reforça o argumento de Machado e Quixadá (2010) para quem orientar na graduação tem especificidades distintas daquela praticada na Pós-Graduação, requerendo portanto outra análise, por se pautar em outras referências. No seu entender, no ensino de graduação se reforça o peso da influência universitária tomando a orientação a feição *educativa*, portanto centrada no processo formativo, na ajuda e no apoio ao estudante na aquisição de sua profissão. Por seu turno, a orientação na pós-graduação assume o caráter de trabalho conjunto, *parceria e compartilhamento*, como influência do campo científico que requer da Universidade a inovação de conhecimentos e produtos tecnológicos. Neste sentido, a orientação é campo que visualize e reclame a integração entre ensino e pesquisa, revelando ainda representações ou imagens tradicionalmente mantidas na Universidade.

Voltando aos alunos, a rejeição à esta etapa final da formação tem se confirmado sistematicamente após o final de cada semestre nos projetos de pesquisa e na própria elaboração de monografias. É necessário como parte das orientações desfazer o mito, motivar o aluno e mostrar que é possível realizar esta atividade. Isto é tão real que o aumento do número de concludentes da monografia ao longo dos últimos dois anos gera euforia entre os professores<sup>10</sup>.

Considerando estas dificuldades passei a tomar a *monografia* como um objeto privilegiado a partir do qual se poderia analisar muito bem a formação acadêmica. Ela é considerada como o “ápice” da formação na graduação, o momento de “prestar contas” de todo um processo de aprendizagem, é o produto da atividade acadêmica que encerra esta etapa formativa, portanto a ela parecem ser dirigidas exigências significativas.

Há todo um discurso de que a área de metodologia não prepara “tecnicamente” os alunos para a monografia; há por outro lado, um argumento dos professores da área segundo o qual não é possível dar-se conta dos problemas advindos de toda a formação, especialmente a dissociação entre teoria/prática, conhecimento e ação. Estas são percepções preocupantes sobre o assunto, que mereceriam discussão e enfrentamentos mais decisivos.

O *terceiro aspecto* significativo que contextualiza a preocupação de tese é a reforma curricular que introduz uma nova compreensão do papel da pesquisa e uma nova organicidade para ela no curso. Até a proposição desta investigação de tese, o currículo do

---

<sup>10</sup> Em termos de perspectiva, no curso de Pedagogia da FACEDI em 2008.1 haviam 54 matriculados em monografia, dos quais apenas 17 concluíram. Já em 2010.2 dos 60 matriculados, 34 conseguiram concluir. Cabe acrescentar que em momento anterior se tinha conhecimento de cerca de 80 remanescentes (alguns não se matriculavam sistematicamente na disciplina).

curso de Pedagogia era organizado a partir de áreas que demarcavam campos disciplinares: área de fundamentos “teóricos” do campo da educação (filosofias, sociologias, psicologias, economia e outros); área de metodologias “de ensino” e área de metodologia “da pesquisa”. Esta separação, ao que me parece, fragmenta, dissocia, demarca claramente o que é específico da teoria que fundamenta o ensino, da metodologia (prática do ensino) e da pesquisa (a dimensão investigativa que deve embasar o fazer educativo). Levando-se em conta tais questões o papel formativo da monografia e a dimensão epistemológica e pedagógica do trabalho dos professores orientadores abre um campo de discussão com várias possibilidades de investigação e análise.

Esta reforma curricular se situa no bojo das discussões mais recentes, entre as quais a de Tardif (2002) para quem é preciso superar a fragmentação no modelo universitário entre a formação de *formadores* e a de pesquisadores. Na mesma direção caminha Zabala (2002) que se questiona como enfrentar a fragmentação, especialização, departamentalização dos saberes e profissões que tradicionalmente marcaram a organização do ensino universitário em direção a alternativas mais integradoras?<sup>11</sup>

Como veio se transformando o currículo de Pedagogia desde a sua criação? Que importância veio ganhando a pesquisa nesta formação, a partir das mudanças introduzidas pela Universidade? Trata-se agora da dimensão institucional, afora percepções ou inquietações acima detalhadas.

O Curso de Pedagogia da FACEDI/UECE data de 1983.2, primeiro período do fluxo curricular que se estendeu até 1990.2. Este primeiro currículo era constituído por 2.610 horas obrigatórias e 162 créditos a serem cumpridos. Em 1991.1 o novo currículo (2º) entra em funcionamento com carga horária um pouco maior, de 2.670 horas e 178 créditos obrigatórios, esta organização foi a que prevaleceu até 2008.1, e deve persistir ainda em funcionamento até que os últimos alunos oriundos desse fluxo o concluam, por volta de 2012. A partir de 2008 passam a funcionar em paralelo dois fluxos curriculares: o de 1991 e o de 2008, ou seja, currículos com intervalo temporal de 17 anos.

A partir de 1991, na segunda matriz curricular, são estruturadas áreas para o curso que deveria formar o professor das séries iniciais do ensino fundamental e para o ensino médio, que foram: fundamentos teóricos da educação, teoria e prática da educação (didática, ensinamentos e estágios), tópicos especiais da educação, metodologia da pesquisa. Sobressai nesta

---

<sup>11</sup> A interdisciplinaridade do novo currículo não é foco do presente estudo, embora apareça no documento oficial e nos relatos de alguns professores durante a investigação, que parecem apostar em mudança deste porte no currículo.

visão a separação entre fundamentos e práticas educacionais, temas de investigação e práticas tais como alfabetização, educação especial (que entram como tópicos especiais e não em teoria e prática), além da pesquisa aparecer em campo próprio. A pesquisa vai ocorrendo a partir do 5º semestre, quando se supõe que o aluno teria uma compreensão maior dos fundamentos teóricos de sua área e estaria munido das ideias introdutórias apresentadas em Metodologia Científica no 1º semestre. Mas ainda não há claramente uma articulação entre pesquisa e prática profissional. Neste ano é estabelecida a monografia no curso como modalidade exclusiva de Trabalho de Conclusão de Curso- TCC. Somente em 1994 é definida pelo Colegiado de curso a necessidade de apresentação pública do trabalho, antes mesmo que o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE/UECE) a disciplinasse por via da Resolução Nº 214/99, de 13\09\99. Esta resolução ainda hoje define aspectos substantivos acerca das condições de realização da monografia nos cursos de graduação (ANEXO D).

O novo currículo do Curso de Pedagogia, posto em funcionamento a partir de 2008 é diverso do anterior em alguns aspectos e próximo em outros. Este currículo propõe 3.247 horas, 191 créditos obrigatórios e 57 disciplinas, amparado nas últimas diretrizes para a formação do pedagogo. Sua carga horária é visivelmente maior e sua generalidade *versus* especialidade persiste, dada a contradição já posta no texto legal, a proposição de quatro áreas para realização de estágios e o grande peso na carga horária dirigido aos fundamentos teóricos da educação. Cada escolha desta representou muita discussão e impasses que foram resolvidos. O currículo anterior era marcado pela crítica à generalidade, á falta de clareza em relação às habilidades a serem formadas além da pouca contribuição à pesquisa.

Este 3º fluxo traz outra lógica de organização, posta nas diretrizes, expressa através dos núcleos básico, de aprofundamento e diversificação de estudos, de estudos integradores e atividades complementares. O núcleo de estudos básicos concentra grande parte da carga horária prevista e é constituído por: fundamentos teóricos da educação; organização e gestão do trabalho pedagógico; formação didático-pedagógica; estágio curricular e formação em pesquisa educacional. A pesquisa é aí compreendida como conteúdo disciplinar (congregando os conteúdos instrucionais tradicionais) e dentro do núcleo de estudos integradores ela aparece nas disciplinas de *Pesquisa e Prática Pedagógica*, como elemento mediador para construção de uma práxis investigativa no curso, seguindo uma proposição essencialmente interdisciplinar (ANEXO B) .

A pesquisa agora passa a ser tratada de modo mais orgânico no curso, transversal e integradora das disciplinas e demais atividades formativas. Isso me chama atenção de modo particular por vários aspectos que faço aqui questão de mencionar. Primeiro, a fonte dessa

mudança vem das concepções atuais da área pedagógica as quais não estou bem certa de que todos os professores têm bom conhecimento ou compreensão e ou se a elas aderem. Segundo, as disciplinas de pesquisa precisam agora oferecer base e dialogar com as disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) que irão ser ministradas, em tese, por todos os professores do curso, pois se pretendem *interdisciplinares* (ANEXO C). Terceiro, há uma novidade muito interessante que é a pesquisa possibilitar a melhor apropriação da prática, interagindo com os estágios, além das PPP's. Se antes havia um sentimento de que os alunos passavam pelo curso sem uma identificação com ele ou sem conhecer o seu campo de atuação, se espera agora que a pesquisa viabilize essa transformação<sup>12</sup>.

A reforma curricular iniciada em 2003 é concluída em 2008, ano em que o novo fluxo curricular é posto em funcionamento. Durante o seu longo processo de elaboração, o projeto político-pedagógico do curso gerou várias discussões sobre o propósito da formação em pedagogia, o contexto do nosso curso e dos alunos, as Diretrizes Curriculares, mas, no meu entender, muito pouco refletiu sobre os professores do curso em seu trabalho docente situado. Em alguns momentos, os professores foram destacados, mas sempre de modo circunstancial, por exemplo, no diagnóstico, em que as críticas às formas de trabalho foram evidentes, inclusive na pesquisa/monografia.

As dificuldades para elaboração do currículo também foram visíveis, pois o quadro de professores era pequeno. Havia um número mínimo de pedagogos no quadro (de fato apenas uma era efetiva e teve que ausentar-se durante o processo) que era suprido provisoriamente por docentes em contratos temporários. Assim foram várias e diferentes as contribuições dos professores. O processo iniciou com 12 professores (dos quais apenas um professor era pedagogo efetivo e quatro professores pedagogos substitutos) e chegou a finalizá-lo com 20 professores (13 efetivos e sete substitutos), dos quais três são pedagogos efetivos e três substitutos<sup>13 14</sup>. Esta oportunidade de elaboração coletiva propiciou momentos de troca de percepções sobre o curso, o perfil do aluno, as habilidades a serem trabalhadas, os

---

<sup>12</sup>Para o limite temporal dessa investigação não será possível avaliar essa questão, mas o fato é que, me parece, que os professores e alunos estão produzindo novas compreensões sobre a pesquisa e como encaminhá-la dentro do curso neste momento.

<sup>13</sup> Durante os anos de 2005 a 2008 vivenciamos três greves gerais na UECE, a primeira delas iniciou em Itapipoca e teve como pauta de suas reivindicações a realização de concurso público para professores efetivos. Assim, foram demandadas 253 vagas para professores. Foram contratados professores efetivos na UECE ao longo dos anos de 2005.1 (6), 2005.2 (127), 2006.1 (90) E 2006.2 (30). Para o Curso de Pedagogia da FACEDI chegaram 05 professores no período.

<sup>14</sup> Também durante esse percurso a FACEDI passou por mudanças institucionais, o quadro docente cresceu tanto de professores efetivos quanto os pedagogos; fomos nos constituindo enquanto coletivo durante esse processo, sendo possível dizer que a elaboração do novo projeto de curso convergiu também na nossa constituição enquanto grupo.

interesses dos professores quanto às mudanças nas suas áreas de trabalho também sobressaíram, embora não tenham sido devidamente problematizadas. Como em cada contexto de reforma, creio, o currículo guarda semelhança ou tem aproximações claras com os professores que lhe propuseram.

Quanto ao fato de sermos um grupo de professores composto, em sua maioria, por não pedagogos tivemos que, necessariamente, melhor compreender o campo pedagógico, o que fizemos a partir de sessões de leitura de temas pedagógicos, discussão das diretrizes, muitas reuniões de planejamento, realização de diagnóstico e proposição do projeto. Como somos um dos cinco cursos de Pedagogia da UECE, tivemos também valiosas oportunidades de socialização das nossas questões junto a outros colegas alunos e professores. Fomos construindo projetos particulares, mas em sintonia com a realidade dos diferentes contextos e da UECE. Pude participar da discussão de temáticas comuns aos cinco cursos e uma delas foi o papel da pesquisa e a monografia no curso. A pesquisa foi vista com bastante preocupação, levando-se em conta as críticas comuns a todos os cursos de Pedagogia. Uma delas se dirigia à fragmentação curricular (a não comunicação entre a área de pesquisa, as disciplinas “teóricas” e os estágios) revelando ser a área de pesquisa *solta ou desarticulada*.

Outra questão era a não contribuição da área de pesquisa para a concretização da monografia, sendo sugerido inclusive excluí-la enquanto formato de Trabalho de Final de Curso. Houve, inclusive, um impasse se a monografia contribuía para a real aprendizagem dos alunos, se era uma produção válida tendo-se em conta os problemas que demonstrava, e foi encarada por alguns como um *objeto cultural morto*, já que se destinava às bibliotecas depois de produzida para aí estacionar, sem maior contribuição sequer para o autor (o que dirá para o orientador que ninguém se lembra). Diante dessa crítica foi proposto que orientássemos os alunos a produzir artigos, *papers*, como TCC, de tal modo que eles se apropriassem da ideia da publicação e da participação em eventos científicos, pois isso mobilizaria uma aprendizagem mais efetiva e eliminaria a problemática monografia<sup>15</sup>. Não chegamos a um consenso sobre isso, então cada curso optou pela sua modalidade de TCC. Mas a oportunidade de discutir o tema trouxe à discussão os propósitos da pesquisa no curso, ocasião em que analisamos a prerrogativa de formar pela e para a pesquisa frente aos estudos\pesquisas atuais e às exigências legais. Neste sentido, a proposição da disciplina PPP nasce da intenção de recolocar a pesquisa no curso, tomando-a como transversal e

---

<sup>15</sup>A respeito dessa preocupação em torno do produtivismo acadêmico, ver: WATERS, L. Inimigos da Esperança: publicar, perecer e o eclipse da erudição, SP: UNESP, 2006; Além disso o artigo de EVANGELISTA, O. Publicar ou morrer, presente na obra Bússola do Escrever, do mesmo ano. Eles questionam os fundamentos dessa preocupação no cenário universitário.

integradora. A ideia era que a pesquisa saísse de um lugar compartimentalizado (início e final de curso, fluxo de quatro ou cinco disciplinas nos cursos) para um não-lugar fixo, não pertencendo exclusivamente às disciplinas da área; é como se ela planasse sobre o currículo, eis a imagem que aqui consigo formular. É construída a noção, para os diferentes currículos, de pensar com a pesquisa, nas atividades e na prática docente, de tal modo que o aluno a vivencie ao longo da sua formação e não seja surpreendido (e assustado) por ela. Esta decisão implica em mudança significativa, não só prática ou de método, mas de cunho epistemológico. Este, por assim dizer, foi o desafio posto aos cursos nas suas matrizes curriculares: criar a relação com a pesquisa em benefício da profissão e, por consequência, com a monografia.

Mas diante dessa decisão, cabe indagar: como ficam as concepções e práticas de pesquisa acadêmica? Se fomos ensinados de outros modos, como repensar as estratégias didático-pedagógicas e a ação docente nesta área? Aqui faz todo sentido o entendimento de Ray (1999) para quem o pensamento e a ação dos professores são resultado da interação entre suas histórias de vida, suas fases de desenvolvimento profissional, o cenário mais imediato em que atuam e os contextos mais amplos, sociais e políticos que influem no seu trabalho.

Fico a me perguntar, quais são os nossos propósitos e as imagens/ideias que construímos para explicar e lidar com essa realidade. Na universidade, tem sido comum o discurso, segundo o qual a formação em pesquisa na graduação é, de modo geral, precária, o que nos causa grande mal-estar. Uma fala que também se liga a este incômodo discurso da 'precariedade' da formação é aquela segundo a qual "não se faz pesquisa na graduação"<sup>16</sup>, a pesquisa seria tarefa específica da pós-graduação<sup>17</sup>. Há nesse processo uma contradição, pois no cotidiano da instituição e no currículo dos cursos, a área de metodologia da pesquisa científica tem uma carga horária definida e objetivos previamente estabelecidos. A formação em pesquisa parece estar cercada de muitas proposições<sup>18</sup> e importantes desafios. Como por exemplo o desafio de ter-se um curso constituído em sua maioria por professores não pedagogos que terão, ao longo da sua vivência como professores que fomentar\sensibilizar\preparar os alunos para se utilizarem da pesquisa para desenvolverem a sua prática na área pedagógica.

---

<sup>16</sup> Ideia ou perspectiva que contraria a ampliação e o desenvolvimento dos programas de pós-graduação no Brasil, que têm reforçado a importância da pesquisa adentrar e estabelecer-se desde a graduação.

<sup>17</sup> Essa ideia advém de conversas informais com outros professores de cursos de graduação.

<sup>18</sup> Formar pela pesquisa, ensinar pela pesquisa, ensino com pesquisa, professor pesquisador são expressões presentes na literatura educacional e que deixam entrever o quanto é pulsante e indefinida a discussão desta área.

Essa suposição faz crer que tais professores formadores necessariamente terão que se apropriar dos pressupostos teóricos e metodológicos do campo pedagógico que sustentam este paradigma, do professor-pesquisador. Faz crer também que a pesquisa seja tomada como ferramenta de aprendizagem dos alunos de Pedagogia, portanto, deve também ser ferramenta a orientar o ensino e objeto do ensino na linha do que propõem André (2001), Demo (2000), entre outros. Como lidar com tamanho desafio se os professores vem de vários campos do conhecimento, tiveram certamente outra relação com a pesquisa nas suas formações iniciais e agora, em função da reforma curricular se dão conta da sua nova e necessária implicação nesse processo? Como favorecer aos professores condições para que melhor participem dessa formação? O que pensam da pesquisa, do ensino, do papel da monografia e da orientação em Pedagogia? Como tem enfrentado a prática e aprendido com ela? O que os tem levado a trabalhar, na orientação à monografia, de modo tão particular como fazem?

## **1.2 Questões norteadoras do estudo e seus objetivos**

Com base nas preocupações e trajetória antes detalhada, este estudo tem como foco o seguinte problema de pesquisa:

Como a integração dos saberes do ensino e da pesquisa gera processos de aprendizagem para a docência universitária, na atividade de orientação à monografia no Curso de Pedagogia?

Esta questão geral se explicita em outras quatro perguntas:

1. Como se articulam ensino e pesquisa no currículo de Pedagogia?
2. Que estratégias didático-pedagógicas o docente universitário desenvolve na atividade de orientação à monografia e quais saberes mobiliza nesse processo?
3. Que dificuldades os docentes universitários encontram para desenvolver a orientação da monografia, como as enfrentam e que concepções sobre a integração ensino e pesquisa evidenciam?
4. Que aprendizagens a atividade de orientação da monografia produz para o exercício da docência universitária, sobretudo para a integração ensino e pesquisa na formação de professores?

A partir de tais questionamentos foram propostos os seguintes Objetivos:

*Geral:* Compreender os processos de aprendizagem para a docência universitária decorrentes da integração dos saberes do ensino e da pesquisa na atividade de orientação à monografia.

*Específicos:*

- a) discutir a função da integração entre ensino e pesquisa no currículo de formação do pedagogo;
- b) identificar como os docentes definem a monografia e compreendem seu papel formativo no curso de Pedagogia;
- c) caracterizar as dificuldades presentes na orientação da monografia, as práticas pedagógicas desenvolvidas em seu enfrentamento, bem como os saberes docentes mobilizados nesse processo;
- d) conhecer as concepções dos docentes acerca das funções da integração entre ensino e pesquisa na formação de professores;
- e) refletir sobre o processo de aprendizagem docente diante das práticas de orientação da monografia.

### **1.3 Quadro teórico: explicitando elementos norteadores do estudo**

Ao tomar contato com as primeiras leituras indicadas à tese, encontrei amparo nas discussões da *epistemologia da prática*, que toma a reflexão sobre a prática como fator de desenvolvimento profissional, sendo este o campo teórico que sustenta as formulações de base desse estudo. A reflexividade, apoiada nas perguntas “O que estou fazendo? Como cheguei a ser ou agir desta maneira? Como poderia fazer as coisas de modo diferente?” me levou a considerar a exigência do docente universitário pensar e retomar a sua base de conhecimentos de modo a melhorar a sua profissão. (TARDIF, 2002).

Considerar a prática como espaço de saber me permite pensar que o trabalho cria condições de aprendizagem contínua e que deve por isso ser analisado contextualmente, de modo *situado*, o que me levou à segunda categoria teórica, *cognição situada*. Penso que aprendemos sempre em certos contextos, motivados por questões específicas e que nos chegamos em momentos propícios a novas práticas.

Deste ponto de vista, se ensina a pesquisa a partir da articulação entre saberes gerados formalmente na graduação e pós-graduação e um outro conjunto de saberes provenientes da prática, do exercício cotidiano e rotineiro de ensinar a outros. Mas como

aprendemos em meio ao trabalho? E como se exigir que o docente, dada a tradição do saber universitário enciclopédico e oralista, precise rever os seus conhecimentos e a sua disponibilidade para aprender, para só assim ensinar aos outros?

Nesta perspectiva, aprendizagem se impôs enquanto categoria importante ou nuclear do estudo. Mas de que aprendizagem falo? Dos *processos de aprendizagem ou aquisição da profissão*, da docência universitária. É nesta dimensão que examino as atividades do professor, é por esta lente que questiono a atividade de orientação. Como algo que produz e mobiliza conhecimentos e *saberes docentes*, explicitados em práticas didático-pedagógicas e que sinalizam a racionalidade pedagógica do professor (como ele entende o que faz). Mas para movimentar tais saberes, o professor conta com um contexto que muito influencia o seu fazer, que lhe impõe condições e objetivos a perseguir, aqui tomo especificamente o contexto de trabalho e o currículo de formação em Pedagogia. No meu entendimento estes dois aspectos configuram a *ação docente situada*. Mas aonde espero chegar com esta intrincada e articulada rede de conceitos?

À apreensão do professor sobre a sua prática (como ele sabe orientar e tem orientado?), o que a sua experiência lhe disse ao longo do tempo na função de orientar (apreensão de experiências), que saberes práticos lhe são mais caros? É possível evidenciar modelos de ação docente nas experiências dos professores, enquanto orientadores? Que sentidos o professor *produziu para si e para a formação* a partir do seu trabalho de orientador da monografia?

Ao longo dos anos iniciais do curso, tentei me apropriar do entendimento da epistemologia da prática, campo teórico que me abrigou, ajudando-me a pensar o problema. Ao mesmo tempo, estudos e experiências relacionadas à pesquisa na área de pedagogia me mostraram o valor da relação ensino e pesquisa<sup>19</sup>. Aí talvez esteja um dos *nós* que limita, circunscreve o trabalho do orientador de monografia. Como bem reconhecem Bianchetti e Machado (2006), nem sempre um bom pesquisador é o melhor orientador, e nem sempre um bom pesquisador é também bom professor. Então adentrar nesta relação entre práticas e concepções integradas de ensino e pesquisa passou a ser tarefa orientadora deste estudo. Tal prerrogativa me levou a pensar que: aprender com pesquisa é condição do ensino; ensinar com pesquisa é exigência legal, teórica, prática, mas até onde essa associação é possível? È preciso rever a elaboração, mas acima de tudo, os fins e propósitos formativos da pesquisa em

---

<sup>19</sup> Aqui menciono os ricos aprendizados produzidos no âmbito do Grupo de Pesquisa “Educação Escolar e Sociedade” (EDUCAS\UECE) durante a pesquisa A Cultura Docente face à formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária (FARIAS, 2009).

pedagogia. Ao professor parece relevante integrar os aprendizados da orientação com as suas demais atividades como docente. E, principalmente, até aqui venho aprendendo que é pela prática que a pesquisa se insere no ensino e principalmente por ela que se ensina a pesquisar...movimentando nossas experiências. Hoje considero *ensinar a pesquisar* como necessário e interdependente à *aprender a orientar*, em uma relação dialética.

Tais leituras e impressões me conduziram à seguinte hipótese qualitativa sobre a questão central do estudo:

A atividade docente de orientação da monografia exige uma integração entre saber ensinar e saber pesquisar. Para enfrentar esse desafio a prática e as situações de ensino são adotadas pelo docente como campo pedagógico de aprendizagem que possibilitam constituir para si um repertório de estratégias, conhecimentos, *formas de aprender e ensinar a pesquisar*. As estratégias constituídas no processo de orientação servem como suporte para o desenvolvimento da ação docente, embora nem sempre contribuem para a profissionalidade necessária ao docente universitário.

## **2 A INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO E PESQUISA: DESAFIO PREMENTE DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA HOJE**

*“É na medida em que pesquisa que o professor descobre o que professar e como fazê-lo.” (Tania Marques)*

Este capítulo busca situar as funções do ensino e da pesquisa no cenário da formação universitária, compreendendo as mudanças pelas quais passou a universidade nos tempos recentes. Procede, de início, uma breve revisão histórica do papel desta instituição para localizar diferentes modelos que evidenciam as funções realizadas ao longo de sua trajetória secular. Dentre os diferentes modelos nota-se a importância que assumem o ensino e a pesquisa nos vários cenários em que veio atuando a universidade até chegar à contemporaneidade. O momento atual é marcado pela reconfiguração do papel social da universidade e dos seus processos de ensino. Caracterizar tal contexto é imprescindível para compreender como os propósitos de formação e de atuação dos professores tem sido alterados, repercutindo nas diferentes áreas, inclusive no Curso de Pedagogia. Novas exigências são postas à formação profissional na graduação, em forte vinculação com o mundo produtivo, de tal modo que é esboçada a noção de pedagogia universitária (MASETTO, 1998) que vem questionar os modos tradicionais de ensinar e aprender no ambiente universitário, exigindo uma formação mais qualificada dos alunos e uma melhor preparação e atuação dos professores. Esta mudança recoloca o papel da pesquisa a uma função cada vez mais estratégica, não só para a geração da inovação (produção do conhecimento) mas especialmente para a promoção da aprendizagem, estando ela a serviço da produção da profissão, com função educativa ela passa a ser compreendida não só como conteúdo da aprendizagem dos alunos mas também como princípio de ensino e ferramenta de trabalho do professor.

Reconstituir a missão da universidade e problematizar o lugar da pesquisa na atualidade, é portanto, a intenção deste capítulo, contextualizando a mudança do paradigma de conhecimento e da formação profissional que se estabelece na educação superior.

### **2.1 A universidade e os implicativos da formação profissional: mudanças no seu sentido social e na reconfiguração do trabalho do professor**

A interação entre alunos e professores e a preocupação em promover o conhecimento são marcas da Universidade desde o seu nascedouro. *Universitas* foi a palavra

utilizada no ocidente para designar corporação ou comunidade reunida pelo propósito da paixão pelo estudo. Nesta acepção estudo era identificado com termos como esforço, diligência e paixão. Nascidas no contexto medieval e originadas a partir das escolas cristãs destinavam-se a formar as *artes liberales*, recorrendo aos estudos de retórica, lógica, dialética (estudos iniciais, o *trivium*) e posteriormente aritmética, astronomia, música e geometria (o *quadrivium*). Abertas inicialmente a pessoas de todas as idades oferecia qualificação escolar completa, mas irá vocacionar-se à formação dos mestres, concedendo a licença para o exercício docente. Sua principal função, entretanto sempre foi despertar e desenvolver o gosto pelo saber, pela cultura de cada época, intervindo “como vetor de aceleração de transformações tecnológicas, na mudança de atitudes face ao conhecimento e á natureza, na recuperação crítica do conhecimento e principalmente na elaboração do conhecimento novo” (ALBUQUERQUE, 2008, p. 4). Atuar na socialização e produção do saber em cada época é assim tarefa para a qual se destina a universidade, inicialmente unificando a cultura medieval e posteriormente contribuindo para consolidação dos estados nacionais (MENDONÇA, 2000). Sabe-se que seu aparecimento se explica pela insatisfação dos homens com a herança cultural de sua época, senão vejamos: mudanças na sociedade medieval com o renascimento urbano e cultural a partir do século XII. No século seguinte, chamado século das universidades, a vontade de saber, conhecer e intervir só se afirma, criando uma nova pedagogia, uma compreensão renovada sobre os modos e porquês de se ensinar. A partir do século XV consolida-se o seu papel com o desenvolvimento sem precedentes do modo científico de pensar e explorar o mundo e as coisas. Aí então a universidade passa a reelaborar os saberes comuns, contribuindo para acelerar mudanças importantes na educação e na cultura, pondo-se a serviço da socialização e produção do conhecimento, não apenas do seu acúmulo.

Algumas características são distintivas da sua trajetória, tomar, por exemplo, a aula como experiência maior, receber adultos jovens relativamente qualificados para aperfeiçoar a sua formação concedendo-lhes licenças profissionais, cultivar a arte de falar, o raciocínio, a leitura, o respeito aos mestres e ao debate, a importância com a definição de conceitos, a formação básica (ministrada pelos mestres) e o aprofundamento (ministrada pelos bacharéis), a ênfase á memória, à cópia de textos (ULMANN, 1994). Algumas dessas características persistem, dada a notável estabilidade do formato da sala de aula, como bem aponta Albuquerque (2008), que comenta ainda a persistência de outras práticas pedagógicas como por exemplo, o pouco apreço ao contato com textos originais e o respeito à autoridade do professor em detrimento do contato do aluno com os objetos de estudo. Essa tradição

persistente, como nos alerta o professor, configurou uma forma de *fazer universidade*, dicotomizando teoria e prática.

Nas palavras de Wanderley (1983, p. 37) a universidade surgiu por necessidades de *cultivo e difusão*, tendo enraizado aí o ensino como meta fundamental, das necessidades de *ampliação e descoberta* ela encaminhou-se à pesquisa, mas foi aos poucos se dando conta ao longo de sua história da integração destas finalidades, “ ensino enriquecido pela pesquisa, que lhe municiava novos temas, proposições, métodos [...] pesquisa que trazia do ensino problemas, hipóteses, interpretações etc”.

A tradição do ensino universitário configurou-se a partir de diferentes modelos: francês, inglês, alemão, norte-americano, socialista. O modelo francês foi aquele que mais influenciou a universidade latino-americana, notadamente na sua vinculação com o Estado e no estabelecimento de faculdades *compartimentalizadas* para cada profissão, outorgando títulos e qualificações. A sua organização era baseada nos estatutos e na valorização à ordem e juramento. Por sua vez, o modelo alemão, concretizado na Universidade de Berlim (1810), propõe a “unidade das ciências” ao integrar o ensino e a pesquisa visando à renovação do conhecimento e a autonomia de estudantes e professores. De acordo com o modelo inglês o ensino universitário deveria voltar-se ao estudante e não ao conhecimento ou à pesquisa. A formação do caráter, da moral e da inteligência cultivada seriam assim propósitos dessa formação. Segundo a tradição universitária norte-americana, era necessário tanto preparar profissionalmente, quanto investir na pesquisa e na formação moral, se assemelhando a uma junção entre as experiências inglesa e alemã mas com acentuado caráter pragmático na relação entre estudo e trabalho, universidade e mercado. O modelo socialista, por sua vez, priorizou a gratuidade do ensino, a forte vinculação ao Estado, a profissionalização e a especialização, equilibrando ensino e pesquisa.

A universidade latino-americana é constituída a partir dos exemplos francês, alemão e norte-americano (este último foi incorporado de modo especial a partir do século XX), vivenciando a tensão entre ensino profissional e atividade científica e buscando nas diferentes tradições culturais nacionais forjar uma mentalidade mais aberta para a pesquisa (WANDERLEY, 1983).

No Brasil a universidade chega bem depois do ensino superior, podendo-se afirmar que seu início é tardio. Seu papel foi distinto daquele das universidades europeias, estando sempre a serviço dos interesses políticos do Estado. No período colonial, por força do pacto colonial, toda formação universitária nos provinha da Universidade de Coimbra até que a instalação da corte portuguesa no Brasil trouxe a necessidade de formação de profissões

técnicas em *nível superior*. Mendonça (2000) declara que a universidade de Coimbra foi a *universidade brasileira* até inícios do século XIX.

Pressionada pelas elites que desejavam instruir-se e pela necessidade de defesa militar da colônia são criadas por D. João VI escolas superiores profissionalizantes. Tais escolas superiores, de feição pragmática e isoladas umas das outras em seu funcionamento, deveriam trazer a infra-estrutura necessária à permanência da Corte no Brasil. As escolas tinham esse caráter pragmático além de serem laicas e estatais. Estas instituições transformar-se-iam em escolas e faculdades profissionalizantes. Mas é certo que até a primeira república a educação superior era ainda precária, sendo raros os letrados e os cientistas. Consta-se que houve grave transposição do padrão escolar europeu para o Brasil construindo um cenário para a universidade caracterizado pela dependência cultural, pela ausência de um lugar socialmente reconhecido e especialmente pela histórica interferência de “fatores sociais, culturais, materiais e institucionais na produção intelectual da comunidade acadêmica” repercutindo na criação de formas arcaicas de organização acadêmica, na ênfase à memorização e na tendência ao improvisado, além da visível atitude de rejeição à erudição (ALBUQUERQUE, 2008).

Apenas em 1920 é criada a primeira universidade no país, através da agregação de escolas profissionais já existentes no Rio de Janeiro, tendo-lhes reunido o governo federal em forma de *universidade*, continuam porém a funcionar de modo isolado “sem qualquer alteração nos seus currículos bem como nas práticas desenvolvidas no seu interior” (MENDONÇA, 2000, p. 136). Essa fragmentação entre áreas\cursos e seu funcionamento isolado, a disputa entre instituições e a aparente estabilidade das práticas parece ter se configurado um problema histórico a resolver.

Essa é uma primeira preocupação que o presente texto aponta, a histórica fragmentação dos cursos e faculdades no país, o que oferece uma primeira caracterização do contexto do ensino superior brasileiro. Há como se vê intenções diversas na formação universitária, desde o início, formar para o *cultivo ao saber* e formar para o *trabalho*, sendo este último aspecto o mais relevante, preparar profissionalmente<sup>20</sup>.

Entre os anos 1920 e 1940 a universidade se institucionaliza no país tendo como finalidades: preparar as classes dirigentes, formar professores para os níveis médio e superior (a literatura enfatiza o autodidatismo predominante nesta época entre os professores) e o

---

<sup>20</sup> Importa destacar este aspecto considerando o quanto a profissão docente herdou desta perspectiva e consolidou-se a partir da ideia de ofício, já que estamos aqui problematizando a formação e o trabalho de professores.

desenvolvimento de um projeto nacionalizante entre os jovens. Com a complexidade da dinâmica social brasileira no período, em que fenômenos como a industrialização e a urbanização são importantes, distintos projetos de universidade aparecem, nestes a questão central é a polarização entre uma formação especializada (com a consequente padronização da formação de professores) e uma formação para o desenvolvimento da pesquisa científica e dos altos estudos *desinteressados*. Essa formação especializada, de teor profissionalizante, pôs os professores no centro de um projeto de “recuperação do país de caráter moralizante que passava pelo resgate da tradição católica na formação da *alma nacional*” enquanto a preocupação com a pesquisa via as universidades de então como possíveis “*usinas mentais*” que se destinariam a produzir o conhecimento necessário ao progresso técnico e científico, deste modo produzindo a unidade nacional. (MENDONÇA, 2000, p. 137).

Essa ambiguidade de projeto se estende até a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras criado pelo Ministério da educação em 1931. A reforma de 1931, de caráter conciliador, cria a possibilidade de que as universidades criassem uma faculdade de educação, ciências e letras que seria unificadora das demais áreas tendo como característica definidora ser um “órgão de alta cultura ou de ciência *pura e desinteressada*, e por outro lado, ser, antes de tudo e eminentemente, um Instituto de Educação”, esse caráter híbrido marcaria as faculdades de educação (MENDONÇA, 2000, p. 138). Mas tal projeto não viria a contemplar os interesses para se constituir uma *verdadeira universidade*. Com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 sobressai a compreensão da tríplice função a qual deveria se encaminhar o projeto de universidade: a investigação, a docência (compreendendo-a como *transmissão da ciência feita*), e a extensão que popularizaria as ciências e as artes. A pesquisa assumiria, no entendimento destes intelectuais, a crítica às instituições de ensino superior no Brasil que “nunca teriam ultrapassado os limites e as ambições da formação profissional”, constituindo-se na função “que estimula e domina qualquer outra função” (MENDONÇA, 2000, p. 138). Naquele período, como se vê, a pesquisa já é compreendida como diferencial de formação em relação á preparação *estritamente* profissional, considerada básica ou menor. Mas o esforço em concretizar essa tríplice função será forte o suficiente para criar uma tradição de ensino universitário no país, tentando integrar as diferentes funções à parte do entendimento que se tenha de cada uma delas.

Como segundo elemento de caracterização do contexto universitário se assoma agora à discussão a falta de clareza no projeto de universidade para o país, entre formação profissional e formação científica, repercutindo nas funções de ensino e pesquisa.

Mendonça (2000) informa diferentes trajetórias de universidades no país entre os anos 1930 e 1945 chamando atenção para os seguintes aspectos: (in)definição de objetivos/papéis, disputas de poder na relação com o Estado, fragmentação em escolas profissionais isoladas que são agregadas a projetos de universidade, o esforço para criar-se a organização universitária em direção à autonomia didática e administrativa.

Nos anos 1950 e 1960 o ensino superior se expandiu, entre 1945 e 1964 passaram de cinco a 37 universidades criadas no Brasil populista, alargando as condições de ingresso para grande quantidade de alunos. A reforma universitária de 1968 viria a lidar com um problema daí decorrente, que foi a massificação do ensino superior, já criando *os excedentes*, além da necessidade de repensar esse nível de ensino para modernizá-lo em acordo com o interesse desenvolvimentista vigente. Dois agentes contribuem para reformar a universidade, salienta Mendonça (2000): a comunidade científica organizada e o movimento estudantil. O funcionamento do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), criado em 1947, por exemplo, é ilustrativo para pensar uma ruptura com o ensino superior de então. O ITA acabou exemplificando o ideal de universidade moderna em que professores e alunos dedicavam-se *exclusivamente* ao ensino e à pesquisa, combinando ciclo básico/terminal/pós-graduação, como nota a mesma autora. Com o desenvolvimentismo vigora a preocupação em formar os quadros técnicos de alto nível mas persiste um “conservantismo dos catedráticos e das congregações das universidades” contrários a uma reforma de caráter mais utilitário ou imediatista. Não há indícios de qualquer alteração na estrutura das universidades até final dos anos 1960. Mas a comunidade científica teima em continuar demandando uma reforma global da universidade para alicerçar o lugar da pesquisa. O Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), por exemplo, destina-se em 1951 à promoção da pesquisa científica e tecnológica mais voltada às ciências exatas e biológicas. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criada no mesmo ano, dirige-se à formação dos quadros universitários. Essa distinção de objetivos demonstra a polarização de interesses e a necessidade de conciliação enfrentada nestes anos. Os anos 1960 são ricos em experiências que reclamam mudanças na estrutura pedagógica e administrativa do ensino superior como observa Mendonça (2000).

Mas em que direções se encaminhou a reforma durante esta década? Para a crítica do regime de cátedras vitalícias, para proposição do regime departamental e o regime de tempo integral aos professores, demandas por melhores condições salariais e de trabalho bem como assistência estudantil. Do ponto de vista pedagógico, criticava-se o tecnicismo em nome do *humanismo total* buscando um diálogo entre as ciências e as humanidades. Ao contrário

dessa preocupação com a responsabilidade social e política da universidade a reflexão vai se dirigir ao longo dos anos (em função do regime repressivo e ditatorial) para o aspecto da *racionalidade administrativa e econômica*. A discussão da reforma é novamente revestida pela questão técnica em detrimento da política.

A reforma de 1968, Lei nº 5.540, revigora o ideal da tríplice função pregando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a institucionalização da carreira docente e a implantação definitiva da pós-graduação no Brasil. Durante a década de 1970, diante da demanda a oferta de ensino passou a ser suprida também por estabelecimentos privados, o que contribuiu para o processo de massificação do ensino superior e constituiu um sistema dual e problemático do ponto de vista da qualidade. Como percebe Mendonça, a partir desta década começa a vigorar um debate centrado na racionalização, financiamento, gestão (dimensão mais técnica) *versus* um debate político focado na democratização das estruturas da universidade e na ampliação do acesso, na abertura para a sociedade etc.

As questões ligadas à oferta, aos processos de gestão do ensino superior e à privatização, ao debate quantidade e qualidade passam a ser predominantes de 1990 em diante, especialmente a partir dos fenômenos crescentes da massificação e da internacionalização do ensino superior, que se manifesta de modo intangível no bojo da globalização. O quadro que se forma a partir de então é de reestruturação da universidade no país, com o predomínio crescente de matrículas no setor privado, com o recuo progressivo do Estado no financiamento das instituições públicas e sua transformação de “instituição social” para “organização social” (CHAUÍ, 2003).

A massificação é um fenômeno que trouxe questões importantes para o ensino superior. Segundo a UNESCO em dados de 1998, o acesso mais facilitado ao ensino superior multiplicou por mais de seis o número de estudantes matriculados no mundo, passando de 13 a 82 milhões. Nos países desenvolvidos os números de crescimento são bastante significativos, por exemplo, na Europa passou de 2,2% a 40% nos anos noventa e nos EUA e Canadá de 7,2% a 80%. Nos países em desenvolvimento houve crescimento mas não tão exponencial, como exemplifica a experiência da América Latina que cresceu em torno de 16% (HADDAD, 2008).

A liberalização da educação foi certamente responsável pelo crescimento da oferta do ensino superior. Dados do INEP de 2004 mostram o crescimento do ensino privado e colocam o Brasil entre os países com maior privatização do ensino superior. Essa mudança é decorrente das orientações dos organismos internacionais comerciais e financeiros que insistem desde o início dos anos 1990 na concentração de investimentos públicos na educação

básica e no progressivo desinvestimento no setor público da educação superior. Assim abriu-se um mercado expressivo e lucrativo de serviços de formação em nível superior, em formatos variados com forte competitividade entre si e com o setor público. A privatização ocorreu na América Latina de forma mais contundente no Brasil e no Chile conforme Silva, Gonzalez e Brugier (2008). O PROUNI, no Brasil, é representativo de políticas de subsídios ao sistema privado de ensino superior, ao financiar mensalidades de estudantes de baixa renda na rede particular constituindo um modelo de parceria público-privado. Essa liberalização veio se concretizando mais visivelmente por meio de parcerias entre universidades e por meio do ensino à distância.

Interessa aqui considerar o quanto a massificação e a internacionalização dos estudos superiores trouxeram questões sérias: o crescimento de ofertas *versus* a capacidade de respostas dos setores públicos e privados; a padronização dos sistemas de educação propondo interferência nos currículos, nas propostas de formação e ação docente. Ou seja, há problemas de quantidade e de qualidade a serem equacionados.

Uma das dúvidas que sobrevém é como lidar com o universo de aprendizes com grandes diferenças individuais. Zabalza (2004), a respeito disso, questiona a reconstrução do perfil dos professores universitários em função das mudanças provocadas pela massificação, globalização e internacionalização do ensino superior. O autor situa a década de 1970 como um período bastante distinto do atual em relação ao papel social da universidade pois não existia pressão social tão forte pelo emprego e era possível ao aluno interessar-se por uma formação cultural além dos assuntos ligados à vida profissional, de tal maneira que os cursos eram mais abrangentes e ofereciam uma visão ampla do mundo. Os alunos e professores interagiam e conviviam mais com a dinâmica acadêmica, participando ativamente do ambiente universitário. As mudanças vivenciadas na universidade desde o final da década de 1970 são tão significativas, no entendimento de Zabalza (2004) que provocaram uma transformação profunda na estrutura, nos conteúdos e na dinâmica de funcionamento de diferentes instituições. As principais mudanças apontadas são: massificação e crescente heterogeneidade dos estudantes; uma nova cultura de qualidade; novos estudos e orientações na formação, de uma orientação centrada no ensino para outra centrada na aprendizagem; incorporação das novas tecnologias e educação à distância. As universidades se viram diante do desafio de reorganizar seus recursos e atualizar suas propostas de formação. Mas como isso se efetivou?

Durante vários séculos as universidades vieram alterando sua orientação (papel, objetivos, formas de organização e atuação, público, relação com Estado e mercado) e sua

relação com a sociedade. Forçada pela necessidade de se situar em relação á globalização (que impôs a internacionalização dos estudos) ela vai transitando, de um bem social passa a ser um bem econômico (ZABALZA, 2004), agindo em colaboração direta à competitividade da força de trabalho das sociedades às quais pertence. Como recurso do desenvolvimento social e econômico dos países, elas tem se submetido “às mesmas leis políticas e econômicas que os demais recursos”, levando á revisão das suas estruturas de tomada de decisões políticas e técnicas sobre a universidade, à revisão do seu status jurídico à reconfiguração dos centros acadêmicos, por fim à uma reorganização interna da estrutura universitária.

Chama atenção, entre as preocupações do autor sobre os novos rumos do ensino superior, a grande heterogeneidade entre os estudantes que ingressam hoje. Ele considera que entre os alunos figuram diversas capacidades intelectuais, níveis de preparação acadêmica, diferentes motivações, expectativas e recursos financeiros, grande diversificação das idades com elevado número de adultos que voltam à estudar. Esta diversidade de perfis sugere a necessidade de pensar na qualidade e nos padrões de trabalho e avaliação. Em outras palavras, aumentou o trabalho e o controle social da universidade. Mas esse controle tem por trás de si a preocupação com o financiamento e administração, para além da preocupação com a qualidade da formação. A busca de novos recursos e fontes alternativas de financiamento é sintoma dessa rendição incondicional da universidade às políticas gerais de governo.

A contratação massiva de professores para atender à “avalanche de estudantes” tem tido efeitos sobre as formas de contratação, nas condições de trabalho, na multiplicação de funções no trabalho docente, e nas possibilidades de formação destes professores. O peso da massificação ainda comprometeu de formas diferentes os cursos e universidades, alguns mantiveram seu “selo elitista” enquanto outros foram levados a se reestruturar completamente para atender às novas exigências do mercado e da formação. É sintomático que algumas áreas mantiveram-se estáveis quanto ao financiamento, rotinas, formas de ingresso enquanto outras foram submergidas, cursos foram extintos, cursos regulares e tradicionais foram esvaziados em função de novas modalidades de formação, desde cursos virtuais à cursos de duração brevíssima, em precárias condições de trabalho e estudo.

A massificação concorre também para a consolidação do conceito de formação contínua, que relativiza o valor da formação universitária, ou seja, a aprendizagem se faz durante a vida, não se inicia ou se encerra com a universidade. Isso traz um peso significativo à pós-graduação e outro à graduação.

Santos (2004) se refere à emergência de um outro modelo de conhecimento universitário a que ele chama de pluriversitário. No seu entender a pós-graduação e a pesquisa

exigirão um espaço cada vez mais central na universidade nas próximas décadas carreadas por este novo modelo, que se assenta na sua aplicação. Diferente do conhecimento universitário produzido ao longo do século XX “um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades” este,

[...] é um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica.(SANTOS, 2004, p. 41).

Trata-se então de uma ruptura da visão tradicional que distingue pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico, exigindo maior autonomia do investigador, com exigência de responsabilização social pela sua aplicação e grande interatividade (a ser potencializada pelas tecnologias de informação e comunicação) como assevera o mesmo autor. Estaríamos assim diante de um novo paradigma no conhecimento, que necessita agora interagir bem mais com a sociedade e ser mais aplicável.

Trindade (2010) por sua vez, reforça a ideia de mudança posta por Santos, na medida em que recusa a atualidade do paradigma da instrução no ensino superior. Ele compreende que no cenário atual exige-se o postulado pedagógico da comunicação, que deverá promover mais a compreensão e a interpretação da realidade de modo partilhado. Miranda (1997) já situava os marcos desse novo paradigma de conhecimento ao analisar as políticas educacionais na América Latina nos anos 1990. Ela entende que a Conferência Mundial de Educação Para Todos realizada no ano de 1990, ao vincular desenvolvimento humano à educação lidava com uma nova ideia de conhecimento, “menos discursivo, mais operativo; menos particularizado, mais interativo; comunicativo; menos intelectual, mais pragmático; menos setorizado, mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo” (SANTOS, 2004, p. 41). Isto implica dizer que o padrão de conhecimento muda, mas também a relação dele com as pessoas, se expressando em novos processos de organização e distribuição da informação. É preciso na acepção da autora, saber como acessar os recursos tecnológicos, ao busca-los produzir novas informações. O conhecimento deve ser compreendido e adquirido mediante um *saber-fazer*, utilizá-lo significa *saber usar* e interagir *saber comunicar*. Mas por que precisamos disso no ensino superior?

É cada vez mais forte a exigência da formação mais prática e profissionalizante em nível de graduação. Como diz Zabalza (2004, p. 28)

A forte orientação profissionalizante da educação superior (o que significa dar preferência à “aplicação” dos saberes e não a sua mera acumulação ou o seu mero desenvolvimento teórico) foi provocando, nos últimos anos, o surgimento de cenários formativos complementares, quase sempre ligados ao exercício da profissão.

Isso é a ruptura do chamado marco “puramente acadêmico” da formação nas universidades. Significa dizer que a universidade amplia sua influência sobre a formação profissional ao gerar empresas para funcionarem como novos espaços de ensino e pesquisa ou estabelecendo formas de cooperação com outras instituições e empresas. Também incorporar modalidades de formação não-acadêmica obtidas em contexto produtivo leva a universidade a valorizar a “experiência no trabalho, as auto-aprendizagens, as competências adquiridas por qualquer meio legítimo” (ZABALZA, 2004, p. 29). Essa frase significa uma total abertura a que o mercado oriente o trabalho formativo da universidade, desde que por vias legais. Do ponto de vista político atesta a perda de autonomia. Boaventura Santos (2004) chama de crise de legitimidade e hegemonia. É pertinente questionar se poderia sinalizar um empobrecimento teórico em nome de uma orientação “puramente” metodológica, prática ou instrumental da formação<sup>21</sup>.

Sobressai a ideia de que a graduação figuraria como uma espécie de formação básica e geral que deve formar o alicerce para o prosseguimento dos estudos, em direção à formações mais especializadas e vinculadas a atuações profissionais específicas. Isso não contraria em nada a orientação do ensino universitário até aqui, porém vincula ainda mais o estudo à profissionalização por meio de competências ou habilidades nascidas da relação com o trabalho, no trabalho.

Miranda (1997, p. 45) questiona se essa centralidade do conhecimento não viria responder a uma exigência de racionalidade mais instrumental dado o caráter funcional, imediato e adaptativo dos processos produtivos, o que na sua compreensão comprometeria a universalização do conhecimento. Nas suas palavras,

Em que medida os critérios pensados para estabelecer os conteúdos e as metodologias levam em consideração aspectos da cultura universal indispensáveis para a formação do cidadão, e que não são imediatamente traduzíveis em uma pedagogia que tem como paradigma o saber fazer, o saber usar, o saber se comunicar?

---

<sup>21</sup> Apesar de não ser foco do presente estudo é preocupação ou dúvida que circunstancia, para mim, as exigências em torno da qualidade no ensino superior.

Em suma, para a autora, conhecimento passa a ser tomado enquanto informação e lembra saber imediato e útil. Ele precisa assim ser conhecimento “consumível”, flexível e moldável às necessidades do mundo do trabalho.

Essa proposição da formação geral assentada no desenvolvimento de habilidades cognitivas veio sustentada desde o início da década de 1990 pela crença no poder da educação para fazer frente às necessidades do que se chamava então novo paradigma produtivo (LIBÂNEO, 2003). O modelo de produção e desenvolvimento é sustentado pelos avanços tecnológicos, pela qualificação profissional e pela educação exigindo trabalhadores com flexibilidade de raciocínio, capazes de resolver problemas e tomar decisões. Assim, é necessário garantir a formação geral, elevando o nível científico, cultural e técnico da população, qualificando-a para lidar com novas tecnologias e novas formas organizacionais do trabalho.

Tal exigência recai na necessidade de alterar estratégias de ensino e aprendizagem e na ampliação das ofertas de formação. Diante do exposto, percebe-se que algumas mudanças foram tão fortes e decisivas para o ensino superior que estão a solicitar também uma reconstrução no perfil do professor universitário e no seu trabalho.

A ampliação das funções tradicionais no trabalho docente é o primeiro aspecto que implica na reestruturação do trabalho do professor. Atividades que antes se assentavam mais na docência ou pesquisa se assomam agora à gestão, à coordenação\supervisão de atividades voltadas para distintos ambientes de aprendizagem e preparação de materiais didáticos para novas formas de ensino. Hoje se exige muito mais esforço para planejar, elaborar e avaliar propostas de trabalho docente, e é fato que “a docência universitária complicou-se muito” já que “as lições e explicações tradicionais não servem”, como explicita Zabalza (2004). O reforço à dimensão pedagógica aparece como uma proposta do mesmo autor a ser incorporada nesse cenário novo de ensino na universidade (ZABALZA, 2004, p. 31). É de uma nova pedagogia que se está falando pois,

Impõe-se a nós a necessidade de repensar as metodologias de ensino que propomos a nossos estudantes, [...] a necessidade de revisar os materiais e recursos didáticos que colocamos à disposição dos alunos a fim de que facilitem sua aprendizagem; a necessidade de incorporar experiências e modalidades diversas de trabalho de tal forma que os próprios alunos possam optar por níveis de aprofundamento na disciplina de acordo com sua própria motivação e orientação pessoal.

Essa perspectiva de ênfase na dimensão pedagógica se traduziria então como a panaceia a resolver os problemas da formação? O autor considera essa exigência como formal e a vê enquanto ruptura do *status quo* tradicional no ensino e mesmo reconhecendo os

excessos e enviesamentos por trás dessa discussão ainda afirma que a docência universitária precisa garantir seu sentido didático, agora de modo mais incisivo nesse novo contexto. Se reportando à resistência cultural dos docentes universitários, afirma a necessidade de “transcender o mundo privado em que se petrificou a ação docente”, para reconhecer o novo contexto que exige um trabalho diferenciado do professor. O autor afirma que o individualismo, a fragmentação curricular e a defesa da liberdade de cátedra constituem um território privado dessa docência que é difícil de transpor. No entendimento aqui sustentado a partir dessa discussão, é preciso repensar os fundamentos e práticas do ensino na universidade, diante de tantas mudanças já esboçadas.

Tais críticas e exigências soam como propostas de homogeneização do trabalho do professor e da universidade, mas de que maneira poderíamos alcançar melhor equilíbrio entre autonomia e controle da qualidade? A dita sociedade da informação tem contradições visíveis no acesso e na qualidade das informações (colocadas em tese à disposição de todos), isso reforça o papel da universidade, mas como criar uma cultura de qualidade que afete positivamente a prática docente? Talvez em primeiro lugar refletindo sobre o sentido social e ético dessa exigência pela qualidade, para além dos imperativos imediatos do mercado e das profissões. Refletir criticamente o trabalho e melhorá-lo não deve significar o recuo às críticas ante os discursos e propostas de caráter pragmático, instrumental ou interessado do mercado à Universidade e ao trabalho docente.

Então, qual o sentido de se falar em qualidade? Conforme Mello (1995), com o qual este texto concorda, a sociedade da virada do milênio espera da educação cumprir uma agenda desafiadora que tem como nortes além da promoção da inteligência e conhecimento (a serviço da qualificação profissional) a aquisição de conhecimentos, a compreensão de valores e ideias, que permitam aos indivíduos vivenciarem a cidadania e lidarem com um tempo atravessado por “novos parâmetros de difusão de conhecimentos dados pela informática e meios de comunicação” (MELLO, 1995, p. 36). É preciso dominar as chaves de leitura desse novo mundo em mudança. Assim Mello fala da explosão de saberes como desafio para o ritmo do sistema educativo acompanhar, dado o sistema *sócio-técnico de amanhã* (MELLO, 1995, p. 37). Esse sistema supõe a incorporação das tecnologias ao mundo da vida, transpondo seus efeitos para os instrumentos e conteúdos da aprendizagem. A questão que se impõe não é apenas como transitar neste ambiente “hiper-semantizado”, mas como produzir sentidos para a vida e o trabalho, que cumpram necessidades não apenas técnicas.

Há exatos doze anos a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI<sup>22</sup>, intitulada “Visão e Ação”, descrevia o cenário global e nele o papel estratégico da universidade ante a nova “era civilizadora” que se anunciava com a sociedade em emergência na virada do milênio. Esta teria como pilares a educação, o conhecimento e a informação. A globalização seria responsável por intensificar a busca e a utilização do conhecimento, em face do que investir nos sistemas educacionais e na formação de recursos humanos de alto nível se configuraria como meta dos diferentes países ao longo destes anos. A sociedade que estaria nascendo lidaria com a ideia da educação de “caráter permanente, centrada na habilidade de aprender, para o contínuo avanço do conhecimento, em especial tecnológico” (BERNHEIM, 2000, p. 79). A profusão de termos para descrever a sociedade atual parece confirmar tal previsão, sociedade do conhecimento, sociedade da informação, sociedade da aprendizagem são termos que parecem confundir-se tal a sua vulgarização pelos meios de comunicação, incitando-nos a repensar, principalmente, os papéis tradicionais de ensinar e aprender.

O termo sociedade do conhecimento é utilizado para explicar um padrão atual de relação da sociedade com as esferas científica, técnica, educacional e comunicacional contemporâneas. Hargreaves (2004) explica que hoje existem formas mais complexas de processamento e circulação de conhecimento e informações que são requeridas para promover a inovação em produtos e serviços. Neste sentido, no trabalho importa agregar conhecimento que seja “transportável”, gerando flexibilidade para mudar no emprego e na profissão. Vive-se uma era baseada nos serviços e uma economia baseada na educação, tornando a principal qualidade do trabalho a capacidade de aprender. É preciso gerar “inventividade”, como capacidade de inovar, pensar com autonomia e esse passa a ser um “fator de produção econômica” (HARGREAVES, 2004, p. 38). Diante da abundância de informações e da incapacidade do sistema formal de educação para gerar os desempenhos adequados na formação (capacidade ampliada para compreender, raciocinar e resolver problemas) a crítica passa a se dirigir aos professores e ao ensino. Mas afinal o que se pretende para o ensino em tempos de “sociedade do conhecimento”?

Hargreaves (2004, p. 40) toma os professores como catalisadores dessa sociedade e agentes fundamentais dela, pois estes necessitariam

Promover a aprendizagem cognitiva profunda; aprender a ensinar por meio de maneiras pelas quais não foram ensinados; comprometer-se com aprendizagem profissional contínua; trabalhar e aprender com equipes de colegas; tratar os pais

---

<sup>22</sup> Declaração gerada na Conferência Mundial sobre a Educação Superior, promovida pela UNESCO e que teve lugar em Paris, em outubro de 1998.

como parceiros na aprendizagem; desenvolver e elaborar a partir da inteligência coletiva; construir uma capacidade para a mudança e o risco; estimular a confiança nos processos.

O ensino é considerado neste quadro mais complexo, pois se deve enfrentar a necessidade de gerar a metacognição, lidando com abordagens construtivistas de aprendizagem e da compreensão, estratégias cooperativas de aprendizagem, mobilizando as inteligências múltiplas. É desta forma o primado da aprendizagem, informado pelas ciências cognitivas. Mas cabe perguntar como “aprender a ensinar de forma diferente daquela como foi ensinado enquanto aluno”? Supõe-se uma grande mudança no que fundamenta a prática dos professores, senão vejamos uma passagem da obra de Hargreaves (2004, p. 41):

Os professores não podem mais se refugiar nos pressupostos básicos da era profissional: de que o ensino é difícil em termos gerenciais, mas simples em termos técnicos; de que uma vez você esteja qualificado para ensinar, conhecerá os elementos básicos do ensino para sempre e, dali em diante, ensinar é algo que se desenvolve melhorando por conta própria, por meio de tentativa e erro, nas próprias aulas.

Considerando as proposições do autor seria necessário ao ensino investir em um repertório “crescente e inconstante” de práticas informadas por pesquisa, aprendizagem e auto-acompanhamento profissional, de modo a gerar profissões que valorizem: criatividade, flexibilidade, solução de problemas, disposição para o risco, confiança profissional, inventividade, inteligência coletiva, aperfeiçoamento permanente. E essas são tomadas como “virtudes profissionais indiscutíveis” (HARGREAVES, 2004, p. 46). O que se questiona aqui é como enfrentar mudanças tão significativas se ainda estamos transformando um ofício (secularmente assim concebido) em profissão? E mais, considerando o ensino superior como espaço que pouco privilegiou a dimensão pedagógica, ideia presente por exemplo em Pimenta (2002), como esperar agora que a preocupação com o desenvolvimento profissional se estabeleça na Universidade aos moldes do que propõe Hargreaves? Guardaria aqui, entretanto, a preocupação central nessa literatura que é a relação entre universidade e aprendizagem.

Como se vê, a habilidade mais competitiva nas diferentes profissões (inclusive entre os professores) a ser gestada no milênio é aprender e a aprendizagem é considerada matéria estratégica para o desenvolvimento das nações. Diante da missão de produzir, aplicar e disseminar o conhecimento, setores como a educação e as comunicações tornar-se-iam estratégicos para a conversão do conhecimento em um bem econômico altamente competitivo e traduzido em serviços, tecnologias e práticas de trabalho desenvolvidas nos vários ramos profissionais. Eis que sua maior incorporação dar-se-ia no capital humano, nos sujeitos de

aprendizagem, que se espera orientados a empenhar-se na busca de seu próprio caminho e sem qualquer horizonte de certeza ou parâmetros fixos.

Essa exigência de formação veio se manifestando especialmente revestida pelos termos destreza, habilidade e competência, espalhando-se em várias propostas e ações no mundo educacional e profissional. É necessário incorporar o progresso técnico à atividade produtiva. Tal prerrogativa faz pensar que na corrida entre as nações em globalização, recursos econômicos e condições sociais concorrem com políticas educativas e de promoção científica e tecnológica. Ou seja, o imperativo à universidade é aprender e ensinar o que for necessário ao mercado de trabalho em escala internacional como mostram Silva; Gonzalez e Brugier (2008) ao anotarem o crescimento das propostas de correspondência entre diplomas e currículos em diferentes países, sinal dos tempos da globalização.

Ao comentar o tema, Santos (2004) situa em dois momentos a globalização neoliberal da universidade, traduzida na relação com o mercado e pelos signos da eficiência, produtividade, democratização. De 1980 até meados de 1990 expande-se o mercado nacional universitário e a partir do final da década surge o mercado transnacional da educação superior, em que este é, nas suas palavras “transformado em solução global dos problemas da educação por parte do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio. Tal processo se organiza pelo progressivo desinvestimento do Estado na universidade pública e pela sua globalização mercantil, que aparece como “mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes” (SANTOS, 2004, p. 19). Santos identifica uma disjunção entre o modelo tradicional da universidade e o modelo novo que subjaz aos desempenhos exigidos. Mas que modelo é esse?

Um modelo de atuação que privilegia a formação flexível e transversal em períodos mais curtos, sintonizada com a “volatilidade das qualificações exigidas pelo mercado” (SANTOS, 2004, p. 24). A pressão produtivista que predomina hoje é uma das maiores características desse modelo e significa um desvirtuamento da universidade em relação às preocupações culturais e humanistas que sempre lhe deram sentido. Como crítica Santos (SANTOS, 2004, p. 24), a maior autonomia concedida às universidades “não teve por objetivo preservar a liberdade acadêmica, mas criar condições para as universidades se adaptarem às exigências da economia”.

Em linhas gerais, a transformação da universidade em serviço, como descreve Santos (2004) (serviço a ser consumido em módulos, em pacotes de formação) ou em bem econômico, como prefere Zabalza (2004), significa o primado da ideologia da educação centrada na autonomia individual. Tal perspectiva se apóia nas noções de sociedade da

informação e economia baseada no conhecimento. Para levar adiante este novo paradigma de formação (que implica como se verá em outra visão do conhecimento) é preciso reestruturar o paradigma institucional e político-pedagógico edificado na história da universidade pública. Santos (2004, p. 29) indica as direções da mudança (e as contesta):

[...] que as relações entre os públicos relevantes sejam relações mercantis; que a eficiência, a qualidade e a responsabilização educacional sejam definidas em termos de mercado; que se generalize, nas relações professor-aluno, a mediação tecnológica (assente na produção e consumo de objetos materiais e imateriais); que a universidade se abra (e torne vulnerável) às pressões dos clientes; que a concorrência entre os ‘operadores do ensino’ seja o estímulo para a flexibilidade e adaptabilidade às expectativas dos empregadores; que a selectividade na busca dos nichos de consumo (leia-se recrutamento de estudantes) com mais alto retorno para o capital investido.

O autor chama a este paradigma de *empresarial* e conforme as suas propostas reformistas para o ensino superior (a exemplo do que propõe o Banco Mundial), muda o papel tradicional do docente e a centralidade da sala de aula declina em favor das novas tecnologias pedagógicas virtuais. Chauí (2003) ao analisar o tema chama essa nova universidade pública de “operacional”.

Qual é a aparência dessa nova universidade? É a imagem dos índices de produtividade, o aumento das horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações. Chauí vê com preocupação as normas e padrões que hoje estruturam essa organização, governada por “critérios alheios ao conhecimento e à formação intelectual”. Neste quadro mudam as concepções de docência e de pesquisa. A docência passa a ser vista como transmissão rápida de conhecimentos e a pesquisa como estratégia de controle e intervenção, não sendo possível realizá-las enquanto atividades cognitivas.

Na contramão deste entendimento os estudos na área de educação bem como as propostas presentes na legislação que normatiza o ensino superior (no tocante às licenciaturas e em particular, ao curso de Pedagogia) defendem a integração entre formar para o ensino e formar para a pesquisa. Esta é prerrogativa que se supõe capaz de tornar a formação universitária mais sólida e respeitante aos professores, capaz de contribuir decisivamente para melhorar a sua profissionalização.

Do exposto até aqui resumiria os seguintes aspectos como contextuais ao ensino superior hoje no Brasil:

- a) a persistente fragmentação e não comunicação entre as áreas do saber que caracteriza o conhecimento universitário;

- b) a dissociação entre os propósitos de formar pelo ensino (profissionalizar) e pela pesquisa (especializar);
- c) a adesão do ensino universitário a um novo padrão de conhecimento mais operativo e menos intelectual o que pode resultar em formação praticista e menos teórica (a reedição do debate teoria-prática);
- d) a reestruturação da universidade altera as condições de trabalho e de formação dos alunos resultando em formação aligeirada e sobrecarga ao professor em face dos cursos em massa;
- e) a ênfase na aprendizagem e na comunicação altera significativamente o trabalho do professor exigindo mudança nos fundamentos e nas práticas de trabalho docente. É preciso insistir nesta intenção.

Esta caracterização assinalada demonstra exigências de mudança no tipo de conhecimento e nas formas de produzi-lo na universidade. A vinculação a certo formato de profissionalização já discutida *versus* a diferente tradição de trabalho no ensino superior deixa em suspeição os tipos de mudanças a serem adotadas no trabalho docente e na formação. Noutras palavras, a universidade é hoje um ambiente de visível mudança e incerteza. Mas defende-se aqui a urgência na transformação dos contextos de trabalho na Universidade e também, da necessária reflexão sobre o trabalho docente. A integração entre ensino e pesquisa aparece como proposta interessante para integrar o trabalho dos professores, frente aos currículos, frente às exigências institucionais do cotidiano universitário, mas principalmente para integrar o ensinar e o aprender. E isso deve dizer respeito tanto a professores quanto a alunos. A integração entre estas duas funções é ainda pouco investigada e seu sentido um pouco nebuloso. O que se pretende com a proposta de integrar ensino e pesquisa?

## 2.2 A polissemia de significados da integração ensino e pesquisa

Integrar o ensino e a pesquisa aparece como proposição emergente<sup>23</sup> no campo da formação de professores, bem como no contexto mais geral da formação universitária<sup>24</sup>. A ideia é de que a postura investigativa é necessária a qualquer profissional, olhando-se para a docência diz respeito à revitalizar a prática e questionar as teorias que informam o trabalho, enfim, de estabelecer relações mais profícuas entre teoria e prática. Ocorre que esta profissão,

---

<sup>23</sup> Basta tomar em consideração o número de publicações, artigos e investigações presentes em anais de Encontros na área como por exemplo, os últimos encontros do EPENN e ENDIPE.

<sup>24</sup> Vide o Relatório da Pesquisa coordenada por FARIAS, I.M.S. *Professores Universitários e a Integração Pesquisa e Ensino: achados sobre a prática docente.*

como reconhecem Esteban e Zaccur (2002), sempre foi caracterizada pela imposição de modelos e pela transmissão do conhecimento como algo que necessariamente lhe seria característico. Tal tradição exige um longo processo de discussão desta proposição e o desenvolvimento de experiências que possam lhe dar maior compreensão e consistência. Mesmo a plena atualidade do conceito de professor pesquisador não dá completa clareza do seu sentido. Examinando-se a literatura neste campo de conhecimento, há multiplicidade de termos que parecem se alinhar com este conceito, senão vejamos quatro: ensino com pesquisa, ensinar pela pesquisa, ensino da pesquisa, professor-pesquisador. Nota-se que o termo pesquisa aparece em várias definições, suscitando a necessidade de sempre esclarecer o seu sentido nos vários textos. Essa polissemia traduz a nebulosidade que envolve este tema hoje, em meio a lutas por definições e critérios de validação (CUNHA, 2010). Os critérios são amplamente debatidos na atualidade, por exemplo em Ludke (2001).

Alguns aspectos são convergentes na visão dos autores que tem produzido estudos neste campo: a relação entre prática de pesquisa e desenvolvimento profissional; a compreensão de que se pode desenvolver o professor, o currículo e o contexto da sua ação; a relação mais que evidente entre pesquisar e aprender, refazer aprendizagens; especialmente a ideia de que através da pesquisa o professor pode desenvolver uma prática mais crítica o que levaria a modelos de ação diferenciados. Seja intervindo no trabalho ou na pessoa do professor a pesquisa pode causar sensíveis transformações. Mas como há dificuldade no entendimento do que se quer com esta integração, quais são os questionamentos postos em discussão?

As relações entre ensino e pesquisa têm sido muito discutidas, provocadas pelo grande desenvolvimento do campo da pesquisa nas universidades, mas isso não resultou em nítida melhoria dos cursos de graduação. Parte do problema estaria na baixa integração entre o ensino e a pesquisa que necessitariam estar mais interconectados. Mas como estimular esse debate considerando-se as diferentes perspectivas sobre a formação do professor-pesquisador? Há aqueles para quem pesquisar se difere, substancialmente de ensinar. O professor e o pesquisador “têm trajetórias profissionais distintas e, portanto, a formação desses profissionais deve estar voltada para o desenvolvimento de competências compatíveis com o exercício de cada uma dessas funções” (SANTOS, 2001, p. 14). Para Foster (*apud* SANTOS, 2001, p. 15):

Esperar que os professores assumam a tarefa de realizar pesquisa educacional subestima a dificuldade desta tarefa e a competência que ela requer; e também subestima as consideráveis demandas que o trabalho de ensinar já coloca para eles.

Por outro lado, há um consenso estabelecido entre aqueles que vêem a dimensão educativa da pesquisa e sua clara vinculação com a aprendizagem e o ensino tais como Stenhouse e Schon para quem o professor como “profissional reflexivo” trabalha tão rigorosamente quanto o pesquisador nas situações que lhe mobilizam a ação e a prática ao “identificar problemas e implementar alternativas de solução, registrando e analisando dados, o que faz com que a atividade profissional deixe de ser distinta da atividade de pesquisa” (SANTOS, 2001, p. 16). Essa possibilidade seria uma forma de desenvolvimento profissional dos docentes, defendida pelo chamado “movimento do professor pesquisador” que vê a pesquisa como um meio de alcançar mudanças no trabalho docente, nas interações entre professores e alunos, no ensino e na aprendizagem, enfim, na educação. Mais do que isso, os docentes são vistos, nessa perspectiva, como produtores de conhecimento. Essa é uma questão bastante relevante, pois põe em cheque o argumento daqueles que crêem a existência de um conhecimento teórico e científico distinto ( e por que não dizer superior..) do conhecimento prático do professor.

É preciso considerar como diz Santos (2001) que essa integração só será possível quando o ensino for colocado como prioridade ao lado da pesquisa, conferindo-lhe os mesmos cuidados e interesses.

Zabalza (2004), por exemplo, reconhece as dificuldades de aliar a formação para a docência e a formação para a pesquisa: o *status* diferenciado atribuído à pesquisa no contexto universitário (1); os investimentos orientados à pesquisa transformam a docência em uma atividade marginal dos docentes (2); a percepção de que ser pesquisador constitui um nível de desenvolvimento intelectual superior, o que não é atestado pelo ensino (3); a pesquisa demandaria competências e qualidades profissionais completamente diferentes das exigidas pelo ensino (4); A não coincidência, por vezes, entre os conteúdos da pesquisa e os conteúdos do ensino (5). O autor destaca, ao final, que as funções do ensino e da pesquisa carecem de formação: a incorporação ao mundo da pesquisa acontece em um contexto regulado e mais específico, enquanto a incorporação à docência é um processo mais irregular e desacompanhado. Tais questões são sugestivas da complexidade dessa integração.

Essa baixa integração entre ensino e pesquisa, segundo Santos (2001) é decorrente da forma como está estruturado o campo acadêmico dentro das universidades. A autora evidencia a complexidade das lutas dentro do campo acadêmico, em face das “relações que este mantém com as diferentes áreas do conhecimento; os órgãos de fomento à pesquisa, o campo editorial, o setor produtivo, dentre outros.” Recursos financeiros, *status* acadêmico, mecanismos de promoção docente, ou seja, questões de diferentes ordens parecem confluir

para uma indesejada assimetria entre ensino e pesquisa na universidade. Este tem sido um problema visto como complexo e de difícil superação.

A partir disso, autores têm se perguntado sobre as funções do ensino e da pesquisa dentro da prática profissional, de modo a melhor situar essa integração. O debate sobre o *professor pesquisador* pôs em cena uma grande controvérsia sobre a possibilidade “do desenvolvimento de competências compatíveis com o exercício de cada uma dessas funções” (SANTOS, 2001), ou seja, há aqueles que entendem que a atividade de ensinar exigiria habilidades distintas da atividade de pesquisar. Com isso, quero dizer do não consenso, entre investigadores em educação, sobre o alcance dessa integração como exemplifica Santos ao indicar o estudo de Foster (1999), para quem “pesquisar e ensinar são atividades distintas, que dependem de diferentes tipos de conhecimento, habilidades e disposições”.

No estudo conduzido por Ludke (2001b), que investigou como professores e estudantes viam a contribuição de cursos de licenciatura e do Curso Normal para a formação de saberes necessários ao professor para o desempenho de sua ocupação profissional, chama atenção o que se pensa a respeito do lugar da pesquisa na formação de professores:

Foram indicados, sobretudo os conhecimentos ligados às disciplinas a serem ensinadas pelo futuro professor, ou seja, os conteúdos cobertos pela matemática, pelo português, pela geografia, pela história, enfim, pelas disciplinas que compõem o currículo da educação básica, compreendendo-se aí os relativos ao processo de introdução às primeiras letras e aos primeiros trabalhos com os números, próprios às séries iniciais do ensino fundamental. Alguns informantes se lembraram também das questões ligadas à avaliação do processo de ensino e aprendizagem, à manutenção da disciplina em classe, ao planejamento escolar, à administração da escola e a outras questões relativas aos vários aspectos das organizações escolares (LUDKE, 2001b, p. 2).

Entre as respostas obtidas pela autora não houve menção à pesquisa, nem entre a relação estabelecida entre esses conhecimentos essenciais à atividade profissional e a pesquisa.

A importância da formação para a pesquisa só foi mencionada em relação ao trabalho do futuro professor que quisesse se dedicar ao aprofundamento dos conhecimentos em alguma das disciplinas específicas, como física, biologia, história, por exemplo. Nenhum deles, entretanto, apontou a importância do exercício da pesquisa, e portanto da preparação para ele, junto a todos os professores, de qualquer das disciplinas em todos os níveis de ensino, tal como afirma a literatura pertinente hoje em dia (LUDKE, 2001b, p. 2)

Há uma separação entre o que é considerado “o domínio do saber docente, ou o arsenal de recursos trazido pelo professor das agências formadoras e desenvolvido por ele em seu exercício profissional” e a atividade de pesquisa. Ou seja, na prática o programa do professor pesquisador tem enfrentado dificuldades para concretizar-se, seja nas percepções

dos sujeitos implicados no campo educativo como se vê neste exemplo, seja no resultado da formação como reclama a nossa experiência aqui relatada.

A formação superior deve preparar/fundar essa maior aproximação entre ensino e pesquisa como requisito essencial da dimensão investigativa da docência. Nesta perspectiva atual, é preciso repensar as funções tradicionalmente dirigidas ao ensino e à pesquisa, ensino visto meramente como “reprodução” e pesquisa vista como produção de novos conhecimentos. Considerar a pesquisa como princípio educativo e pedagógico (DEMO, 2001) é propor o imiscuir-se do ensino na pesquisa e vice-versa.

Vários autores do campo da formação de professores consideram esse imiscuir-se uma estratégia positiva e necessária à aprendizagem docente. Mas como integrar o ensino na pesquisa, considerando como diz Pimenta (2006) que “a pesquisa é ponto de partida e de chegada do ensino” se ensino e pesquisa, tradicionalmente, foram vistos e tratados de forma diferente, alcançando na organização universitária, no contexto institucional e portanto nas práticas, status e significação tão diferentes? A pesquisa atingiu um status de maior relevância em detrimento do ensino, como diz Demo (ano e página) “instituições de ensino e instituições de pesquisa”, formação de professores e formação de pesquisadores (licenciaturas e bacharelados), professores que ministram aula “basicamente” na graduação e professores pesquisadores da pós-graduação, enfim, a nossa realidade se estruturou neste campo a partir da legitimação dessa fragmentação, dessa separação.

Em despeito a tal controvérsia, o ponto mais significativo é que muitos pesquisadores tem se esforçado para entender essa relação, para propor uma aproximação mais viva entre ensino e pesquisa, tendo como horizonte a prática profissional reflexiva e a compreensão do professor como produtor de conhecimento, o que é uma nova posição epistemológica, moral e política importante.

Nesta intenção se vê contrariar toda tradição referente à formação de professores, no sentido de que ainda se concebe a docência como atividade prática e transmissora, divulgadora do conhecimento, mas, não produtora. Diferente disto, Oliveira (2007) aponta que há nos saberes práticos (aos quais a profissão docente se vincula) uma disposição *intrínseca* para a atividade de pesquisa dado o seu constante estado ou atitude de indagação. A construção do entendimento deste potencial na relação entre a docência e a pesquisa os estudos atuais buscam alargar, mas já se entende que a pesquisa possibilita sistematizar a reflexão do professor alçando-a ao nível de uma racionalidade mais crítica. Ao buscar razões para aquilo que sabe fazer ou não sabe, mas deseja fazê-lo melhor, o professor criaria novas abordagens na sua ação, constituindo saberes locais, podendo “legitimamente construir teoria

e compartilhá-la” (OLIVEIRA, 2007, p. 26). É mesmo nutrindo-se dessa dimensão prática da docência que se reivindica a intercorrência da pesquisa no seu fazer, pois a profissão se alimenta de um saber que é hermenêutico, interpretativo e exige uma postura comunicativa, ao que a pesquisa prestaria enorme colaboração. Além disso, justifica a atitude de pesquisa a necessidade de pensar com outros, como deve fazer o professor, procurar entender como pensam e duvidam os alunos. Pesquisar significa para o professor poder estar mais próximo do que o aluno alcançou no plano do conteúdo mas também das suas capacidades.

Apesar desta proposição, formar pela pesquisa não tem sido tarefa fácil para a universidade e seu coletivo de professores e alunos. O livro “A bússola do escrever” (BIANCHETTI; MACHADO, 2006) apresenta uma questão que põe a pensar sobre o que qualifica um bom professor de pesquisa. Se nem sempre ser um grande pesquisador pode significar sem um excelente orientador, o que caracteriza o trabalho do formador na área da pesquisa? O que há de tão complexo na natureza desta atividade que a faz diferente das demais situações do ensino?

Pereira e Andrade (2008) estudando as contribuições da participação em grupos de pesquisa para a aprendizagem científica, consideram o quanto é desafiante transmitir uma prática científica, intenção presente na formação em pesquisa. Eles afirmam que formar pela pesquisa é uma ação do tipo “prática-a-prática”. Ou seja, ensinar a pesquisar não lida apenas com conteúdos mas essencialmente com experiências práticas refletidas tornadas disponíveis (ou não) ao trabalho do professor orientador/formador. É assim que os autores consideram este ensino enquanto “forma especial de transmissão de saberes e fazeres” na qual disposições práticas são transmitidas por meio de procedimentos utilizados, do tipo: “o exemplo (faça como eu faço), a incitação, o encorajamento, entre outros, e, sobretudo, a abordagem de problemas concretos”, eis uma ilustração do que eles chamam de pedagogia da pesquisa. Examinando essa atividade na pós-graduação, os mesmos autores vêem o orientador como um treinador, “situado ao lado e trabalhando junto, porém, dirigindo, prescrevendo os exercícios, prevenindo as armadilhas, indicando os caminhos e os atalhos”. É nesta perspectiva que a pedagogia da pesquisa é, por essência dialógica, uma “arte em invenção” (PEREIRA; ANDRADE, 2008, p. 159).

Para além de um exercício puramente técnico ou metodológico (no sentido mais formal) ensinar a pesquisar lida com disposições e atitudes, pois “Ensinar a pesquisa parece muito mais um trabalho artesanal, à moda de Wright Mills (1982) do que de quadro-e-giz ou exposições formais.” (PEREIRA; ANDRADE, 2008, p. 160). É deste modo que se defende

que a pedagogia da pesquisa fosse centrada na conversação sobre as formas práticas de trabalho,

[...] e que o orientador evitasse as codificações mais ou menos eruditas e, inserido no âmbito da pedagogia dialogada já mencionada e do projeto de transmitir uma arte em invenção, falasse sobre “como está realizando seu [próprio] trabalho”. Desse modo, o estudante reúne condições para desenvolver um ‘senso útil de método e de teoria’ (PEREIRA; ANDRADE, 2008, p. 162)

Com isso se está afirmando que ensinar a pesquisar lida com a necessidade de transmitir o ofício (a pesquisa) tanto quanto os valores que lhe são correspondentes (valores, disposições, atitudes, conceitos relacionados), mas com sentido de prudência, vinculação com a prática, honestidade e criatividade. A partir dessa assunção da pesquisa vinculada ao ensino como tem atuado a Universidade no sentido de incorporá-la?

## 2.3 Universidade e formação pela pesquisa

### 2.3.1 Formação de professores e aproximações com a pesquisa

Formar professores é desafio que se procurou responder a partir de várias perspectivas. Examinando alguns modelos de formação que se tem conhecimento, observa-se a existência de concepções divergentes sobre a prática, sobre o papel do professor e sobre os fundamentos que lhe deveriam servir de base. É sabido que a formação implica a existência de um grupo de profissionais especializados, um currículo que define a sequência e o conteúdo do programa de formação, um plano de atividades, a realização de tarefas que visem a alcançar determinados fins como aquisição de conhecimentos, competências, destrezas, habilidades ou atitudes. No caso da formação de professores espera-se que ensine o “conhecimento do ofício”, convertendo-se em *contexto de aprendizagem* da profissão (LIMA, 2006).

Os processos de formação docente advêm dos diferentes modos de conceber a prática educativa. Assim, *como ensinar* (estratégias, estilos) e *o quê ensinar* (conteúdos, saberes, conhecimentos) derivam do *porquê educar* (objetivos) e *para quem* (fins). Diferentes propostas e modelos de ensino foram desenvolvidos na teoria e na prática docente a partir de tais pressupostos. Alguns modelos parecem ter vinculação bastante próxima com a ideia de pesquisa como constitutiva da profissão. São eles que aqui interessa discutir, compreendendo que tais modelos presentes tanto na compreensão dos professores sobre o ensino, quanto na sua prática possam favorecer o desenvolvimento de uma postura investigativa no trabalho.

O que se apreende da leitura de autores como Pérez Gómez (1999) e Kirk (1986), por exemplo, é a existência de uma perspectiva crítica, reflexiva ou prática na formação que se caracteriza por pensar a docência como uma atividade que exige reconstrução contínua de conhecimentos e práticas. Nesta direção há dois modelos que consideram a pesquisa como seu elemento fundante, um deles reconhecido como reflexivo sobre a prática e o segundo associado à reflexão para a reconstrução social. Os dois tipos partem da importância da prática como mote para a reflexão e investigação.

A perspectiva prática compreende o ensino a partir de diferentes contextos de ação, de opções éticas e políticas e da incerteza que supõe o processo educativo, daí entender o ensino como atividade complexa. A mediação reflexiva da prática seria essencial na formação do docente. Experiência, conhecimento, criatividade, orientação para a prática seriam os termos apropriados a essa abordagem.

O termo orientação para a prática afirma a necessidade de superação de uma relação linear ou mecânica entre o conhecimento científico e a prática de trabalho do professor. Este profissional agiria em um contexto de incerteza e lidaria com complexas situações de aprendizagem, elaborando e transformando rotinas, recriando estratégias, procedimentos, tarefas e recursos (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 365) nesta perspectiva reinventando a prática e transformando-a. É neste sentido que o ensino necessitaria de um “discurso prático” para ajudar a pensar sobre como atuar, este conhecimento seria dado na experiência.

Nesta perspectiva se situam autores como Schon (2000), para quem a atuação profissional prescinde além de um conhecimento das situações presentes no trabalho, elaborar uma meta-reflexão, que supere a perícia do *saber fazer*. Além de conhecer os componentes que intervêm no trabalho e saber dominá-los, via a reflexão que gera um processo de deliberação na prática, o profissional necessita pensar sobre as decisões e escolhas tomadas. É aqui que se situa a reflexão sobre os pressupostos que guiam o sujeito ante o seu trabalho, retomando criticamente as razões e interesses subjacentes àquilo que orienta a sua prática de ensino.

Pensando a partir do foco da reconstrução social, outros autores como Zeichner e Kemmis *apud* Pérez Gómez (1998, p. 374), também contribuem para reforçar a necessidade da investigação ser elemento forte na formação de professores. É significativa na proposta a ênfase ao desenvolvimento de capacidades e atitudes profissionais frente à prática do professor considerando os contextos social e político em que este atua. Trata-se aqui de

afirmar a investigação-ação constante sobre a prática e sobre os condicionantes sociais que intervêm no trabalho docente.

Cada contexto solicitaria conhecimentos e práticas significativas, o que demonstra a necessidade de elaborar e reelaborar estratégias singulares de intervenção por parte do professor. Analisar a prática é então uma oportunidade de produção de novos conhecimentos relativos à docência. Levando-se em conta que a perspectiva prática convoca o questionamento constante dos saberes (tanto teóricos, científicos, da experiência) a pesquisa tem sido compreendida como o instrumento para a reelaboração do conhecimento e do fazer docente.

É aqui que se articulam formação de professores e pesquisa, no entendimento segundo o qual a pesquisa é elemento indispensável para a melhoria da prática, contribuindo para criação de um novo professor, agente de sua própria ação. A ideia de professor pesquisador nutre-se, então, do revigoramento que a importância da experiência e prática assumem hoje. Mas não importa apenas desenvolver experiência para ensinar, mas refletir criticamente sobre essa experiência continuando a aprender com as múltiplas oportunidades oferecidas pelo trabalho. É deste modo que reflexão e investigação são quase tomadas como sinônimo, muito embora a primeira seja condição da segunda, elas não se confundem. Diante disso como a pesquisa aparece enquanto exigência legal da formação de professores no Brasil?

Formar pela e para a pesquisa é hoje um dos objetivos da profissionalização de professores no Brasil. A universidade como instituição responsável pela preparação destes profissionais, através dos cursos de licenciatura, deve procurar atender a esta prerrogativa posta na legislação que define a formação e o exercício da docência como profissão. Para entender o foco sobre a pesquisa como recurso estratégico da formação, convém recorrer aos objetivos que a antecedem, examinando os propósitos da formação de professores nas licenciaturas.

No primeiro olhar sobre as Diretrizes Curriculares para a formação de professores (Resolução Nº1\2002), percebe-se uma preocupação com a formação ampla deste profissional tomando-se em conta a abrangência de conteúdos que deve dominar, os conteúdos específicos relacionados às diferentes etapas da educação básica em que irá atuar (conhecimento do conteúdo e da sua didática), além de questões culturais, sociais, econômicas, também incorporando o tema do desenvolvimento humano e da própria docência. É o que se lê no Art. 6º, Inciso 6º e parágrafo 3º:

I - cultura geral e profissional;

- II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; V - conhecimento pedagógico;
- VI - conhecimento advindo da experiência. (BRASIL, 2002, p 03)

A formação de habilidades de pesquisa é necessária tomando-se em consideração que os alunos de ensino fundamental e médio necessitarão acessar estes conhecimentos acima listados. Deste modo, precisarão valorizar o conhecimento tendo-lhe acesso autonomamente ao conseguir

[...] selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar, construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente, comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar, adquirir confiança na própria capacidade de pensar e de encontrar soluções. (BRASIL, 2002, p. 10)

O futuro professor deve estar ciente destas capacidades desde a sua formação inicial, pois como pode formar os seus alunos o professor que não domina ou convive com a prática profissional em pesquisa? Como dizem Silveira *et al* (2010) o professor precisa ter consciência do seu papel e é necessário incluir a pesquisa como componente curricular dos cursos de licenciatura face às demandas contemporâneas.

Segundo o mesmo documento (2001), os pareceres que a antecederam e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996), a formação de professores deve estar focada em competências e habilidades necessárias ao enfrentamento das questões que cercam hoje a educação, a escola, os professores e alunos. O texto das DCN's procura corrigir problemas históricos relativos ao despreparo dos professores ao atualizar a concepção de docência inerente à profissão do magistério, propondo uma formação que vá além do tradicional. Um aspecto, entre tantos outros, chama atenção: o cuidado dispensado á licenciatura na Universidade, no sentido de superar uma compreensão de trabalho 'residual' e 'inferior' imputada ao profissional licenciado. A imagem de trabalho vocacionado também é problematizada no documento, ao pretender romper com o improvisado e a auto-formulação que caracterizam historicamente o trabalho do professor, mas reconhece os desafios que aí se encontram, localizados no campo institucional, curricular, de prática e nas instâncias formativas. Do ponto de vista da formação, o distanciamento entre as instituições que a oferecem e os sistemas de ensino é flagrante. No currículo, não se tem considerado o que sabem os professores (portanto negando-lhes razão e voz), há uma concepção restrita de prática ainda predominante (a ênfase exclusiva na regência de classe como definidora da

docência, a polarização conhecimento teórico *versus* conhecimento prático), sem desconsiderar o tratamento dos conteúdos ora centrados nos conteúdos do ensino em si (conteudismo) ora na transposição didática (pedagogismo) sem prover-se um diálogo, ao contrário dissociando teoria e prática. A simplificação ou descuido com a qualificação profissional na formação é criticada no mesmo documento, apontando a diferença de exigências quanto aos níveis em que os professores irão atuar, contribuindo para a segmentação no campo profissional. As críticas parecem pertinentes, mas o que propõe o referido documento para a formação de professores hoje?

Preparar profissionais para lidarem essencialmente com algumas palavras-chave: aprendizagem, investigação, desenvolvimento curricular, diversidade cultural, tecnologias de comunicação, práticas e materiais inovadores, deve ser princípio a guiar a formação para o magistério. Cada uma dessas palavras irá demandar, segundo os termos da lei examinados, ações: ensinar, exercitar, elaborar, desenvolver, aprimorar, usar. É preciso preparar um profissional ativo e munido de ferramentas indispensáveis a sua ação prática e às exigências dos diferentes contextos em que irá atuar. Pelo que se lê é preciso revisar criativamente os modelos de formação docente ainda em vigor, nestes termos, é preciso cuidar das instituições formadoras, dos profissionais e dos currículos, estimulando mudanças, fortalecendo o papel dos profissionais, repensando modelos de preparação tomando em conta a organização pedagógica e curricular da educação básica, espaço de atuação dos professores em formação.

É assim que, no texto da Resolução CNE/2002, a noção de competência<sup>25</sup> integra ou articula os propósitos da formação de professores. Mas, o que isso quer dizer? A noção de competência que aí se utiliza presta-se a um exame cuidadoso. Seria uma forma de garantir maior eficiência ou maior conhecimento e autonomia ao trabalho do professor? Há divergências sobre este ponto. Aqui se assume a ideia de que a competência necessária ao professor deve ser a capacidade crítica de examinar os propósitos do seu trabalho, os conteúdos em que se apóia, investigando e transformando a sua prática e os contextos que influenciam a sua atividade a favor do objetivo maior que sustenta a sua profissão: a aprendizagem dos alunos (MARKERT, 2006). A leitura sobre a legislação não deixa claro o entendimento do termo competência apesar de considerá-la nuclear a toda a formação. É definida com as seguintes palavras: “Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em

---

<sup>25</sup> Apesar de não ser foco da presente investigação esclarecer o conceito ou aprofundá-lo, é possível notar que manejar processos de pesquisa aparece como prescrição legal que é entendida como um tipo de competência.

ação”. O profissional competente precisa compreender o que faz, tomar decisões e responsabilizar-se por elas.

Há uma ênfase significativa a tipos de competência (que parecem significar habilidades e valores) para atuar na educação básica, que são:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2002, p. 02)

É deste modo que as diretrizes destacam conhecimentos, conteúdos e competências como elementos que devem estar articulados e priorizados na formação dos professores. O sujeito professor deve além de ser competente para atuar no seu nível de ensino, comprometer-se com a aprendizagem (foco da sua ação), ser sensível ao contexto, cuidar do seu desenvolvimento profissional. Neste ponto, a Resolução aposta no valor da experiência e da prática, que precisam ser fortalecidas e ampliadas. É neste ponto que entra a pesquisa, como fator de atualização e de desenvolvimento do professor, ainda que se esteja bastante longe deste ideal, como diz o texto preparatório que antecede as diretrizes, deixa clara à página 20 a necessidade de se prover um contato mais direto entre o professor e o objeto do seu ensino na formação, como se vê:

Os cursos de formação de professores para atuação multidisciplinar, geralmente, caracterizam-se por tratar superficialmente (ou mesmo não tratar) os conhecimentos sobre os objetos de ensino com os quais o futuro professor virá a trabalhar. Não instigam o diálogo com a produção contínua do conhecimento e oferecem poucas oportunidades de reinterpretá-lo para os contextos escolares no qual atuam. (BRASIL, 2000, p. 26)

Mais adiante o documento expressa ainda a importância que assume hoje a pesquisa na formação do professor:

Do mesmo modo que a concepção restrita da prática contribui para dissociá-la da teoria, a visão excessivamente acadêmica da pesquisa tende a ignorá-la como componente constitutivo tanto da teoria como da prática. Teorias são construídas sobre pesquisas. Certamente é necessário valorizar esta pesquisa sistemática que constitui o fundamento da construção teórica. Dessa forma a familiaridade com a teoria só pode se dar por meio do conhecimento das pesquisas que lhe dão sustentação. De modo semelhante, a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento. (BRASIL, 2002, p. 23-24)

Sumariando os dois documentos, a Resolução N° 1/2002 e o Parecer N° 009/2001, lê-se que a pesquisa aparece no primeiro documento em três artigos: 2º, 3º e 6º. No artigo 2º aparece a exigência de se promover o aprimoramento em práticas investigativas como *componente curricular*. No artigo 3º, a pesquisa aparece enquanto *princípio norteador* e finalmente no artigo 6º, aparece enquanto *competência* a ser desenvolvida. Por sua vez, no Parecer de 2001, a pesquisa é considerada relevante por vários motivos, dentre os quais:

- a) promover a aproximação do professor com as teorias pedagógicas;
- b) possibilitar ao professor construir projetos pedagógicos, elaborar programas de curso e planos de aula;
- c) dar condições ao professor para melhor compreender os processos de aprendizagem dos alunos;
- d) permitir ao professor produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático;
- e) recriar e criar formas de intervenção didática junto aos alunos;
- f) oportunizar a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola;
- g) atualizar o professor em relação aos conteúdos do ensino e pedagógico em geral;
- h) analisar a própria prática profissional, melhorando-a.

Construir e reconstruir conhecimento são objetivos que se põem como essenciais ao professor, mas como bem sinaliza Becker (2007, p.13), não para ser necessariamente pesquisador, “mas para ser plenamente professor”. Ao elaborar planos de atividade, utilizar metodologias, trabalhar conteúdos, observar comportamentos e avaliar processos, o professor estaria atualizando conhecimentos já existentes. Neste sentido, utilizar a pesquisa como base do seu trabalho seria oportunidade para o professor “elaborar e formalizar o que ele vai constituindo em termos de novos conhecimentos” (BECKER, 2007, p. 12). O mesmo autor justifica a necessidade de se criar uma tradição de pesquisa que seja mais próxima aos professores e capaz de desenvolver o ensino, pois o professor pesquisador trabalharia de maneira distinta dos demais:

Ele transforma sua docência em atividade intelectual cuja empiria (aquilo que ele observa) é fornecida por sua atividade de ensino, pela atividade de aprendizagem dos alunos, pela sua própria aprendizagem, pela rebeldia de alguns alunos, pela incapacidade de aprendizagem de outros devido á falta de condições cognitivas prévias, em conteúdo ou em estrutura, de condições didáticas apropriadas, ou, ainda, de carência de condições materiais. E finalmente, por transformar sua prática em função dessa atividade. (BECKER, 2007, p. 12).

Como essa intenção encontra acolhida na universidade, cenário das licenciaturas?

Apesar desses propósitos anunciados, a formação em pesquisa ainda tem sido considerada precária na universidade, como afirma Farias (2008, p. 5) “no espaço tempo da formação universitária muito se fala em pesquisa, mas pouco, de fato, se aprende sobre pesquisa nesse contexto”. Esta lacuna é questão séria que merece ser problematizada.

A atenção à pesquisa, ao contrário das intenções propaladas, parece se perder dado o tratamento inadequado que recebe nas instituições formadoras. Como as DCN's já reconhecem, prevalece uma visão excessivamente acadêmica da pesquisa, que tende a dissociar teoria e realidade. Essa visão foi evidenciada por Ludke em pesquisas sobre o tema (2001, 2005, 2007, 2009), que denota a hierarquização entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa do professor. Ao percorrer diferentes cenários ocupados por professores, desde a escola de ensino fundamental e médio, até as licenciaturas e a pós-graduação, a autora mantém o olhar vigilante acerca do que se entende por pesquisa nestes diferentes contextos e, chama atenção sobre a prevalência ou continuidade de certos entendimentos sobre o assunto.

Um primeiro aspecto é a precariedade revelada por professores quanto a sua formação em pesquisa na universidade. A grande maioria dos sujeitos por ela pesquisados, ao longo dos anos recentes têm dito que não aprende a pesquisar na graduação, uma pequena parcela reconheceu apenas os mestrados e doutorados como espaço privilegiado dessa aprendizagem. Há a convergência, entre vários sujeitos, em relação a uma concepção ambígua que sustentam sobre o que é pesquisa, se por um lado a pesquisa para eles, por definição era a acadêmica (formal) esta não se presta aquilo que eles faziam no seu trabalho cotidiano. Olhando para os formadores nas licenciaturas, chama atenção a pouca crença de que seus alunos, futuros professores, utilizarão a pesquisa nos seus afazeres. Há uma cultura institucional muito forte na universidade contrária à assunção da pesquisa no ofício do professor? Lendo os dados acerca dos formadores, colhidos pela autora sobrevém esta ideia. Os formadores de futuros pesquisadores são incrédulos em relação à pesquisa?

Se por um lado, os professores formadores, de modo geral, reconheceram a importância da pesquisa para a produção do conhecimento e da aprendizagem, olhando para o professor não há tanta unanimidade quanto aos benefícios ou potencialidade para o seu trabalho. Para alguns professores das licenciaturas, retirar a pesquisa seria podar a criatividade e iniciativa do professor, para outros, ela não é assim tão indispensável. Examinando que tipo de benefício a pesquisa traria, as respostas se encaminharam para: confecção de material e elaboração de estratégias de ensino, perspectiva em que a pesquisa teria uma feição utilitária ao trabalho, não sendo percebida pela sua contribuição à aprendizagem e desenvolvimento.

Como levar adiante um projeto de melhor integração ensino e pesquisa na universidade se subsiste ainda uma visão tradicional e reducionista em relação ao ensino e ao professor?

Ludke (2004, p. 186) comenta que são estes formadores que

[...] devem se desincumbir das espinhosas responsabilidades envolvidas nessa formação. Sobre eles recaem repercussões dos problemas advindos das novas propostas de legislação, das disputas internas nas instituições formadoras, dos confrontos típicos entre disciplinas de conteúdos específicos e pedagógicos, da clássica falta de definição adequada entre formação teórica e prática, entre outros.

A mesma autora considera relevante apontar que parece haver tendências para mudança bem como para manutenção de alguns mecanismos que dificultam o desenvolvimento do professor pesquisador na universidade, o que parece traduzir bem um quadro comum a outras universidades, além da estudada por ela em sua investigação. Uma característica que distancia esse projeto da realidade é a existência de programas curriculares que segmentem disciplinas teóricas (de conteúdo) e disciplinas pedagógicas. Separar conteúdo específico e sua aplicação pode ser determinante para compactuar com uma lógica tradicional e fragmentada da formação de professores. A formação pela pesquisa para o bacharelado e para a licenciatura nutriu-se dessa diferenciação. Enquanto a licenciatura foi um apêndice, sem um projeto curricular próprio e uma compreensão diferenciada e nítida da profissão, a pesquisa não pôde ser tratada enquanto mediação para uma nova formação docente. Então é preciso romper com lógicas curriculares estanques e excessivamente disciplinares.

A partir dessa exigência da formação e prática de pesquisa como um requisito para o desenvolvimento profissional e, particularmente, como elemento essencial do fazer docente, se impõe a necessidade de rever como melhor articular o ensino e a pesquisa. Estudos têm mostrado como é frágil essa relação ainda que definida institucionalmente como missão precípua da formação superior. Antes mesmo dessa exigência de imiscuir-se a dimensão investigativa no ensino, os questionamentos em torno dessa relação já se mostravam insinuantes.

Entre as questões comentadas por tais estudos tem-se que a graduação, de modo geral, por ser uma instância predominantemente profissionalizante, parece ter secundarizado a dimensão da pesquisa (THERRIEN, NÓBREGA-THERRIEN, 2006) criando uma dicotomia que se sustenta com a pós-graduação, vista como um “divisor de águas” da formação no campo da pesquisa. O ensino, segundo os autores, ainda seria marcado muito mais pela tradição da oralidade e da produção escrita para provas.

Programas têm sido criados para estimular essa relação. A iniciação científica, por exemplo, parece ter resultado dessa preocupação. Entretanto, dificuldades persistem. A prática docente na universidade, ao que parece, não tem levado a que práticas de pesquisa se revertam em cursos mais atualizados, em uma maior conexão entre atividades de pesquisa e atividades de ensino. Por sinal,

muitos pesquisadores que trabalham na graduação não conseguem estabelecer uma relação mais adequada entre seu campo de investigação e as disciplinas que lecionam, deixando de lado importantes tópicos dos programas desses cursos para centralizarem seu trabalho em torno apenas de sua temática de pesquisa, o que também traz sérios prejuízos para esses cursos (SANTOS, 2001, p. 13).

Buscando compreender como os formadores desenvolvem seu trabalho de ensino e pesquisa Lima (2007) percebe que há prevalência da pesquisa em detrimento da docência na universidade, isso pode ser visto nos investimentos financeiros, nos espaços na universidade, nos mecanismos de promoção e *status*. Embora reconhecendo esse limite a autora identifica que há entre os professores aqueles que veem o formador como profissional que deve ser “aberto, inconcluso, com um bom acervo teórico e, sobretudo, cheio de curiosidade teórica” (LIMA, 2007, p. 56). Essa imagem pode vir a ser um importante instrumento a favor da melhor articulação ensino-pesquisa.

Therrien e Nóbrega-Therrien (2006) caracterizaram algumas dificuldades da formação em pesquisa na universidade como ainda persistentes. A graduação não tem tido um papel mais ativo na preparação do pesquisador, se examinando, por exemplo, a realidade dos cursos da área da saúde, como fizeram os autores. Ao consultarem alunos das disciplinas de metodologia da pesquisa, da graduação e pós-graduação na área, estes manifestam dificuldades para elaborar procedimentos metodológicos, definir objetivos de pesquisa, preparar textos de revisão de literatura. Em outra pesquisa, neste mesmo ano e dentro da mesma preocupação, Nóbrega-Therrien, Cruz e Andrade (2009) revelam que entre os alunos figuram imagens relativas à pesquisa que parecem preocupantes. A primeira delas é a crença de que a metodologia científica oferece receitas que devem ser úteis para a elaboração científica, ou seja, sua característica para eles é ser preditiva. Um segundo aspecto é que os alunos entendem a importância da metodologia científica para elaborar trabalhos científicos, tal qual um projeto ou uma monografia, mas não conseguem perceber sua importância para refletir o seu trabalho, a sua vida, a sua formação. Ou seja, na universidade são veiculadas imagens estereotipadas e pobres da pesquisa. Independente da experiência que tenham estes alunos com a pesquisa, é na universidade que estão sendo introduzidos nesta formação. Como mesmo reconhecem as autoras, o despertar para a pesquisa deve nascer na graduação. É

preciso que os alunos comecem a ter clareza do papel da pesquisa para a sua formação, apropriando-se dos seus benefícios já no momento da formação inicial. Mas será que apenas os alunos sustentam tais imagens sobre a pesquisa e sua validade?

Há basicamente a necessidade de aliar a integração ensino e pesquisa aos componentes constitutivos do perfil profissional como já se discutiu anteriormente neste texto, via os projetos pedagógicos dos cursos, oferecendo mais cedo aos alunos uma formação para pesquisa. Isso significa aproximar a graduação e a pós-graduação diante do objetivo de formar pela leitura e escrita (FAÇANHA FARIAS, 2009). A graduação não pode mais se ausentar desta tarefa ao descuidar de uma formação mais reflexiva, que fortalece a capacidade de escrita. Como afirmam Therrien e Nóbrega-Therrien (2006, p. 3):

Mesmo com a exigência em muitos cursos de graduação, de elaboração de um trabalho monográfico como requisito para obtenção do título de graduação, essa formação para pesquisa ainda não está sendo adequada, uma vez que continuam as dificuldades na pós-graduação em cursos de especialização e mestrados.[...] Esse despreparo dificulta a produção da dissertação, o que se manifesta geralmente na pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas, na fragmentação e na irrelevância dos mesmos, e conseqüentemente no atraso para a defesa, além de dificuldades na publicação e a pouca aplicabilidade de seus trabalhos na prática.

Essas dificuldades têm sido comentadas no plano da pós-graduação face às exigências de maior qualidade na produção (GATTI, 1987; ALVES-MAZZOTTI, 2001; BIANCHETTI; MACHADO, 2001), o que chama atenção é que a graduação, diante disso, deve tomar para si a obrigação de se anteceder nessa formação para a pesquisa mais produtiva, melhor qualificada.

Ainda reportando ao ensino da pesquisa nos cursos da área de saúde, Nóbrega-Therrien, Cruz e Andrade (2009, p. 95) reforçam os benefícios dessa preparação em pesquisa como evidentes,

[...] o aluno de graduação que realiza pesquisa adquire uma visão mais crítica do mundo, aprende a trabalhar em equipe, tem inclinação à autoaprendizagem e utiliza os domínios adquiridos nos trabalhos científicos na resolução de problemas, seja no âmbito profissional ou social.

É assim que a pesquisa deve ser considerada como um dos eixos dos cursos de formação inicial, já que se espera contribua para “uma postura argumentativa e uma atitude crítico-reflexiva” (NÓBREGA-THERRIEN; CRUZ; ANDRADE, 2009, p. 95) necessárias às intervenções do mundo profissional. Examinando-se o curso de Pedagogia, como este tem se situado frente às intenções aqui detalhadas? Como a pesquisa tem aí sido pensada e vivenciada?

### 2.3.2 O Curso de Pedagogia e a pesquisa: intenções e dificuldades

A Pedagogia é compreendida como campo de conhecimentos sobre os fenômenos educativos, não se restringindo a um curso. Enquanto teoria geral da educação (termo utilizado por SAVIANI, 1976 *apud* SILVA, 2006) ela oferece diretrizes orientadoras para a ação educativa. O termo pedagógico, como afirma Libâneo (2008, p. 30), refere-se a finalidades da ação educativa, traduzindo-se em objetivos sociais e políticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas. Mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, a pedagogia investiga a realidade educacional de modo a revelar objetivos e processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação. Nestes termos tem a pedagogia o fenômeno educativo enquanto seu objeto e conteúdo próprio *de investigação e ação*.

Examinando historicamente os propósitos da formação identifica-se claramente a fragilidade que reveste o curso de Pedagogia e a pedagogia enquanto campo de conhecimento. Senão vejamos, a identidade problemática, sempre provisória, e a superposição do especialista no professor parecem ter comprometido a função do curso. Pimenta (2002, p. 60) defende que a pedagogia é um campo científico, não um curso. Como dar conta da diversidade desse campo e ao mesmo tempo formar o profissional para atuar em arenas específicas? A pergunta essencial é como equilibrar formação generalista e específica. Parece-me que a pesquisa foi historicamente posta a serviço da segunda parte da formação e não da primeira.

Pimenta aponta que nos anos recentes (décadas de 1990 e 2000) tem sido constituído pelos educadores princípios orientadores da formação em Pedagogia, entre estes figura a prática e a pesquisa como referentes importantes. Entre os princípios sobressai o entendimento da docência como “atividade intelectual, crítica e reflexiva”, a formação devendo voltar-se à “profissionalidade docente para a construção da identidade do professor” e a pesquisa aparece nos seguintes termos:

[...] como componente essencial da\na formação. Incorpora as recentes contribuições da formação do professor\pesquisador baseadas na epistemologia da prática, propondo percursos de formação teórico/práticos, nos quais a pesquisa é tanto formação do docente como este também se forma pesquisador.

É nesta direção, de melhor compreender a prática e formalizar os saberes indispensáveis ao ofício, que parece se encaminhar a formação em Pedagogia. Para isso é considerado indispensável à formação dos pedagogos, entre outros aspectos (PIMENTA, 2002, p. 48-50):

- a) introduzir o conceito de desenvolvimento profissional, ao longo da formação;
- b) tomar a pesquisa como componente essencial;
- c) voltar-se para a profissionalidade e para a construção da identidade do professor, considerando que cursos que se voltaram para tematizar a formação e o exercício da docência como objeto de formação e pesquisa, podem se constituir em espaços mais férteis na produção de conhecimento;
- d) investir em sólida formação teórica nos quatro campos que constituem a docência;
- e) considerar a prática social concreta da educação como objeto de reflexão/formação;
- f) constituir um projeto pedagógico coletivo e interdisciplinar para a formação;
- g) tomar a prática como princípio epistemológico da formação.

Superar a visão dicotômica da docência faz parte dessa pauta de reforma do campo pedagógico. Maior interação entre práticas formativas e contextos de trabalho parece ser a grande resposta ao problema. Entretanto, persistem algumas questões, entre elas, a nebulosidade ou a falta de entendimentos que envolve a relação entre docência e investigação, comum ao fazer universitário e à formação de professores. Como não poderia ser diferente, no curso de Pedagogia também se apresenta esta dificuldade.

Franco (2000, p. 103) questiona, por exemplo, se a identificação do professor ao pedagogo não levaria a uma redução e simplificação da formação, desprivilegiando a dimensão da investigação. Libâneo (2008, p. 123) parece concordar ao dizer que “o professor não se aprofunda em estudos da pedagogia como campo de saber, isto é, não busca a teoria elaborada, através da pesquisa, como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática”. É na direção de superar tais divergências que foram postas as atuais diretrizes para a formação do pedagogo, em sua nova relação com a pesquisa.

As atuais diretrizes curriculares aparecem, mais uma vez, como solução provisória diante dos impasses históricos que cercam a formação em pedagogia. Examinando-se o Parecer CNE/CP Nº5/2005, Therrien (2006) percebe uma racionalidade restritiva e pouco flexível como predominante na sua concepção, além da necessidade de maior aprofundamento conceitual de alguns termos presentes no documento.

Como princípios e conteúdos da formação aparecem na leitura do Parecer a abrangência de conhecimentos, leia-se “um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos” e a recorrência à conceitos atualmente

muito caros ao campo pedagógico tais como “interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência, relevância social, ética, sensibilidade afetiva e estética”. Além disso, são exigidas múltiplas competências para atuar na docência, na gestão educacional e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional. Essa formação deve se dar de modo integrado e respeitar diferentes concepções teóricas e metodológicas do “campo da pedagogia e das áreas do conhecimento” (THERRIEN, 2006, p. 3). Na avaliação deste autor, o curso prevê em sua complexidade uma abordagem multirreferencial, dada a multiplicidade dos estudos que engloba. É assim que sobressaem categorias como epistemologia da prática e pesquisa, além da interdisciplinaridade e dialogicidade que lhe parecem necessárias.

A epistemologia da prática como constitutiva de um modo de formar o pedagogo alerta para a necessidade de se conhecer os saberes e atitudes que conformam a prática deste profissional. O que lhes é essencial à compreensão? O que a atividade cotidiana lhes solicita? Como incorporam, utilizam e transformam saberes em função das exigências do trabalho? Incorporar esta abordagem no texto das diretrizes é sugestivo do valor da prática na formação profissional e também da crítica que se fez ao modelo universitário de formação nos cursos para o magistério. Neste, historicamente, se constituiu a separação entre pesquisadores, formadores e professores, de modo a conservar a distância entre uma lógica disciplinar na universidade e a lógica profissional no campo de trabalho. Portanto, tal assunção do valor da reflexão sobre a prática e sobre a experiência profissional leva a pensar que se introduzam na formação do pedagogo dispositivos de ação e pesquisa mais úteis à prática profissional e se possa formalizar saberes até aqui vistos como “pessoais, tácitos e íntimos” (TARDIF, 2002) dando razão ao professor, na direção do que Gauthier (1998) considera a nova fundamentação da pedagogia. Em suma, a versão universitária da formação talvez necessite despir-se de sua dimensão reducionista e fragmentada que tanto lhe deu sentido para reconhecer e formalizar saberes da ação pedagógica, nisto a pesquisa será um excelente recurso, não propondo apenas a aplicação de teorias ou o estudo da ação pedagógica em contexto padrão, mas desenvolvendo conhecimento, habilidade e sensibilidade para revelar e validar saberes experienciais importantes à superação da “jurisprudência privada que é de pouca utilidade para a formação e para a profissionalização dos professores”.

É preciso superar certas imagens preconcebidas que a Pedagogia contribuiu para manter, o conteudismo, o talento, o bom senso, a intuição, a experiência por si, a cultura como fontes seguras e privadas do trabalho. Nesse sentido, a pesquisa sobre a prática é sim fonte de profissionalização do pedagogo. Talvez se pudesse imaginar a perspectiva de Fenstermacher (*apud* PÉREZ GÓMEZ, 1999), para quem o professor deve ter a possibilidade de recriar,

reorganizar e adaptar o conhecimento já organizado, de acordo com as situações problemáticas que enfrenta. Impregnar esse conhecimento com significados pessoais, sociais e contextuais, servindo-se dele para dialogar com suas aspirações e objetivos de trabalho. Para isso entra a pesquisa como facilitadora da descrição e da análise (extraindo implicações do conhecimento para os contextos e práticas profissionais, analisando e se apropriando da atividade e do contexto) de modo a integrar a investigação com a sabedoria prática do profissional.

Segundo as diretrizes curriculares a pesquisa aparece nas seguintes proposições no documento:

- na ênfase ao aprimoramento em práticas investigativas;
- na compreensão de que a prática deve ser desenvolvida com procedimentos, visando à atuação em situações contextualizadas, utilizando-se da pesquisa para orientar a prática e o ensino;
- ao dar relevo à docência como base da formação, propõe a integração entre teoria e prática, ensino e pesquisa.;
- no reforço a uma disposição para atualização profissional constante, para aprender sempre;
- no chamado ao professor para compreender e intervir dentro da sua atividade, examinando a prática;
- no destaque à criação de competências para sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática e gerenciar o desenvolvimento profissional.

Como intenção, a formação em pesquisa deve orientar os profissionais a produzir conhecimentos em práticas educativas das quais participem, fornecendo-lhes informações indispensáveis sobre o contexto e a prática que realizam, mantendo-se atualizados e disponíveis a aprimorar sua ação. Observando as diretrizes lê-se acerca dos propósitos da formação em pesquisa, a necessidade dos pedagogos realizarem pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre seus alunos e a realidade sociocultural em que se situam. Também sobre os processos de ensinar e aprender, propostas curriculares e a organização do trabalho educativo. Impõe-se a instrumentalização do profissional para produzir conhecimentos pedagógicos e científicos em interação entre o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa. A pesquisa não mais será restrita às disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico ou outras ligadas a um núcleo específico de pesquisa. Ao contrário, as pesquisas

deverão se desenvolver dentro de componentes curriculares no entendimento de que “o licenciado em pedagogia é um professor que maneja com familiaridade procedimentos de pesquisa, que interpreta e faz uso de resultados de investigação” (BRASIL, 2006, p. 13-14).

Porto, Rodrigues e Silva (1999, p. 134) reconhecem na reconfiguração do currículo de pedagogia aspectos emergentes de uma nova compreensão de pesquisa e ensino. Entre estes aspectos está a maior apropriação de conhecimento verificado nas disciplinas que realizam ensino com pesquisa. Outro aspecto é a mudança de um pensamento reprodutivo (identificado com as estratégias memorísticas) para um pensamento produtivo, que se faz recorrendo às estratégias de investigação e resolução de problemas. Este pensamento produtivo parece nutrir-se de outras competências postas nas diretrizes, que são o gosto pela leitura e o empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional. A formação que se pretende então, forma habilidades de investigação, sensibilidade acurada para refletir a prática e examinar os contextos de ação, mas sistematiza tudo isso à luz de práticas de leitura e escrita, porque assim é possível “elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e de trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente” (BRASIL, 2002, p. 44).

Mas apesar do reconhecimento de que o ensino sem pesquisa está morrendo (MACIEL, 2004) falta ao curso de Pedagogia uma tradição mais viva em termos de práticas investigativas. Questionando alunos de um curso de Pedagogia acerca do que entendiam como pesquisa, esta autora percebeu que os acadêmicos não conseguiam formular uma ideia do que fosse pesquisa, abordando apenas a sua importância de forma muito geral. Para ela, estes alunos não experienciaram a pesquisa na sua formação inicial e muitos deles tiveram inserção apenas de forma paralela. Muitos deles também manifestaram dificuldades relacionadas à escrita, à falta de elaboração própria, o que levou a autora a questionar-se sobre o papel dos formadores (MACIEL, 2004, p. 107),

Os acadêmicos não são introduzidos na prática investigativa, não sabem realizar as leituras, apropriar-se das ideias e reelabora-las para si. Esta aprendizagem exige uma longa trajetória de muito exercício, da qual, nós professores, somos responsáveis na formação inicial do professor dos diferentes níveis da educação brasileira.

A partir desta análise chama atenção o papel do professor nesta formação para a pesquisa bem como a sua disponibilidade para buscar compreender e integrar as duas funções no seu trabalho.

## **2.4 Como atua o professor universitário neste cenário?: problemas da formação e desafios à prática para integrar ensinar e pesquisar no curso de Pedagogia**

A pesquisa apesar de ser considerada como meio privilegiado da reflexão constante e do questionamento, é nos cursos atuais de Pedagogia, ainda vista tendo um fim em si mesma, como “mediação adequada de aquisição, de produção e de construção de conhecimento” (MARTINAZZO, 2005, p. 53). Mas essa perspectiva deve ser superada por um entendimento desta como princípio educativo, além de científico (DEMO, 2003), o que significa “capacidade de elaboração pessoal, de enfrentamento teórico e prático, de unir saber e mudar”, significa emancipação. Apesar desse reconhecimento, Silva (2008) e Castro (2008) reconhecem o quanto a pesquisa ainda é tratada de modo incipiente.

Silva (2008), por exemplo, analisa a contribuição de grupos de Iniciação Científica (IC) na universidade para a constituição de experiências formadoras para o exercício profissional em curso de Pedagogia. Em sua investigação reconhece que o aluno de graduação na condição de pesquisador-iniciante enfrenta muitas dificuldades para lidar com atividades de pesquisa o que traz complicações para a produção do trabalho monográfico. Há no seu entendimento ainda uma lógica muito formal no currículo de formação do pedagogo, o que até aqui não tem melhor favorecido essa formação em pesquisa. Acolhendo relatos de alunos, egressos de Pedagogia, a autora aponta os ganhos da formação em pesquisa, via a participação em grupos de IC (reconhecidos fora do espaço da graduação) como aprovação em seleções para mestrado e doutorado, a capacidade de organizar com destreza e rapidez novas informações, a facilidade para redigir textos acadêmicos. Apesar disso aparece como lacuna na formação do pedagogo a pouca familiaridade com as diferentes opções de pesquisa, fontes e técnicas, além do não domínio de procedimentos investigativos que auxiliem a formulação de projetos de pesquisa. Em suma, o curso pouco teria contribuído com esta formação.

Dialogando com professores, formados em Pedagogia, é dito que existiram “aproximações rasas”, tais como a elaboração de projeto de pesquisa como requisito de disciplinas de pesquisa. Os alunos, por sua vez, apontam que os professores formadores não reconheceriam a necessidade do exercício da pesquisa durante a graduação e que pesquisas eram incipientes ao longo das disciplinas, sempre dependendo do juízo do professor propor ou não atividades de pesquisa. A autora finda por afirmar que talvez falem aos professores *insight* sobre como elaborar proposta de pesquisa e como criar uma cultura de pesquisa. Na graduação a concretização da pesquisa como princípio de curso e de formação continuaria

limitado. A monografia, em alguns casos, sobressai como o primeiro espaço de pesquisa, “momento sofrido e difícil para os não integrantes de grupos de pesquisa” (SILVA, 2008, p. 186), mas é preciso dizer que a graduação ainda não tem sido espaço de iniciação dos futuros professores pesquisadores (SILVA, 2008, p. 63).

Castro (2008), investigando as concepções de pesquisa de professores formadores em curso de Pedagogia, observou a não existência de projetos de pesquisa próprios dos professores e que estes não estimulavam os interesses dos alunos pela investigação científica. Ela reparou na pouca expressividade da pesquisa e produção científica do corpo docente em Pedagogia. Por outro lado, identificou também a aversão dos alunos por qualquer atividade de pesquisa dentro das disciplinas. Além disso, anota também os problemas relacionados à orientação dos trabalhos de conclusão de curso. A autora chama atenção para a flexibilidade que envolve o termo pesquisa, comportando múltiplas interpretações e a não articulação do ensino com a pesquisa na graduação. Discorrendo mais sobre os achados da sua investigação, a autora identificou divergências quanto às abordagens e finalidades da pesquisa acadêmica. Também persiste a vontade individual do professor como determinante para a realização de pesquisas nas disciplinas ao longo do curso e a falta de formação dos professores-orientadores para esta atividade. Há o entendimento entre os professores entrevistados por ela, quanto ao interesse pela pesquisa associada ao ensino, como resultante de amadurecimento profissional, cuja prática ainda é recente.

Diante da divergência entre os princípios postos na legislação, nos estudos recentes e a realidade dos cursos de graduação em Pedagogia frente à formação em pesquisa ou de outro modo, a distância ainda flagrante entre o discurso e o contexto real da formação, questiona-se a formação do professor formador para lidar com mudanças na sua prática. Como formar diferente do que se foi formado? Como adequar os princípios aos múltiplos contextos de formação em pedagogia? E, especialmente como esperar mudanças tão significativas na docência universitária, pautada em tradições não confessas, baseada no aprender pela prática? Therrien e Freire (2008) nomeiam como isolamento entre a competência docente e a competência científica na universidade como dilema, que aqui importa considerar. Esse impasse deve-se e muito à formação.

Zabalza (2004) aponta dilemas importantes na formação do professor da universidade. Primeiro, a formação deve atender aos interesses pessoais/profissionais do professor ou os da instituição em que atua? Se a formação é um compromisso individual, ela é muitas vezes deixada à cargo do professor, que precisa resolver suas necessidades formativas. Segundo, formar para a área específica de atuação do professor ou privilegiar a formação de

tipo pedagógico? Em geral a primeira opção é prevalente na universidade, deixando a dimensão pedagógica secundarizada. Terceiro, formar para a pesquisa ou formar para a docência? A história da universidade elegeu a pesquisa como fator de maior *status* acadêmico, enquanto deixou o ensino ser tratado como “atividade marginal”. O argumento do autor (ZABALZA, 2004, p. 155) é que ensinar e pesquisar requerem competências e qualidades profissionais diferenciadas, portanto requerem formação específica e cuidados iguais. A incorporação ao mundo da pesquisa acontece de modo mais regulado, em contextos de grupos, equipes, orientadores; enquanto adentrar no ensino é um processo solitário e irregular. Ou seja, há especificidades que devem ser consideradas. Outro aspecto importante é formar o professor para ensinar ou para cuidar da aprendizagem dos seus alunos? Atualmente é necessário saber como os alunos aprendem para melhorar as condições do ensino. É preciso atentar para estes detalhes no sentido de garantir maior sistematicidade e dedicação ao trabalho, olhar para a formação do professor da universidade. Como esperar a adesão dos docentes a pautas específicas da formação do pedagogo se não se cuida da formação e do trabalho do professor formador?

Cunha (2010) diz, por exemplo, que os saberes próprios da profissão são alheios ao professor formador, suas práticas são solitárias e não costumam fazer partilhas de suas experiências pedagógicas, obscurecendo boas práticas e tratando de modo privado os problemas. A autora questiona se a formação em nível de pós-graduação colabora para a necessária visão generalista e para a capacidade articuladora de seu campo de conhecimento. Os saberes da pesquisa não podem constituir a única base da profissão de professor, mas, “como então trabalhar com a tensão que envolve ensino e pesquisa no âmbito dos currículos universitários e nas práticas de ensinar e aprender que deveriam implementar?” (CUNHA, 2010, p. 69). A autora ainda menciona o fato de que as carreiras tradicionalmente lidaram com outras propostas e exigências curriculares. Como esperar que interdisciplinaridade, flexibilidade e conceitos similares venham ao encontro das distintas trajetórias de formação dos docentes? Finalmente, diz ainda como sentença final que “a pedagogia não se constituiu identificada com a educação superior, é dela também uma parcela de responsabilidade pelo silêncio que, se não produziu, pelo menos pouco reivindicou” (CUNHA, 2010, p. 72).

A par dessa não identificação do ensino superior com a pedagogia, Demo (2008, p. 39) adverte que não se pode dispensar no contexto universitário de “vida acadêmica adequada” e isso se faz com a capacidade de reconstruir conhecimento, professores e alunos, transformando teorias em experiências e vice-versa, como diz:

A disponibilidade estonteante de informação não implica formação, em hipótese alguma. Pode haver dissociação completa entre uma e outra e isto tem sido a regra. Mas também não é sina. O grande desafio são bons professores que saibam transformar informação em formação.

Observa-se assim que não há mais como se descuidar da formação pedagógica específica do docente universitário, mesmo não havendo entendimento consensual sobre o que lhe seja constitutivo ou mesmo legislação específica, não se pode mais deixar à cargo da cultura das instituições e/ou departamentos que definam o que é necessário o docente saber ou fazer. No cenário atual é preciso recuperar a prática no ensino universitário e os problemas que lhe são inerentes, de modo a conhecer as necessidades formativas dos docentes, reconhecendo seus “saberes, desejos e crenças, sua formação prévia, sua prática, suas limitações e potencialidades” (PACHANE, 2006). O que se propõe é levar os docentes a superar o desconhecimento dos próprios saberes e experiências, permitindo-lhes ter clareza do que lhes é proposto no trabalho, além de incentivar a cada docente ir além da sua área específica de saber (que é o legitimador do seu trabalho) localizando a sua prática como produtora de conhecimento.

Buscando resumir as ideias centrais propostas no capítulo guardaria o seguinte:

- formar pela pesquisa é imperativo legal, curricular que transita de modo decisivo hoje entre as licenciaturas, como se viu na regulação específica e na literatura revisitada;
- apesar do consenso em torno da potencialidade educativa da pesquisa, parece ainda faltar uma cultura de pesquisa no meio universitário que a habilite como ferramenta de aprendizagem e instrumento de trabalho do professor;
- a falta desta cultura de pesquisa se associa ou é resultante de uma separação entre saberes do ensino e saberes da pesquisa, a cargo de grupos profissionais especializados, como afirma Tardif (2002), ao analisar o modelo da formação universitária;
- por outro lado, ganha força a valorização da dimensão pedagógica neste cenário. É fator visível no ambiente acadêmico, apesar de ser novidade mais difícil de concretizar para alguns professores e certas áreas do conhecimento;
- se pela pesquisa deseja-se fomentar novas aprendizagens é preciso dar voz ao professor e envolvê-lo nesse processo, também como *sujeito de aprendizagem*.

O tema da aprendizagem aparece agora como importante suporte para pensar a docência e a pesquisa, como se verá a seguir.

### **3 ENSINAR E ORIENTAR: ALTERNATIVA À APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA?**

*“O professor-pesquisador traz uma característica que o diferencia dos demais colegas. Ele transforma sua docência em atividade intelectual cuja empiria é fornecida por sua atividade de ensino, pela atividade de aprendizagem dos alunos, pela sua própria aprendizagem...por transformar sua prática em função dessa atividade”. (BECKER, 2007).*

Este capítulo pretende refletir sobre a aprendizagem da docência, considerando *aprender a ensinar* como um processo que requer experiências e conhecimentos específicos elaborados ao longo da profissão. O raciocínio pedagógico e a deliberação reflexiva são aqui compreendidos como recursos para a elaboração da profissionalidade, que se configura como a aquisição de conhecimentos, habilidades e valores inerentes à docência. Ensinar e orientar então são consideradas atividades que supõem dilemas à prática e exigem novas aprendizagens. Essa discussão é aqui apoiada na racionalidade pedagógica intersubjetiva como um caminho para a elaboração pelo docente de maior autonomia, que lhe permite refletir e deliberar sobre as situações inerentes ao trabalho na orientação à pesquisa. Com base nessa autonomia, finaliza considerando a orientação como atividade que supõe dominar certos conteúdos e como estratégia para a transformação de saberes e habilidades. Este é o fio de análise que se procura desenvolver neste capítulo.

#### **3.1 Processos básicos de aprendizagem e processos de produção/aprendizagem da docência: o que diz a literatura**

Como já se detalhou anteriormente o tema da aprendizagem é hoje central na sociedade do conhecimento. Mas ao mesmo tempo em que se multiplicam fontes, tipos diversos de informação e formas de interagir com estas informações, é fato notório a diversidade de compreensões ou discursos em torno do que seja aprender. Há um discurso na mídia<sup>26</sup> de que basta o acesso a certos recursos que o sujeito se dispensaria das formas tradicionais de transmissão do saber, o que traz implicações ao trabalho da escola e dos professores.

---

<sup>26</sup> É desnecessário identificar fontes, mas basta ver sites eletrônicos, revistas e outros materiais disponíveis em redes sociais para atestar este discurso. Encontra-se esta discussão de modo mais fundamentado em LIBÂNEO, J. C. (2001). Adeus professor, adeus professora: Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez.

Esse entendimento de uma produção de aprendizagem mais fácil ou direta tem sido problematizado, pois atualmente a consciência em torno das dificuldades e necessidades de aprender aumentou. Não se sabe se cresceu a demanda por objetos diferentes de aprendizagem ou se tornou mais difícil aprender. O fato é que a multiplicação de fontes de informações tornou o ato de aprender uma urgência inadiável. São habilidades, conceitos, atitudes, técnicas, que exigem dos sujeitos aprendizes uma busca e o esforço para a compreensão. Da parte dos professores há um sentimento de que hoje é mais complexo ensinar. Pozo (2002, p. 16) reclama de uma crença veiculada no campo da educação segundo a qual “os alunos aprendem e sabem cada vez menos”. Preocupa esta representação de fracasso da aprendizagem, mas anima o desejo que a acompanha, de melhor compreender recursos, capacidades, disposições tanto de alunos quanto de professores para aprender e ensinar, o que configuraria uma nova cultura da aprendizagem. O autor considera que mudam tanto o que se aprende como a forma como se aprende, aprender é assim fenômeno cultural, contextual. Isso, a meu ver, significa também que os professores, formados para ter a aprendizagem como produto de seu trabalho, necessitem rever periodicamente como pensam a aprendizagem, como a entendem e como se veem contribuindo com aquilo que seus alunos produzem. Afirma-se neste íterim a importância desta disponibilidade para o desenvolvimento da profissão. Uma primeira definição para aprendizagem se encontra na etimologia.

Etimologicamente, aprender tem o sentido de agarrar, pegar, apoderar-se de algo. Aprendizagem pode ser compreendida como um processo no qual a pessoa se apropria de conhecimentos, habilidades, estratégias, atitudes, valores, crenças ou informações. Esta apropriação tem o sentido de elaborar e atribuir significados aos conhecimentos como forma de aprender.

Outro aspecto que explica a aprendizagem é que os textos sempre a referem como mudança, significação, ampliação de vivências ditas internas e externas do sujeito. Como processo, ela se traduz de modo pessoal (a partir de motivações e formas singulares), mas também cultural, ou seja, aprende-se sempre com outros. Pode-se aprender de múltiplas formas e em vários contextos ao longo da vida e é isso que constitui a humanidade. Ao tempo em que se aprende contínua e diversificadamente, o homem também se faz historicamente a partir daquilo que aprende, da ampliação do seu repertório de experiências e saberes. Distintos objetos de conhecimento exigem formas específicas para abordá-los e compreendê-los, daí o valor das estratégias para aprender.

Percorrendo a literatura referente aos processos psicológicos de aprendizagem compreende-se que é complexo falar deste tema, pois ele invoca vários outros elementos do desenvolvimento do homem e das sociedades. Um dos aspectos mais pontuados é a relação existente entre conhecimento e aprendizagem, ou seja, como se produz o conhecimento. Adota-se a compreensão aqui de que se produz o conhecimento em uma interação dialética entre o sujeito e seu meio externo (físico e social), sempre em relação com os objetos e signos da cultura que supõem formas específicas de raciocinar e expressar saberes (NUNES; SILVEIRA, 2008). À medida que se aprende há ampliação do reservatório de conhecimentos/informações/saberes e estes potencializam a capacidade para aprender. Esta parece ser uma compreensão mais ampla da aprendizagem, pois incorpora a dimensão mais subjetiva (como ela modifica o sujeito) mas a entende articulada aos contextos de vida, ao mundo da cultura. É nela que se busca apoio para pensar a aprendizagem dos professores universitários.

Perseguindo uma perspectiva construtivista, o conhecimento é sempre uma interação entre a nova informação que é apresentada ao sujeito e o que este já sabia, aprender é então construir modelos para interpretar a informação nova que se recebe (POZO, 2002). Como se configuraria o “bom aprender”? uma mudança duradoura; transferível para novas situações e como consequência direta de práticas realizadas. Como resultados da aprendizagem são destacados a aquisição de informações, a significação de fatos e dados, a compreensão de conceitos e a mudança conceitual, habilidades sociais e atitudes.

Chama atenção a ideia de que a falta de clareza dos referenciais da psicologia da aprendizagem não dispensa o indivíduo de utilizar concepções de aprendizagem. Isso importa ao professor, pois o seu ensino depende das formas através das quais compreende a aprendizagem dos alunos.

Por trás de toda prática educativa sempre existem explicações, crenças, imagens que sustentam porquê e como se ensina de determinadas formas, então é necessário compreender a aprendizagem e fundamentá-la. Ao professor parece pertinente analisar as experiências vividas e “o conhecimento íntimo das situações” (CHARLOT, 2000, p. 63) para compreender como este valida para si o ensino e a aprendizagem em seu contexto de trabalho. Pois como compreender que alguém ensine se não se produz aprendizagem?

Hernández (1998) analisando a prática docente no trabalho escolar e a criticando, afirma que é preciso considerar que os professores possuem concepções sobre a sua tarefa que servem para guiar a sua ação e que estas não se modificam somente pela formação. A formação para alcançar aprendizagem deveria partir sempre dessa experiência, que incorpora

teorias pedagógicas e esquemas de trabalho. Esta questão leva a pensar que a aprendizagem se daria a partir da comparação e do questionamento da própria prática e em relação a colegas.

É importante ainda segundo o autor, conhecer como pensam os docentes, que teorias pedagógicas e psicológicas orientam a sua prática e como novas abordagens são compreendidas e interpretadas. Nem sempre as concepções orientariam a ação de uma maneira organizada e compreensiva, até porque não são apresentadas de maneira compacta e coerente. E também é importante dizer, será na experiência que tais concepções serão reorganizadas, em função do trabalho, das situações do ensino e das interações aí presentes, como afirma Tardif (2002).

Outro aspecto significativo à aprendizagem docente é que estes quando aprendem, não tenderiam a fazê-lo em termos de teorias, mas sim *vinculando a aprendizagem à sua prática em sala de aula* (em contexto de aula, lembrando o que move o currículo segundo Gimeno Sacristán (1999)). Ao afirmar isto este autor diz que a prática destes profissionais reproduz a separação entre teoria e ação, o que é preciso rever.

Com preocupação, o autor destaca que os professores situam-se diante da informação e das novas situações de maneira *fragmentária* (pois tenderiam a adaptar a situação que recebem à situação na qual se encontram). Para o autor isso é crítico, uma vez que tal processo parece se dar sem maior reflexão, mas como não ter uma visão e prática fragmentária se assim o profissional foi formado?

Os docentes, por terem *uma visão prática* da sua ação e do seu conhecimento, elaboram saberes e práticas subvalorizados pelas instâncias e/ou agentes formadores, que descontextualizariam a formação. Este reconhecimento chama atenção para a necessidade de formalização dos saberes dos professores. Lembra também as palavras de Gauthier (1998) ao ver na pedagogia (base formadora de professores) um ofício sem saberes próprios.

A perspectiva *funcional* (o que se aprende deve servir para algo) presente entre os docentes levaria à desvalorização dos conhecimentos acadêmicos, que deveriam na perspectiva destes serem validados pela sua prática. Aqui afirma-se que a prática e a experiência são sim campo para validação destes saberes. A teoria nunca pode ser algo desvalorizado (no sentido de auxiliar a revisão da prática, de trazer novos objetos úteis à reflexão e à ação ) nem tampouco ser um guia fixo, intransponível e acima de qualquer ação prática.

A *visão dicotômica da teoria e da prática* ou “entre o que faz o ensino e o que o fundamenta” levaria os docentes a reconhecer uma hierarquia entre “aqueles que conhecem e aqueles que aplicam” (HERNANDÉZ, 1998, p. 12), constituindo o sistema reprodutivo do

saber. Tardif (2002) ao analisar o modelo de formação universitária esclarece que este se estrutura mesmo dessa forma, tal qual o professor percebe, hierarquizando saberes e locais diferentes de produção e divulgação.

Finalmente, diz o autor que os docentes possuiriam uma visão generalizadora das práticas (sistema de crenças e esquemas de práticas?) e por isso, quando aprendem um esquema de ação, procurariam aplicá-lo em circunstâncias que exigiriam outro tipo de intervenção. Isto reclama a necessidade da formação contínua e a valorização da investigação sobre os processos de ensinar e aprender, pelos próprios professores.

Diante destes aspectos da aprendizagem docente Hernández indica que não se pode desconsiderar na formação docente o conhecimento-base dos professores, as suas estratégias para continuar aprendendo e a disponibilidade para a aprendizagem.

Então, se em grande parte do que faz o professor, este tende a operar segundo uma aprendizagem repetitiva, associativa, é preciso auxiliá-lo em direção a uma aprendizagem mais construtiva que permita criar novos significados e sentidos para o que ensina, elaborando um metaconhecimento sobre o que faz, pois concordando com Pozo (2002, p. 145): “[...] a possibilidade que um professor tem de mover seus alunos para a aprendizagem depende em grande parte de como ele mesmo enfrenta sua tarefa de ensinar e aprender ensinando”. É deste desafio pessoal e profissional que se fala aqui a respeito do professor. Que disponibilidade para aprender e neste sentido melhorar o ensino tem o professor do ensino superior? Em outras palavras, afirma-se aqui que é indispensável ao professor examinar seus aprendizados, desenvolver a abertura necessária para revisar o que pensa e o que faz e isso diz respeito a aprender.

O enfrentamento desta tarefa parece exigir uma conquista progressiva de maior autonomia, no sentido de autodeterminação por parte do professor. Agir sabendo porque o faz exige do professor uma racionalidade pedagógica crítica e reflexiva, que possa orientá-lo a tomar decisões, fortalecendo sua capacidade de escolher ante as situações conflitantes e incertas que marcam o trabalho. Ainda discutindo a produção da profissão, esta próxima seção se destina à discussão do raciocínio pedagógico e da deliberação como algo a ser conquistado pelo professor, no sentido de ampliar a sua aprendizagem do trabalho, o foco é então a profissionalidade.

### 3.2 A aprendizagem da docência: raciocínio pedagógico e deliberação reflexiva como produção da profissionalidade

Após discorrer sobre a aprendizagem, chama atenção que ensinar é um processo que requer aprendizagens variadas. Tornar-se profissional do ensino não é coisa que se produza do dia para a noite como bem recordo aqui Pimenta (2002) falando dos professores universitários sem formação específica para o ensino, que se descobrem professores na condição de dominarem os seus conhecimentos específicos. Parece haver um consenso entre autores sobre o fato de que ensinar é um processo e não um evento em si (como se faz crer ao admitir que ensinar na universidade depende apenas da concessão de um título). Aprender a ensinar muitas vezes se confunde com *se tornar professor*, processos coincidentes mas não idênticos.

A produção da profissão implica em vários conceitos<sup>27</sup>, entre eles o que se chama profissionalidade, que seria uma espécie de conquista das habilidades, destrezas, conhecimentos, mas além disso, dos valores que estão implicados no ato e na profissão de ensinar. Tornar-se professor implica ir em busca dessa profissionalidade necessária, para qual não há uma direção única, certa ou verdadeira para balizar a ação de todos os profissionais. O conceito é amplo e não implica em necessariamente ser um guia ou referência normativa do como ensinar.

Buscando apoio em Contreras (2002), entende-se a profissionalidade como atitudes, grau de conhecimento e habilidades que os profissionais de uma certa ocupação detém e compartilham em relação à sua prática profissional. Isso implica afirmar que se o professor busca essa profissionalidade ele está tentando desempenhar bem o ensino mas também que ele manifesta intenções e valores que deseja alcançar e desenvolver na profissão. O entendimento que se tem aqui é que o professor ao longo de sua carreira vai sentindo necessidade de direcionar adequadamente a sua ação frente ao seu trabalho, aos seus alunos, ao seu grupo ocupacional, à instituição em que atua. Do professor se espera que sempre atua de forma adaptativa, reativa em relação ao trabalho ou por outro lado, que ele possa elaborar respostas mais críticas e, por isso, mais reflexivas? A carreira permite criar aspirações em direção a condutas profissionais mais acertadas, mais refletidas. Mas isso exige maior consciência sobre o que é desejável fazer para realizar o ideal educativo que busca atingir. Como se elabora essa profissão docente, que saberes lhe são constitutivos?

---

<sup>27</sup> Dos quais não nos cabe detalhar dados os limites que circunscrevem a discussão.

O professor se forma a partir de múltiplas experiências socializadoras, contando a sua vivência como aluno, a formação inicial básica e a continuada além da própria prática profissional. O tempo e o trabalho parecem ter forte relação com a aprendizagem de uma profissão. Tardif (2002) reconhece essa base dinâmica, edificada ao longo dos anos, que alimenta a profissão, ao identificar saberes que lhe são próprios. Por saber, entenda-se: conhecimentos, competências, aptidões e atitudes. Assim ele nomeia como plural e heterogêneo esse repertório de saberes, assim constituído:

- a) saberes pessoais dos professores;
- b) saberes provenientes da formação escolar anterior;
- c) saberes oriundos da formação profissional para o magistério;
- d) saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho;
- e) saberes produzidos na sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

São várias as fontes sociais de produção desses saberes e os modos através dos quais se integram ao trabalho docente. O ambiente de vida é a principal fonte de aquisição de saberes pessoais enquanto a escola produz saberes específicos da formação primária e secundária. Já os estabelecimentos de formação de professores produzem saberes que são de outra ordem, profissionais. Os programas e os livros didáticos parecem também oferecer saberes diferenciados úteis ao trabalho.

A experiência no ofício, que aqui mais preocupa, gera saberes que organizam todos os demais em função das situações do trabalho. Esta experiência parece ser uma fonte privilegiada por onde se examina e compreende os saberes dos professores, pois estar no ofício implica ser socializado nas ferramentas, tarefas, conhecimentos e valores pertinentes á atividade profissional.

Também cabe afirmar aqui que os saberes expressos como docentes estão sempre *em relação*, relacionam-se com a pessoa e a sua identidade, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, além de serem contextuais em relação ao trabalho e às diversas interações que nele se desenvolvem. Se é assim, como compreender o conhecimento de um professor ou um tipo de habilidade específica que se espera ele possa dominar ou mesmo uma decisão que ele tome no ensino? Tomando os seus saberes como produzidos em relação a outros elementos envolvidos no trabalho, na sua carreira, no seu desenvolvimento profissional, naquilo que é partilhado pelo seu grupo ocupacional, bem como olhando-se

também o que se prescreve para a profissão. Mas não se pode deduzir apenas deste último elemento o que deve saber ou fazer um professor, esta é posição defendida aqui.

Não se pode identificar uma fonte única como responsável pelas decisões do professor já que o seu fazer caracteriza-se como *pragmático* e *biográfico* (TARDIF, 2002, p. 65). Como os problemas que emergem no ensino são, muitas vezes, únicos e incertos, os professores nem sempre podem apoiar-se unicamente em conhecimentos prévios da formação inicial, em técnicas ou em resultados de pesquisas, por exemplo, eles necessitam mobilizar o seu repertório de conhecimentos e transformá-lo a favor da situação. Tardif (2002) compreende que os professores se utilizam de vários tipos de raciocínio durante o trabalho, o que denota a flexibilidade da atividade docente. Imagina-se que o professor precisa estar ciente do contexto em que atua, dos propósitos do que faz e dos modos de fazê-lo, além de estar em relação com o aluno para juntos produzirem aprendizagem, e de acompanhar os eventos/situações da aula ou do momento da instrução. Tudo isto configura a docência como profissão complexa e interativa, que exige raciocínio prático e deliberação pedagógica.

A aprendizagem profissional da docência se faz continuamente ao longo da vida e ao sabor das experiências, é *desenvolvimental*, pois os professores elaboram pessoalmente o conhecimento do que eles fazem e porque fazem uma determinada prática, que se inscreve no tempo. Conhecimentos, crenças e metas são tecidas continuamente e laboriosamente ao longo dos anos de exercício profissional do professor, o que configura as trajetórias profissionais. São estas que carregam “conhecimentos anteriores, crenças, representações e certezas sobre a prática docente” (TARDIF, 2002, p. 68). Mudar práticas é deste modo algo que exige tempo e recursos, sendo o principal deles o desenvolvimento da capacidade de revisar conceitos relativos ao ensino, à aprendizagem e à própria prática.

Para Mizukami (2002) o desenvolvimento profissional exige essa tomada de consciência pelos professores acerca das suas crenças e hipóteses subjacentes ao trabalho, pois daí pode-se inferir seus próprios princípios pedagógicos. Os professores trabalham a partir de teorias práticas de ensino, que conferem ao seu comportamento por vezes uma dimensão pessoal e particular. Toda prática profissional implicaria assim em comportamentos - que manifestam “pensamentos, interpretações, escolhas, valores e comprometimentos” (MIZUKAMI, 2002, p. 50). Mesmo sabendo-se disso, pouco se tem conhecimento sobre a forma como os professores organizam seu conhecimento sobre o trabalho que realizam. Por outro lado, a base de conhecimentos é constituída na profissão, é permanentemente atualizada e reutilizada, muitas vezes mais para confirmar as convicções sobre a prática do que para refleti-las e transformá-las. Ou seja, muito da experiência do professor se constitui como

preconcepções do ensino e da aprendizagem que são *privativas*, pois lentamente é que o professor tem no campo educativo conquistado o direito à voz, narrando e explicitando suas experiências e conhecimentos.

Talvez se possa aqui afirmar que o trabalho do docente universitário seja ainda mais particular e pessoal dada a tradição de pouca preocupação com a formação, da falta de compartilhamento e a ausência da cultura de colaboração no ensino universitário. É aqui que se faz mais justa a expressão de Nóvoa (1995, p. 67) acerca do descaso com a formação de professores: “pessoas a quem, tradicionalmente, sempre se deu a entender que aprender a ensinar era uma espécie de .. ‘*aterra como puderes*’<sup>28</sup>”. Pouco se sabe das formas de trabalho, o que dirá das formas de pensar do professor. O que se sabe, de fato, é da necessidade de se conhecer os “quadros referenciais” ou interpretativos que os professores usam para compreender e melhorar as suas práticas. É dentro desta preocupação que se põe a presente investigação.

Observando o cenário do ensino superior, Pimenta (2002) reclama da fragilidade da formação docente, especialmente no aspecto didático-pedagógico e critica a parva legislação no tocante a esse nível de ensino. BENEDITO, (1995, p. 131, *apud* PIMENTA, 2002, p. 36):

O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata, [...] seguindo a rotina dos outros. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente.

A legislação não concebe a docência universitária como um processo em formação, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior. Como menciona Veiga (2009, p.44) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- Lei N°9.394/96 é bastante tímida em seu artigo 66 ao prever a formação do docente universitário.

O docente universitário, de acordo com o enunciado legal, será *preparado* (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. [...] Vale salientar que os programas de pós-graduação se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e sem exigência quanto á formação pedagógica de professores. [...] Assim, as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário.

Deste modo não são previstos nem garantidos objetivos, conteúdos ou condições específicas para tal formação. Nessa direção há uma tendência a preservar a mesma tradição

---

<sup>28</sup> Em sentido literal, resolves como puderes!

do ensino e a mitificação da didática como um corpo de conhecimentos técnicos instrumentais. Ou seja, ensinar em muitos casos conserva a tradição de que basta o conhecimento do conteúdo, da matéria, da disciplina, na valorização do conhecimento disciplinar. Ao contrário disso, a literatura avança na investigação da aprendizagem da docência, da elaboração do conhecimento profissional na área, da produção da profissão, e concebem o ensinar como atividade incerta, complexa e que prescinde de conhecimentos, estratégias, formas próprias de raciocinar. Tais estudos partem de uma viragem nos estudos sobre desenvolvimento profissional da docência, agora assentados na ideia do pensamento do professor e da sua capacidade reflexiva. A questão que subjaz ao pensar a docência universitária à luz dessas abordagens é a consideração de que os professores precisam ser agora tomados como *aprendentes*.

Neste sentido espera-se que eles transformem os saberes especializados, provindos de sua formação, em saberes pedagogicamente úteis ao trabalho que realizam. Mas essa transformação pedagógica (THERRIEN, 2006) implica capacidade de refletir sobre o que se ensina, como e para quem, muito mais do que apenas transformar didaticamente o conteúdo ou a matéria. Essa capacidade reflexiva pode significar a possibilidade de se autodeterminar em direção ao que se pretende no trabalho docente.

O Plano Nacional de Graduação, proposto em 2004 (VEIGA, 2009, p. 44-45) parece se encaminhar nesta perspectiva mais ampliada da docência ao propor como diretrizes para um novo perfil docente na universidade:

- formação científica na área de conhecimento;
- pós-graduação *stricto sensu*, preferencialmente em nível de doutorado;
- domínio do complexo processo histórico de constituição de sua área;
- ampla e crítica compreensão dos métodos que produziram o conhecimento acumulado;
- competência pedagógica.

É em vista disso que se sustenta a proposta de Ramalho (2006) sobre a necessidade de uma pedagogia universitária no Brasil, especialmente ao solicitar o auxílio aos professores em seu processo de desenvolvimento profissional. Na sua compreensão é preciso superar modelos arcaicos e referenciais baseados puramente na cognição, talento, bom senso, intuição ou experiência. Pimenta (2001) dentro do mesmo entendimento acrescenta que hoje o docente é considerado produtor de conhecimento e a partir disso é necessário saber o que

epistemologicamente sustenta as suas ações, como produz conhecimento naquilo que faz o professor? E em que isso supõe aprendizagem da docência?

À medida em que o professor descreve, analisa e faz inferências sobre eventos na sua sala ou atividade ele estabelece para si seus próprios princípios pedagógicos. Em suma, ele reflete, valida, objetiva as suas crenças sobre o que faz e porque faz e há quem pense que ter uma filosofia pessoal sobre o ensino é algo importante, na medida em que os relatos dos professores descortinam as circunstâncias e decisões que são tomadas concretamente e cotidianamente no seu trabalho. Olhando por esta perspectiva como pensam os professores sobre a necessidade de integrar ensino e pesquisa? Como examinam a sua prática e a problematizam, certamente há princípios pedagógicos aí presentes os quais são pouco refletidos, legitimados a ponto de sustentarem transformações mais seguras do trabalho.

Refletir sobre a prática é tomado aqui como oportunidade de produção de conhecimento profissional essencial ao ensino. Nessa direção, Mizukami (2002) esclarece que o professor, ao ensinar, encontra-se constantemente observando o que ocorre e agindo com base em percepções e interpretações sobre o que está acontecendo. Suas metas, crenças e conhecimentos interagem e orientam em tomadas de decisão nos momentos da instrução. Essas crenças/metaboljetivos se articulam e reforçam, sendo ativadas pelos eventos do trabalho. Essa proposição constitui uma *teoria de ensino em contexto* que considera o ensino como ato dinâmico e responsivo. Mizukami (2002, p. 64 amparada em SCHOELFELD, 1997) considera que “[...] as decisões e as escolhas de ações dos professores dependem do contexto imediato, da história pessoal do professor, da sua história com seus alunos e de suas crenças, metas e planos de ações ativados em alta prioridade”. Isso, a meu ver, é importante no sentido de fazer frente aos critérios externos ou às exigências impostas externamente ao professor para que faça um “bom ensino”.

Nestas linhas se apreende que explicitar a evolução profissional pode ser uma estratégia formativa e investigativa interessante aos professores, de modo a desenvolverem novas compreensões sobre o ensino e sobre o seu processo de tornar-se professor. Gerar novas compreensões para o ensino supõe desvendar como raciocinam os professores, quais racionalidades pedagógicas os animam efetivamente no trabalho. Mizukami (2002, p. 67-68, apoiada em SCHULMAN, 1987) entende que na atividade docente os profissionais se utilizam de dois elementos integrados, a base de conhecimentos para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico.

A base de conhecimento seria “o conjunto de conhecimentos, habilidades e disposições necessário para atuação efetiva em situações específicas de ensino e

aprendizagem” constituiria esta base tipos diferenciados de conhecimento tais como: conhecimento de conteúdo específico (como se organiza o conhecimento dentro da disciplina), conhecimento pedagógico geral (saberes do ensino e aprendizagem em geral) e conhecimento pedagógico do conteúdo (a transformação do conhecimento para fins da instrução). Parece residir neste último tipo de conhecimento a possibilidade de criar uma base de conhecimento pessoal para o professor. Já que o professor transforma o conhecimento, ele o faz a partir das exigências e circunstâncias específicas de ensinar em que se vê envolvido. Ao operar as transformações para tornar o conteúdo ensinável ele o faz diante de condições específicas (curriculares, do aluno, do conteúdo da disciplina) e pode melhorar este conhecimento com o qual lida, pois dialoga com ele em função do ensino. Racionando tal conhecimento específico o professor o transforma, isso exige aprendizagens contínuas. A reflexão nesta situação é condição essencial, ao questionar os propósitos de se ensinar um conteúdo dentro das circunstâncias em que se efetiva o ensino.

Mas, por outro lado, explicitar juízos profissionais não é tarefa fácil, pois as decisões, compreensões e valores referentes ao trabalho são, em geral, implícitas na ação de tal modo que é preciso o professor examinar reflexivamente como entende sua prática, quais são as regras e normas que busca realizar além dos valores que sustentam a sua atividade. Parece que os professores tem formas variadas de interpretar a realidade em que atuam, o seu trabalho e os seus valores pois o seu conhecimento profissional é formado a partir de reelaborações da sua experiência (individual), das trocas com colegas (compartilhado, socializado) mas é fruto também das tradições pedagógicas e das teorias presentes na sua formação (CONTRERAS, 2002). Isso reforça ainda mais o argumento de que é preciso os professores reconhecerem os seus saberes e legitimá-los, posição que se volta a defender.

O professor ao examinar sua “teoria de ação” (SERRAZINA; OLIVEIRA, [200?]) explicando ou fundamentando seus comportamentos se utilizaria de *teorias defendidas* e de *teorias em uso*. As primeiras são professadas para explicar o que se faz, enquanto as últimas são o que de fato se faz ou o modo como operacionaliza as suas teorias defendidas. É dito pelas autoras que avaliando as compatibilidades entre esses dois elementos na sua teoria da ação seriam os professores capazes de aumentar e melhorar seu conhecimento profissional sobre o ensino. Mas como e onde aparecem essas teorias em uso?

O conhecimento pedagógico do conteúdo (que aqui se faz útil para pensar o ensino na/da pesquisa) é expresso entre os professores em diferentes imagens ou representações, a autora fala em “analogias poderosas, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações” (SERRAZINA; OLIVEIRA, [200?], p. 69) com os quais estes operam. As

visualizações do professor sobre as situações do ensino incluem representações sobre como ensina, que transformações opera para lidar com o conhecimento disciplinar. Esta base de conhecimentos é continuamente mobilizada pelo professor ao *raciocinar pedagogicamente*. Mas como se faz isto?

Raciocinar e agir nas situações de aula é algo central ao ofício do professor. Essa habilidade requer, segundo a literatura, seis aspectos: compreender a matéria do ensino; interpretá-la, representa-la e adaptá-la criando estratégias para ensinar; Realizar a instrução; avaliar os resultados da aprendizagem; refletir a experiência, aprendendo com o trabalho; criar novas compreensões sobre o conteúdo e o seu ensino. Este processo todo ou em partes aparece nas rotinas ou *scripts* de trabalho dos professores, que expressam como a sua prática produz conhecimento potencialmente útil ao trabalho.

Pensando o trabalho docente na universidade, é imprescindível desvelar como se raciocina pedagogicamente neste cenário, que em muitos casos se dispensa da dimensão pedagógica no ensino. Aprender a partilhar ideias e conhecimentos pode ser uma nova forma de produzir a profissão, gerando formas outras de ensinar e aprender com os pares, a aprendizagem de uma cultura colaborativa. Outro aspecto seria a garantia de tempo e oportunidade para os docentes aprenderem sobre a área de conhecimento, sobre aprendizagem, para permiti-lo descrever e compreender como vem aprendendo sobre seu trabalho, nas palavras de Mizukami (2002, p. 92), “desprivatizando a prática”.

Professores aprendem de modo contextual e situado. Fala-se aqui que se produz aprendizagem de “um conjunto particular de conhecimentos e habilidades” em contextos físicos e sociais específicos, parte do que se aprende carrega consigo as formas e contextos em que se aprende. Há sempre *outros* na construção do pensamento e da aprendizagem do professor. Por isso se diz que professores são sujeitos que “constroem o currículo” ou fala-se de “comunidade de aprendizagem”. Mas pensando situacionalmente, aonde se pode situar as diferentes aprendizagens dos professores?

Sabe-se que os professores universitários tornam-se professores em processos intuitivos, pouco formalizados e por que não dizer também descontínuos, ao longo da sua prática profissional (PIMENTA 2002). Agora, que saberes foram construídos ao longo dos anos de prática que melhor orientam a sua atividade e respaldam a sua ação presente? Parece ser essencial recorrer ao exame de experiências ao longo de percursos de vida e profissão. E, além disso, que valoração atribuem os professores aos aprendizados construídos ao longo da carreira? Considerando o cenário da ação docente como incerto, conflitivo (LIMA, 2008) é

possível compreendê-lo como criador de dilemas à prática do professor, sendo assim responder a tais desafios é produzir novas aprendizagens.

Gimeno Sacristán, ao compreender que a consciência e a ação sobre a prática podem funcionar como libertação profissional dos professores, anota que estes elaboram repertórios de ‘esquemas práticos’, que permitem desenvolver de forma ordenada a atividade docente. Para o autor, a existência de tais esquemas práticos configura a profissionalidade enquanto um *ofício-arte* (1999, p. 79), ou seja, se exprime em um saber fazer<sup>29</sup>. São os esquemas práticos que assemelham os professores muito, embora tenham características e habilidades particulares. O autor define os esquemas práticos como “rotinas orientadas para a prática”, que acaba por configurar a docência como *ofício partilhado*, ao nível do repertório de esquemas práticos, cabe dizer. Tais esquemas práticos podem dar lugar a ações estratégicas, reguladas intelectualmente para transformar a ação prática, isso implica em processo de aprendizagem. Atuar ao nível de um pensar estratégico implica considerar a profissão docente como algo que deve instalar um pensamento profissional dilemático, segundo Gimeno Sacristán (1999, p. 87). O que é isso?

A atuação do professor não consiste em solucionar problemas como se fosse nós cegos, que, uma vez solucionados desaparecem. Pode ser o caso de conflitos pontuais, mas não é o da prática normal. Esta consiste em tomar decisões num processo que se vai moldando e adquire identidade enquanto ocorre, no decurso do qual se apresentam opções alternativas, face às quais é necessário tomar uma decisão. Os dilemas representam os pontos de conflito e “insegurança” da estrutura de esquemas[...] o professor é um *gestor de dilemas*.

Explicitar os dilemas profissionais é maneira então de consolidar a consciência profissional e justificar a racionalidade que lhe dá suporte. Um dos aspectos que chama atenção na leitura de Gimeno Sacristán é quando este diz que “diferenciar dilemas já existentes nos professores, acabando com simplificações prévias” contribui para esclarecer o pensamento sobre a realidade educativa. Criar novas reflexões para dilemas prévios na ação do professor, descobrindo relações entre contextos, problemas e formas de pensá-los talvez fundamente melhor a prática. Inquietação, questionamento, provocação, enfrentamento passam a ser oportunos para criar possibilidades de pensar e transformar a ação do professor (GIMENO SACRISTAN, 1999, p. 168), pois

[...] constituem *passagens*, momentos em que há que esclarecer o que é problemático a fim de reduzir a consciência de desordem e perda de sentido, para que as pessoas se apropriem conscientemente do seu poder de intervir naquilo que lhes diz respeito.

---

<sup>29</sup> Que descortina princípios, conhecimentos e valores, não se restringindo a destrezas ou habilidades práticas.

Nesta mesma direção, refletir e agir a partir dos dilemas profissionais requer questionar o pensar, o agir e os objetos próprios do ensino com os quais lida o professor. Por exemplo, pensando a formação em pesquisa dos alunos de graduação, quantos dilemas ela poderá supor?

Pensar o trabalho do professor a partir desse convite permanente à reflexão exige a retomada da racionalidade que deve fundamentar essa atitude questionadora e crítica do trabalho. Advoga-se neste momento que a racionalidade pedagógica intersubjetiva é indispensável para permitir ao professor rever, reaprender a sua profissão, é ela que fundamenta a capacidade e a disposição para transformar a prática.

### **3.3 A racionalidade pedagógica intersubjetiva como caminho para autonomia docente**

O pressuposto inicial desta seção é o entendimento de que a racionalidade pedagógica presente no trabalho é fundamento para o ensinar, aprender e por que não dizer para o orientar. Se orientar é uma atividade ainda a ser sistematizada e o professor aprende a orientar no fazer mesmo do trabalho e nas rotinas que desenvolve, é possível imaginar o quanto de incerteza e de improviso possa haver nesta atividade. Não parece mais possível aos professores se apoiarem em referenciais teóricos-metodológicos postos nos manuais de pesquisa, crenças numa suposta certeza resguardada por eles. Ao contrário disto, abre-se à reflexão, criatividade e deliberação do professor a mobilização de seus conhecimentos em busca de formas adequadas para encaminhar seus orientandos. Posto que uma racionalidade técnica (conhecer e lidar bem com formas de produção e manejo técnico do conhecimento) sozinha não é capaz de orientar o professor nas situações de orientação, ele precisa desenvolver uma capacidade de interagir e dialogar com suas experiências e com os saberes e aprendizagens de seus alunos, através de uma racionalidade pedagógica de outra ordem, intersubjetiva. Mas por que a competência própria da racionalidade técnica não se revela suficiente ao professor?

Porque a solução técnico-instrumental aos problemas educativos parece sempre uma resposta bastante parcial aos dilemas com os quais se defrontam professores e alunos. O que impossibilita ou dá limites a essa racionalidade técnica é aquilo que mais caracteriza o trabalho docente, a dimensão interativa, pois suscita impasses, incertezas, provisoriedade nos processos de ensino e aprendizagem. Para além de problemas (que exigem estratégias) a serem resolvidos nas situações do ensino, a docência deve ser compreendida como algo bem mais complexo, como se quer aqui afirmar, pois ela se dá a partir de finalidades e valores

presentes nos contextos sociais em que se vive. O valor da racionalidade que se propõe acima do ideário produtivo de ensino, se manifesta onde os critérios de eficácia e eficiência não dão conta do ensino, é daí que se faz necessária outra racionalidade (CONTRERAS, 2002). É exatamente porque há necessidade de tornar conscientes as habilidades e as razões que guiam o profissional docente, dentro do seu trabalho, de modo a realizá-las melhor, que se justifica a necessidade de uma racionalidade mais reflexiva e crítica.

A crítica à racionalidade moderna é dirigida aos processos educativos, na medida em que devem estar voltados à construção da emancipação e da autodeterminação (Adorno). Neste sentido a instrumentalização do fazer educativo é objeto de discussão da pedagogia intersubjetiva. Mas o que propõe essa intersubjetividade nos processos educativos? E qual a relação dela com a conquista de maior autonomia no trabalho docente?

Uma racionalidade fundada na intersubjetividade reconhece que os sujeitos devem discutir a condução do ato pedagógico. A busca deste entendimento é que pode levá-los a analisar e justificar as suas razões. Nesta perspectiva se reconhece a diversidade de formas de conceber e lidar com a ação pedagógica. Como se integram as diferentes razões na realização dos processos educativos? Cada sujeito deve *entender-se com outros* a respeito do que seja educar, formar, instruir para a partir daí dominar tais funções. O que se apreende daí é que não se põe externamente aos sujeitos pedagógicos regras, normas e valores, seja de razão técnico-científica ou mesmo oriundas da perspectiva pessoal de cada profissional. propõe-se uma pedagogia que se constitua mesmo na elaboração coletiva, refletida e partilhada. Este é o entendimento que se busca defender ao lançá-la como base da racionalidade que pode auxiliar os docentes universitários nas tarefas de ensinar, aprender e orientar.

Martinazzo (2005), ao analisar a formação em pedagogia diz que é preciso considerar que há uma racionalidade instrumental neste curso que tem suas consequências pedagógicas, tais como a ênfase no êxito, no produto final e em metas a serem alcançadas pelas práticas educativas. É preciso compreender o quanto essa lógica ainda está presente no campo pedagógico.

A compreensão dessa racionalidade configurou um determinado paradigma de leitura da realidade, a racionalidade técnico-instrumental ou estratégico-funcional, segundo a qual a razão deve visar à busca dos fins em detrimento da justificação dos meios, articulando-se às ideias de produtividade, eficiência e eficácia.

A teoria crítica então irá questionar a “autocompreensão objetivista da ciência e da técnica” tendo em vista os desdobramentos que teve o desenvolvimento da razão, da ciência, da técnica e do humanismo pedagógico. A razão continuará, neste paradigma,

enquanto instância ordenadora do real. Mas agora se fala de uma racionalidade aberta, não unitária ou totalizante. A razão deixa de ser “o mito unificador do saber, da ética e da política” (MARTINAZZO, 2005, p. 156) para converter-se numa instância de produção de sentidos e de entendimento sobre o mundo e sobre as relações humanas.

Nesse ponto de vista a crítica da práxis pedagógica instrumental se encaminha em direção ao entendimento intersubjetivo. As intencionalidades e propósitos do fazer pedagógico se alteram com a reviravolta hermenêutica. É a busca de novas bases de validação do fazer pedagógico que se impõe ao paradigma da intersubjetividade. A possibilidade reflexiva aparece como contraponto, no sentido de compreender o fundamento das práticas pedagógicas e propor as ações necessárias em direção a uma atitude emancipatória.

A principal vinculação do paradigma intersubjetivo com a proposição de autonomia está em que se espera dos sujeitos que assumam as formas como pensam e lidam com o ato pedagógico, a responsividade para com suas concepções e ações, no sentido de poderem coletivamente legitimar os saberes que produzem.

O que se está aqui considerando como autonomia? Concordando com Contreras (2002) é a capacidade de entender os condicionantes da experiência de cada professor, submetendo-a à análise do contexto cultural e dos processos de socialização profissional que lhe influenciaram. O professor mais autônomo reconhece fatores sociais e institucionais que limitam ou circunscrevem a sua ação, o seu trabalho e a partir daí reflete mais criticamente sobre o que faz, conquistando maior “independência de juízo” (CONTRERAS, 2002, p. 185). Ao mesmo tempo, é preciso respeitar como diz o autor: “[...] a singularidade com que os docentes podem viver as crenças, as esperanças e as utopias para sua vida e seu trabalho”, nisto fundamenta-se a autonomia.

É preciso então, apoiar o trabalho do professor na escolha de suas estratégias e formas de pensar e intervir, no seu raciocínio pedagógico e na sua capacidade de deliberação, reconhecendo-lhe um sujeito autônomo. Mesmo que o professor não saiba a solução de todos os problemas que lhe aparecem e nem sempre tenha todos os dados que o ajudariam a tomar decisões mais claras, ele “nunca parte do nada”, ele acessa a sua base de conhecimentos e experiências e realiza ajustes práticos ao trabalho. Como diz Perrenoud (2002, p. 51), nem sempre esses ajustes ou adaptações da prática geram novas aprendizagens capazes de serem aproveitadas em outras situações, mas “sem dúvida todo gesto profissional teve uma justificativa em sua origem, mas com frequência, ela se perde na noite dos tempos.”

Por isso o raciocínio pedagógico do professor precisa ser explicitado, no sentido de criar reflexão sobre os fundamentos daquilo que ele faz, de como aprende ou aprendeu a

lidar com os diversos componentes do seu trabalho. Essa capacidade reflexiva, fruto de uma racionalidade pedagógica voltada à compreensão e transformação do trabalho, deve ser útil para orientar o professor, auxiliá-lo a tomar decisões, deliberar.

Subentendeu-se neste capítulo, até aqui, a orientação como algo a ser aprendido profissionalmente, portanto, como atividade que implica deliberação, raciocínio pedagógico e dilemas profissionais a enfrentar. Em segundo momento, discutiu-se qual racionalidade se espera dê fundamento para a aprendizagem deste trabalho que é orientar. Diante disso o que se diz sobre o trabalho de orientar? Por que faz sentido achar que é preciso refletir e deliberar, coletivamente e discursivamente, sobre o trabalho de orientar?

### **3.4 A orientação à pesquisa como estratégia para aprender e como produto da aprendizagem profissional**

A orientação no trabalho docente é um tema recente e emergente nos estudos em educação e seu local privilegiado de análises tem sido a formação de pesquisadores na pós-graduação. A graduação, cujo foco é o ensino, dado o seu caráter eminente de preparação profissional, aos poucos veio se apropriando da tarefa de cuidar da introdução dos alunos no universo da pesquisa, mas com um sentido ainda de aproximação com modos/ideias geradoras no campo científico. Uma das disciplinas que traduziu historicamente entre nós essa formação, “metodologia do trabalho científico”, teve por anos um caráter de introdução às formas do trabalho acadêmico e à discussão sobre o pensar científico. Mas ainda não constituía parte dos seus objetivos socializar práticas de pesquisa, como já se vê em programas de alguns cursos. Este é um sinal das mudanças pelas quais passou a graduação em período recente, nesta área. É possível pensar que a pressão imposta aos programas de pós-graduação no Brasil, centrada na produção e em sua qualidade, encurtando os anos para elaboração de teses e dissertações e repercutindo ainda na seleção mais rigorosa aos alunos em termos de capacidade de escrita, esteja se projetando na graduação, já que os alunos precisam chegar melhor preparados em pesquisa aos mestrados, dado o quadro de precariedade denunciado<sup>30</sup>.

Apesar da pouca preocupação com o tema, já devidamente reconhecida em outros estudos (BIANCHETTI; MACHADO, 2006; SCHNETZLER; OLIVEIRA, 2010) se afirma a cada dia a necessidade de bem compreender o que configura o processo de orientação em

---

<sup>30</sup> A principal denúncia é sobre a “antiformação” traduzida na comercialização fraudulenta de trabalhos acadêmicos.

pesquisa e como se dá a formação do professor orientador neste campo. Já antes destas duas obras anotadas, publicadas recentemente como se vê, mas de grande importância e contribuição, alguns artigos esparsos e publicizados em diferentes anos e veículos questionavam a qualidade da formação em pesquisa e punham em suspeição a função do orientador. Nebulosa, obscura, privada são termos que descrevem esta atividade, que tardiamente é tomada como campo de investigação. A ausência de investigações sobre o assunto levou a pensar que “os processos, estratégias e dificuldades próprias de orientar eram considerados perfeitamente conhecidos e dominados”(BIANCHETTI; MACHADO, 2006, prefácio) ou seja, o silêncio pairava sobre esta atividade, impedindo-a de ser plenamente esclarecida ou facilitada. Este é o primeiro motivo para justificar a necessidade dos professores se entenderem sobre o trabalho de orientar. Apesar dos problemas relativos à tarefa serem de amplo domínio, não se legitimou no espaço acadêmico a devida importância para o esclarecimento da função e muito menos em como melhor conduzi-la. A intersubjetividade da ação pedagógica resumiu-se na função, até aqui nas relações entre professores e alunos, que são de fato pouco conhecidas.

Há uma série de entendimentos sobre a orientação nos bastidores dos programas de pós-graduação e das rotinas de formação em pesquisa, que precisam ser destacados. Aqui é preciso dizer, o que vale para a pós-graduação já se anterioriza na graduação?

A maioria dos artigos reunidos na primeira obra “A bússola do escrever” (2006) toma a produção de teses e dissertações em educação como problemática, especialmente a partir dos anos 1990 e da pressão produtivista que lhe acompanha. A pressão por prazos e publicações (própria de uma nova cultura de pesquisa induzida pelas agências de fomento) teria provocado uma perda de tempo na formação, no tempo da vivência e apropriação da formação acadêmica, considerada um influxo ou retrocesso destes anos. O tempo de formação em pesquisa é assim um fator indutor ou organizador das condições da produção dos pesquisadores e dos orientadores. Schnetzler e Oliveira (2010) informam que há, atualmente, uma série de fatores que não contribuem para a qualificação dos professores pesquisadores, que são característicos dessa nova cultura de pesquisa:

- procedimentos avaliativos quantitativos da pós-graduação;
- prazos exíguos para realizar mestrados e doutorados;
- precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior;
- produtivismo acadêmico;

- mercantilização do conhecimento e busca de sua eficiência na relação com o mercado.

Este quadro teria levado à uniformização dos programas de pós-graduação, À neoprofissionalização crescente e à competição interpesquisadores. A neoprofissionalização parece ter levado os programas a descuidarem da devida formação dos pesquisadores, deixando de oferecer-lhes novos elementos de aprendizagem, ao contrário, os programas aumentaram a sua seletividade, desejando acolher alunos já mais habilitados à pesquisa, que cumpram a produção almejada e elevem a avaliação positiva do programa. Isso tem levado a que pesquisadores cada dia mais jovens concluam a sua formação em tempo curto, dada a obtenção dos títulos.

Essa nova relação com o tempo de formação, por outro lado, não tem oferecido novas e melhores condições às práticas de orientação, se considerando os sentimentos frustrantes de professores e as queixas e dificuldades dos alunos. A cada dia se faz mais importante a produção de elementos formativos que auxiliem a orientação.

Uma ideia comum a ser combatida é de que a orientação não exigiria formação específica. Ou seja, os docentes mais titulados seriam encarregados das orientações por carregarem competência suficiente gerada nos seus estudos, o que leva a pensar que passar por um curso e produzir uma pesquisa de tese é condição suficiente para ensiná-la. Esta condição já foi rejeitada por não se mostrar suficiente, basta ver as palavras de Haguette (2006) que desconfia que, ao contrário disso, muitos pesquisadores encerram sua prática de pesquisa com o doutorado. Ao que parece, produzir uma tese tem seus significados formativos, mas transformar os benefícios da experiência de pesquisa em algo a ser ensinado supõe outras exigências, das quais pouco se sabe. Machado (2006) chega a afirmar que a “desorientação” na orientação é uma regra ainda em vigor. Nas palavras de Machado (2006, p. 51):

Os professores da graduação que muitas vezes não tiveram que escrever esse tipo de monografia e não necessariamente concluíram seu mestrado, estão sendo progressivamente, empurrados para o exercício da função da orientação, sem, entretanto, ter qualquer preparo para ela.

Fala-se de uma alta taxa de ansiedade não controlada dos orientadores sem a devida formação, o que reclama a maturidade pessoal e intelectual além do equilíbrio emocional do orientador como relevantes à atividade que realiza (SCHNETZLER; OLIVEIRA, 2010, p. 11-12). Mas como esperar orientadores prontos e devidamente à postos

para a atividade, se não se tem clareza do papel do orientador, pouco se sabe sobre sua formação\aprendizados\práticas de trabalho e ainda, a possível perda de noção do que se pode ou não exigir em cada uma das etapas (graduação, mestrado e doutorado) no que diz respeito à produção de pesquisa<sup>31</sup>? E, mais do que tudo, afirmo aqui, como lidar com uma atividade para a qual não há formação específica, é aprendida ao longo da profissão de modo descontínuo, sem investigações que lhe deem esclarecimento?

Há nos cenários de orientação um entendimento privado do que constitui a orientação e da relação orientador-orientando, que aos poucos é desvendada. Até aqui mantém-se o segredo, a cumplicidade, a culpa, o castigo e o perdão como emblemas desta relação que precisa ser melhor conhecida e profissionalizada. Apesar do silêncio formalmente estabelecido são generalizados os problemas, como já foi dito. Tais problemas são relativos à orientação e à falta de autoria, à prática da cópia, à dificuldade de estabelecer diálogo entre autores e campo de investigação, em definir referencial teórico-metodológico, enfim, são problemas que põem no centro do processo também a atuação do professor orientador para lidar com tais questões. Castro já questionava, em 1978, o fato do orientador ser tratado pelos alunos como professor de português, de estatística, bibliotecário, guia espiritual e consultor sentimental, outros acrescentam “parteira” ou “obstetra”. Daí se imagine a confluência de fatores e situações que circundam esta atividade. Então como considerá-la bem resolvida a ponto de silenciar ou negligenciar as suas exigências?

Assim é mister substituir essas imagens centradas no amparo, proteção ou consolo por outras mais producentes. Haguette (2006, p. 378) fala da necessária competência do orientador e o concebe como pesquisador de quem se espera amplo domínio de pesquisa e intimidade com a escrita e a autoria. Além desse pressuposto básico (mas que também precisa ser desenvolvido pelo orientador) a autora acrescenta outros, que parecem muito evocar o professor que deve existir no orientador, entre outros:

[...] respeitar a “lógica” do aluno: não impor a nossa. Existem diferentes formas de organização do pensamento e das ações. Procurar levar o orientando até aonde ele pode ir, respeitados os limites mínimos de qualidade. O nível de exigência deve estar em consonância com as potencialidades do aluno.

É deste modo que o orientador precisa conhecer aquele a quem auxilia ou guia durante o percurso de elaboração de uma pesquisa, estando ciente dos seus pressupostos, escolhas, potencialidades e limites. Assim como o orientando torna-se autor em um processo,

---

<sup>31</sup> Ideia presente em Giraldelelli Jr, P (2006, p.310) A bússola do escrever.

também não se cria um orientador, “da noite para o dia”<sup>32</sup>. O pesquisador precisa se investir da função de orientador, pois parece haver distinção “entre um doutor, um pesquisador e um bom orientador”.

A percepção sobre o que é orientar também foi buscada ou elaborada entre os autores. O primeiro entendimento é que orientar significa qualificar para a autoria. Esta é a posição comum na literatura, porém a função aparece com maior clareza no seguintes trechos:

Um educador, cuja experiência, mais amadurecida ele compartilha com o orientando, num processo conjunto de construção do conhecimento. (BIANCHETTI; MACHADO, 2006, p. 77).

Ajudar o orientando a descobrir o que quer investigar, delimitando seu tema/hipótese de trabalho em título conciso, capaz de se decompor em capítulos e estes em itens distintos [...] trabalhar o desejo do pesquisador para que se faça operante o seu desejo. (BIANCHETTI; MACHADO, 2006, p. 233).

Espaço de intimidade, onde duas pessoas se debruçam sobre um objeto em construção (a pesquisa) que por vezes se confunde com um sujeito em construção (o pesquisador). (SCHNETZLER; OLIVEIRA, 2010, p. 20).

Como se vê é comum na literatura disponível considerar a relação entre orientando e orientador como *singular e intersubjetiva*. Zilbermann (2006), comemora como grande novidade da educação e da ciência brasileira nos últimos 30 anos do século XX a instituição desse processo de aprendizagem mútua para o qual converge a orientação. Ela toma essa ligação como *pessoal, horizontal e profissional*. Há também o entendimento que este é o único espaço em que o aluno pode *praticar* habilidades já desenvolvidas durante o curso, daí ser importante não reduzi-la ao “treino para as técnicas da pesquisa” (WARDE, 2006, p. 247). Ou seja, abre-se ao professor a oportunidade de se aproximar do aluno, de suas necessidades e limitações e com ele aprender novas formas de instruí-lo?

É essa dimensão intersubjetiva um dos aspectos mais presentes em artigos recentes sobre o assunto (MARINELLI *et al.*, 2010; BETTY; OLIVEIRA; GAGLIARDI, 2010; CONTI; SILVA; SCHNETZLER, 2010) Já que aprende-se a orientar, orientando, a revisitação dos processos de tornar-se orientador deixa visíveis a presença e colaboração de orientandos, ex-orientadores, colegas de pós-graduação e professores para a socialização ou internalização dos modos de orientar. Como não há um processo de preparação para a atividade, o orientador parece “aplicar a si o que vivenciou com outros” como bem definem Schnetzler e Oliveira (2010, p. 53). Retenha-se aqui a compreensão de que o aprendizado da orientação elabora-se na prática de orientar e na adoção de modelos de ação aprendidos em

---

<sup>32</sup> Expressão utilizada por WARDE, M. (1997, citada por MACHADO, 2006, p. 46).

outras experiências como orientando. Desta compreensão é que se deve problematizar a passagem abrupta de um pesquisador a orientador.

O orientador, pelo que se lê, tem o desafio de levar o seu aluno a desenvolver uma autonomia na pesquisa e uma fluidez e correção na escrita. Mas também o aluno pode vir a sentir como abrupta a passagem de um modo de instrução centrado unicamente no ensino, na oralidade, para a aprendizagem mediada essencialmente pela escrita. Enquanto a graduação resguarda-se à tradição da exposição e da aula baseada na leitura e discussão de textos, a pós-graduação pensa a partir do registro escrito. É a escrita compreendida como organizadora do pensamento. O aluno na orientação é desafiado a pensar organicamente por escrito, deixando às palavras escritas esclarecer o que lhe cabe investigar e entender. Agora, como lidar com esse duplo modo de instruir\aprender na graduação, na maior parte do curso aprendendo basicamente através da pedagogia da oralidade e em outro momento do curso internalizar, em condições curtas de tempo, modos adequados de comunicação de pesquisa por escrito?

Ocorre daí uma questão significativa. Muitos professores tanto da pós-graduação quanto da graduação ressentem-se da tarefa de revisão e acompanhamento da escrita deficiente de seus alunos. Para os professores, muitas vezes, não lhes cabe *perder tempo* na orientação com correção de questões relativas à estilo, clareza ou forma, e sentem-se como “perdedores” nesse processo, pois enquanto o aluno não produz, o professor não tem como acompanhá-lo e supervisionar seu texto. Se o princípio da pesquisa é pensar de forma escrita, o professor está diante daquilo que Trindade (2010) chamou paradigma pedagógico da comunicação e é sim tarefa do orientar auxiliar o aluno a superar os percalços que o exercício da escrita produz.

Diante disso, como se forma o orientador? O que se sabe é que sua atuação se assenta mais em bases intuitivas, do que codificadas e portanto, científicas. Quando se discute a orientação se está no terreno das “aprendizagens não explicitadas” (SCHNETZLER; OLIVEIRA, 2010, p. 61), pois... “aquele que orienta parece não se reconhecer *ensinando a orientar* e aquele que está em orientação só percebe a necessidade desta aprendizagem ou a importância deste debate ao assumir a responsabilidade da orientação”. São elementos que colaboram para a formação do orientador: as experiências vividas de orientação e a prática como orientador. É por isso que se diz não ser possível orientar a partir de roteiros ou esquemas fechados de trabalho, uma vez que as experiências e saberes do orientador são múltiplos e as situações de orientação, *assim como o ensino*, são passíveis de decisão, urgência e incerteza.

O que pensa o orientador sobre a gestão da sua atividade, ou melhor, da sua atuação no plano pedagógico? Borges (2010) buscou responder a esta questão em pesquisa realizada em cursos de licenciatura (incluindo Pedagogia) e afirma que os professores entendem que o seu papel é contribuir com o aluno na produção do conhecimento. Esta colaboração se daria especificamente em: correção de textos, indicação de leituras, discussão sobre a temática e o problema de pesquisa, orientar em relação ao estilo acadêmico da escrita. Reparou ainda a prevalência de uma concepção do orientador enquanto *guia*, alguém que indica direções teórico-metodológicas e compartilha uma postura de pesquisador. Como características do “bom orientador” foram apontados pelos sujeitos da pesquisa: disponibilidade, comprometimento, domínio específico da área em que a pesquisa está sendo desenvolvida, senso de organização e responsabilidade. Apesar dos professores adjetivarem a função, atribuindo-lhe qualidades, repara a pesquisadora que estes hesitam em se dizer bons orientadores. É possível pensar, ao ler os relatos dos professores, que a avaliação da orientação não é ‘medida’ pelo próprio orientador, ao que parece não consegue avaliar aquilo que ele faz (os procedimentos e decisões adotadas) pois dirigem aos orientandos a responsabilidade em qualificarem o seu trabalho. Esta é outra questão que demonstra a necessidade de uma prática reflexiva sobre o assunto entre os professores. Que autonomia tem um professor que não descreve, analisa, critica e, portanto, não reconstrói sua prática, seu trabalho? Que direções dará ao seu trabalho ante as dificuldades novas que aparecerem, as velhas fórmulas acumuladas durante o exercício de orientar? Olhando-se por essa incapacidade de qualificarem o que fazem como orientadores os professores não parecem sentir-se autônomos ou plenamente confiantes para examinarem seu trabalho.

Ainda predomina a associação entre a boa orientação e a boa produção do aluno com a conseqüente nota elevada. Ao demonstrarem relacionar a orientação com a produção do aluno, afirmam ainda certa preocupação com o que pensam os alunos sobre o seu trabalho. A pesquisadora parece certa de que um bom orientador foi um bom orientando, indicando os requisitos de organização e disciplina como essenciais ao seu trabalho.

O orientador, ao que parece, traz as marcas daqueles que passaram pela sua trajetória e com os quais partilhou e internalizou uma compreensão sobre o que é uma dissertação e uma tese, uma monografia, uma técnica de pesquisa, um texto acadêmico, mas também sobre os modos de ser orientador e pesquisador.

Quando se fala em monografia de graduação assume-se aqui a compreensão de Inácio Filho (1995) para quem a monografia se trata de uma produção constituída em parte pela síntese de “leituras, reflexões e críticas” desenvolvidas em modo sistemático, e em parte

pelos resultados das investigações do pesquisador. No contexto universitário as “inquietações acadêmicas” devem gerar problemas de pesquisa que levem o aluno a produzir dados guiado em parte pela literatura disponível e em parte pela sua capacidade crítica. Belli (2000, *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 60) discutindo o assunto acrescenta que a monografia deve gerar uma “redefinição dos valores acumulados durante a graduação” já que as diferentes leituras, escritas e experiências precisam estar articuladas na formação de graduação. Eco (1983) é na sua obra referencial sobre o tema também enfático ao dizer que o aluno precisa nessa formação saber organizar as ideias e os resultados de suas investigações. Oliveira (2003), por sua vez entende que durante a produção da monografia emergem todas as concepções que o aluno se apropriou referentes à sua área de formação e problematiza essa tarefa. Para ela, a “alfabetização científica” precisa ser conduzida durante todo o curso sob a condição de que sem ela o aluno não “poderá romper os obstáculos epistemológicos e pedagógicos e dar um salto qualitativo em relação à própria área e melhor compreendê-la”, supondo ser esta a grande contribuição da monografia nesta etapa da formação.

A autora diz ainda que esta produção de texto que é o relatório da pesquisa deve “ultrapassar o nível da simples compilação de textos, de resumos ou opiniões pessoais” exigindo um maior rigor e a possibilidade de diálogo com o campo de conhecimento em que se estuda. No seu entendimento a monografia de fim de curso tem como objetivos desenvolver o hábito de pesquisa, o sentido crítico, a capacidade de análise, o poder de síntese e a criatividade no campo profissional. mas como orientar os alunos a alcançarem tal aprendizado na monografia se os próprios professores não foram muitas vezes preparados para ela ou sequer vivenciaram a sua produção? Como os professores aprenderem a orientar nesta etapa que é a graduação sabe-se pouco.

Olhando para a prática de orientar sabe-se que sua elaboração é temporal pois há significações produzidas na relação com outros (ex-orientadores, professores e orientandos), gera-se incerteza nas práticas e são criados ao longo do tempo novos saberes úteis ao orientador no contato direto com as exigências do trabalho. Em vista disso, diz-se que a atividade de orientar supõe: intuição, reflexão e trabalho intelectual, pois se faz uso de saberes nem sempre explícitos e de estratégias e formas sistemáticas de reflexão e organização do pensamento. Isto permite reconhecer a complexidade desta atividade, pois ela mobiliza saberes, uma racionalidade técnica do professor que precisa dirigir seu aluno para o rigor/sistematicidade, precisa também dialogar\interagir com esse aluno nas condições da instrução e transformar seus aprendizados em objeto da orientação. O orientador precisa aprender a transformar suas experiências em aprendizados e estes em conteúdo da orientação.

É assim que se diz que sua ação é “praxiológica”, não há regras prévias nem maneiras mais eficazes de orientar, mas as bases da atividade estão na ação mesma. Na condução se aprende a orientar. É deste modo que ensinar, pesquisar e orientar podem se constituir ou mesmo apontar dilemas inéditos e peculiares à prática do professor, restando-lhe recorrer aos conhecimentos e habilidades já acumulados ao longo da profissão e transformá-los de acordo com a situação e a relação de aprendizagem que está em jogo, ou seja, a decisão do professor irá se apoiar na sua capacidade de interagir e lidar com o trabalho.

Aposta-se aqui, concordando com a literatura sobre o assunto, que o orientar é produto de aprendizagem do professor. Esta posição não está plenamente esclarecida, pois se fundamenta apenas na ausência de preparação formal do professor e no reconhecimento de que ao longo do tempo vão se sentindo mais adaptados à tarefa, ou mais “à vontade” com o ofício. Só recentemente aparecem relatos de docentes apoiando e dando consistência teórica a esta perspectiva.

Agora pretende-se debater a compreensão de orientação como *resultado* de processos de aprendizagem (apreensão de conceitos, métodos, atitudes de pesquisa). E ao mesmo tempo situá-la como uma *estratégia* para aprender construtivamente a profissão docente, por acionar uma consciência reflexiva sobre o trabalho.

Em Zabala (1998) se colhe a ideia de que os conteúdos do aprender explicitam as intenções educativas. O que se deve aprender reflete propósitos curriculares e do trabalho docente. Eis que distintos objetos para aprender se constituem em desafios específicos ao ensino e à apropriação pelo aluno, supõem ainda níveis diferenciados de complexidade. Para o autor, existem conteúdos de natureza muito variada: dados, habilidades, técnicas, atitudes, conceitos.

A pergunta “o que se deve saber?” está referida à aprendizagem de conceitos e princípios que exigem uma aprendizagem compreensiva. Já “o que se deve saber fazer?” liga-se a procedimentos, técnicas, habilidades exigindo grande reflexão sobre a prática. E “como se deve ser?” refere-se a atitudes, valores que exigiriam uma disposição reflexiva e de comportamento. A aprendizagem de fatos requer a capacidade para descrever informações, enquanto uma técnica requer atenção à prática.

Essa tipologia parece acertada para pensar a aprendizagem científica que lida com distintas formas de produzir o conhecimento, ora analisando, descrevendo, sintetizando, contextualizando, experimentando formas ou habilidades. Parece importante ao professor saber por que exige determinados tipos de tarefas e recursos à aprendizagem dos alunos.

Como já se disse anteriormente a formação em pesquisa exige uma aprendizagem para além de conceitual, atitudinal. Mas também procedimental, senão vejamos.

Aprender o que se define como ciência, seus pressupostos e formas de trabalho exige compreensão, descrição, capacidade analítica e crítica. Esta compreensão é imprescindível para se adentrar no campo da pesquisa. Adotar formas de trabalho acadêmico/científico exige habilidades para produção do conhecimento que envolvem leitura, escrita, elaboração de trabalhos acadêmicos pautados em normas científicas e rotinas de trabalho. A disposição para o *habitus acadêmico* é gerada no contexto da participação em grupos, na partilha com orientadores, na vivência das experiências de pesquisa, gerando comportamentos ou atitudes *de pesquisa*.

Conceber a orientação como *resultado* de aprendizagem implica dizer que ela solicita ao docente apreender e reelaborar os conteúdos do ensino, em primeiro lugar. Ele precisa transformar os conteúdos, em primeiro lugar apropriando-se deles e dando-lhes significados úteis à formação dos alunos no campo da pesquisa. Ou seja, dominar conceitos, fatos, habilidades e atitudes.

Se é assim, formar pela pesquisa requer um leque ampliado de aprendizagens e ao professor caberia refletir a sua abordagem para transmitir a experiência e os demais saberes da pesquisa. É imprescindível ao professor também resgatar o seu conjunto de aprendizagens para enfrentar os dilemas que aí se instalam, levando-se em conta as palavras de Bianchetti e Machado (2006) sobre a distinção entre bons pesquisadores e bons orientadores, para integrar os saberes, as experiências, aquilo que se aprendeu e se ensina. Isto parece sintetizar uma forma de reaprender a profissão. De quais modos orientar no trabalho docente supõe (re)aprender?

Considera-se também o orientar como *estratégia* para aprender diante deste trabalho que traduz dilemas, conflitos, diversidade, incerteza. Para enfrentá-los o professor precisa recorrer aos conhecimentos de que dispõe, transformando os conteúdos e experiências em algo que responda aos objetivos da tarefa. Apoiando-nos em Pozo (2002) ao mencionar o que é aprendizagem construtiva, ousamos dizer que orientar pode se constituir em oportunidade para uma reflexão consciente sobre como aprendemos, ao acessar os conhecimentos acumulados reorganizando-os e dando-lhes novos sentidos, em função dos contextos e das situações que a orientação exige.

Finaliza-se com a ideia de que orientar e ensinar podem ser considerados como alternativas para aprendizagem profissional porque é fundado na racionalidade que se orienta, na capacidade de discernir, refletir e tomar decisões e isso se aprende na própria atividade,

enfrentando dilemas presentes na relação pedagógica e na reflexão gerada a partir daí, por fim conquistando maior autonomia ante o trabalho e à profissão docente.

## **4 A APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES DE PEDAGOGIA DA FACED\UECE: RECONSTITUIÇÃO DA TRAJETÓRIA DE PESQUISA**

*“O que se conhece é somente aquilo que se traz à luz, e só o que se pode trazer à luz possibilita criar e recriar o mundo, a natureza e a si próprio”. (Evandro Ghedin e Maria Amélia Franco, 2008)*

Esta seção do texto pretende reconstituir a investigação aqui realizada. Inicia pelo mapa geral da pesquisa, caracterizando o local e os sujeitos, descrevendo as estratégias e os recursos utilizados na investigação. A seguir adentra no campo da abordagem de pesquisa etnometodológica, tomando-a como referencial que guiou o olhar da pesquisadora, para a partir daí descrever as aproximações realizadas ao contexto e aos professores durante a pesquisa. Por fim, relata as dificuldades vivenciadas no percurso investigativo.

Pode-se considerar que esta pesquisa foi elaborada aos poucos, em um caminho de aproximação com os colegas, em momentos de visitas à Faculdade e às residências dos professores, em sessões de apresentação de monografia, em momentos festivos, enfim, em um processo rico de interações e discussões, embora nada linear como se pode perceber. É desta história que trata o capítulo; busca narrar e explicar escolhas que foram se tornando importantes neste tempo de busca.

### **4.1 A pesquisa em ação: mapeando as estratégias, recursos e decisões da investigação**

Retomando o objetivo geral desta tese, delineado na introdução, propõe-se aqui compreender os processos de aprendizagem para a docência universitária decorrentes da integração dos saberes do ensino e da pesquisa na atividade de orientação à monografia. O pressuposto da tese é de que o professor, para orientar, necessita integrar dois saberes: ensinar e pesquisar. A sua prática como orientador de monografia, é tomada então campo pedagógico de aprendizagem que lhe permite desenvolver estratégias para enfrentar este desafio. A partir deste entendimento, constituiu-se um grupo de 10 professores do curso de Pedagogia que têm atuado como orientadores de monografia e desenvolveu-se a pesquisa no período de 2008 a 2010.

#### 4.1.1 O local da investigação

A pesquisa foi realizada no curso de Pedagogia da FACEDI/UECE, cenário em que se delinea o problema de pesquisa aqui abordado. A Faculdade tem 28 anos de existência dedicados à formação de professores na microrregião de Itapipoca. Durante 18 anos manteve apenas o curso de Pedagogia, tendo formado até 2011 735 pedagogos. Em 2001.2 passa a oferecer mais duas licenciaturas, em Ciências Biológicas e em Química, sendo os três cursos de duração modalidade plena. Apenas o curso de Pedagogia funciona no horário noturno, tendo se caracterizado até hoje como dedicado ao público trabalhador. Nele se matriculam alunos com perfil variado, desde a faixa etária até as ocupações profissionais. Já os demais cursos caracterizam-se, em geral, por menor número de matrículas e formarem alunos mais jovens.

Do ponto de vista da sua estrutura física a faculdade conta com 9 salas de aula, 4 laboratórios (Química, Biologia, Informática e o de Prática de Ensino), 01 auditório, 01 sala de professores que se presta a espaço de reuniões e atendimento de alunos (sendo aí local de orientações de trabalhos por professores aos seus orientandos, monitores, bolsistas de pesquisa). Esta sala de reuniões conta com um espaço único (acrescido do banheiro e da sala de *xerox* que também lá funciona) em que se situam uma mesa grande e cadeiras rodeadas por computadores em que os professores preparam suas aulas ou orientam atividades de seus alunos, geralmente em paralelo aos trabalhos que ocupam a mesa de reuniões. Há também uma área maior que circunda o prédio ainda não construído, que se destinaria a novo bloco para sala de aulas e outros laboratórios. Há uma cantina na parte externa, uma biblioteca em prédio próprio cujo acervo é composto por 4.657 títulos, entre 9.674 livros, 657 periódicos, e 854 monografias. Além disso, compõe a FACEDI outros dois espaços, a sala do Centro Acadêmico e o espaço de atividades dividido pelo Laboratório Universitário de Educação Popular, Trabalho e Movimentos Sociais (LUTEMOS) e o Núcleo de Artes Cênicas (NACE) da FACEDI.

Atualmente são ofertadas disciplinas no turno diário para os cursos de Licenciatura Plena em Química e Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e outras no turno da noite para o curso de Pedagogia. Atualmente são atendidos 680 alunos e há no quadro de professores um total de 28 professores efetivos e 14 substitutos<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Dados atualizados para o período 2011.2 e oferecidos pela Secretaria do Curso e pelo Controle Acadêmico da FACEDI.

No curso de Pedagogia, desde o ano de 2008 são ofertadas disciplinas para dois fluxos curriculares, matriculando-se em torno de 85 alunos a cada semestre. Na disciplina de Monografia a média de matrículas é de 70 desde os anos recentes (2007 a 2011).

O quadro de professores do curso vem sempre sendo modificado desde os últimos anos. Primeiro em função da mobilidade de professores substitutos que se alternam nas disciplinas, cujo contrato tem validade de um ano e extensão por mais outro. Há geralmente uma média de 14 professores nesta condição no curso neste período coberto pela pesquisa. No tocante às atividades de pesquisa, extensão e formação para a docência, a FACEDI tem incrementado as suas atividades em todos estes campos, se examinando por exemplo, a submissão de projetos de pesquisa, a existência de 13 grupos de estudo, a seleção de bolsistas de pesquisa, monitores e extensionistas que atuam junto aos grupos de Teatro, Canto Coral. Hoje se pode afirmar que 12 professores estão realizando pesquisas, cadastradas junto à PROPGPq/UECE ou mesmo junto ao Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq<sup>34</sup>.

Alguns projetos estão em desenvolvimento na Faculdade, como o Projeto Novos Talentos<sup>35</sup> e o PIBID/UECE-Pedagogia<sup>36</sup> que visam uma maior articulação teoria e prática na formação dos professores, qualificar criticamente a formação utilizando-se de recursos culturais e artísticos e colaborar com a comunidade, interagindo com professores e alunos de outros níveis de ensino.

Além destes já citados outros projetos de extensão estão em andamento, o “Histórias de vida: as vozes da terceira idade narrando e registrando o passado da cidade” (maio/2011 a maio/2012) e “Abraçando a sociedade civil: satisfazendo necessidades educativas e culturais” aprovados para o mesmo período de realização. Registram-se também o Núcleo de Artes Cênicas; o Cine- Itinerante: Leitura do mundo por meio do cinema; o Coral “En-cantando a FACEDI”; Projeto “Parcerias pedagógicas: parcerias de incentivo ao trabalho pedagógico e formação docente”; o Grupo “Palavra Encantada: leitura, contação de histórias e a formação de “professores suficientemente narradores”; o Projeto Educação Ambiental e água: da escola para a comunidade; o Projeto Grupo Tubo de Ensaio: divulgando a Química através da Arte-Educação e o Projeto Reflorestamento da Região Serrana de Itapipoca.

Estas afirmações permitem inferir que há uma efervescência acadêmica e cultural na Faculdade neste momento, impulsionando a criação de grupos de estudo, projetos de

---

<sup>34</sup> Este dado foi oferecido pela Coordenação do Curso via o Plano de Ação Docente entregue pelos professores, mas pode ser relativo apenas ao registro na PROPGPq, não sendo possível atestar quantos estão vinculados de fato à Plataforma de Grupos de Pesquisa do CNPq. A confirmação via Currículo lattes também não fechou essa resposta, em função da não atualização de alguns deles.

<sup>35</sup> Projeto financiado pela CAPES pelo Edital Nº Nº 33/2010.

<sup>36</sup> PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

extensão, iniciação á docência (ilustrada pelo reforço à monitoria e pelo desenvolvimento recente do projeto PIBID que põe no centro da reflexão a preocupação com a cultura e prática docente). Esta contextualização se faz importante para situar em que espaço e momento estão trabalhando os professores.

#### 4.1.2 Os sujeitos da pesquisa

Todos os docentes do curso foram convidados a participar do estudo, no momento da reunião de grupo focal. Dela participaram 08 professores e mais dois alunos que solicitaram contribuir com a discussão sobre as monografias<sup>37</sup>. Este encontro serviu à pesquisa como condição para delineamento do objeto de estudo, prestando-se como exploração inicial ao problema. Deste encontro participaram 07 dos 10 professores que viriam compor a pesquisa.

Depois, já em 2009 com a explanação pela pesquisadora dos seus objetivos de pesquisa da tese<sup>38</sup>, todos os docentes foram convidados a contribuir com uma sondagem da sua formação e experiências no campo da pesquisa via o preenchimento de um questionário composto por questões abertas. Devolveram o instrumento à pesquisadora 10 professores, os quais ali demonstraram o interesse em continuar a contribuir. A partir daí estes professores foram participantes da pesquisa, sendo mais uma delas também colaboradora com a testagem do instrumento de entrevista, prestando-se a uma entrevista de pré-teste<sup>39</sup>.

O motivo da exclusão de outros professores está em que, primeiro, alguns por não devolverem o instrumento (ao justificarem falta de tempo, esquecimento, extravio ou perda do documento) sinalizaram a não adesão e, segundo, porque outros professores vieram ao longo do tempo ser contratados a trabalharem no curso, não sendo possível ir incluindo outros docentes à medida em que o quadro tanto se transformava.

Apesar de 10 ser um número relativamente extenso de professores isso se justifica, basta ver a configuração diversa de formação, experiências e práticas deles, sendo cada um compreendido como um *informante-chave* pela pesquisadora. Quais foram os critérios que guiaram esta compreensão?

---

<sup>37</sup> Não foram registradas aqui para efeito da pesquisa suas contribuições, embora relevantes., restando para outra investigação.

<sup>38</sup> Em Reunião do Colegiado do Curso de Pedagogia.

<sup>39</sup> Esta entrevista não foi considerada no conjunto dos dados, inclusive a professora não pôde mais participar em função de ausentar-se para Doutorado.

No primeiro momento a pesquisadora buscou intentar para alguns aspectos que deveriam ser plenamente atendidos:

- serem todos orientadores de monografia no curso de Pedagogia;
- estarem orientando alunos no período da pesquisa;
- terem formação específica em pesquisa, procurando-se contemplar diferentes níveis como especialização, mestrado e doutorado;
- terem tempos diferentes de efetivo exercício no magistério, não se exigindo equivalência entre o número de substitutos e de efetivos;
- manifestarem interesse e aderirem à investigação.

Em um segundo momento, a diversidade de perspectivas sinalizadas pelos professores nas fases iniciais da pesquisa os levaram a compor o grupo, surgindo aspectos relevantes que os caracterizam frente ao tema, cada um vindo atender a um ou outro destes elementos:

- manifestarem indisposição, rejeição ou crítica à orientação da monografia;
- reconhecerem a orientação como atividade útil ao trabalho como professor;
- participarem mais ativamente da reforma curricular, tendo amplo conhecimento da nova organização do curso;
- serem professores das disciplinas de pesquisa do curso;
- serem ex-alunos do curso de Pedagogia, tendo ali vivenciado a transição de orientandos a orientadores.

Procurou-se guardar a identidade desses profissionais, a partir daqui nomeados de Professores 1 a 10, sem discriminação por sexo ou idade. Tal diversidade permitiu compor a seguinte caracterização relativa à formação, titulação, vínculo funcional, tempo de magistério e área de exercício no curso, bem como às experiências com pesquisa e práticas de orientação (APÊNDICE A; APÊNDICE B).

Quanto às áreas de formação os professores se distribuem entre Psicologia, Serviço Social, Sociologia, Agronomia e Pedagogia (04). Quanto ao vínculo funcional 07 são efetivos e 03 substitutos. Dos 10 professores, a maioria tem acima de 10 anos de magistério. No que diz respeito à titulação há diversidade de especialidades, mas 06 são mestres e doutores em educação, o que é prevalente no grupo, como também é o tempo desta formação que é recente, a maioria a partir dos anos 2000.

Daqui se pode afirmar que é um grupo com trajetória acadêmica em fase de expansão, tanto no campo do ensino (ainda não ensinam na pós-graduação *stricto sensu*) quanto da formação superior (apenas dois são doutores). Chama atenção no grupo serem apenas 04 pedagogos, mas destes um é doutor, dois são mestres e um é especialista.

Observando-se a relação destes professores com a pesquisa, via a consulta aos professores e ao Currículo Lattes, apenas um afirmou ter experiência profissional fora da universidade com a pesquisa, a maioria informando ser a pós-graduação seu espaço determinante de formação em pesquisa. Dos 10 professores consultados, 5 afirmaram estar realizando pesquisa e mais 2 disseram “apenas nas disciplinas que leciono”. Isso deixa em dúvida a compreensão deles sobre o que é pesquisa, a ser questionada na investigação.

No tocante às práticas de orientação<sup>40</sup>, 04 deles haviam até aquele momento orientado mais de 20 monografias enquanto os demais entre 05 e 10 orientações haviam prestado no curso. Esta caracterização parece apontar mais uma vez a incipiente prática como formadores de pesquisadores, posto que são pesquisadores também *em formação*.

A prática de orientação à iniciação científica (só dois professores a vivenciaram enquanto estudantes de graduação) parece concorrer para a valorização desta experiência, posto que os dois docentes já orientam esta atividade no seu trabalho. Dos 5 professores que estavam realizando pesquisas, 3 estavam orientando alunos de IC. Este é o retrato inicial dos professores participantes do estudo.

#### *4.1.3 Recursos da pesquisa: estratégias e instrumentos*

A pesquisa foi constituída por 06 instrumentos: grupo focal, questionário com questões abertas, observação de sessões de defesa de monografia com registro em diário de campo, análise de atas de reuniões do colegiado de curso contendo o tema monografia e por fim entrevistas semiestruturadas.

O Grupo Focal, foi apenas uma única sessão para delineamento do objeto em 2007. Depois uma sondagem da relação dos professores do curso com a pesquisa via questionário aberto em 2009 que tinha a intenção de preparar a seleção do grupo de participantes e sondá-los a respeito da formação e da prática em pesquisa. Ainda neste ano e no seguinte observação de defesas de monografias durante três semestres (nas quais foram registradas 14 apresentações) no diário de campo da pesquisadora. Este Diário de Campo foi

---

<sup>40</sup> Informações coletadas no currículo lattes, alguns não estavam atualizados, o que exigiu contato direto para confirmação de dados.

outro recurso, embora mais utilizado para registrar falas, colaborações, buscando dar alguma linearidade ao trânsito da pesquisa. Em paralelo, durante estes dois anos, foram reunidas atas das reuniões de colegiado lidas em perspectiva de análise documental para compreender como o tema estava sendo tratado no curso, por fim, as 10 entrevistas realizadas com os professores no primeiro semestre de 2010 seguindo-se um roteiro semiestruturado.

Esse é o mapa geral do percurso da pesquisa. Trata-se agora de apresentar os fundamentos metodológicos que guiaram a pesquisadora, em que se ancorou a investigação? Após esta fundamentação a seguir, se passa à descrição de cada aproximação que se fez aos professores, detalhando-se o uso de cada procedimento na abordagem ao campo.

#### **4.2 A ancoragem etnometodológica: desejando recuperar fragmentos das práticas de orientação, motivações e justificações norteadoras da ação profissional de docentes universitários**

A proposição desta pesquisa nasceu da minha relação profissional e pessoal com o contexto universitário, cenário em que se colocam as minhas inquietações e dúvidas sobre a relação as aprendizagens produzidas na orientação. Vejo neste cenário a presença de discursos que trazem significados variados a respeito do assunto e que denotam a interação entre os colegas diante do trabalho que precisam realizar. Foi a existência das queixas, em parte, e da falta de discussão aprofundada sobre este problema que me dirigiu a uma perspectiva de pesquisa qualitativa.

Percebendo com Gimeno Sacristán (1999) que “aqueles que pensam e pesquisam, fazem-no a partir de alguns contextos de práticas determinados”, tomei o cotidiano acadêmico, as rotinas de trabalho e as crenças e práticas que lhe dão sentido como o contexto da presente investigação.

A opção pela investigação de natureza qualitativa, deveu-se ao interesse em registrar e compreender a *percepção* daqueles que lidam com esta problemática, como se posicionam frente a ela, como guardam impressões sobre ela (MINAYO, 1994). A atitude que se buscou garantir foi então dar voz ao professor, observar o contexto que estrutura seu trabalho de modo crítico mas intersubjetivamente também ouvi-lo, buscar entender sua compreensão diante do que faz e pensa.

Esta investigação procurou levar em consideração, com respeito às ideias de Bogdan e Biklen (1991) as seguintes características:

- considerar como importante o ambiente natural de trabalho dos professores;

- procurar desenvolver uma perspectiva descritiva e crítica, portanto distanciada do meu contato e conhecimento daquele ambiente;
- procurar conduzir a pesquisa como um processo;
- buscar um diálogo permanente com a teoria que auxiliou a proposição da hipótese que guiou o estudo;
- atentar para significados elaborados ao longo da abordagem ao campo e aos sujeitos.

Dados qualitativos são aqueles “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” e as questões de investigação são formuladas com o objetivo de perceber os fenômenos “em toda a sua complexidade e em contexto natural” (BOGDAN; BINKLEN, 1991, p. 16). Deste modo, a pesquisa procurou privilegiar a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, o que neste caso foi relevante dada a falta de tradição de estudos que descrevam a natureza do trabalho cotidiano do professor universitário e que o expliquem a partir das justificações postas pelos próprios docentes.

A prática, a atividade, a percepção, a reflexão, o significado, são todas palavras-chaves importantes a essa investigação e todas são relacionais. Assim, levar em conta o ponto de vista dos sujeitos é tão importante quanto considerar as suas ações, o contexto que *estrutura* as práticas, enfim, a dimensão qualitativa oferece maiores possibilidades, a meu ver, para melhor compreensão dessas relações. Além de trabalhar em contexto relacional, a pesquisa qualitativa tem uma base científica e uma feição ética claras. Suas posturas teóricas e metodológicas sempre visam à validade e credibilidade dos achados, a autenticidade dos discursos, há uma exigência em *tomar em conta a posição e o ponto de vista do outro*, em promover a participação dos sujeitos implicados, ou seja, enfatiza a subjetividade, a reflexividade e a legitimidade construídas no processo de pesquisa (ANADON, 2006).

Realizar um trabalho dessa natureza junto com os colegas implicou tentar estabelecer uma forma de olhar para a orientação reparando vários aspectos: o contexto do currículo em mudança; as condições institucionais e materiais para orientar na Faculdade; as percepções dos colegas sobre o trabalho, as falas e os silêncios. No primeiro momento entendia o contexto de prática como o currículo e o trabalho cotidiano, vindo depois a também perceber que a aprendizagem do trabalho destes professores deveria ser compreendida à luz das suas trajetórias de formação e do trabalho que realizam.

Assim, ao propor essa investigação levo em conta a exigência ética, a aproximação e descrição detalhada do contexto e do campo, a valorização do diálogo, da fala e dos sentidos aí construídos, o que me encaminha para uma pesquisa etnometodológica. Ao abordar esta realidade, considero a necessidade de descrever e compreender um universo que me cerca e do qual faço parte como professora. Essa primeira questão me levou a refletir exatamente qual tipo de abordagem ao campo seria mais adequada tomando-se em conta o tipo de questão proposta e a minha relação com o campo, que influencia a minha condição de pesquisadora. Portanto, escolhi a etnometodologia, que investiga

[...] as atividades práticas, as circunstâncias práticas e o raciocínio sociológico prático, como temas de estudo empírico. [...] É a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias; comunicar-se, tomar decisões, raciocinar. (COULON, 1995, p. 29-30).

Esta orientação levou a olhar para o cotidiano, aqui compreendido como campo de investigação, espaço em que se produz crenças e comportamentos caros à etnometodologia, partindo-se da existência de um “sistema estável de normas e significações partilhadas pelos atores (que) governa todo sistema social” (COULON, 1995, p. 30). É no cotidiano que tais regras e normas seriam permanentemente significadas e atualizadas, servindo-se de uma linguagem “comum”, cujos termos, palavras e expressões guardam sentidos que remetem a sujeitos, um contexto e condições de produção da fala. A investigação se debruça assim sobre a interação, o contexto institucional e as relações estabelecidas por essa linguagem.

Optou-se pela etnometodologia exatamente porque ela permite acessar o mundo dos participantes da pesquisa pela linguagem e pela prática cotidiana. Ela a meu ver se presta bem à descrição do universo acadêmico aqui evocado, pois é algo ainda pouco visto *por dentro*, pouco explorado na perspectiva das crenças e representações dos professores. Então partir das prescrições ao trabalho do docente universitário sem ouvi-lo, sem entender como compreende e atua no trabalho iria contrariar os objetivos e pressupostos presentes nesta investigação.

Segundo Coulon (1995) a prática é um objeto central às investigações etnometodológicas. Importa para elas investigar os “métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar” (COULON, 1995, p. 30). Supõe a etnometodologia que todo “comportamento socialmente organizado” importa em crenças e comportamentos do senso comum que lhe sustentam e é no cotidiano que tais elementos devem ser compreendidos.

Quais regras e crenças organizam os ambientes institucionais formais? Como essas regras são permanentemente atualizadas pelos sujeitos? Como as atividades práticas respondem a essas normas implícitas? Essas são questões que orientam as investigações desse tipo.

Quatro aspectos são centrais na etnometodologia: a indicialidade; a reflexividade, a *accountability* e a noção de membro.

As expressões da ‘linguagem ordinária’ utilizada pelos sujeitos que vivenciam um determinado grupo ou contexto social veiculam *palavras a situações*. Buscar o sentido de palavras, segundo a perspectiva etnometodológica é mergulhar no contexto em que esta foi produzida, na sua intenção imediata, nas conversações em que é empregada, na situação particular em que é requerida por locutores e ouvintes. As palavras são assim indiciais, assim como as demais formas simbólicas que as acompanham, tais como gestos, regras e ações embora comportem sempre uma “margem de incompletude” dada a infindável possibilidade inscrita na linguagem. Mas se pode compreender o valor da indicialidade por seus ‘indicadores’: pessoa, tempo e lugar envolvidos na interação observada.

A reflexividade diz respeito à existência de códigos, de ordem e sentido nas ações práticas dos sujeitos, ainda que as ações ordinárias sejam tornadas cotidianas e ‘naturais’. Há sempre um esforço, por parte dos indivíduos, em racionalizar, em dar ordem ao seu mundo social e dentro dele situar as suas ações. Para Coulon, há uma equivalência entre *descrever* e *produzir* uma interação, entre *compreender* e *expressar* significados.

A *accountability* tomada como essencial na etnometodologia significa que os sujeitos produzem significados em situação, criam atividades passíveis de compreensão e descrição e que podem ser avaliadas a partir da sua própria racionalidade. As ações práticas demonstram, segundo o autor, que o mundo social é disponível à compreensão, mediante as ações rotineiras, as regras que são atualizadas e exibidas, ainda que tornadas práticas, em um certo sentido ‘esquecidas’ enquanto fruto de um processo de fabricação por parte dos grupos e indivíduos.

Dominar um certo código linguístico ‘natural’ é algo próprio aos grupos sociais. Compreender e assumir uma linguagem natural é mecanismo de pertença e adesão a determinadas regras de convívio e sociabilidade. Por meio dessas ‘expressões objetivas’ há um esforço em organizar uma linguagem institucional comum, que dispõe sobre modos de agir, métodos, atividades que se tornam ‘dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo’. O código ‘natural’ estabelece a filiação a grupos e instituições, demonstra a aquisição de uma competência social para estar e compreender como o grupo.

Finalmente, no tocante à etnometodologia é importante dizer que ela implica na coexistência entre um sujeito pesquisador, seu mundo conceitual e experiencial e o mundo vivido dos sujeitos, para quem se dirige e aí instaura um diálogo, uma reflexão, uma partilha como afirma Macedo (2006) com quem aqui há concordância. Foi nesta perspectiva que se abordou o campo de pesquisa, buscando criar diálogos.

### **4.3 Detalhamento da Pesquisa**

#### *A primeira aproximação ao problema de pesquisa (delineando um objeto de estudo)*

Destaca-se como marco inicial da investigação, uma ação exploratória concretizada através de uma sessão de grupo focal em agosto de 2007, do qual participaram oito professores e dois alunos. Naquele momento buscava-se delinear o objeto de pesquisa, a partir de dois temas: dificuldades na produção da monografia e formas de enfrentamento às dificuldades. Naquela ocasião foi possível fazer um levantamento das dificuldades em torno dessa atividade na graduação, aliás bastante enfatizadas. Como consenso gerou-se o entendimento de que nas condições do curso a monografia era, muitas vezes, inviável. O tempo e as fragilidades de produção escrita foram os aspectos mais destacados pelos presentes. Também se reconheceu a falta de critérios claros para avaliação da monografia, sendo este um tema de difícil abordagem ou resolução, mesmo sendo amplamente questionado durante toda a investigação. Os professores naquele momento, mais descreveram suas dificuldades, tornando claro o quanto difícil é ser orientador de monografia no contexto deste curso.

De todas as queixas, algo sobreveio e chamou atenção. Foi dito por um dos presentes, em forte e solene discurso, a sua rejeição firme em orientar ali, a sua falta de afinidade com os temas com os quais nada aprendia. Por outro lado, logo após alguém afirma que aprecia muitíssimo ser incomodada por assuntos tão novos que a obrigam a buscar ler e estudar, destacando que vem aprendendo muito com as orientações. Aquilo para mim foi embaraçoso. No meio das críticas à produção “dos alunos”, a não leitura e frágil escrita “dos alunos”, alguém se permitira repudiar um trabalho que para si não contava importante, aliás trazia-lhe aparentemente raiva, ser constrangido a orientar temas que não sentia domínio ou gostasse de estudar. Estas afirmativas trouxeram a vontade de estudar o que se aprende orientando.

A reunião de grupo focal aconteceu nas dependências da Faculdade, na pequena sala 09, espaço que se organizou para receber os professores e alunos que se sentissem convidados a discutir o tema “monografia em pedagogia”, este convite foi feito na reunião do colegiado do curso na véspera do encontro. À reunião compareceram 08 professores e dois alunos que à época eram representantes dos seus pares no colegiado do curso. Foram postas duas questões, nos seguintes termos:

1º momento- “Quando se pensa ou se pede uma avaliação nossa a respeito da monografia enquanto uma problemática muito falada por todos nós nos bastidores, qual é o 1º problema que vem à tona pra vocês quando se fala em monografia? O que mais os incomoda ou o que vocês consideram como dificuldade?”

2º momento – “Como vocês têm enfrentado estas questões e quais os aspectos potencialmente favoráveis à produção da monografia?”

A primeira questão posta pelos docentes foi o *pouco tempo* previsto para a realização do trabalho e as dificuldades na produção dos alunos, como se vê:

1º o tempo de execução desse trabalho, eu acho impossível. Tem quatro meses para fazer que não são quatro meses.. É impossível por dois motivos, o que entra no 2º problema: o nível de compreensão, de leitura e de capacidade de escrita dos nossos alunos é péssima. (Professor 8)

O segundo problema que aparece é a falta de clareza quanto à *avaliação* e ao papel da monografia no curso:

Eu ainda não consegui me situar aqui dentro desse curso. É em relação aos meus colegas. Eu acho que o nível de exigência com a monografia aqui é irreal. Ou é irreal para baixo ou irreal para cima. Quando a monografia é boa para ser fim de curso as pessoas exigem demais. Quando é ruim deixa passar demais. [...] A ausência de critérios de definição no curso é um problema. (Professor 8)

O que essa falta de clareza sobre a qualidade do trabalho poderia dizer sobre a monografia e o trabalho de orientação? A seguir, a *tarefa de orientar* no curso de Pedagogia é problematizada, agora sob o ângulo da divergência entre temas de interesse dos orientadores e temas para orientar:

1º eu vejo a questão do contexto na sobrecarga de trabalho dos professores. O tema que o aluno escolhe não é um tema que atrai o nosso interesse ...eu já não consigo ver ganhos pra mim em matéria de orientação dessas monografias. [...] Ganhos a não ser em matéria de currículo, mas em matéria de aprendizagem eu não consigo ver. (Professor 3)

Após essa questão, um dos professores socializa sua *compreensão de monografia* ali:

Para mim a monografia depende de um investimento intelectual, mas ela depende também de um investimento afetivo. Em termos de ganho eu sou diferente do colega anterior. A maioria dos temas que me aparecem para orientar... eu vejo que é uma possibilidade para eu estudar um pouco mais, uma oportunidade para eu aprender também. Eu aprendo também em relação às próprias dificuldades que eles trazem. (Professor 1)

A formação em pesquisa e o momento da produção da monografia dentro do *currículo* também são realçadas, diante da convergência entre disciplinas, estágios e monografia na rotina dos alunos dos dois últimos semestres. Há ainda a crítica ao *ambiente* da Faculdade como pouco propício ao estudo:

Se nós tivéssemos um ambiente de universidade em que o aluno pudesse conviver mais com a universidade, ter oportunidade de bolsa de iniciação à pesquisa..uma das razões eu vejo aí. Se ele não é oportunizado a trabalhar com pesquisa desde o início do curso não é no oitavo para o nono semestre que ele vai ter aquela luz e vai fazer a monografia. Quando chega no 8º ele pergunta: mas o que é mesmo o que eu vou pesquisar? (Professor 2).

Neste momento, a monografia na análise deste Professor passa a ser entendida como uma obrigação, um *cumprimento obrigatório* a que os alunos se submetem para concluir o curso. O ponto de vista de crítica ao currículo é reforçado.

Se ele é um estudante que trabalha oito horas durante o dia e ainda pega o sábado, qual é o tempo que ele vai ter para estudar? é preciso tentar trabalhar com esse aluno desde o início pra que em pequenas dosagens fosse agregando aquele conhecimento. Quando chegasse mais ou menos no 8º ou 9º semestre ele teria assim um volume de conhecimento científico que pudesse habilitá-lo, torna-lo apto a construir a monografia.

Por fim, o Professor 4 intervém e afirma que a problemática é mais ampla. No seu entendimento existem quatro aspectos:

Motivações e interesses (o curso de Pedagogia tem especificidades é preciso ver os interesses de acordo com os campos de estudos da pedagogia), é preciso ver o interesse do professor e o interesse do aluno e articular os limites disso. O aluno (a pressa, as cópias, a falta de conhecimento básico sobre a monografia, sobre o quê, a estrutura, a organização), concordo com a questão da avaliação. Quanto à infraestrutura não é só a estrutura, tem que pensar os usos para a formação. Quanto ao professor é preciso pensar nas áreas de atuação, a dificuldade em articular sua área específica de formação com o curso em que atua, articular disciplinas com as monografias que está orientando. E voltar ao aprendizado do aluno. Estou tentando trabalhar o estágio, por exemplo, como atitude reflexiva. Articular o projeto de prática com o de pesquisa.

Com essa fala o grupo vai elaborando o entendimento da necessidade de articular experiência de vida e formação profissional. O Professor 4 afirma a importância de: “tentar criar uma relação afetiva com os temas” e quanto à falta de fontes de pesquisa o mesmo professor propõe: “a pesquisa virtual, tratar a pesquisa como experimentação”.

Como se vê o grupo se deteve na identificação dos problemas, mas algumas proposições já demonstram estarem refletindo sobre maneiras de melhor resolvê-los. Há uma reflexão incorporada nas soluções, vide a fala do último professor, que propõe alterações curriculares e práticas a serem pensadas pelos colegas.

Naquele momento surgia a categoria “aprendizagem” como uma importante questão da atividade de orientação. Também naquele momento apareciam diferentes compreensões de pesquisa e sentidos atribuídos à monografia. Uma situação parecia evidente à pesquisadora, não se tinha clareza do propósito dessa produção no contexto do curso e a prática de não discussão sobre o assunto tornava mais difícil contorná-la.

*A segunda aproximação ao problema da pesquisa (a sondagem aos professores sobre formação, impressões e práticas de pesquisa)*

A segunda iniciativa de aproximação veio logo após a primeira qualificação de tese em 2009 com a sondagem inicial aos docentes sobre formação em pesquisa, impressões e práticas de orientação (APÊNDICE A). A sondagem, via questionário de perguntas abertas, tinha como interesse mapear as experiências de formação em pesquisa dos professores, bem como as impressões que tinham sobre a atividade de orientar. Este instrumento abriu caminho para a montagem do grupo de participantes da pesquisa bem como trouxe questões a pensar relativas aos objetivos postos na tese.

No ano de 2009 em reunião do colegiado do curso a pesquisadora solicitou a colaboração dos colegas após apresentar os objetivos da sua pesquisa de tese. Naquele momento foram entregues aos professores presentes um questionário que se prestava a uma sondagem ou levantamento da formação, experiências e impressões dos professores sobre pesquisa, orientação e monografia (Apêndice 1).

A primeira parte do questionário continha dados relativos à identificação, formação, tempo de magistério e de trabalho no curso de Pedagogia; um pedido de descrição da formação em pesquisa e desta na graduação. Na segunda parte questionava as experiências de formação em pesquisa que os docentes consideravam relevantes à sua prática, bem como a sua experiência ou não em grupos de pesquisa. Tratou-se também de sondar se o docente estava realizando pesquisa naquele momento e se já tinha orientado bolsistas de iniciação científica. Ainda julgou-se pertinente sobre a sua prática conhecer como cada um via a necessidade de ministrar disciplinas e ao mesmo tempo orientar. Finalmente, sobre as concepções dos docentes perguntou-se a respeito da orientação da monografia, como cada um

se via, como descreveria sua trajetória como orientador e o que considerava essencial ao professor para orientar.

A primeira leitura dos questionários trouxe em síntese os seguintes dados:

A respeito da formação em pesquisa:

- só dois professores eram pedagogos, os demais tinham outras formações;
- a maioria tinha mestrado concluído e uma era doutoranda;
- a maioria não tinha experiência como bolsista de pesquisa IC e nem estava com pesquisa em andamento;
- os relatos afirmam a predominância do sentimento de “desorientação” na orientação;
- o mestrado aparece como momento de aprendizagem da pesquisa, sendo o orientador mencionado como exemplo (positivo ou não) para orientação.

A respeito da orientação da monografia:

- uma ambiguidade: para uns a monografia só trazia contribuição ao aluno, para outros ao professor também;
- a crítica sobre a indisponibilidade e comprometimento de alguns professores com a orientação;
- a observação de que é preciso ter produzido pesquisa para saber orientar;
- há o registro de que muitas vezes na orientação o professor subestima o conhecimento do aluno;
- a afirmação de que o orientador precisa ter conhecimento de fontes bibliográficas e de orientações metodológicas;
- a afirmação de que é preciso saber transmitir a “habilidade de pesquisar”;
- um dos professores afirma que é preciso disponibilidade para partilhar sua experiência como pesquisador;
- outro afirma a necessidade de respeitar o pensamento do aluno, o seu raciocínio dentro do tema;
- o gosto do professor pela pesquisa e pelo estudo como requisito do orientador;
- alguns afirmam a falta de interesse dos alunos pela monografia, outros a falta de interesse também dos professores;
- as precárias condições de produção da monografia são destacadas;

- a necessidade, para alguns, de se desenvolver a empatia com os alunos na orientação;
- a sobrecarga de orientações se soma à pouca autonomia dos alunos como fatores dito desmotivadores por alguns professores;
- alguns afirmam que é possível desenvolver o caráter investigativo nas aulas e nas orientações;
- há a afirmação de um Professor de que as disciplinas promovem exercícios que podem auxiliar a monografia.

Os dados coletados reforçaram a decisão de conhecer o contexto da monografia ao longo dos anos da investigação. O que se deliberou em relação a ela no curso? Que problemas novos ou antigos se manifestam? Como se encaminhou a orientação no curso neste período? Estas questões foram alvo do passo seguinte do percurso investigativo.

*A terceira aproximação ao problema da pesquisa (o tratamento dado no contexto do curso (2008-2010))*

Foram examinados alguns documentos durante as visitas à Faculdade entre os anos de 2008 e 2010. São eles: as atas de reuniões do colegiado de Pedagogia, sob o critério de ter como pauta “monografia”; as atas de sessões de defesa, tendo como interesse o número de concludentes e a variabilidade temática; os planos de ação docente- PAD, que sistematizam a atividade do professor em cada semestre, documentos concedidos pela coordenação de Pedagogia, lidos na perspectiva de identificar a prática de pesquisa pelo professor. Além destes também foram reunidos, o Projeto Político Pedagógico do curso- PPP; as ementas das disciplinas de pesquisa elaboradas durante os anos de 2008-2010; as atas de defesa da monografia no mesmo período; a resolução que normatiza a monografia na UECE; as atas das reuniões do colegiado; os materiais produzidos pelos professores tais como os critérios e o documento intitulado “O que é monografia?”; a lista de temas de interesse para orientação; registros de professores sobre suas práticas<sup>41</sup>. O que de relevante cada documento deste trouxe à pesquisa?

---

<sup>41</sup> Nem todos estes documentos aparecem na pesquisa em função do volume de informações e do foco da pesquisa portanto, foi necessário circunscrever bem para não perder-se a direção proposta no estudo.

As 15 atas de reuniões<sup>42</sup> contendo o tema monografia organizadas no período afirmam a pouca discussão do assunto, como é tradição, embora o tema da avaliação tenha sido problematizado. Foi elaborado, discutido e aprovado um documento para nortear a avaliação pelas bancas examinadoras.

Em 2008 aparece a distribuição de temas entre orientadores e a sobrecarga já relatada por certos professores. Também é mencionada a mudança curricular da formação em pesquisa no novo currículo. Chama atenção naquele ano as seguintes iniciativas:

- o Professor 10 apresenta uma experiência feita em colaboração com outro professor no campo da produção textual e propõe que “possamos fazer um dia de discussão sobre a leitura e seu uso na produção textual”. ( 03/09/2008)
- o Professor 8 solicita a todos a cobrança de um artigo ou prova como modo de avaliação. ( 03/09/2008)
- o Professor 3 pede aos professores que “reforcem aspectos de metodologia em todas as disciplinas, pois cabe ao professor exigir o modo correto de fazer capas de trabalhos, bem como organização de textos”. ( 03/09/2008)
- professores solicitam aos colegas que incentivem seus orientandos a apresentarem suas pesquisas na Semana Universitária da UECE. ( 03/09/2008)
- o professor 2 alerta para “a necessidade de se ter maior cuidado com a possibilidade de alguns estudantes copiarem trabalhos da internet, usando textos e ideias extraídas da rede eletrônica como se fossem seus”. Então os presentes propõem que dentro disso haja discussão sobre as práticas docentes para promover “integração de experiências”. (26/09/2008)

Em 2009, a tônica está no trabalho de orientar, mais especificamente na disponibilidade dos orientadores a trabalharem com temas fora de seus interesses de estudo e pesquisa, na orientação à produção textual e na integração do trabalho docente. As seguintes iniciativas demonstram isso:

- um dos professores presentes sugeriu “que se comece a pensar em elencar temas que contemplem as linhas de formação e pesquisa dos professores, porque muitas vezes o professor não tem como orientar temáticas fora de sua área de atuação”. (03/06/2009)

---

<sup>42</sup> O critério de seleção das atas foi o aparecimento da palavra “monografia”, no primeiro momento. A seguir, se buscou identificar as datas, o assunto e os sujeitos que puseram questões dentro do tema.

- o Professor 4 afirma se disponibilizar a “orientar os alunos para produção de textos pois percebe a grande dificuldade nesse sentido”. (03/06/2009)
- o Professor 2 faz afirma que “o PPP da FACEDI determina que essa produção seja feita em todas as disciplinas de forma integrada e que os professores possam trabalhar em oficinas para alcançar essa qualidade”. (03/06/2009)
- sobre a implementação da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica se discute “a necessidade de uma maior articulação entre os professores para que a lógica interdisciplinar destas seja efetivada. (18/11/2009)
- deliberando a respeito do tempo de orientação é sugerido aos professores que procurem adiantar a orientação já no semestre oitavo, que antecede à elaboração propriamente dita do texto monográfico. (16/12/2009)

No ano de 2010 a ênfase está nos critérios de avaliação e acompanhamento da monografia. Tais iniciativas exemplificam isso:

- o Professor 9 chama atenção para “a necessidade da agenda, do compromisso firmado com os alunos e de um calendário a partir do qual o aluno será reprovado se não mantiver a frequência e produção contínua na monografia”. (03/02/2010)
- o Professor 2 diz que os critérios de acompanhamento ainda são muito individuais, ao que alguém retruca que “devem ser institucionais”. (03/02/2010)
- quanto aos critérios de avaliação das monografias, há uma leitura dos documentos elaborados pelos professores 5 e 6. O colegiado está entre duas propostas. A ideia deve servir para: “disciplinar, organizar melhor essa avaliação por parte das bancas”. Dois professores reforçam a necessidade dessa regulamentação (03/02/2010)
- a pesquisadora assistia à reunião e lembra que no Centro de Educação CED\UECE há uma comissão de monografia que se reúne para tratar das questões e problemas referentes ao assunto. Um dos professores diz que é necessário amadurecer esta ideia e se dispõe a colaborar se for necessário, propõe à coordenação encaminhar esta questão<sup>43</sup>. (03/02/2010)

---

<sup>43</sup> Esta comissão nunca veio a ser formada.

- outro ponto relativo às monografias é que o colegiado em momento anterior havia reduzido o número de examinadores nas bancas de 3 para 2. Há um impasse relativo ao assunto, que deverá ser questionado junto à PROGRAD. (03/02/2010)
- há a confirmação de que a PROGRAD determina a participação de três membros avaliadores nas bancas de defesa das monografias. Foi lembrada na ocasião a regulamentação que disciplina as monografias na UECE (ANEXO D). (09/03/2010)
- discutem-se normas de elaboração do trabalho acadêmico. Há um impasse entre normas da ABNT e normas da UECE. “alguns professores manifestaram a opção de orientar as monografias pelas normas da ABNT que são aceitas nos eventos científicos. Ressaltou-se porém que o manual da UECE segue as normas da ABNT” (há dúvidas entre os presentes quanto a isso) (12/05/2010)
- quanto aos desencontros entre temas para orientar e interesses dos professores, o Professor 5 convida os colegas a visitarem a turma de Projeto de Monografia I para conversarem sobre suas áreas de pesquisa (ANEXO A). Um dos presentes afirma que “cada professor pode apresentar suas temáticas de estudo e a coordenação comunicar aos alunos”.
- foi decidido que tanto as normas instituídas pela UECE quanto as da ABNT são válidas e podem servir de guia para as orientações da monografia (07/07/2010).
- quanto á pesquisa e prática pedagógica foram expostas as dificuldades enfrentadas na sua realização. Segundo o Professor 3 “ainda não está havendo um diálogo e uma lógica interdisciplinar para a efetivação das propostas do novo currículo”. (07/07/2010).
- a coordenação solicita aos professores que enviem as suas áreas de estudo e de interesse para orientação. (07/07/2010).
- é dito que em função das PPP’s se guiarem na perspectiva interdisciplinar é necessário um “trabalho integrado entre os professores”. Também se afirma que todos os professores precisam se apropriar desta disciplina, para o que o sistema de rodízio será necessário nos próximos semestres. (07/07/2010).
- quanto á avaliação das monografias, o professor 5 afirma entender que o colegiado está amadurecendo mais neste assunto. Ele diz que os plágios são

recorrentes e que neste semestre encontrou problemas nas bancas, “o problema acontece quando não há tempo para fazer as correções para que o aluno seja reprovado”. (30/09/2010)

- um dos professores solicita que as monografias antes de impressas sejam examinadas, em meio eletrônico, pelos membros das bancas. O Professor 4 contribui neste assunto ao dizer que “está mudando sua forma de orientação”. Quando o aluno se apresenta com um texto copiado da internet ela convida o aluno “a escrever em parceria”. (30/09/2010)
- a sobrecarga de alguns professores com orientações é novamente enfatizada pelo Professor 3. Diante disso o Professor 4 faz uma sugestão: “quando surgir um tema de monografia muito distoante do que nosso currículo discute, que cada orientador aproxime seu tema com o que o próprio orientador estuda”. Ele indica ainda a participação de co-orientadores no decorrer da elaboração das monografias. (30/09/2010)
- o professor 1 recomenda “que nós socializemos o que fazemos nas aulas para favorecer o exercício e o aperfeiçoamento das produções dos alunos e que favoreça a produção da monografia”. (30/09/2010)
- um dos professores demonstra dúvidas quanto à existência de duas formas de avaliação: conceito e nota. Um outro Professor chama atenção das “afinidades que cada orientador precisa ter para orientar bem” e que é necessário divulgar as áreas de interesse e estudo dos professores com os alunos<sup>44</sup>. (30/09/2010).

Esses foram os temas e assuntos que se conseguiu mapear nas atas de reuniões tornadas disponíveis. Ao longo dos anos questões como o tempo continuam presentes como problemáticas, a diversidade temática ante as áreas de formação dos orientadores, o abandono dos alunos da orientação, as queixas recorrentes quanto à cópias, mas nota-se ao mesmo tempo os professores começando a socializar suas práticas, movimentando mais ações na Faculdade no campo da pesquisa, extensão, monitoria, enfim iniciativas para as quais mapeá-las fugia aos objetivos da pesquisa, mas que parecem contribuir para um certo revigoreamento do ambiente acadêmico.

As atas de sessões de defesa foram examinadas e mostraram a continuidade da variabilidade temática, que por si constitui o campo pedagógico. Demonstra ainda que o

---

<sup>44</sup> Nem todos os professores do curso enviaram á coordenação os temas que orientam ou sentem-se aptos a orientar.

maior número de professores diminui lentamente a sobrecarga de alguns orientadores, especialmente destacando a área de teoria e prática da educação.

A leitura do mapa de temas de interesse demonstra que esta foge à perspectiva inicial para a qual foi criada. A indisponibilidade dos docentes a orientarem fora de seus temas de interesse é contrariada pela lista que eles enviam à coordenação, mais evidente pela sua amplitude de temas a serem contemplados do que por restrições temáticas.

A leitura dos Planos de Ação Docente reforça o argumento de que há maior atividade acadêmica entre os professores neste período, haja vista a presença dos docentes em grupos de estudo, pesquisa e extensão que aparecem registrados em suas programações de trabalho, bem como aparece o número de bolsistas de pesquisa e monitoria. Entretanto, a maioria das atividades ligadas a grupos de estudo e pesquisa estava sem registro totalmente formalizado junto à UECE, naquela ocasião.

O olhar sobre as ementas e o PPP concretiza a preocupação em anteriorizar a formação em pesquisa durante todo o curso e não mais compartimentalizá-la como antes. Ela aparece ligada à intervenção em contextos pedagógicos. A monografia está prevista como culminância da articulação entre estágio e pesquisa. Ela deve ser preparada ao longo de todo o curso.

*A quarta aproximação (o momento das bancas e a observação direta de sessões de apresentação da monografia)*

Entendendo a prática da orientação enquanto trabalho *situado* a pesquisa tinha o desejo de acompanhar o processo desta atividade mais de perto. Eis que o contexto de prática tornou desafiadora a tarefa. Como acompanhar a atividade se os professores a realizam das formas mais variadas, em muitos casos o improvisado parece caracterizar a situação, quando por exemplo, o orientando está à espera para surpreender o orientador antes do início da aula. Ou mesmo quando o orientando se ausenta por motivo de trabalho ou qualquer outro alheio à vontade do orientador tornando o trabalho do orientador dependente da ação do orientando. Esta situação inicial (digo isto em função da questão do agendamento só vir a se tornar mais característico da orientação em período recente) trouxe a dificuldade para observar o processo em ato. Além disso seria difícil demais, ou melhor, poderia soar avaliativo ou presunçoso demais estabelecer sessões de observação sobre o trabalho dos colegas. Confesso não ter tido fôlego para tanto, até porque foi se tornando visível na pesquisa a necessidade de deixar os

professores falarem, deixarem escutar e refletir sobre suas práticas e melhor, ouvirem e procurar conhecer o que pensam os colegas a respeito das questões discutidas na pesquisa.

Assim o momento das bancas se apresentou como o momento oportuno para observar os colegas fazendo suas apreciações sobre o texto monográfico, sobre a produção dos seus alunos, sobre a relação de orientação enfim, declarando o sucesso e as fragilidades na monografia. Mas principalmente seria o momento de observar as interações entre os colegas orientadores.

Foram acompanhadas as sessões de apresentação de monografia durante os semestres 2009.1, 2009.2, 2010.1, configurando-se o momento da banca como de observação direta não participante, com o registro em diário de campo das intervenções, comentários focados no texto do aluno, no processo de orientação e no diálogo entre colegas tematizando as produções. A avaliação da monografia também apareceu como importante nestes registros, talvez tenha sido o tema mais controverso.

O diário foi redigido, sem pautas de observação, em narrativa livre, com a descrição literal de falas e cenas. O registro das bancas também foi favorecido pelas anotações de um dos professores, que, na condição de aluno<sup>45</sup> assistira a 40 sessões de apresentação e concedeu as suas apreciações escritas destes momentos, em forma de texto que considera os pontos relevantes de atuação das bancas no curso. Este documento foi discutido com a pesquisadora para entendimento das suas análises.

O momento das bancas se confunde com o momento da festa, pois ali se está credenciando o aluno a concluir seu curso e tornar-se pedagogo. Por outro lado, como mesmo aponta Rodrigues<sup>46</sup> (1997) é um momento ritualizado, onde o indivíduo se encontra “no limiar de uma travessia tentando ultrapassar mais uma etapa existencial que o qualifica e dignifica”, mas está sempre numa posição de inferioridade. No entender desta autora um sistema de crenças se ativa no momento das bancas, uma delas está relacionada ao estatuto do saber científico, que é reforçado nestes momentos.

Nas situações das bancas muito se pode observar, desde a emoção dos alunos, muitos dos quais parecem não acreditar que estão concluindo, o nervosismo de enfim estar sozinho a responder por uma produção acadêmica (considerando-se que o curso privilegia muitas tarefas e trabalhos grupais), os percalços que são lembrados ou se quer esquecer, mas principalmente a confiança conquistada pelos alunos ao se sentirem autores de um texto como

---

<sup>45</sup> O professor agora especialista (ano) é graduado recentemente no curso de pedagogia(ano) e assistiu a cerca de 40 sessões de apresentações da monografia preocupado em compreender as exigências em torno da monografia.

<sup>46</sup> Texto indicado e gentilmente oferecido pelo Professor 5.

a monografia. Para ilustrar isso, em março de 2010 uma das alunas comparou a produção deste trabalho ao poema de Içami Tiba, que compara o viver a “atravessar portas”, ao final do poema é dito: “se você não ultrapassar a porta, terá sempre a mesma porta a sua frente”.

No momento das bancas, cabe dizer optou-se por fazer registro livre, sem pautas. Foram descritas algumas situações, gestos e falas dos professores, vez por outra dos alunos também. Deste modo foram observadas apresentações de orientandos de 5 professores do grupo e todos estiveram na condição de examinadores à exceção de dois. Ou seja, presenciou-se a atuação da maioria dos colegas nas bancas. Os registros feitos, vez por outra, incluem falas de professores colaboradores (fora do grupo de participantes da pesquisa) pela emissão de algum aspecto relevante ao momento e que foi comentado na banca por todos os participantes. O que se queria com isso foi registrar o que acontece no momento da banca que se relaciona às aprendizagens da orientação.

O que posso afirmar ter reunido em termos de dados até as entrevistas? Ou melhor, quais os aspectos que elas poderiam melhor aprofundar da investigação?

1. Tinha indícios das práticas de formação e de relação do professor com a pesquisa, precisava que ele se posicionasse a respeito da importância das suas experiências formadoras;
2. Apesar de perceber a preocupação com a avaliação da monografia ficava em dúvida os propósitos dela no curso assim como de toda a formação em pesquisa. Como os professores, na sua intimidade, viam o novo currículo e seu papel nele?
3. Apesar de entendê-los como formadores de pesquisadores também *em formação*, não tinha nada a respeito das suas práticas de orientação, não sabia como compreendiam pesquisa, nela a monografia e a orientação;
4. O aumento de atividades ligadas à pesquisa e extensão leva a pensar na melhoria do trabalho docente, mas não sabia como os professores o descreviam, como pensavam o contexto e as prescrições ao seu trabalho.
5. Principalmente, nada podia afirmar a respeito dos aprendizados da orientação apesar das suspeitas ligadas à produção textual (tanto faladas nas atas) que não fosse refletido a partir das narrativas dos próprios professores.

*A quinta aproximação: as entrevistas em busca de retratos da trajetória de formação e de aprendizagem profissional*

Após a apreciação desta primeira fase montou-se um roteiro de entrevista semi-estruturada. Tal entrevista, por sua vez, foi conduzida essencialmente de forma aberta, mesmo acompanhada de um roteiro (APÊNDICE B). Foi realizada uma primeira entrevista para avaliar a clareza na proposição das questões, um pré-teste do instrumento para compreender sua coerência interna e familiarizar a pesquisadora. Esta entrevista não contou na análise dos dados, apesar da sua riqueza e colaboração.

As dez entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2010. Feita a leitura no seu conjunto, foi necessário voltar aos sujeitos e complementar dados, quando se realizou uma discussão com alguns professores (naquele momento incluindo a coordenação do curso) para confirmar impressões, afinar o entendimento a caminho da análise.

O trabalho, desde seu princípio, foi permeado por algumas inquietações, como pesquisar junto aos colegas do mesmo colegiado, estando implicada no cenário da investigação? Ao mesmo tempo como garantir a adesão destes colegas, se a prática docente universitária só recentemente tem sido desvelada na literatura? Ao contrário, o ambiente da universidade pouco examina o que pensa e faz o professor, como aprende e se desenvolve ao longo dos anos do seu “efetivo exercício”. Deste modo, durante a pesquisa foi ganhando forma a ideia de voltar ao início da história, compartilhando com os colegas dúvidas, sentidos e impressões relativos à orientação da monografia.

A entrevista assim foi o principal instrumento para dialogar com os professores, a culminância da investigação. Tomada como prática discursiva (SPINK, 1999), ou seja, como “ação (interação) situada e contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos” e se constroem explicações para a realidade, buscou-se atentar para a comunicação e a interação.

A proposta metodológica é que a pesquisa além de seu caráter crítico se constituísse também em experiência formativa, (vide as considerações de Macedo, 2006), ou seja, permitisse uma maior apreensão por parte dos sujeitos das percepções, depoimentos ou relatos obtidos, daí dever se constituir em momentos de reflexão coletiva e individual. Tal pressuposição foi confirmada por ser uma abertura á várias “conversas informais” que se seguiram a respeito do tema tratado nas entrevistas com os colegas, que disseram ter “ficado pensado por dias nas respostas que dei e no que você me perguntou. Nunca tinha pensado naquilo”<sup>47</sup>.

As entrevistas foram guiadas por tópicos mais gerais, e por questões que emergiram da entrevista, da situação de interação. O roteiro pré-estruturado privilegiou

---

<sup>47</sup> Registro do Diário de Campo da Pesquisadora.

informações referentes à trajetória de formação em pesquisa, à atuação como professor e como orientador, às concepções de ensino, pesquisa, monografia e orientação, a percepção dos docentes quanto à mudança curricular e a reflexão destes sobre suas práticas de trabalho.

Esta entrevista também se guiou pelo esforço de “explicitação”, o que se concretizou em dois sentidos, na relação mais livre com o roteiro e no retorno ao professor para confirmação e/ou complementação de dados.

Ao que parece, instituir um momento de diálogo, de instaurar lembranças de momentos formativos e de situações do trabalho foi muito significativo. Cada sujeito da pesquisa tratou de recontar um pouco da sua história e elas pareciam se cruzar em alguns pontos. Esquecer ou não mencionar questões de pesquisa, saltar anos da trajetória de formação esquecendo a monografia de graduação foram cenas marcantes para a pesquisa. Agora, de todos os momentos, a descrição das práticas de trabalho e das mudanças na forma de pensar o contexto, os alunos, a si mesmos como professores reforçou a necessidade de deixar o professor falar.

Agora, como adotar a perspectiva de *outro*? Como transitar entre sujeitos diversos nas suas trajetórias pessoais, acadêmicas, profissionais, diversos na forma de compreender e falar sobre a sua formação e seu trabalho? Neste sentido ao solicitar que falassem sobre a formação em pesquisa e as formas de trabalhar, os professores foram deixados muito à vontade, obviamente buscando situar o diálogo em aspectos que chamassem atenção ao longo da sua narrativa.

Outro recurso para auxiliar o debate e socializar as perspectivas dos professores entre si foi oferecer pontos de vista de outros colegas sobre questões específicas para saber como pensava o professor. Neste momento estava tentando favorecer um pensar coletivo, para mostrar as aproximações, as formas que o grupo tem adotado para enfrentar situações do trabalho e obstáculos na orientação. As formas de trabalho na rotina dos semestres vão sendo transformadas e parece oportuno ter algum tipo de registro do que se faz. A questão é que se não há registro, como explicar para si e para *outros* como se veio criando formas diferentes de trabalhar? Recuperar essas lembranças para alguns pode ter funcionado como ativador de crenças já consolidadas e para outros não. Como saber? Desenvolver a capacidade de pensar com os colegas, ouvi-los, tentar re-contar para eles suas histórias foi de fato muito interessante.

A análise de dados foi feita a partir de alguns processos. Primeiro todas as entrevistas foram transcritas, e nisso preservou-se vícios de linguagem, pausas e risos. Em segundo momento, procurou-se identificar o que mais respondia à questão solicitada, dada a

extensão dos relatos pois as entrevistas apesar do roteiro não ser longo (13 questões) tiveram uma duração aproximada a 01 hora e meia de duração<sup>48</sup>. Os professores foram convidadas a falar e respeitados em seus momentos de silêncio e reflexão, pois muitas perguntas evocaram a seguinte resposta “nunca pensei nisso, perafá... vou pensar aqui”.

Feita a leitura das entrevistas buscou-se efetuar os recortes temáticos. Quais os temas que mais apareceram?

- Concepções de pesquisa
- Contribuições da pesquisa para formação de professores
- Aprendendo a orientar:
  - De orientando a orientador
- Papel da monografia no curso
- Compreensão da Orientação e do papel do orientador
- Compreensão de Ensino
- Contexto do ensino e da orientação
- Cultura disciplinar
- Histórias de formação em pesquisa
- Percepção dos alunos na orientação
- O desenvolvimento da prática de ensino
- O trânsito entre ensinar e orientar
- Percepção de si como orientador
- Papel da pesquisa no currículo de Pedagogia
- Práticas de orientação

Estes temas foram agrupados em dois, trajetórias de formação e trabalho (que aqui são entendidas como produtoras de saberes no capítulo 5) e aprendizagens produzidas na orientação (como se discorre no capítulo 6).

Feita a organização em temas estes foram lidos buscando-se as aproximações, contradições e uma síntese mais geral a partir da ideia acima descrita. A análise de conteúdos foi amparada em Bardin (2009). Buscou-se então reparar na frequência com que certos temas apareciam e a seguir eles são contextualizados, evidenciando os momentos da entrevista e as perguntas para quais as falas foram dirigidas. Ainda para efetuar a análise, após a descrição das narrativas dos professores, tomou-se aproximação com as leituras e os objetivos que

---

<sup>48</sup> Há entrevistas longas com 30 páginas de transcrição. Mas a média é de 15 a 20.

guiaram a investigação. É a partir destes que tentou-se ler mais criticamente as entrevistas realizadas.

#### **4.4 As dificuldades vivenciadas na pesquisa: responsabilidades da reflexão entre colegas**

*Receio* é uma palavra oportuna para explicar o que senti ao decidir fazer a pesquisa de campo no meu local de trabalho e junto aos colegas. É quando o sujeito mais acha que sabe de algo que ele se engana. Estabelecer um equilíbrio entre familiaridade e exotismo foi o meu desafio, como propõe Roberto DaMatta (1981), ou seja relativizar a minha aparente compreensão daquele cenário e dos problemas que são inerentes.

Assim busquei manter a minha proximidade com as situações de trabalho para facilitar a compreensão e empatia com os problemas da pesquisa, mas também tentei me situar de forma mais externa às minhas próprias impressões, preconceitos, pre-noções, todos esses pressupostos que o sujeito carrega consigo nas suas investidas de pesquisa. Por isso ausentar-se do local para pensar sobre ele é importante. O campo na pesquisa é algo de certo modo assustador, dada a sua abertura e imprevisibilidade. Estas características na pesquisa qualitativa também parecem ser úteis ao pesquisador. Estar com o espírito aberto para sentir o campo, para tomar decisões, para dar pausas e investidas no trajeto da investigação, tudo isso torna o pesquisar algo próximo de uma aventura, tantas vezes solitária mas ao tempo em que se opta por estudar com colegas esse cenário muda, se transforma porque o pesquisador sente, observa, conversa *com outros*.

Desde o início é preciso dizer a pesquisa contou com a colaboração dos colegas, muito embora se saiba o quanto é novo investigar neste espaço de trabalho que é a universidade. É assim que clareza e confiança precisam ser base do trabalho do investigador, buscar ser claro, direto, explicar os seus entendimentos prévios, solicitar apoio, enfim, buscar a adesão dos colegas, o compartilhamento. Sabendo do tempo curto dos colegas (motivo para alguns justificarem não ter entregado sequer o questionário inicial) e da falta de uma tradição colaborativa, busquei respeitar os tempos tanto do professor quanto do contexto. È assim que alguns buscaram oferecer sugestões, doaram textos, enviaram mensagens de celular sobre o assunto, e-mails, estiveram dispostos e abertos á conversarem. Neste trajeto não senti restrições por parte dos colegas, contei com aqueles que se animaram a colaborar.

Alguns constrangimentos ocorreram é claro, o que foi aliviado pelo fato de eu conhecer de perto certas situações. Por exemplo, em 2009.2 antes de duas apresentações de orientandos de um dos professores, este foi chamado pelos examinadores para reavaliar os

trabalhos. No primeiro caso, um dos professores que leu o texto afirmava que o aluno não tinha condições de concluí-lo daquela forma. Segundo ele o texto carecia de aprofundamento, era muito frágil na produção de pesquisa, queixava-se o professor dos pressupostos do aluno frente ao problema, que não teriam sido alterados ao longo da pesquisa. Nesta situação, se reuniram os membros da banca e a coordenação. A pesquisadora pôde assistir àquela discussão. Então o professor entendia que era preciso reprova-lo na monografia para que ele tivesse mais tempo para refletir o problema e melhorar o texto. O orientador e os outros professores chamaram atenção para o perfil do aluno, das suas dificuldades cognitivas ao longo do curso, entendendo que ele havia superado limites até ali. Aquela era a produção que ele estava em condições de fazer, esta foi a apreciação final. A banca decidiu então autorizar a defesa. Durante a apresentação do aluno este afirmou reconhecer dificuldades no curso e na produção do trabalho, contou sua trajetória na qual havia conhecido a escola aos 13 anos de idade e só bem depois aprendido a ler. Mencionou ter pensado várias vezes em desistir da faculdade, mas não o fez por incentivo de amigos. Agora desejava cursar uma especialização. Esta situação comoveu aos professores que não o conheciam, levando-os a relativizarem a qualidade da sua produção.

A outra situação também dizia respeito à uma orientanda do mesmo professor, o que o desapontou e causou um certo constrangimento diante da pesquisadora. Um dos membros da segunda banca afirmou reconhecer aquele texto que seria apresentado, como já produzido em outra monografia que ele orientou em semestre anterior. Ele comparou as duas monografias e era visível a cópia em alguns trechos. Reunidos com a aluna, os dois professores a questionaram. Ela afirmou não ser plágio porque a colega a emprestou porque o tema era o mesmo, a pesquisa tratou de pontos comuns (sendo uma na escola pública e outra em escola privada) e como o trabalho da amiga havia sido bem avaliado ela desejava melhorar, embelezar o dela. Esta situação revoltou o orientador que havia avisado muitas vezes, “prefiro que faça alguma coisa mais simples, mas que seja você. Se um aluno copia eu não aprovo”. E assim o professor desistiu da orientação, mas sentiu-se mal, questionando o apoio oferecido à aluna durante a orientação, mas tinha clareza do trabalho realizado. A coordenação então interveio e ela foi encaminhada a um segundo orientador para proceder as correções no texto e apresentar em momento posterior.

Em todos os semestres os professores questionam as produções e afirmam ter dificuldade em lidar com a falta de autoria. O professor 7, por exemplo, afirmou também constrangido que um aluno o havia procurado porque todos os demais não aprovaram o texto (ela havia tido orientação inicial com outro professor, sumido e voltado com o texto pronto) e

ele sabia que este professor o aceitaria, porque “afinal professor quem faz a monografia não é o professor?”. Outro professor também relatou, desta vez zangado que um aluno havia chegado com a monografia pronta e teria lhe dito: “vou ficar com você porque você foi aluno daqui, é colega e sabe o que a gente passa. Vai aceitar a minha dificuldade”. Ele contrariou o colega ao dizer não. Situações desse tipo aconteceram e foram compartilhadas sem impedimentos. A responsabilidade que se cria com o compartilhamento é estabelecer as distâncias necessárias entre a pesquisadora, a colega, a professora. Este desafio é grande, muito embora exigisse ser exercitado. A responsabilidade ética também é necessária para transitar entre diferentes pontos de vista dos colegas, necessitando desligar o gravador às vezes e respeitar quando o colega dizia: “não anote isso aí”. Sigo ciente dessas palavras e das mãos estendidas durante essa travessia de pesquisa.

O espaço virtual da FACEDI-GRUPOS representou outra tentativa de comunicação com os professores. Há por meio deste a socialização mais direta e rápida das informações na Faculdade e no curso. Por outro lado, nem todos os assuntos são discutidos ou problematizados tanto quanto acontece nas reuniões do colegiado. Obviamente a discussão da monografia reproduz a mesma lógica das reuniões, centradas na agenda de defesa, calendários sendo que há na comunicação virtual a presença maior dos alunos que ativamente participam dos assuntos. Os assuntos envolvidos na monografia foram por vezes objeto de comunicação e intervenção da pesquisadora na rede, no espaço virtual, mas não encontrou retorno às provocações ao debate. Neste sentido parece haver uma restrição por parte de alguns professores em se posicionarem dentro de todos os temas, não sendo útil aquela comunicação, aqui para efeito desta investigação.

Feita a descrição do percurso investigativo o capítulo seguinte trata de contar aonde chegou a pesquisa. Traz a descrição e análise dos saberes relativos á pesquisa e ao ensino produzidos na formação e no trabalho dos professores.

## **5 RETRATOS DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOS PROFESSORES: A PRODUÇÃO DE SABERES DO ENSINO E PESQUISA GERANDO APRENDIZAGEM**

*Não seria um desperdício o professor perder a oportunidade de elaborar e formalizar o que ele vai constituindo em termos de novos conhecimentos? Já nos demos conta de quantas e ricas experiências docentes se perdem porque não são sistematizadas e relatadas? (Fernando Becker)*

Este capítulo objetiva apresentar e analisar como os professores descrevem a sua trajetória de formação e de trabalho, por meio da sondagem via questionário de suas experiências com a pesquisa e das narrativas produzidas nas entrevistas. A partir destas trajetórias são visualizados os saberes aí produzidos relativos ao ensino e à pesquisa. Também se dá visibilidade à integração entre estas duas funções no trabalho docente a partir da leitura do Projeto Político Pedagógico e da percepção dos professores sobre a reorganização curricular, questão também presente nas entrevistas. Os dados são analisados buscando compreender estes saberes, entendendo-os como necessários à tarefa de orientar. Esta análise responde ao objetivo de compreender como se efetiva a articulação entre ensino e pesquisa no curso de Pedagogia.

As trajetórias relatadas são reconstituídas nesta seção caso a caso, respeitando o pressuposto segundo o qual os saberes da docência relacionam-se com a pessoa do professor e a sua identidade, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, apoiando-nos no que afirma TARDIF (2002). São apresentadas lembranças que os docentes evocam para falar de sua formação e das primeiras experiências com a orientação, seja na condição de orientandos seja de orientadores. A seguir, se busca responder aos seguintes questionamentos: Em que eles se aproximam nestas trajetórias de formação e no trabalho inicial como orientadores? Como tais experiências se constituem formativas? Compreende-se que a formação e a experiência produziram saberes, mas que saberes são esses?

Há duas seções que apresentam as trajetórias dos professores, na primeira dá-se ênfase ao contato do professor com a pesquisa e na segunda com o ensino (como define e atua) tentando enxergar na compreensão e na prática deles concepções integradas destas duas funções. Há aproximações entre as formas de pensar e ensinar destes professores e o postulado do ensino *com* pesquisa? Responder a isto é o desafio crítico que se propõe neste capítulo. Busca-se ao final, na terceira seção do capítulo perceber como na dimensão

curricular também está prevista essa relação, de modo a enriquecer a discussão e contextualizar as percepções esboçadas pelos professores.

Na reconstituição da formação em pesquisa e do trabalho como professores os sujeitos apontam vários aspectos como: a percepção de descontinuidade dos aprendizados em pesquisa ao longo da trajetória acadêmica e o sentimento comum de desorientação na relação com ex-orientadores; a ausência de modelos formais para orientar; compreensões sobre pesquisa com o predomínio do figurino acadêmico apesar das tendências para valorização da pesquisa como atributo do trabalho docente; compreensões e práticas de ensino que valorizam a atitude investigativa, mas sem o pleno reconhecimento destas enquanto *ensino com pesquisa*.

Nesta primeira parte entende-se que há, por parte de alguns, compreensão e experimentação da integração de saberes do ensino e da pesquisa. Para tanto, apoiamos-nos nas ideias presentes no capítulo 2 desta tese que afirma a importância desta proposição como qualificadora do trabalho docente na universidade. Também se recupera aqui a discussão a respeito da nebulosidade do termo professor-pesquisador ou ensino com pesquisa, que os dados obtidos colaboram para confirmar. A análise desta integração no novo currículo também demonstra o reconhecimento, pelo menos no plano do discurso, desta proposição da pesquisa como aspecto central à formação de professores. A percepção dos docentes revela as dificuldades em concretizá-la, deixando à pesquisadora a compreensão de que é neste cenário uma nova prescrição ao trabalho dos professores, ainda vivenciada por estes enquanto adesão ao proposto na legislação específica para formação do profissional de pedagogia.

### **5.1 Formação em pesquisa: reconstituindo trajetórias e aprendizados anteriores**

A trajetória dos professores é cenário para falar do seu trabalho e das suas aprendizagens, considerando-se a compreensão de aprendizagem profissional e cognição situada esboçadas ao longo do texto. Neste sentido buscou-se conhecer um pouco como cada um descrevia sua formação em pesquisa. Inicialmente, as lembranças que trazem partem dos motes oferecidos pela pesquisadora que foram:

Na sondagem, via questionário foram solicitados a responder:

- Como se deu a sua formação em pesquisa?
- A pesquisa fez parte da sua formação na graduação?
- Que experiências de formação em pesquisa você destacaria como relevantes á sua prática?

Observando-se as respostas obtidas os professores analisam a sua formação destacando o aprofundamento na relação com a pesquisa através *dos trabalhos produzidos*, da graduação ao mestrado (que é a titulação predominante no grupo). Do grupo, dois professores citaram a iniciação científica como experiência formadora. Como contributos relevantes dessa formação á prática citaram as pesquisas produzidas e indicaram também o trabalho como orientadores como algo que dá continuidade à formação. Essa continuidade da formação, através da orientação, é expressa por dois professores nos seguintes termos: “amplia a sensibilidade na interação com o aluno, traz maior sensibilidade à docência” (Professor 1) e “traz maior maturidade intelectual, posicionamento crítico e agilidade na minha produção acadêmica” (Professor 3)

Na entrevista buscou-se conhecer as trajetórias, solicitando que demarcassem eventos, situações significativas que dissessem respeito á pesquisa. A pergunta foi conduzida de modo mais aberto, respeitando-se o tempo para reflexão: “Gostaria que me falasse um pouco sobre a sua formação em pesquisa (explorar aspectos como eventos, cursos, tempo, lembranças significativas, experiências com orientação)”. A intenção presente na pergunta era conhecer a percepção deles sobre a formação, averiguando a noção de aprofundamento na relação com a pesquisa.

Ao observarem os seus percursos de formação em pesquisa os professores elaboram um itinerário em que se cruzam a trajetória acadêmica e a profissional. Parece haver um entrelaçamento entre graduação, magistério, experiência com pesquisa e com orientação. Cada um apresenta a sua história partindo das produções em pesquisa, mas cada experiência vai se tornando particular.

O Professor 1 inicia o magistério na adolescência em aulas de reforço, depois faz a formação em psicologia descobrindo interesse na área de desenvolvimento infantil, desde logo articulando esse campo à formação escolar, criança e escola. Produz duas monografias e uma dissertação, que para si do ponto de vista da produção de pesquisa parecem não guardar relação. Adentra na pesquisa por via da especialização e do mestrado, embora os aprendizados com a pesquisa pareçam-lhe descontínuos. Inicia no ensino superior e a partir daí reencontra a pesquisa sob a condição de orientador de monografia.

A pesquisa surge na sua formação de graduação em uma experiência relacionada ao tema da gravidez, em que destaca como importantes a partilha com colegas, além do professor, e os aprendizados em pesquisa de campo, especialmente a dimensão de sistematização da pesquisa. Informa ter ensinado em escola infantil ao concluir a licenciatura,

que depois foi complementada com o bacharelado. Ao fazer a especialização dedica-se ainda mais à área de psicologia escolar. No mestrado em educação continua enveredando pela área de práticas lúdicas, infância e escola. Algum tempo depois de concluir o mestrado é convidado para ministrar uma disciplina em Curso de Pedagogia em regime especial, trabalhando o desenvolvimento infantil como parte do conteúdo da disciplina. Este é seu primeiro contato com o ensino superior, em Curso de Pedagogia. Este professor afirma que intencionava cursar Pedagogia na graduação, optou pela psicologia, mas está sempre refletindo sobre questões da formação escolar.

Um primeiro aspecto importante presente nesta trajetória mencionada é a percepção de descontinuidade na formação em pesquisa da graduação à pós-graduação. Tal reconhecimento pelo professor demonstra que a preocupação atual com esta formação se justifica, de fato é preciso melhor qualificá-la, no que concordamos com Farias (2008) que deixe de ser um discurso fortemente propagado para se transformar em melhor aprendizagem. Esta imagem se repete para outros docentes como se verá. Em cada momento se aprendeu algo relacionado à pesquisa, mas de forma fragmentada, solta. Parte-se aqui do entendimento de que ao professor será mais difícil ensinar aquilo que se aprendeu desta forma. Como promover ou estimular uma aprendizagem diferente da que se vivenciou? Esta é pergunta não resolvida, pelo menos em parte para este grupo de professores, como se verá na próxima seção do texto.

O Professor 2 vem de outra área e outra relação com a pesquisa e o ensino. Profissional formado em Agronomia, tendo sua formação em pesquisa concentrada na metodologia quantitativa vai aos poucos se aproximando da pesquisa qualitativa, e tomando contato com o campo da educação, por ter cursado especialização em planejamento educacional na FAGED\UFC por volta de 1993. Essa aproximação se estreitou com os interesses de estudo e trabalho, à época no mestrado em Economia Rural, tendo necessitado de um co-orientador informal que o apoiou na dimensão qualitativa da sua investigação. Começou a ensinar em 1990 até 1994 em uma Escola Técnica Agrícola. Depois veio atuar como professor substituto na UFC em Pedagogia. Ministrava a área de estatística e metodologia (no currículo dele era o que lhe permitia entrar na Pedagogia como área afim). Atuava em colaboração com a área da pesquisa por ministrar estatística. Lecionou durante quase um ano e ingressou na FACEDI\UECE. No seu entendimento a sua formação na graduação foi enriquecida com a especialização, pois agregou maior compreensão de pesquisa. Ele afirma essa entrada na educação como um ponto de inflexão na sua trajetória de relação com a pesquisa:

[...] na graduação a minha formação ela foi muito direcionada para a formação quantitativa em termos de pesquisa, na pós-graduação, na especialização e no mestrado. eu acho que eu tive um ponto importante da minha formação, foi fazer um curso de planejamento educacional na faculdade aqui de educação. Então eu tive um olhar mais ampliado a partir daquilo. (Professor 2, entrevista em junho de 2010).

O Professor 3 é formado em Serviço Social teve uma primeira experiência de pesquisa articulada à intervenção na área, ainda na graduação. Essa pesquisa estava implicada em um grupo de estudo que tinha projeto de investigação com bolsistas e intervenção social. Reconhece a produção de pesquisa para monografia como difícil, como detalhará mais a frente. Considera que seu momento mais rico de formação em pesquisa foi no Mestrado, sentiu-se mais autor e fluente na pesquisa. Lembra ter desenvolvido muito gosto pela pesquisa de campo, as interações com o sujeitos da pesquisa e o ritmo de estudo foram marcas significativas dessa produção. Afirma que durante a graduação em serviço social pensou na possibilidade de abandoná-lo e cursar uma licenciatura, o que não fez. Depois com o mestrado reacendeu a ideia do ensino, mas no contexto da universidade.

O Professor 4 por sua vez, fala mais na condição de bolsista de pesquisa que foi. Ele relata uma trajetória de relação com a pesquisa que ajudou a elaborar uma compreensão da pesquisa articulada com a prática pedagógica, ou a serviço da prática pedagógica, é o que se depreende de sua fala, aproximando-se do exposto pelo Professor 3.

O mesmo Professor relata ainda a importância da formação com as monografias que elaborou e como bolsista de pesquisa, mas relativiza essa formação ao entender que ensinar recompôs a sua compreensão de pesquisa. Em outras palavras, há dois momentos de relação com a pesquisa, um como aluno bolsista e outro na condição de Professor, em que considera ter avançado na sua relação com a pesquisa.

Afirma ainda que naquele período no curso de Pedagogia da UFC os alunos eram solicitados a produzirem várias produções que tinham o perfil de uma monografia. Esta fala chama atenção para a necessidade do curso incentivar a produção de pesquisa pelos alunos como exercício progressivo de maior autonomia, leitura e escrita:

Na época que eu fiz a graduação nós tivemos cinco projetos e cada projeto tinha que ser feito uma abordagem teórica, uma abordagem de campo então hj eu considero que nós fizemos cinco monografias. Pelo menos eu fiz, porque todo projeto a gente tinha uma temática a aprofundar e tinha um trabalho de campo a fazer e tinha uma sistematização, uma análise de dados pra fazer. (Professor 4).

O professor 5 é teólogo e sociólogo com habilitação em pesquisa, Mestre em Educação e Doutor<sup>49</sup> em Sociologia. Sua experiência com a pesquisa vem desde a graduação, atuando como professor e orientador de monografia na área teológica. Considera que a sua formação foi muito marcada pelos rigores acadêmicos e que iniciou a prática da orientação no campo teológico. No mestrado ampliou a sua experiência de pesquisa e tomou contato com a abordagem fenomenológica, considera que aí ampliou sua base teórica e metodológica. Atuou como professor na mesma área até iniciar o doutorado em sociologia quando assume como professor substituto na UECE. Até então não vinha atuando mais na pesquisa, passando depois a também ministrar disciplinas nesta área. Retoma também a atividade de orientar monografia. Há na sua trajetória, como se vê, uma caminhada muito paralela entre a formação e a prática como professor e a formação em pesquisa.

O professor 6 é pedagogo e ex-aluno do curso, sua formação em pesquisa se deu na graduação com duas experiências: na monitoria quando revela ter buscado leituras, elaborado um artigo científico, e também na produção da monografia. Exerceu o magistério na educação básica logo após a conclusão do curso ensinando no nível médio e depois iniciou como substituto no curso de Pedagogia na área de teoria e prática da educação. Hoje tem desenvolvido o ensino, orientado monografias e iniciou o mestrado em Educação. Destaca que desde o início do curso tomou gosto pela pesquisa, já na monitoria e nas disciplinas de fundamentos da educação (currículo anterior). Ele entende que a pesquisa realizada para a monografia, necessitou de leituras anteriores que ele tinha feito na disciplina de legislação, momento em que começou a pensar no problema da pesquisa. Destaca ainda as iniciativas que tomou no sentido de se preparar para essa monografia, adquirindo livros, procurando leituras, desenvolvendo formas de ler e registrar leituras em paralelo às disciplinas que cursava. Em outras palavras, ele considera que o desenvolvimento de hábitos de estudo, leitura e reflexão o auxiliaram a chegar bem na pesquisa e monografia. Chama atenção para sua experiência de elaboração da monografia o que aprendeu na análise e sistematização dos dados, o diálogo com os autores que leu, também apreciou o momento da pesquisa no campo, nas entrevistas realizadas.

Aqui olhando-se a experiência relatada por este docente se afirma que a graduação pode ser espaço de aprendizagem da pesquisa, de crescimento intelectual e é a mesma imagem que se tem com a trajetória narrada pelo próximo professor.

---

<sup>49</sup> Quatro professores participantes durante o período desta investigação passaram de Mestres a Doutores(2), Iniciaram o Doutorado (2) e o Mestrado (1).

O professor 7 também é pedagogo, ex-aluno e professor substituto da FACEDI, mestre em Políticas Públicas e Sociedade. Considera que sua formação desde o ensino fundamental foi rigorosa do ponto de vista da consulta a livros e outras fontes de pesquisa, desde a educação básica foi ensinado a fazer resumos com citações diretas dos livros. Na graduação, logo no início foi solicitado elaborar uma pesquisa bibliográfica, ocasião em que o professor dizia da capacidade dos alunos em fazerem pesquisa. Ao final do curso submeteu-se à seleção de mestrado com um projeto de pesquisa e foi aprovado. Naquele momento considera ter sido reconhecida a sua aptidão para a pesquisa e relembra uma fala da professora de projeto de pesquisa:

A minha professora naquela ocasião disse: “é o seguinte, no tripé da faculdade a pesquisa, né a nossa monografia é para que você tenha gosto e para que você saiba fazer pesquisa, se você antes de concluir já foi aprovado no mestrado, que tem uma nota muito boa no CAPES na aprovação e tal, então você tá mais ou menos provado para a academia que você sabe fazer pesquisa”. (Professor 7, entrevista realizada em junho de 2010).

Sua monografia foi o desenvolvimento do trabalho de pesquisa iniciado no primeiro semestre e que veio a ser temática da dissertação de mestrado. Afirma que a formação em pesquisa no mestrado foi diferente do que teve até ali, tendo sido levado a pensar a pesquisa como *processo*, e a produção do aluno também (essa imagem aparece como outro modelo ou dispositivo que usa na orientação tal qual afirma-se para o professor 3). Exerceu o magistério no ensino médio e depois veio para a FACEDI. Na Faculdade já se submeteu a três concursos para professor substituto em áreas diferentes, atuando desde as disciplinas de didática, filosofias até pesquisa. Nesse sentido, vem também orientando temáticas bastante diversas, não se restringindo na sua prática à áreas específicas para ensinar ou temáticas para orientar. Essa disponibilidade parece ter significado para ele a possibilidade de resolver várias situações de orientação problemáticas, já que por muitas vezes, é o professor a que os alunos recorrem em busca de concluir a monografia. Em reuniões de colegiado, também os professores dirigiam alunos remanescentes para sua orientação, dada a sua capacidade de encaminhá-los à conclusão. A literatura consultada, a exemplo de Schnetzler e Oliveira (2010), identifica esta figura em inúmeros contextos comuns ao desta pesquisa, chamando-o o refúgio dos pecadores. Pergunta-se, o que é característico na sua narrativa? A disponibilidade para transitar entre temas, objetos diversos e a compreensão de que o aluno aprende a pesquisar *em processo*.

O Professor 8 compreende que a sua formação em pesquisa na graduação foi proveitosa e exigente. Ele entende, como o Professor 4, ter produzido outras monografias

durante o curso. Psicólogo, considera que sua formação foi muito rigorosa em termos de produção de pesquisa, elaboração de monografias durante as disciplinas da graduação. Ao final optou por não elaborá-la enquanto TCC. Não participou de programas de iniciação científica, não chegando a ser bolsista de pesquisa. No mestrado teve sua primeira experiência de orientação, a produção do texto considerou relativamente fácil muito embora não tivesse sido de fato bem orientado (a orientadora examinou alguns textos apenas). Teve dificuldades na condução da pesquisa de campo o que necessitou de reorientações por parte de um segundo professor, pois seus dados “não eram analisáveis”. Ao tempo em que cursava o mestrado em psicologia cognitiva ingressou no magistério superior como professor em cursos de especialização na área de saúde e depois foi professor substituto do curso de psicologia da UFC. Após a conclusão do mestrado e já tendo experimentado a docência e orientação (nas especializações) ingressou como professor na URCA e depois na FACEDI como professor efetivo. Neste período cursava o doutorado em educação, experiência que não veio a termo em função da produção de pesquisa. Na sua compreensão iniciou o curso sem um problema que dissesse respeito ao trabalho ou que decorresse de necessidades dele como pesquisador. Na sua intenção de cursá-lo esperava o seu desenvolvimento profissional e a estabilidade na carreira como professor. Na condução do curso encontrou em termos de orientação provocações em torno do problema de pesquisa, desconstruções que deveriam servir para refletir e transformar o problema, mas não lhe foram oferecidas alternativas, esse pode também ter sido um contexto de difícil resolução para sua pesquisa (considera que esse é o seu primeiro momento de relação com a pesquisa – como aluno). Considera ainda que elabora um segundo momento na sua trajetória de relação com a pesquisa agora na condição de professor- orientador.

Emerge desta última trajetória a percepção de certa ‘desorientação’, tal qual reclama o Professor 1 e a imagem de dois momentos na relação com a pesquisa, em que se aproxima do Professor 4. Também são visíveis as marcas de ex-orientadores, como já vinha descrevendo o Professor 3. As provocações à reflexão mas sem maiores indicações ao caminho da pesquisa, o descuido com a produção do aluno foram experiências difíceis e comuns aos professores aqui presentes, pelo menos em vários deles. Neste ponto não há distinções entre aquilo que descreve a literatura a respeito da trajetória de orientadores da pós-graduação com seus pares da graduação, exemplificados nestes retratos (BIANCHETTI; MACHADO 2006). A *desorientação* como algo distintivo da categoria professor orientador é traço comum, entretanto irá ser analisada em outra perspectiva na próxima seção.

Para o Professor 9, a pesquisa na graduação não lhe trouxe aprendizagens significativas. Pedagogo e ex-aluno da FACEDI, cursou especialização em metodologia do ensino fundamental, depois o Mestrado em Educação. Iniciou o magistério em curso de Pedagogia. Teve sua primeira experiência de pesquisa com a monografia de graduação, a seguir com a especialização e depois o mestrado. Vem realizando pesquisas e orientando monografias. Busca articular o ensino com a pesquisa e a extensão na sua atividade como professor. Relata não ter tido identificação imediata com o curso de Pedagogia, algo que veio se delineando com a especialização que ensejou o projeto de cursar o mestrado e de atuar no ensino superior. A compreensão de pesquisa para ele veio se fazendo a partir da especialização, consolidada com o mestrado e as experiências posteriores. Como orientador teve algumas experiências e tem participado em bancas examinadoras da monografia.

O Professor 10 conhece a pesquisa inicialmente em sua dimensão empírica. Aos poucos vai consolidando essa formação com a vida acadêmica. Sociólogo, inicia sua experiência em pesquisa em meio à graduação. Sua aproximação com a pesquisa veio como bolsista de trabalho em substituição a uma colega. Na época, sem maior formação teórica com a pesquisa qualitativa vai sendo preparado para o contato com o campo por meio da abordagem etnográfica em estudos antropológicos na área da saúde comunitária. Naquele momento desenvolveu o gosto e a habilidade em realizar entrevistas, observação participante, etnografia e também iniciou a profissionalização neste campo, ainda no improviso e na intuição. Passa a compor uma equipe de pesquisa como pesquisador. Naquela época não conseguia fazer relação entre essa experiência como pesquisador e a formação de graduação. Depois de concluir a graduação faz a especialização em saúde comunitária, tentando se especializar na área de pesquisa. Entretanto o referencial básico naquele curso era a pesquisa quanti-experimental com a qual não se identificou muito. Daí fez concurso para professor do Estado se aproximando do tele-ensino. Dentro deste tema iniciou depois o mestrado em educação, aonde resgatou toda a experiência anterior em pesquisa desenvolvida. Destaca que sempre foi muito intuitivo e assistemático, nunca tendo problemas em vivenciar a pesquisa de campo. Com o mestrado veio o caminho da docência superior, tendo se dirigido para a área do ensino em metodologia da pesquisa na FACEDI/UECE. Ao iniciar o trabalho foi percebendo que sua experiência não era suficiente para ensinar a pesquisa, precisaria desenvolver a forma de melhor se utilizar dela em benefício do ensino. Ele afirma que tinha conhecimento de pesquisa e habilidade para produzir pesquisa, mas não sabia como transmitir essa habilidade. Então veio experimentando formas de ensinar os alunos, sempre refletindo a prática, tencionado pelas dificuldades na produção de pesquisa dos alunos. No Doutorado em

educação buscou também privilegiar a reflexão sobre o trabalho realizado. Tem realizado pesquisa junto a professores do ensino médio, como parte das atividades de formação de alunos de licenciatura (PIBID). No momento tem orientado alunos de especialização e ministrado disciplinas no campo da pesquisa na graduação e no Mestrado em Educação CED/UECE na condição de professor colaborador.

Emerge desta trajetória acima detalhada a necessidade de criar modelos para ensinar a pesquisa, não presentes na sua formação como pesquisador. Se o Professor se via como um ‘bom’ pesquisador mas não sabia como ensiná-la, o que lhe faltava até ali? Essa resposta o próprio docente oferece ao descrever suas práticas de trabalho mais adiante.

A partir destas trajetórias emergem alguns aspectos relevantes a serem discutidos. O primeiro destes aspectos é a constatação de que eles deixam entrever a noção de descontinuidade da formação, ao invés de aprofundamento na relação com a pesquisa. Há uma discordância em relação à avaliação que fazem do valor desta formação na graduação. A graduação foi para a maioria deles um momento de produção de pesquisa, seja como bolsistas de pesquisa seja nas disciplinas ou experiências extracurriculares. Para outros, ela parece restrita à monografia, embora sempre lembrada como experiência que merecia ser reparada, do ponto de vista da sua produção como aluno ou da orientação. Como produção significativa a pesquisa aparece com maior nitidez no mestrado como declaram sete professores. A pós-graduação parece oferecer aos docentes elementos para se apropriarem de uma compreensão mais nítida e sofisticada de pesquisa. Nesta etapa a pesquisa se desenvolve, segundo eles, nos aspectos da autonomia, criação, fluência na escrita e na pesquisa empírica. O rigor na produção acadêmica foi aspecto também ressaltado.

Confirmando o argumento, para o Professor 6, por exemplo, a monografia é experiência recente e o curso de graduação esteio que lhe permitiu acumular ideias que hoje são úteis à sua prática. Para todos os demais a graduação já está distante do ponto de vista das experiências e lembranças mais vivas. Há quem nem considere a sua monografia como uma produção de pesquisa, como presente no relato do Professor 1. Ao que parece a graduação figura mais como um portal que se abre para a formação acadêmica de maior peso. A percepção de descontinuidade ou de desarticulação entre o que se aprendeu em pesquisa na graduação e no mestrado é um aspecto que merece atenção. Como integrar esta formação ou melhor qualificar o que se aprende na graduação?

As diferentes trajetórias relatadas pelos docentes apresentam os modos pelos quais cada um produziu sua formação e sua profissão. Seria fácil afirmar que a graduação pouco colaborou com a formação em pesquisa mas isso não é tão nítido. Ao contrário, eles apontam

diferentes formas de contato com a pesquisa, inclusive um deles afirma ter vivenciado na graduação experiências válidas neste campo, citando as disciplinas cursadas como espaço que concretizou práticas investigativas. A iniciação científica é espaço destacado como importante para esta formação, pois aí dizem que há incorporação de uma cultura de pesquisa.

Chama atenção que apesar das queixas de “desorientação” os professores trazem memórias de seus ex-orientadores, seja de incentivos prestados ou de ausências sentidas. Vai se delineando aquilo que os Professores 4 e 8 bem definiram, dois momentos na relação com a pesquisa, um na condição de aluno e outro na condição de professor, algo que exigiu aprofundamento a ser esclarecido na próxima seção do texto.

O que se quer afirmar aqui, em síntese, é que apesar da graduação, no discurso de alguns, representar a negação de uma aprendizagem de pesquisa (o que é patente apenas em dois relatos), para todos os demais parece ter trazido ideias e necessidades de aprender que vão sendo respondidas com a continuidade dos estudos. Com isto refuta-se o argumento de que não se aprende nada de pesquisa na graduação, posto que as ausências ou limitações vão sendo transformadas ao longo da trajetória do professor, como será detalhado. Esta posição, por sua vez, não nega as exigências para melhor qualificar a pesquisa na graduação, ao contrário, é preciso que ela favoreça a qualidade da formação e a autonomia dos discentes.

Por outro lado é contundente a afirmação trazida pelo professor 10 que tinha aprendizados no campo, como a etnografia, que parecem não ter sido capitalizados na graduação de modo a fortalecer sua formação. Isto leva a pensar que os aprendizados anteriores como aluno, seus saberes prévios não foram utilizados no momento da formação em pesquisa na graduação. O que dizer disto? Fica em suspeição se o ensino da pesquisa foi ministrado para alguns destes professores como assimilação de esquemas já consolidados para produção de pesquisa a serem apreendidos, sem sintonia com seus conhecimentos e experiências anteriores. Isto revela a dificuldade que é ensinar a pesquisa pois exige competência teórica, prática e didática.

Então cabe pensar que o professor para orientar precisou transitar da condição de aluno para a de orientador. Entendendo que não há formação para os orientadores é possível questionar, como se produziram maneiras de orientar nessa travessia de aluno(a) à professor(a)? Esta pergunta se busca responder a partir daqui.

## 5.2 A criação de dispositivos para a ação como orientadores a partir das experiências enquanto orientandos

As lembranças das orientações vivenciadas reforçam o argumento de que há uma tradição de ‘desorientação’ nesta atividade, como se vem afirmando e como já a literatura apontava acerca desta atividade (SCHNETZLER; OLIVEIRA, 2010). Este tema foi emergente nos relatos dos docentes, pois falar de orientação indubitavelmente remete a ex-orientadores e mesmo à condição de aluno aprendiz em pesquisa.

Questionados sobre as experiências vividas neste campo os professores trazem situações que se assemelham como a troca de orientadores, e chama atenção que eles conseguem demarcar o que consideram ter aprendido em cada uma das etapas, da graduação ao mestrado e doutorado.

Concordando com Pozo (2010) aprender está relacionado a mudanças duradouras transferíveis para novas situações vinculadas à práticas realizadas. Observando as trajetórias que se vão delineando é perceptível que a formação permitiu transferir formas de lidar com a pesquisa e a orientação, chamadas aqui de dispositivos para ação de orientar. Vejamos cada um desses dispositivos, que irão levar o orientando a reconhecer-se orientador.

Segundo o Professor 1, a sua formação em pesquisa se dá desde a graduação. Inicialmente participa de uma pesquisa em que desenvolve os primeiros aprendizados com a coleta de dados e a sistematização. Diz não se recordar de que tipo de orientação recebeu naquela ocasião, aproximadamente em 1983. Ao elaborar a monografia de graduação esta aprendizagem anterior não lhe foi útil, guardando como lembrança ter sido um exercício solitário e sem o devido acompanhamento, diz ter sido “ só eu e eu”. Na ocasião buscou ler outras monografias para se orientar quanto á forma e organização do texto. A monografia produzida na ocasião parece não lhe ter produzido aprendizagens, pois sequer guarda uma cópia deste texto (considerando que tem a prática de arquivar seus escritos ) e nem menciona a temática investigada ou recursos de pesquisa que considerou ter desenvolvido. Não considera ter realizado aí uma relação teoria-prática:

Na monografia, eu me senti só, porque eu não recebi orientação da professora e eu precisava de uma referencia, porque eu nunca tinha escrito uma monografia, e eu lembro de ter pego alguns trabalhos para eu ver mais ou menos a estrutura . Fazer uma relação do que eu tinha estudado teoria e prática, do que eu tinha pesquisado não foi boa e é tanto que eu não tenho nem ela guardada. (Professor 1, entrevista realizada em junho de 2010).

Com a especialização tem uma nova experiência no campo da pesquisa, desta feita produz uma pesquisa de cunho bibliográfico, da qual registra até hoje o recorte específico, em que buscava ver no campo de alfabetização de crianças, qual o papel do professor dentro da perspectiva construtivista considerando que as pesquisas na área davam muita ênfase à criança e subsumiam a figura do professor. Considera ter sido bem orientado, ainda que apenas no campo da escrita, da produção do texto escrito. Persiste uma distância entre a primeira experiência de pesquisa e as elaborações monográficas que se sucederam. Com o mestrado inaugura uma outra experiência de pesquisa, em que realiza uma incursão ao campo. Na orientação sente-se mais uma vez sozinho e em dúvidas quanto à elaboração da dissertação, não tendo clareza especialmente quanto ao papel da leitura e o diálogo entre autores e realidade investigada “*meu Deus, o que é esse diálogo entre os autores?*”, relembra que se perguntava. Ele informou que o maior aprendizado produzido no mestrado foi o uso dos conectivos que dão articulação ao texto.<sup>50</sup> Há uma descontinuidade entre as experiências de formação em pesquisa (não lembra ter articulado as experiências), mas persiste a desorientação e a falta de retorno pelos professores quanto aos trabalhos e aprendizagens produzidos. Sentir-se só foi sentimento comum nos três casos de orientação. No mestrado um fator novo se insere na orientação, a discordância teórica com a orientadora, funcionando como fator de estímulo e busca de argumentos ou fundamentações para a pesquisa realizada (a orientadora estava presente indiretamente no enfrentamento aos pressupostos do orientando, só que pela via da desconstrução, sem apontar direções ou alternativas). Comenta a falta de esclarecimentos relativos até a apresentação, momento de culminância de seu mestrado. Avalia como muito ruim sua apresentação, apesar de sequer ter discutido o assunto com a orientadora. Olhando hoje para a sua dissertação revisaria os aspectos da sistematização (análise de dados) e faz reparo à sua pouca recorrência aos colegas, com os quais considera que teria aprendido bem mais.

O primeiro dispositivo posto na experiência como aluno aparece agora. A condição de orientando é lição do que não se fazer em termos de orientação (e o contrário também é válido), seja como orientador (não dar feedback aos alunos, não oferecer dicas ou sugestões mais práticas, não acompanhar os passos dados pelo aluno) ou como orientando (não assistir a sessões de defesa, não compartilhar com colegas, não ler ou consultar mais fontes sobre metodologia).

---

<sup>50</sup> Registro do diário de campo em 02/02/2010.

Este professor relembra a primeira orientação que realizou. Relembra do sofrimento que diz ter passado e reconhece que precisou “inventar” modos de orientar, para o que a prática lhe foi fundamental, pois exigiu refletir sobre o processo de pesquisa:

Foi a aluna X quando começou, sofri viu. Eu sofri. Por quê? Eu acho que a construção mesmo da parte da pesquisa qual era a referencia que eu tinha? Só tinha a minha. De orientação e pesquisa. De como orientar, até inventar isso aí viu, demorou. Foi na prática mesmo, olha sabe como era no começo? Eu até falei para ti que eu me dei conta que eu orientava mais a produção escrita e aí aos poucos eu fui refletindo um pouco mais sobre o processo de pesquisa agora eu queria ter mais leitura, estudo teórico mesmo e também pensar um pouquinho junto com os colegas como é que isso é feito e tal, mas eu sempre pensei muito em como é que eu estava orientando. (Professor 1, entrevista realizada em junho de 2010).

O Professor 2 só conheceu a orientação no seu curso de mestrado e relata a dificuldade para trabalhar aspectos sociológicos e filosóficos na dissertação já que sua formação não havia oferecido isso. Até hoje se ressentido disso, da ausência dessa base. Como orientando relembra:

É eu como orientando... eu tive dificuldade para trabalhar com a questão subjetiva, que eu acho que exige um embasamento, eu sempre tive uma dificuldade (confesso sempre), a questão da base filosófica, eu venho de uma formação que não dá muita prioridade à filosofia, aos aspectos sociológicos e para gente adentrar de uma forma ou de outra, na pesquisa, na dimensão mais qualitativa ela exige que você tenha um mínimo de conhecimento, uma base teórico-metodológica que te der mais conforto para compreender os diversos (Professor 2).

Tanto na formação em pesquisa quanto na condição de orientador o professor reclama de sua base teórica e metodológica. Afirma assim uma ausência de formação que ele busca enfrentar, há uma necessidade que se instala desde a graduação, torna-se evidente no mestrado e ‘constrangedora’ na sua prática inicial como orientador. Ele ilustra o fato comentando a sua primeira orientação em que também passou por dificuldades, orientar tema pedagógico que não conhecia:

O primeiro orientando meu foi uma menina de Amontada sobre o tema “Disciplina na Escola” em 2003 eu cheguei na faculdade e me disseram “Professor, tem essa monografia aqui você pode orientar tal”. E mandei brasa mas muito constrangido porque é uma temática que eu não dominava. Bom eu tive que ler alguns livros... eu tive que colocar para ela inicialmente que a área que eu estaria trabalhando com ela não é minha área específica mas se ela topasse a gente poderia construir a monografia, digamos assim, fazer algumas leituras eu queria que ela dialogasse comigo muito (Professor 2, entrevista em junho de 2010).

O segundo dispositivo que aqui transparece no relato do professor é que mesmo sem formação adequada, como reclama, precisou enfrentar o trabalho como orientador, do mesmo modo como enfrentou a produção de pesquisa, enquanto aluno, sem condições teóricas e metodológicas.

O professor 3 relata a dificuldade na produção da monografia na graduação, a ponto de ter atrasado a conclusão do curso. Necessitou mudar de orientadora. Ele relembra:

Na monografia, eu atrasei um pouco o processo de conclusão da monografia; foram 08 meses de pesquisa. Por que? Por que no primeiro momento, eu tive uma orientadora lá na UECE, só que ela não orientava, porque ela jogava... "Estude, isso, estude aquilo" e, não lia nada, não dava um norte ; e, aí foi quando uma amiga do Serviço Social me apresentou a Professora Y que era da UECE na época. Ela aceitou orientar minha Monografia e, foi a partir dela, a partir desse estudo de Monografia que a gente deu continuidade. Ela deixou tudo o que a outra professora tinha sugerido; entre aspas, tudo o que eu já havia começado e tava muito confuso, muita colagem, muita coisa assim; uma bibliografia totalmente desconexa, exatamente. Ai ela foi, praticamente refez o projeto, a ideia, o problema e tal, a gente refez tudo e, partimos daí, por isso que atrasei; tive que refazer. (Professor 3, entrevista realizada em junho de 2010).

Comparando as duas orientações que recebeu afirma que a exigência e os questionamentos da segunda orientadora na graduação ajudaram-na a deslanchar:

A primeira era muito distante; ela via lá o título, ai " Vá lá, leia isso, leia aquilo!" e às vezes o que ela indicava nem tinha a ver com o tema, com o que eu tava querendo, porque ela não mergulhava na ideia, no projeto do estudante. Não se chegava para conhecer a ideia do aluno, a intenção do aluno no projeto. Aí, a segunda, o contrário disso, ela...Ela foi dando muitas dicas, a partir de muito questionamento; ela foi, assim, fazendo tipo, me "colocando na parede", "Mas isso e aquilo..." Aquela coisa, me fazendo mil perguntas, até desestruturar. Por isso que eu tive que refazer tudo, né. Então o questionamento dela foi importante. (Professor 3, entrevista realizada em junho de 2010).

Questionado quanto ao início das orientações na Faculdade ele recupera a imagem do que chama "tiroteio temático", mas não guarda memória das primeiras orientações que prestou. Chama atenção que ele diz ter caracterizado sua formação em pesquisa na graduação a oportunidade de estar intervindo profissionalmente, a necessária articulação entre atuação profissional e pesquisa como indispensável a uma 'boa' formação (o que também fez durante o mestrado). Para ele isso foi interessante para trazer elementos a serem refletidos na sua pesquisa. Hoje diz manter essa preocupação como orientador, recomenda que seus alunos busquem essa oportunidade. Aí há uma transição do orientando para o orientador. Este é o terceiro dispositivo para ação como orientador identificado nos relatos.

O Professor 4 entende que sua formação foi gradual e o orientador foi necessário para discipliná-lo como aluno na graduação. Considera que a pesquisa de gabinete lhe foi necessária como vivência indispensável até hoje nos modos de compreender a pesquisa. Ou seja, a formação como orientando de Iniciação Científica trouxe-lhe uma forma de lidar com a pesquisa útil e estável na sua prática. É a preocupação com esse acompanhamento ao aluno, fruto dessa vivência "de gabinete" enquanto orientando, dispositivo para orientar.

Eu penso o seguinte, que é uma trajetória gradual, é o que eu posso pensar hoje. No começo a gente realmente precisa de bases, de professor que discipline a gente pra

estudar, pra ler, mas essa pesquisa mesmo de birô... E em certos aspectos eu não vejo tanta diferença no sentido de compreender, de valorizar os aspectos da pesquisa que eu vivenciei antes e que eu continuo...que eu acho válido hoje. (Professor 4, entrevista realizada em junho de 2010).

O professor 5 relembra os rigores da sua formação como orientando na graduação. Diz que seu orientador cobrava muito, sua exigência trouxe-lhe “um olhar mais agudo quanto à questão da pesquisa, da produção do conhecimento na área”. Suas primeiras orientações em outro campo de conhecimento considera como de “bom aprendizado”, embora distintas do que faz\ hoje como orientador no curso de Pedagogia. Também afirma que criou ideias para orientar porque os seus orientadores na graduação, no mestrado e doutorado “tinham um grave problema, eles acham que eu não preciso de orientação”. Ele afirma que eles sempre deixaram a orientação muito solta e então ele resolveu “não tratar os meus alunos como me tratavam porque eu não gostava”. Este é mais um dispositivo, uma forma de reparar ou *corrigir* as ausências ou lacunas da sua formação.

O mesmo dispositivo presente na fala do Professor 1 reaparece aqui, ser orientando é por vezes um percalço difícil mas de grande aprendizado. Se não há modelos formais para orientar os professores parecem tentar corrigir, agora como orientadores, sua condição de orientandos. É baseando-se nela e transformando-a que pensam a orientação que prestam. Este parece ser um dado importante, senão central à tese, que emerge das trajetórias deste grupo de professores.

O professor 6 tem como referência apenas a sua condição de orientando na monografia, que ainda é bem recente. Questionado acerca do que foi marcante na experiência ele responde que foi a produção da pesquisa. Olhando hoje para a sua produção naquele período compreende que tinha bastante autonomia, mas mesmo assim necessitou da colaboração da orientadora e de alguns professores. Como a condição de orientando é recente, este docente traz de forma vívida os ensinamentos que lhe foram prestados e que lhe servem de suporte para orientar, os mesmos modelos.

O professor 7 tem lembranças significativas da graduação e do mestrado no que toca à orientação. Ele relembra a passagem da graduação ao mestrado como satisfatória na pesquisa e destaca as orientações que recebeu. Relembra o incentivo do professor de metodologia já no primeiro semestre do curso de Pedagogia, que lhe concedeu algumas orientações. Do ponto de vista formal a orientadora da graduação lhe incentivou a cursar o mestrado. Até aquele momento os orientadores o incentivaram, vendo nele o seu potencial

acadêmico e as disposições para a pesquisa. Isso lhe foi central para a escolha profissional e ocorre na graduação:

Quando eu comecei a faculdade, no meu primeiro semestre o professor de metodologia, foi o professor Z, todos nós fizemos um trabalho de no mínimo trinta páginas ..ele queria mostrar para a gente a capacidade que a gente tinha de fazer pesquisa. [...] Quando chegou já no final do curso, a professora W era a minha orientadora, e ela chegou para mim e me propôs “por que tu não tenta fazer essa seleção do mestrado? [...] Então fiz o projeto, mandei para lá, fui aprovado no mestrado antes de concluir a faculdade, aí a Professora W me chamou e disse, ” pegue um dos seus trabalhos que você tenha bem desenvolvido e dê uma cara de monografia, eu não vou te orientar em nada mais tem que está bom para ir para a monografia” ai eu fiz! (Professor 7, entrevista em junho de 2010).

Logo depois, ao iniciar o mestrado relembra a aula que lhe deu outra visão da orientação. Ali ela tinha o sentido de mostrar a processualidade do conhecimento e do desenvolvimento dos alunos:

Me lembro que a primeira aula que a gente teve no mestrado foi de Metodologia do Ensino Qualitativo e o primeiro contato com a professora K, ela chegou e disse: pessoal, a relação professor/orientador e aluno/orientando é uma relação de briga vocês vão amar e odiar os professores o seu orgulho intelectual vai ter que deixar todo de fora porque tudo que você produziu você vai ter que mudar, porque seu texto é um texto histórico. (Professor 7, Entrevista realizada em junho de 2010).

Aqui partindo-se destes dois últimos relatos supõe-se que os professores durante a graduação tem um papel importante, incentivar disposições para a pesquisa e para a continuidade dos estudos. Essa disponibilidade em compartilhar e incentivar os alunos se afirma como decisiva na atividade de orientar.

O professor 9, por sua vez, descreve os distintos momentos de orientação pelos quais passou. Não considera ter tido formação em pesquisa proveitosa na graduação tomando em conta os aprendizados posteriores a ela, refere-se tanto às disciplinas de pesquisa quanto à produção monográfica. Ele situa, por exemplo, que a disciplina “metodologia do trabalho científico” não despertou naquele momento o valor de certos conceitos e atividades para a vida do pesquisador. Hoje a vê com outros olhos. Entende que deveria ter organizado a sua vida mais cedo na direção da pesquisa. Considera que em geral a formação em pesquisa na graduação não gera uma apropriação pelos alunos dos processos de pesquisa (tendo a sua experiência como modelo):

Como orientando primeiro.. A experiência que eu tive como orientando na graduação na verdade foi muito superficial partindo do princípio de que você tem outras experiências em relação á própria especialização e ao mestrado..Na verdade eu acho que falta muito isso quando a gente tá dentro da graduação.. você se apropriar de forma mais adequada desses processos sistemáticos que envolvem mesmo a pesquisa, não considero que eu possa ter tido algum tipo de proveito pra até as minhas orientações agora na condição de professor. (Professor 9, entrevista realizada em junho de 2010).

O sentido da pesquisa para ele surge com a especialização, em que considera como determinante para o bom andamento da monografia a relação orientador-orientando e isto foi estimulante para que ele seguisse a vida acadêmica:

Então eu não tenho muitas lembranças satisfatórias em relação à própria questão da formação direcionada à pesquisa na graduação.. Na especialização como existia uma relação de maior proximidade mesmo entre eu e o orientador, eu acho que aí eu comecei a descobrir qual era o sentido da pesquisa dentro do curso de formação e foi a partir daí que eu tive estímulo para fazer a seleção do mestrado. E o trabalho monográfico ele contribuiu muito nesse sentido,.. porque eu pude desenvolver depois um projeto que foi o projeto que fez parte da minha aprovação na seleção do mestrado. Mas eu coloco como ponto definidor a relação de proximidade que eu tinha com o orientador.(Professor 9)

Ele aponta que na especialização o fundamental da orientação foi a indicação das leituras referentes ao projeto, daí aprendeu que “se eu for orientar alguém e na verdade não tenho como fazer indicações de leitura mais objetivas relacionadas àquele tema, eu acabo é deixando a pessoa mais perdida”. Então foi a “condição de indicação de leitura” o que trouxe dessa orientação para sua prática como orientador. Este é um dispositivo para orientar presente na fala do professor. Como docente entende a indicação de leitura como ação imprescindível ou inicial da orientação, isso se deve à vivência como orientando. Os modelos de orientação que conseguiu apreender no mestrado afirma como centrais à sua prática:

No mestrado eu acabei aprendendo muita coisa e aí partir daquilo eu utilizo hoje na orientação, na verdade tá ligado muito ainda aos modelos de orientação que nós conseguimos desenvolver na época da minha dissertação de mestrado. (Professor 9, Entrevista realizada em junho de 2010).

Mas o que aprendeu no mestrado? A orientação mais significativa foi para compreender melhor como desenvolver determinadas práticas de pesquisa. Ele cita os exemplos da organização textual, do referencial metodológico e principalmente, o sentido de maior autonomia na pesquisa como amadurecidos naquela ocasião.

As informações prestadas pelos docentes na graduação não contraria o que se diz sobre a falta de formação dos orientadores da pós-graduação nesta atividade. Só que aqui eles formalizam o que consideram ter aprendido de útil à orientação e os aprendizados produzidos versam essencialmente sobre a produção de texto, uso da literatura, seleção de estratégias metodológicas. Sobressai a necessidade de como orientador “fazer reparo” à situações que vivenciaram como orientandos, como exemplificou o Professor 1 ao afirmar dar *feedback* a todos os alunos ou ao Professor 5 que considera que todos os alunos precisam ser orientados e não se deve acha-los já preparados de antemão. A incerteza das orientações recebidas causou impacto em vários professores aqui presentes como atesta a situação de buscar ler outras

monografias (Professor 1), buscar outros professores para co-orientação diante de dados não analisáveis (Professor 8), não ter se esforçado para aprender por ter condições favorecidas para a conclusão (Professor 9), buscar apoio informal de outros professores fora do curso (Professor 2), ou mesmo mudar de orientadora (Professor 3). Isso demonstra o quanto há de intersubjetividade nessa relação orientador-orientando. As histórias se aproximam ou se repetem o que parece reforçar a necessidade do professor refletir como aprendeu e compartilhar isso com seus orientandos. Não só o aluno, mas a experiência do professor deve ser objeto da orientação, é o que se depreende daqui.

Em que os professores se aproximam nas trajetórias de formação e no trabalho inicial como orientadores?

- Na percepção da formação em pesquisa ter sido desarticulada ou fragmentada;
- No sentimento de “desorientação”: a percepção de que na formação não receberam orientação suficiente sobre as formas de produzir pesquisa. Como orientadores isso se manifesta enquanto ausência de modelos formais para orientar;
- 2 momentos de relação com a pesquisa—como estudante e como professor;
- Ter a graduação como espaço de apropriação da pesquisa apesar da necessidade de melhor qualificar essa formação;
- Por fim, na necessidade de obter modelos de orientação.

Qual a importância das trajetórias e dessa fase inicial como orientadores para produzir saberes?

- Gerou a percepção de que é preciso melhor formar para a pesquisa na graduação;
- No entendimento de que é preciso associar pesquisa e atuação profissional;
- Na exigência teórica, prática e didática para ensinar a pesquisa de que eles se ressentem;
- A desorientação criou “dispositivos para a ação” que são centrais ao trabalho que realizam como orientadores (a transformação pedagógica da experiência). Diante da falta de modelos ou referências mais explícitas os docentes transformaram as vivências com pesquisa e com orientação criando balizas norteadoras para orientar;
- No reconhecimento de que os professores podem identificar e incentivar disposições para a pesquisa na graduação;

- Na valoração de alguns á dimensão intersubjetiva do trabalho de orientação;
- Na reflexão de que é preciso retomar como aprenderam e compartilhar isso com os orientandos.

### **5.3 A produção de saberes ligados à pesquisa oriundos da formação e da prática inicial como orientadores**

De uma formação em pesquisa relatada a partir de suas experiências os professores se encaminham para formular cada um a seu modo uma compreensão do que é pesquisa e do seu papel na formação dos professores. Como se vê, eles falam em nome da formação e do contexto em que atuam.

Os modos de compreensão da pesquisa foram obtidos através da entrevista. Aos docentes foram dirigidas as seguintes questões:

- Como você vê o papel da pesquisa na formação dos professores? E na formação do pedagogo, em particular?
- A pesquisa tem feito parte da sua atividade como professor(a) na FACEDI? Como? (explorar aspectos como tipos de atividade, concepção de pesquisa, relação entre ensinar e pesquisar)
- O que a palavra pesquisa suscita a você?

As respostas obtidas demonstram que os professores deste grupo percebem a importância da pesquisa para produção de conhecimento, associando o termo aos critérios de rigor, sistematicidade, clareza. Nesta perspectiva há o predomínio do figurino acadêmico, embora haja uma tensão presente na fala de um dos professores, para quem é preciso questionar os modos estabelecidos de se fazer pesquisa para que os saberes dos professores possa ser formalizado. Nesta perspectiva é possível dizer que os dados aqui produzidos reafirmam a posição de Ludke (2009, p. 206) ao compreender a insuficiência do conceito *formal* de pesquisa hoje.

No contexto desse grupo os relatos dos docentes deixa entrever que concebem pesquisa do modo mais tradicional e técnico, associado à produção de conhecimento. Aqui apesar de aderirem à importância da pesquisa para o professor não manifestaram compreender exatamente as dúvidas que existem a respeito, como se delas não tivessem conhecimento. Como ilustrativo desse fato há a defesa de ensino *com* pesquisa pelos professores, mas estes não reconheceram fazer uso dessa prática em seu trabalho. Um deles inclusive diz desconfiar

que isso “não produza aprendizagem” em sua sala de aula. Vejamos como eles definem pesquisa e a localizam (ou não) no seu trabalho.

O Professor 1 associa pesquisa à curiosidade que exige um tratamento, uma busca de esclarecimento e sistematização. Ao ser perguntado como a pesquisa tem feito parte das suas atividades na Faculdade, de imediato pensa em pesquisa formalizada e diz não estar em nenhum projeto de pesquisa. Mas ao descrever o seu ensino, destaca os levantamentos que faz para sondar o conhecimento prévio que os alunos têm dos assuntos a serem abordados nas disciplinas que leciona. Enfatiza nesta sondagem as experiências prévias e os conceitos já elaborados pelos alunos (destaca que vem reunindo muitas informações que precisam ser sistematizadas e teorizadas futuramente). Essa sistematização exige tempo e cuidados – pesquisa sendo entendida como *elaboração* e *processo*. Ao tempo em que tem a noção formalizada de pesquisa, a pesquisa acadêmica, sistemática e rigorosa afirma não realizar “pesquisa”. Este Professor chega a afirmar que reconhece uma “tendência” científica, acadêmica, como própria da sua formação, mas que também passeia por outra tendência, uma pesquisa mais prática, útil ao seu ensino<sup>51</sup>. Ele vinha afirmando desde o princípio (já no grupo focal) que “o trabalho de pesquisa no seu modo de pensar tem duas dimensões: a afetiva e a intelectual.” Na sua perspectiva, pesquisa pode ser traduzida com a palavra “*Pergunta*” (a pesquisa parte e caminha a partir de uma pergunta, um questionamento), pergunta que gera novas perguntas.

No seu entender a pesquisa dá sentido à formação dos pedagogos na FACEDI, porque auxilia na “construção dos conceitos” (na aprendizagem conceitual) que ele parece suspeitar deficiente nas disciplinas (não tem exatamente clareza do que os alunos aprenderam num conjunto de 40 alunos e os orientandos chegam ainda muito frágeis conceitualmente). Permite produzir novos sentidos aos conceitos através, especialmente das abordagens aos campos de investigação, exemplifica que a visita à escolas e o contato com professores e alunos auxilia os alunos a construírem para si (aprenderem) o conceito de inclusão.

Nesta perspectiva pensando em uma definição para o conceito de pesquisa este professor a vê pelo ângulo da inovação, geração de conhecimento, mas pelo ângulo do trabalho que realiza vincula pesquisa à aprendizagem. Diz ainda pensar pesquisa a partir do modo como foi formado<sup>52</sup>. Esta separação na forma de conceber a pesquisa reclama a necessidade de toma-la como princípio educativo, termo utilizado por Demo (2003). Ou seja, os professores ainda não conseguem pensá-la de um modo mais integrado.

---

<sup>51</sup> Registro entrevista em grupo com professores em agosto de 2010.

<sup>52</sup> Registro entrevista em grupo, agosto de 2010.

O professor 2 associa pesquisa à escrita e à interrogação, à capacidade de desenvolver um ponto de vista, argumentá-lo. No seu entender aquele que faz pesquisa produz a transformação do conhecimento. Olhando para os professores ele diz que a pesquisa confere uma base científica ao fazer do professor. Por outro lado, a pesquisa incentiva o professor e mexe com sua criatividade. Ela propõe desafios ao ensino, leva o professor, no seu ensino, a despertar curiosidade, querer investigar, confrontar teorias. O professor deve instigar isso nos alunos, como mediador. Em síntese, ela contribui para o professor se confrontar teoricamente, se questionar e criar mais possibilidades *dentro do ensino*. Para ele a palavra que traduz pesquisa é transformação. Há aqui o entendimento de que pesquisa traz novidade e no caso do professor confere legitimidade “científica” à sua ação. É possível pensar então que nessa linha a sua visão é a de que pesquisa é bastante diferente e “acima” de ensino.

Para o Professor 3 a pesquisa possibilita a reflexão e a ação do indivíduo: “Eu vejo muito essa base da pesquisa possibilitar a reflexão e conseguir ampliar o olhar para poder propor, agir melhor como profissional.” (Professor 3, entrevista realizada em junho de 2010). A pesquisa para este Professor organiza o pensamento. Ele acrescenta ainda que no contexto do curso pesquisa exige motivação das duas partes, orientando e orientador tanto quanto para o interesse pelo tema quanto para desenvolvê-la. Aqui sua visão está restrita à produção da monografia.

O Professor 4 diz que no seu entender “[...] pesquisa tem um pouco da gente também..do que a gente tem construído”. Ele advoga a pesquisa como exercício cotidiano a ser desenvolvido “[...] porque não tem como você criticar uma forma de pesquisa sem conhecê-la, sem também vivenciá-la, é preciso vivenciar essa pesquisa.” Para ele, a pesquisa precisa ser significativa, para o campo, para a pessoa e para o profissional. Ele resume a sua compreensão dos benefícios da pesquisa: “[...] a pesquisa é também uma possibilidade do aluno se perceber, qual é o lugar dele dentro da academia, qual é o lugar dele dentro daquele campo profissional, pesquisa é essa oportunidade.” (Professor 4, entrevista realizada em junho de 2010).

No seu relato chama atenção sobre a existência de concepções diversificadas de pesquisa e critica a imagem sofisticada e distanciada da prática que por vezes assume a pesquisa no curso:

Porque existem várias concepções de pesquisa, principalmente na monografia. Uma delas é fazer um experimento, aprofundar uma fundamentação teórica, e pronto, fazer um trabalho. E tem essa visão da pesquisa também ampla, questionadora, que articula as diferentes situações à temática. [...] essa concepção da pesquisa às vezes menospreza o ensino, que é o núcleo do qual a gente tá falando. a formação para a pesquisa é a “formação docente” na pesquisa. Então se é formação docente na pesquisa com essa visão..com o objetivo, com uma meta de que o professor precisa ter autonomia para construir conhecimento na sua prática profissional, então a

formação da pesquisa precisa começar mesmo no ensino, na própria ação de aprender e ensinar. (Professor 4, entrevista realizada em junho de 2010).

No seu entender pesquisa se articula à aprendizagem: “Porque o que é formar para a pesquisa? É caminhar com o aluno pra que a gente tanto descubra como é que o aluno está construindo as suas representações de pesquisa, como é que ele está construindo o objeto de estudo e por qual caminho”. (Professor 4, entrevista realizada em junho de 2010).

Ele aponta que os colegas não se vêm utilizando ferramentas de pesquisas nas suas disciplinas. As iniciativas de pesquisa realizadas dentro das disciplinas não são tomadas como “pesquisa”, há uma dissociação entre ensino(nas disciplinas), pesquisa (IC e pesquisa formalizada) e estágio (aplicação). A crítica de Tardif (2002) já mencionada, se assenta nessa separação do modelo universitário de formação do professor que parece manter-se no curso.

Mas eles não vêm como pesquisa, não tem uma postura investigativa... é estratificado o trabalho que se faz na academia. É a mesma coisa da concepção de estágio. Para a maioria dos professores, a concepção de estágio é apenas uma aplicação. Não se aplica por investigar. (Professor 4, entrevista realizada em junho de 2010).

Ele diz ainda que a monografia está condicionada a uma visão única de pesquisa (ideal, sofisticada, científica) que torna as suas condições de realização impossíveis:

A dificuldade com a monografia que eu vejo hoje no curso de Pedagogia é com a própria concepção de pesquisa e com uma concepção de que precisa existir uma condição apenas para se fazer pesquisa. Se não tem essa condição não se faz pesquisa. E aí é um mal que a universidade tem feito para a graduação e para a formação do professor é sempre isolar, eger apenas um modo de fazer pesquisa, “só pode se fazer desse jeito”. (Professor 4, entrevista realizada em junho de 2010).

E reconhece os dilemas para formar professor pesquisador:

E das condições que o professor tem e o pesquisador tem também pra fazer esse trabalho como professor pesquisador. Eu percebo que a gente precisa de tempo pra fazer. Aí é que eu vejo também a legitimidade da pesquisa acadêmica, pra dar significado a isso, porque a pesquisa acadêmica ela dá visibilidade, dá condições desse conhecimento prático que o professor constrói como orientador, que ele vai construindo essa compreensão entre os pares e com os alunos. A pesquisa tem que dar condições de que esse conhecimento vá, chegue, nos projetos formativos dos professores. Por que o que é que a gente vê que se chega nos projetos formativos? Sempre aquela abordagem mais teórica, dos autores que já tem todo um status de produção teórica, mas a pesquisa propriamente da própria prática docente não. (Professor 4, entrevista realizada em junho de 2010).

Advoga a necessidade da pesquisa ser mais útil ao professor e legítima à sua prática:

Com certeza, útil à prática profissional... Nós temos sempre que perguntar, pra que e a quem vai servir? um tipo de pesquisa mais educativa, que valorize a investigação, partindo da sala de aula.. Se vai servir para o professor, pra ele ficar mais autônomo, que ele não fique dependendo somente de que o poder dite que ele precisa de

formação, mas ele também exigir a formação dele, ter autonomia, de se organizar e exigir a formação, pra que ele também tenha condições de divulgar seu próprio conhecimento. (Professor 4, entrevista realizada em junho de 2010)

Enquanto o Professor 4 questiona o predomínio de uma visão única da pesquisa no curso, a pesquisa acadêmica, e defende a compreensão de que pesquisa deve colaborar para formalizar os saberes dos professores, o professor 5 fala em nome da sua formação acadêmica. Para ele, pesquisa se associa à produção de conhecimento, sentido de responsabilidade e compromisso social (dimensão científica e ética):

[...] eu volto muito na ideia de que eles irão produzir algum tipo de conhecimento sobre determinado fenômeno, então eles vão produzir novo conhecimento, vão gerar um olhar sobre alguma coisa, mas também vão repartir depois desse olhar com os sujeitos da pesquisa. (Professor 5, entrevista realizada em junho de 2010).

O professor explica a sua compreensão de pesquisa ao identificar os critérios que devem nortear a produção de pesquisas no curso: a viabilidade, o interesse do pesquisador, a formação prévia do pesquisador, a trajetória desenvolvida, a disponibilidade das fontes de pesquisa, como ele diz: “[...] minha grande preocupação é achar temas que esses alunos tenham viabilidade de pesquisa. E, tem que ver também o interesse deles, a formação deles, a trajetória que eles têm, os materiais que eles têm disponíveis.”. Essa necessidade didática de ajudar os alunos traz para ele uma maior flexibilidade para compreender o que é ou pode ser pesquisa? Questionado acerca dessa visão da pesquisa, na dimensão do planejamento, da sistematicidade e do rigor, ele aponta que pesquisa é formação importante ao professor, por que?

Então por que formação? Entendo que em educação propriamente você não pode apenas ser alguém voltado para trabalhar conteúdos, Mais deve ter uma formação mais completa, deve-se formar para ser um professor pesquisador. Então, a pesquisa ela faz parte da formação, ela não pode ser vista como o apêndice da formação ou um anexo, mas como parte fundamental da formação. (Professor 5, entrevista realizada em junho de 2010)

Este professor também se vê ainda cercado por uma noção tradicional de pesquisa, a acadêmica, mas a sua prática na formação de professores traz uma preocupação didática, como melhor auxiliar os alunos? A sua compreensão de pesquisa passa a se guiar pelos elementos contextuais ao aluno para produzi-la e não em princípios gerais, abstratos, formalizados. Essa preocupação didática parece instalar um pensar diferenciado, uma maior abertura em relação à pesquisa e sua aprendizagem no curso. Mas aqui ainda reproduz-se um pensar que dissocia na pesquisa as suas dimensões científica e educativa.

O professor 6 elabora uma percepção sobre a pesquisa olhando para sua formação. Ele entende que no curso de Pedagogia, as iniciativas de pesquisa ao longo das disciplinas foram “pesquisas” e compreende a monitoria como espaço em que se apropriou das formas de pensar e produzir pesquisa.

[...] meu contato inicial (com a pesquisa), foi através da monitoria além das pesquisas normais que são desenvolvidas nas disciplinas, de ir à escola, de desenvolver um trabalho relacionado a uma disciplina, eram pesquisas, mas pesquisas paralelas. (Professor 6, entrevista realizada em junho de 2010)

Olhando para o curso ele afirma que as pesquisas durante as disciplinas dependiam do professor, se elas faziam parte da ementa ou do seu plano de ação. Localiza essas pesquisas nas disciplinas da área de fundamentos que eram desenvolvidas mediante uma fundamentação, um roteiro de questões a serem observados e a visita de campo. A partir de sua formação ele explica que a pesquisa se associa à palavra conhecimento: “Porque à medida que você desenvolve uma pesquisa você confronta os seus conhecimentos com os conhecimentos que vão sendo construídos com a pesquisa”. (Professor 6, entrevista realizada em junho de 2010)

Ele sustenta a compreensão da pesquisa como produção sistematizada do conhecimento que no caso da formação dos professores deve estar a serviço da reflexão pedagógica. Ele destaca a importância da pesquisa do professor, desde que sistematizada e rigorosa:

Eu penso que a pesquisa juntamente com o ensino, são os dois elementos que devem fazer parte da formação de qualquer profissional da área de licenciatura e em especial o Pedagogo, porque através da pesquisa, nós podemos produzir conhecimento eu não sou somente passivo a concordar com o que é dito na universidade. (Professor 6, entrevista realizada em junho de 2010)

Afirma também que se vê como pesquisador ao ministrar uma disciplina, a pesquisa pode direcionar, orientar o trabalho do professor. Tal compreensão vem da sua prática de ensino atual, demonstrando aderir ao pressuposto do ensino *com* pesquisa:

Eu me vejo como um pesquisador ao ministrar uma disciplina, porque eu estou tendo um conhecimento prévio deles e ali eu vou saber por onde começar a trabalhar e eu espero que ao final da disciplina eu venha desenvolver essa mesma atividade eu vou fazer uma análise do que eles compreendiam por estágio e o que eles compreendem posteriormente [...] pode futuramente render uma publicação de um trabalho. Pesquisa não só se faz numa disciplina que tem caráter de pesquisa direto, qualquer disciplina do curso eu posso estar desenvolvendo pesquisa, desde que eu enquanto professor eu saiba sistematizar uma atividade com esse intuito. (Professor 6, entrevista realizada em junho de 2010).

O professor 7 defende uma compreensão da pesquisa como fonte de “autoconhecimento”, também para investigar e intervir no contexto local. A pesquisa orienta

o trabalho do professor diante da complexidade do seu ofício, ajuda a produzir melhores formas de trabalhar. Aqui sobressai a ideia de utilidade da pesquisa no trabalho, como algo a favorecer a dimensão didática do ensino:

Para que a gente tenha na nossa subjetividade o desejo de estar investigando, porque se eu souber se eu tiver dentro de mim a certeza que cada sala de aula a turma é diferente e que cada dia é diferente eu vou estar sempre tentando investigar melhores formas de trabalhar com aquelas turmas. (Professor 7, entrevista em junho de 2010).

O Professor 8 também entende a pesquisa como produção de conhecimento e a define a partir da noção de desconstrução do conhecimento para a produção de novas formas de pensar e ver a realidade:

A pesquisa pode ser a desconstrução do conhecimento sim, tem uma frase do Foucault que fala sobre isso “a pesquisa deve ser movida por uma curiosidade, mas a única curiosidade interessante é da gente saber se é possível pensar de modo diferente do que nós pensamos hoje.”. Eu acho que pesquisa é também produção de conhecimento e também produção e alteração de olhares. Produzir visibilidades. (Professor 8, entrevista em agosto de 2010).

Na formação dos professores ele entende que a pesquisa pode ter um papel fundamental para explicitar práticas:

A minha questão hoje é que os alunos deixem de ser guias de consciência dos seus colegas e passem a perceber o que os seus colegas são capazes de realizar nos ambientes de trabalho nas condições em que eles se encontram. Essa é pra mim uma das questões da pesquisa na pedagogia. (Professor 8, entrevista em agosto de 2010)

Ele também questiona a compreensão de pesquisa que sustenta o modelo predominante de produção de pesquisa no curso de Pedagogia:

Eu acho que na FACEDI tem um exercício anterior que se sobrepõe à prática de pesquisa que é a produção de um texto e a interpretação da realidade a partir de textos produzidos por outros. Eu nem sei se essa é a melhor forma de pesquisa, talvez eu até acredite que não. Parece que na FACEDI só o fato do aluno ter que ser capaz de construir um modelo, olhar a realidade, rebater a realidade com esse modelo é uma glória. Parte dos nossos alunos sai com ojeriza à pesquisa primeiro porque a pesquisa é imposta. (Professor 8, entrevista em agosto de 2010).

Para este professor é evidente que fazer pesquisa é mais do que produzir textos. Mas essa ideia não contraria a perspectiva segundo a qual a escrita ajuda a organizar o pensamento? Parece que o seu entendimento é que para além da leitura, da capacidade de compreensão das ideias dos outros, os alunos sejam capazes de argumentar e manifestar posições próprias. Isso concretizaria uma noção ideal de pesquisa, a capacidade de explicitar pensamentos e práticas.

O professor 9 associa pesquisa à estudo aos moldes da pesquisa acadêmica, “porque eu acredito que pesquisa envolve compreensão de uma determinada realidade, um conjunto de fatores envolve estudo não só no sentido de leitura do que já foi produzido mas estudo de um determinado contexto”. (Professor 9, entrevista em julho de 2010). Olhando para a formação de professores ele afirma:

Na formação do Pedagogo, eu considero que é um aspecto fundamental até para que ele possa entender melhor o campo em que ele irá atuar, o que tá acontecendo em termos de educação naquele contexto, em termos das práticas mesmo, saber qual é a situação dos docentes, como é que os alunos são vistos, como é que eles vêm a docência, como é que se trata isso dentro desse contexto que tem um monte de carências, contribui pra formação da gente porque tu passa a conhecer melhor o espaço aonde a instituição em que você atua está situada. (Professor 9, entrevista em junho de 2010).

Nessa perspectiva estes dois professores se encontram, eles desejam que a pesquisa no curso produza visibilidades. Os alunos precisam então tomar conhecimento da sua área de trabalho, dos contextos que a envolvem, das problemáticas com as quais irão se defrontar, enfim que os alunos sejam mais autônomos porque melhor situados profissionalmente. A pesquisa apesar do discurso não ser posto nestes termos, deve contribuir para mostrar aos futuros professores os cenários de atuação, os problemas, os conhecimentos e as habilidades que necessitarão dominar efetivamente na profissão. Neste sentido, a fala deste professor se alinha ao proposto por Tardif (2002) ao valorizar os saberes produzidos na e para a docência.

O Professor 10 na mesma direção, diz que pesquisa é produção, autoria e reflexão.

A pesquisa te obriga a dialogar com um texto, a dialogar com a realidade, você interrelacionar, cruzar, é ela que te permite esse exercício maior que é a própria construção do conhecimento. Hoje eu consigo me sentir autora e não estar imitando ninguém ou então tá fazendo o que todo mundo faz mas dentro de um jeito peculiar que é meu. E quem me permitiu isso foi também a pesquisa porque pra mim pesquisa é sempre interpretar algo desse discurso intersubjetivo. (Professor 10, entrevista em junho de 2010).

Ele afirma ainda que é necessário refletir melhor a compreensão de pesquisa adequada à graduação, a falta de clareza sobre os seus propósitos dificulta essa formação:

a gente discute muito pouco o que é pesquisa, o que é pesquisa na graduação, qual o seu papel e como é que se faz pesquisa na graduação. Não há um entendimento coletivo dos professores, não há discussão sobre isso. E aí o aluno realmente não é orientado de forma mais satisfatória nesse processo. Quando ele chega na pesquisa... vai... quando ele chega na tal monografia ele pensa que ele vai fazer uma atividade que ele nunca fez na vida dele, então é um objeto estranho, é algo estranho, é um conhecimento novo que ele não consegue dominar e a gente tem uma grande dificuldade de trabalhar isso junto ao aluno. (Professor 10, entrevista em junho de 2010).

A visão predominante entre os professores é a pesquisa acadêmica, própria do que vivenciaram na formação inicial e na pós-graduação. Mas há no entendimento deles a defesa da prática de pesquisa pelo professor (considerando os seus alunos em formação), olhada pelo benefício ao aprimoramento do trabalho e desenvolvimento profissional. Mantém-se a distância entre a pesquisa considerada útil à universidade (aquela segundo a qual estes docentes foram formados) e uma outra voltada à problemas mais práticos da ação profissional, como afirmou Ludke (2009) em investigação recente. Mas se observa a tendência para conceber que pesquisa deve ser útil ao ofício do professor, embora aqui só manifestem como válidos critérios de legitimidade próprios da pesquisa acadêmica.

Não se tem clareza até aqui se este discurso colabora para o trabalho deles enquanto docentes. O relato do Professor 4 questiona essa contribuição pois afirma que há uma desvalorização do ensino e uma noção idealizada e sofisticada da pesquisa, algo quase etéreo que dificulta a inter-relação entre essas duas atividades. Isso leva a pensar se essa integração é neste grupo uma “*teoria defendida*”. Não é possível saber se no cotidiano da formação a pesquisa é tratada de modo desarticulado da formação profissional, presa a uma visão mais teórica. Concorde-se neste ponto com a ideia segundo a qual ainda é difícil estabelecer normas para a formação (a prescrição do ensino com pesquisa, do professor pesquisador) quando ainda não se tem apontada a melhor direção (LUDKE, 2009). O conceito ainda se encontra em processo de discussão na comunidade de pesquisadores e ainda é preciso melhor compreender as práticas em realização.

O Professor 10 também põe a pensar sobre a falta de discussões e o possível equívoco na compreensão de pesquisa na graduação, pois no seu entender quem tem vivência e uma noção da sistemática de pesquisa consegue orientar na graduação, sem necessariamente o domínio teórico da área em que o aluno pesquisa. Como ele diz, “se houver esse conhecimento melhor, mas se não.. ter compreensão de pesquisa já orienta o trabalho do orientador”. Aqui se afirma, diante disso, a existência de visões diversificadas a respeito dos saberes necessários à prática de orientação e acerca dos propósitos da formação em pesquisa na graduação. Tais concepções estão relacionadas à forma como os docentes deste grupo compreendem o que seja autoria, aprendizagem, pesquisa, ensino (a mediação necessária ao trabalho). Senão vejamos:

Pensando a autoria, o Professor 10 afirma que é sim o objetivo maior da formação em pesquisa na graduação. Essa autoria não é necessariamente inovação mas a capacidade do aluno se apropriar das reflexões da sua área de formação no diálogo com suas experiências e conhecimentos. Sobre as concepções de pesquisa, os Professores 10 e 4 propõem a

necessidade de discussão sobre os vários entendimentos que se tem no grupo chamando atenção para que se reconheça o que os alunos “são capazes de produzir na graduação”, para além das noções ideais de pesquisa, como afirma o Professor 10, ou que se integre a pesquisa no ensino, como afirma o Professor 4. Como se viu os professores não tomam suas práticas e estratégias de pesquisa nas disciplinas como “pesquisa” tal é a distância imposta ao ensino frente à pesquisa, no plano epistemológico, nas compreensões que eles têm formulado ao longo do tempo a respeito deste tema. Afigura-se aqui uma barreira á concretização neste cenário do proposto como dimensão educativa da pesquisa no trabalho docente. Por fim, defende-se a integração entre ensinar e pesquisar, ensaiam-se recursos de pesquisa no ensino mas, as concepções ainda parecem presas aos modos tradicionais de pensar o assunto.

A partir da formação e do trabalho que *compreensão de pesquisa* eles esboçam?

- A departamentalização da pesquisa, é dito que ela não tem sido trabalhada de modo articulado no curso, a monografia sendo até aqui uma atividade isolada no conjunto da formação;
- Sobressai uma imagem de pesquisa acadêmica, ideal, associada à inovação. São os critérios de legitimidade da pesquisa acadêmica defendidos como úteis à profissionalização de professores;
- É preciso desenvolver uma compreensão mais ampliada de pesquisa no curso: eles defendem a pesquisa no trabalho docente mas não se veem utilizando estratégias de pesquisa, por este pressuposto o discurso não é concretizado no trabalho. A proposta de formar professor pesquisador aparece mais como prescrição ao trabalho que ‘devem’ realizar;
- Os docentes manifestam compreensões diversificadas acerca da pesquisa que não são discutidas. Há quem afirme as dificuldades para compreendê-la e encaminhá-la junto aos alunos (aspectos práticos, teóricos e metodológicos) como argumento que exija esse compartilhamento;
- É preciso ter claro o que se entende por pesquisa na graduação, qual o seu propósito? Isso exige antes de tudo compreensão, domínio de pesquisa e acima de tudo disponibilidade para reflexão e trabalho coletivo, o desenvolvimento de uma reflexividade crítica sobre a formação.
- A indisposição dos professores com a falta de autoria dos alunos revela equívoco dos professores? A autoria é espontânea?

Seguindo a análise, que saberes relativos á pesquisa os professores afirmam nestes relatos até aqui produzidos? Apoiando-nos em Tardif e sua discussão sobre a base de conhecimentos para ensinar, parece evidente na leitura das narrativas que a fonte maior que fundamenta o trabalho como *formadores de pesquisadores* tem sido a experiência (considerando neste momento a transição de orientando a orientador). Ocorre que para explicar como compreendem o que é pesquisa eles recorrem a outro tipo de conhecimento, o conhecimento disciplinar, aos saberes formalizados nos seus cursos de graduação e pós-graduação. Ou seja, os professores recorrem à múltiplos conhecimentos, advindos de experiências diversas. Ao mesmo tempo, ainda não reconhecem ser a experiência geradora e reorganizadora de saberes úteis ao seu trabalho. E aqui, considerando a transição do aluno ao professor orientador, nota-se a transformação pedagógica da experiência (que é em si o conteúdo\matéria da orientação, posto que transmite-se a experiência de pesquisar, seus elementos indiciais são as habilidades e os conceitos de pesquisa, os signos desta aprendizagem). A transformação pedagógica ocorre, segundo Therrien (2005), quando o professor mobiliza seu reservatório de saberes num determinado contexto de interação, para refleti-los e transformá-los, a favor da tomada de decisões em contextos de prática. Neste sentido, afirma-se que a desorientação, que recebe uma valoração negativa no relato dos professores orientadores (o que é sempre comum ao se falar desta atividade), foi neste grupo, fator imprescindível ao desenvolvimento do ofício de ensinar a pesquisar.

Confirma-se a necessidade posta por Ramalho (2006) de que é preciso gerar processos de reflexão sobre a docência no ensino superior. É preciso reconhecer ser o trabalho em si fonte de aprendizagem também neste cenário da universidade, no que concordamos com o proposto por Mizukami (2002). Parece clara a necessidade de se promover discussões a respeito dessa formação em pesquisa, em função das múltiplas compreensões que envolvem o tema. Não há como exigir-se uma visão única de pesquisa, posto que estaríamos diante de um discurso de verdade, mas é preciso fazê-las comunicar-se entre si. Talvez isso desse maior visibilidade ás aprendizagens almejadas e aquelas realmente produzidas.

A forma como se conduz o trabalho como formadores de pesquisadores, dá a entender que não há problemas posto que não se discute o assunto. Ora, como discutir algo pouco refletido? Recuperando a ideia da deliberação reflexiva, será que todos os professores refletem sobre o que fazem, sobre as decisões tomadas na orientação? Desenvolver essa reflexividade é condição para uma maior autonomia no trabalho, se vê pelo relato do Professor 10, por exemplo, que afirma trabalhar de um jeito que lhe é peculiar. A busca dessa segurança, de referenciais próprios no trabalho certamente é algo desejado por todo professor,

o que implica retomar suas angústias, dificuldades, as soluções adotadas, enfim recuperar como veio agindo no trabalho.

Aqui dois docentes reclamam de quão privativo é o trabalho na formação em pesquisa e na Universidade como cenário maior em que atuam, o que reforça o argumento de Mizukami (2002) de que é preciso recorrer à descrição e análise do trabalho para daí inferir os princípios pedagógicos dos professores. Neste sentido a próxima seção intenta observar se nas práticas de ensino aparecem aproximações com a pesquisa, visando ainda responder como no curso há integração entre ensino e pesquisa.

A proposta de formar professor- pesquisador aparece entre os docentes, examinando-se seus relatos, como uma teoria aceita, *defendida*, mas ainda difícil de ser compreendida e *posta em uso* (OLIVEIRA; SERRAZINA, [200?]) parecendo enfrentar contradições no contexto da universidade, do trabalho docente, da “epistemologia do professor”. Como já alertava Ludke (2009) apesar do reconhecimento da sua importância, da preparação profissional pela pesquisa, o discurso dos formadores não é amparado na certeza sobre os melhores caminhos e recursos para concretizá-lo. Esta proposição parece sustentar-se aqui *ainda* como uma prescrição. Vejamos então como descrevem o seu ensino.

#### **5.4 A compreensão de ensino do professor e o desenvolvimento de uma prática de trabalho em pedagogia: são visíveis as aproximações com a pesquisa?**

A partir da formação e do trabalho que realizam os professores explicam como compreendem o ensino e como desenvolvem a sua prática. Parte-se do entendimento proposto por Tardif (2002) segundo o qual o saber dos professores, relativo ao ensino, é elaborado ao longo de sua carreira profissional, nela aprende a lidar com o ambiente de trabalho ao integrar normas de ação que são socializadas no trabalho que realiza. Desta perspectiva é possível mesmo identificar como o docente compreende o ensino a partir das atividades que realiza, pois são estas que revelam a sua consciência prática. Todo saber dos professores é neste sentido social e só compreendendo o seu contexto de produção é possível apreendê-lo. Tardif (2002), seguindo esse argumento, afirma que cada professor possui e incorpora o saber ensinar e que este vai sendo adaptado e transformado conforme a sua prática. Nesta seção se busca entender como a prática de ensinar dos docentes se apropria da pesquisa ou se aproxima do ensino com pesquisa.

Os docentes analisam no contexto do curso e no perfil dos alunos, a necessidade de trabalhar práticas relativas à produção do conhecimento. Este parece ser um espaço para a

necessária integração do ensino com a pesquisa, muito embora ainda persista uma distância entre o discurso sobre a pesquisa e a prática cotidiana dos professores. Repara-se como sobressai a preocupação com a leitura e a escrita no discurso dos professores. Esta reflexão revela a importância de se pensar a prática no ensino universitário. Pouco se sabe a respeito do que aqui os docentes revelam, sobre suas ações, estas nascem das necessidades do trabalho, mas também em parte das teorias da educação adquiridas em suas experiências formativas.

Para o Professor 1 ensinar é buscar sentidos, requeridos na prática dos alunos, na prática dele que é socializada permanentemente (seus aprendizados profissionais e pessoais na área que ensina) e nas atividades de campo que propõe. Ensino precisa se nutrir de experiências práticas, exemplificar, produzir referências de atuação profissional e pessoal (ilustra isso ao falar das práticas de bons professores e das dele).

O Professor afirma pôr em ação essa posição sobre o ensino através de algumas estratégias. Se diz muito preocupado com a prática. Menciona aprender muito com os colegas dos quais extrai exemplos positivos. Adotou práticas de avaliação das disciplinas junto aos alunos, identificando o que é de responsabilidade da turma e o que é da sua responsabilidade como docente. Adotou também o pacto de aprendizagem com as turmas, que inicia pela sensibilização em torno do sentido do curso na formação e vida dos alunos. Assume nas suas disciplinas a perspectiva de trabalhar em três direções: conteúdo, atitudes e valores. Também valoriza dialogar com as práticas e vivências dos alunos e com as suas experiências.

Diz que a condição de orientador tornou mais aguda sua preocupação com a prática de ensinar(criou uma “angústia boa”). Começou a pensar em situações de aula nas orientações e em levar lições de orientação para as aulas (orientar dentro das temáticas das disciplinas sempre favoreceu isso). Isso faz pensar na potencial integração entre as duas atividades. É possível listar algumas de suas práticas correntes:

- Sonda conhecimentos prévios dos alunos;
- Oferece contato aos alunos em sala com leituras e livros;
- Instituiu acordos sobre andamento da disciplina no início do período letivo;
- Criou momentos e estratégias de avaliação da disciplina compartilhada com a turma;
- Solicita vários tipos de *produções escritas*, sempre diferentes, mas não utiliza prova, avalia por trabalhos;

- Empresta a experiência para orientar os alunos em atividades solicitadas, a exemplo dos seminários (exposições orais) e da produção escrita;
- Diz oferecer experiências práticas (narrar histórias ou ilustrar situações relativas aos assuntos abordados);
- Exige *produções escritas* sobre os textos pensando garantir a leitura dos alunos. Cada texto tem uma orientação e uma tarefa diferente a ser feita;
- Faz pouca leitura em sala, mas *orienta a leitura*, bem como *corrige a escrita* (inclusive no aspecto ortográfico) cada texto supõe uma atividade de leitura diferente;
- Avalia cada atividade que realiza;
- Provoca leitura como ponto fulcral nas disciplinas;
- Diz aprender muito com outros colegas e faz tentativas ou experimentos nas disciplinas com estratégias utilizadas por outros colegas.
- No *trabalho com texto* diz solicitar até textos curtos, destacando a ideia central do texto lido, a elaboração de perguntas (o que o texto me disse? O que eu digo ao texto?), relacionar vídeo ao conteúdo de texto lido, fazer reflexões sobre leitura.
- Incentiva a leitura dizendo aos alunos nas disciplinas que a compreensão dos conceitos vai “apoiá-lo na pesquisa e na prática”.

O Professor diz ainda que a palavra que traduz ensino é “paixão” e afirma que vê o ensino com os mesmos olhos pelos quais entende a orientação, como compartilhamento. Considera que é preciso acompanhar o progresso do aluno ainda que isto seja difícil, tomando a realidade das turmas extensas e do pouco tempo a cada semestre. Na sua fala reside um aspecto interessante que é angústia com a orientação ter sido capitalizada a favor das situações de ensino. Afirma ainda que muito do que experimentou com os orientandos têm sido levado às práticas em sala de aula, ao longo destes anos recentes, principalmente as melhores formas de ler, compreender e produzir textos escritos. Se antes a escrita já estava localizada entre as suas preocupações, hoje a leitura também compõe de maneira central o seu trabalho.

O Professor 2 destaca o entusiasmo e engajamento com o ensino. Chama atenção para a diversidade de pessoas e suas perspectivas de vida, para o conteúdo, e diz defender uma forma de trabalho que se diferencia a cada semestre. Traz a ideia do ensino como

transformação pessoal dos alunos, do encantamento dos alunos com leituras de “textos mais críticos”. Para ele, o ensino deve auxiliar o aluno a apropriar-se de conceitos que possam vir a utilizar na sua vida prática. E ainda afirma pensar e trabalhar o ensino como uma forma de intervir e estar pensando nos processos sociais, trabalhar valores, atitudes e significados. Ele afirma que trabalha tomando em foco o perfil dos alunos trabalhadores, toma cuidado para não exceder em conteúdos: “não adianta trabalhar com excesso de conteúdos, passar textos longos, capítulos de livros, livros para atravessar do começo ao fim.”. É deste modo que privilegia textos curtos e insiste que os alunos desenvolvam oralidade, escrita e trabalho em grupo, utiliza bastante a estratégia do seminário.

Outro ponto bastante forte da sua prática de ensino é utilizar pesquisa de campo. Ele diz solicitar observação e que os alunos produzam um caderno de anotações, mas não cobra um registro mais elaborado (seria para ele injusto com o nível de formação deles), mas pede que eles façam um relato oral da observação. Considera que os professores poderiam trabalhar mais com pesquisa nas disciplinas, como exemplo sugere que se adotem como critério de avaliação os trabalhos escritos estarem de acordo com as normas científicas, tem introdução, desenvolvimento. Para ele isso ainda não virou uma cultura no curso. Aqui parece residir uma contradição. Será que na medida em que não investe em produções escritas não está o mesmo professor colaborando com essa cultura que ele critica? Renunciar à exigência em solicitar e avaliar produções escritas, tomando o perfil trabalhador desse aluno, não seria uma forma de descuidar da formação desse público? Não privilegiar práticas de leitura e escrita pode ser desfavorável à formação em pesquisa, mas é preciso considerar ainda as habilidades dos docentes para enfrentarem as exigências do letramento acadêmico e científico. É urgente garantir a discussão desta problemática.

Para o Professor 3, o ensino é uma atividade que deve mobilizar os estudantes para estudar, buscar conhecimento e considera fundamental ao professor a capacidade de interagir e envolver os alunos. No seu entender ensinar produz aprendizagens para o aluno e para o professor:

O ensinar, eu vejo muito como uma capacidade de estimular os alunos a buscarem, de se tensionar para estudar a partir do que a gente propõe ali na sala, do tema da disciplina, dos textos que a disciplina traz. [...] Professor é como “ponte” para o aluno buscar seu crescimento. (Professor 3, entrevista em junho de 2010).

Já o Professor 4 a partir da ideia de que é preciso conferir ao ensino a mesma atenção dispensada à pesquisa, diz utilizar-se do estágio com pesquisa nas disciplinas que ministra:

A gente tá dialogando com os professores pra que eles também vejam o estágio como pesquisa. Por que a gente escolhe trabalhar com projeto pedagógico e não com o plano de aula? A diferença é porque no projeto pedagógico a gente tem como trabalhar o estágio como pesquisa. Não como a pesquisa propriamente dita da monografia ou de outra ação de pesquisa, mas nas condições que o estágio dá. Condições de aprofundamento do estudo e condições também do próprio campo em que eles vão se inserir. (Professor 4, entrevista realizada em junho de 2010).

Até aqui aparecem visões sobre o ensino que se aproximam de uma abordagem prática (a professor 1 ilustra bem isso) ou perspectiva crítica do ensino, como aponta o Professor 2.

O Professor 5 já olha para a dimensão moral do ensino. Como ele diz: “ensinar para mim é você transmitir tanto o conhecimento como transmitir, também, a sua vida, transmitir os valores, as atitudes, não necessariamente seus próprios valores, mas determinados valores que são fundamentais”. Olhando para as exigências que supõe ao ensino diz:

Primeiro tem as atividades da sala de aula claro que é muito presa ao contexto das disciplinas, aos conteúdos que nos cabe a cada semestre. Então, dentro da disciplina, a gente trabalha estimulando muito a leitura, o rigor na reprodução dos textos. Eu cobro muito a metodologia acadêmica em todos os trabalhos, mesmo o trabalho manuscrito, eu exijo citação, referência, a gente chega ser meio chato nessas cobranças com os alunos, mas... Sala de aula então tem esse aspecto. (Professor 5, entrevista em junho de 2010)

Pensando na sua relação com o ensinar afirma que para ele ensino é prazer, gosto e improviso mais do que planejamento: “Mais que a preocupação com as maneiras formais de dar aula, acho que a minha preocupação é com o gosto da aula. Acho que o prazer está muito nisso você improvisar as coisas na sala de aula, muito mais do que planejar.”

É interessante notar como o professor associa o ensino ao improviso (incerteza) e intuição, enquanto compreende a pesquisa sob os elementos do rigor e sistematicidade (planejamento). Aqui reafirma-se a diferença, na epistemologia do professor (termo utilizado de empréstimo a BECKER 2008) entre ensinar e pesquisar, reforçando a análise posta na seção anterior. Por outro lado, o mesmo professor entende que deve atuar na produção dos conteúdos que ensina, refletindo a sua formação e experiência, isso convoca a produção de conhecimento no ensino. Ensinar supõe para ele socializar os seus avanços acadêmicos e profissionais com os alunos. Ou seja, são suas experiências que ele transformou em objeto do seu ensino:

Quando você se interessa por pesquisa, você estimular produção de novos conhecimentos.. Então eu vejo essa importância dentro desse aspecto. De você não está, assim voltado só para a transmissão de um saber, a transmissão de um conteúdo, mas na produção desse conteúdo. De você também passar um pouco da

sua trajetória de pesquisa e dos procedimentos que você usa para você avançar na sua própria formação. (Professor 5, entrevista em junho de 2010).

Este relato revela preocupação com a prática e parece convocar a pesquisa como elemento auxiliar ao trabalho desse docente. Entretanto ele não parece entender o ensino como algo organicamente articulado à pesquisa, já que ensino supõe transmissão e não produção de conhecimento. As aulas, por exemplo, dependem em primeiro lugar dos conteúdos, são eles que definem as estratégias. Já a sua prática como supervisor de monitoria também passa pela formação em pesquisa do aluno, o monitor realizar pesquisa:

Eu não tive ainda como trabalhar em projetos específicos de pesquisas. Estou com um trabalho, com vistoria acadêmica, mais também minha preocupação com ela, também se refere à pesquisa. a gente vem preparando uma pesquisa sobre a apropriação da Sociologia da Educação nas monografias da FACEDI. Para não ser aquela coisa fechada da disciplina. (Professor 5, entrevista em junho de 2010).

Hoje atua nas disciplinas da área de pesquisa tentando produzir junto aos alunos a compreensão do que é pesquisar. Oferece dicas aos orientados e demais alunos para auxiliá-los a criar o hábito de pesquisa e investir na trajetória acadêmica, eis a sua experiência trabalhada a favor do ensino:

Na disciplina voltada para a pesquisa, em Metodologia da Pesquisa Científica, ensinei alguns semestres atrás. A minha preocupação com os alunos se deu em alguns níveis. Primeiro foi no sentido de que eles compreendam a necessidade de romper com o senso comum. A segunda questão é que eles comecem a construir o arquivo pessoal desde agora, eles tenham a disciplina de ter um arquivo pessoal que vai dá suporte para eles no futuro. Eu já anuncio para eles que no final do curso eles vão produzir uma monografia. A terceira é a necessidade deles construírem a trajetória acadêmica, ou seja, eles precisam conhecer as teorizações disponíveis para as áreas, tentar se identificar com as teorizações e construir uma biblioteca baseado nisso. (Professor 5, entrevista realizada em junho de 2010).

Nas disciplinas indica aos alunos para buscarem conhecer outras monografias, conhecer o caminho tomado por outros colegas para produzir pesquisa. Busca estratégias diferenciadas para lidar com a realidade múltipla da sala de aula do ponto de vista da produção de pesquisa nos projetos:

Coloquei os alunos para ler as monografias já feitas. Nessa disciplina também vim trazendo meus orientandos e outros professores para relatar como é que fizeram pesquisas. Eu dividi a disciplina em duas partes: orientação coletiva e orientação individual. Na orientação coletiva, eu estou recapitulando algumas coisas fundamentais que eles viram em Pesquisa Educacional e encaixei nessa área : questão de construir os objetivos, construção do tema e peguei uma classe bem diversificada. Você tem cerca de quinze alunos que tem um pré-projeto já feito, tem cerca de nove alunos que tem tema, mas renegaram o pré-projeto, tem que começar de novo e, tem seis alunos ou mais que não tem nada, ai é complicado. Então tenho que trabalhar três estratégias diferentes com esses alunos. (Professor 5, entrevista em junho de 2010)

Para o professor 6 ensinar significa produção de aprendizagem mútua, o aluno transforma o produto do ensino do professor e nesta medida, compartilha os aprendizados:

Ensinando eu estou em formação. Ensinar é eu poder ao mesmo tempo que estou transmitindo conhecimento, um saber que eu percebo que não é sugado, mas ele é assimilado e transformado. [...] É quando eu percebo que o aluno, ele não reproduz o que eu digo, mas ele age sobre o que eu digo, que é ao mesmo tempo em que ele age, eu também aprendo. Isso é troca de conhecimento. (Professor 6, entrevista em junho de 2010)

Ele associa ensino à prática, porque “à medida que eu ensino, eu estou pondo em prática uma serie de conhecimentos e aprendendo com esses conhecimentos, eu vejo como algo meio que dialético, eu aprendo - ensino, ensino - aprendo. Não me vejo como detentor do conhecimento.”

Este professor assumiu há quase dois anos como substituto na área de teoria e prática. Está lecionando nos estágios e considera que tal qual a pesquisa tinha problemas por ser só no final do curso, as disciplinas de estágio são muito importantes e padeciam desse mesmo problema. Falando como aluno ele diz que já no curso de graduação essa importância era visível pra ele, mas que a faculdade fragmenta, não integra a formação como um todo. Ele reconhece que o curso fragmenta a dimensão dos fundamentos da educação da dimensão prática do ensino:

Não que o professor deixe isso dissociado, mas que o aluno não consegue transpor. Vê a faculdade como algo distante e a prática de ensino como se fosse outra realidade que na minha concepção não é, há uma interligação de uma coisa com a outra, só que essa interligação muitas vezes o aluno não consegue fazer. (Professor 6, entrevista em junho de 2010).

Já na condição de professor de prática concebe o seu ensino associado à pesquisa:

E estando hoje como professor da Prática I eu não me vejo como distante de estar contribuindo na questão da pesquisa. [...] Na questão da didática, eu planejo, estou pensando em levar os alunos para fazer também observações de sala de aula, só que para isso, tem que ter toda a fundamentação teórica antes, para que depois possa construir em sala um roteiro que tenha relação com o conteúdo visto na disciplina, onde a partir daí eles vão está produzindo um relatório de observação, aonde eu espero que eles venham trazer as leituras, não é só um relatório descritivo mas com análise.(Professor 6, explicando como se utiliza de pesquisa no ensino)

Diz ainda que procura trabalhar de modo diferente da sua formação, olhando algumas práticas que considerou precárias na época, propõe o ensino com pesquisa e o maior acompanhamento pelo professor das produções do aluno:

Quando eu vi a disciplina no currículo foi a primeira que eu quis logo pegar para que eu pudesse contribuir, tentar fazer diferente, de tudo aquilo que eu tive enquanto aluno. Eu me sinto parte do processo da disciplina, acompanho todas as etapas do estágio. Tudo, desde a construção dos objetos, metodologia, problematização,

fundamentação teórica, eu busco leituras. (Professor 6, se referindo à disciplina de prática de ensino fundamental, entrevista em junho de 2010).

Este Professor entende que mesmo não ministrando disciplinas de pesquisa precisa colaborar com a formação em pesquisa e ir preparando os alunos durante o curso para a monografia:

Eu percebo que a monografia é algo que é comentado desde o primeiro semestre, nos corredores, na biblioteca, eu sinto que precisaria de ações direto dentro do próprio currículo para não direcionar o aluno, mas que o aluno se encontrasse logo com essa atividade, mesmo antes dele ser exigido. O professor que tá lá nos fundamentos, nas áreas de teoria e prática de ensino, ele não pode se ver como distante da monografia, porque ele contribui para a formação desse aluno, não são só as leituras do final do curso que vão definir a monografia, é a leitura que o aluno faz durante todo o curso, mas que muitas vezes o professor que está em determinada disciplinas, ele não se vê como parte dessa formação e que tem um papel sobre essa produção monográfica. (Professor 6, entrevista em junho de 2010).

Os relatos do professor permitem pensar que ele afirma uma perspectiva prática de ensino, mas ao mesmo tempo trabalha com os modelos de seus ex-professores, seguindo um figurino mais acadêmico. O seu discurso é alimentado pelas teorias da prática (em parte) e pelo repertório acadêmico, fruto da formação vivenciada. Os relatos deixam entrever que embora se defenda por vezes teorias mais críticas ou práticas, o modelo de ensino mais influente, em uso, é o acadêmico.

O professor 7 entende o ensino como mediação, mas ele reconhece o ensino como uma dificuldade pois teve que mudar sua forma de trabalhar em função dos limites encontrados, especialmente na adesão dos alunos à práticas de leitura:

Porque às vezes eu me sinto como se fosse remando sozinho num barco. Você ali verbalizando, se esforçando, trazendo aulas com material de projeção ou filmes para a discussão ou músicas para não ficar na monotonia, fazendo aula no pátio, na praça, inventado mil métodos e no final a gente vê que o pessoal continua... ou seja a gente gasta textos com eles e vê que as vezes eles não estão assimilando os textos, então por isso o medo, por isso a pesquisa é... acho as vezes um esforço inútil. (Professor 7, afirmando que sente o ensino e a pesquisa, por vezes, como inúteis no contexto do curso. Entrevista em junho de 2010).

Afirma que no início era mais dinâmico e confessa ter perdido esse vigor em função do conhecimento do contexto do ensino no curso. A mudança veio com um ensino bastante focado nos conteúdos, o que foi complicado também pela variabilidade de temas e assuntos dentro das disciplinas que foi chamado a assumir:

Parei de pensar nas dinâmicas e tentei entrar mais diretamente na aula. Uma coisa que eu percebi também que atrapalhou muito a minha prática, foi a questão da diversidade de campos, de áreas de atuação. [...] Então são áreas que não são muito afins e aí a gente tem que ler muitas coisas diferentes que castiga muito a gente, cansa muito a gente. (Professor 7, acerca da variabilidade que marca os conteúdos do seu ensino, entrevista em junho de 2010).

A condição de professor substituto é outro elemento que complica o trabalho pois o professor não pode se dedicar a uma área de trabalho e estudo específica:

Sei que desse período todinho... a melhor fase foi uma época que eu estava substituindo o professor K que eu só ministrei filosofias, os autores traziam uma sequência teórica que a gente trabalha melhor, mais normalmente não é isso que acontece com a gente, principalmente com o professor substituto, o próprio contrato do substituto diz que ele vai ministrar onde houver necessidade, então, por exemplo, às vezes você está ministrando legislação, didática e pesquisa. (Professor 7, a condição de trabalho não lhe garante especificidade de temas para ensinar e, para orientar, entrevista em junho de 2010)

Diz realizar aula expositiva porque os alunos não lêem os textos. Não está mais solicitando leitura de textos dos alunos:

Então a aula realmente é muito expositiva, eu passava os textos para eles, fazia os meus resumos de textos, porque como eles não liam os textos eu tinha que tentar verbalizar com eles. Ai eu percebi o seguinte, quando eu vou lá dar as minhas aulas estou fazendo todas elas em slides eu resumo e boto só os tópicos principais. Para cada turma a gente está abrindo um e-mail da turma. então tudo eu mando para o e-mail deles, já resumo tudo ali e sei que eles vão ter preguiça de ler o texto mesmo, então não adianta você ficar dizendo “leiam, leiam, leiam”. (Professor 7, relatando como enfrenta a falta de leitura dos alunos, entrevista em junho de 2010).

Nesta perspectiva o professor relativizou a leitura no contexto do curso e também parece negar a cultura de pesquisa que afirma importante. Este é mais um retrato das práticas situadas, informadas pelo contexto? Ou seja, o cenário também afirma a dificuldade de concretizar práticas que integrem ensinar e pesquisar.

Para o Professor 8 é difícil conceituar o que é o ensino. Mas desde logo assume que compreende que ensino se aproxima de pesquisa:

O que é ensino?..O ensino deve ser uma tarefa de transformação mas só tem sentido se for também uma prática de pesquisa pro professor, pra organização de um pensamento de transformação no pensamento do aluno. E também do professor porque afinal vai se confrontando com novos textos e com novas abordagens, vai desconstruindo e reconstruindo seus conceitos. (Professor 8, entrevista em junho de 2010).

Ao descrever a sua prática afirma que realiza adaptação curricular, ajustando o programa ao perfil do curso e turma:

Desde o começo da minha inserção na faculdade eu procurei direcionar conteúdos a cursos específicos. O primeiro exercício que eu procuro fazer e nem sempre eu consigo me convencer disso que eu estou fazendo é o de minimamente fazer uma adaptação curricular ao curso. Por exemplo, quando eu dou psicologia da aprendizagem pras ciências o último módulo é aprendizagem e ensino de ciências. E lá na pedagogia é a produção do fracasso escolar, que eu acho deveria ser importante pra todos os cursos mas não dá tempo. (Professor 8, descrevendo sua prática de ensino, entrevista em junho de 2010).

Explicando as mudanças que gostaria de introduzir no ensino diz ter receio de que os alunos não aprendam com certas estratégias:

Talvez eu gostaria de produzir mais tecnologias e de associar a minha disciplina à produção do conhecimento. Porém às vezes eu tenha medo de que isso esvazie a profundidade de construção do conhecimento. Se eu peço para que você faça um trabalho ou uma prova eu peço para que você aprofunde o tema. Se eu peço que você uma coisa tipo um fanzine, por exemplo, eu peço que você faça um texto bem pequenininho, bem rápido, bem breve. Esse medo me atravessa o tempo todo, medo de que meus alunos não estudem. (Professor 8, explicando porque não se convence de ensino com produção de conhecimento no contexto do curso, entrevista em junho de 2010).

Ensino com Pesquisa? Ele afirma não se utilizar desse recurso(ou pensar neste perspectiva) em função dos alunos produzirem textos desconexos em relação aos temas\textos trabalhados nas disciplinas. Ele sustenta que a falta de leitura deles justifica a não utilização de pesquisa, pelo menos gerou este temor, da não produção de aprendizagem:

Eles não vão à campo investigar. Eu utilizo-me de pesquisas recentes pra trazer alguns textos recentes, mas dizer que eu proponho que eles vão à campo, que eles observem.. Eu não faço isso. É até um equívoco mas eu não faço. Porque eu acho que isso instigaria uma questão, que é a formação em pesquisa. [...] Na hora que você vai fazer um relatório, esse relatório é desconectado dos textos. Eu acho primeiro que existe uma dificuldade enorme de leitura, uma preguiça de ler. (Professor 8, reconhecendo não se utilizar de ensino com pesquisa, Entrevista em junho de 2010).

O Professor 9 vê o ensino na sua trajetória profissional como realização. Afirma que apesar de não ser um projeto, “é uma coisa que vai começando a se configurar no final da graduação em Pedagogia e que era algo que eu não pretendia e hoje é algo que me realiza como profissional. Eu não saberia viver fora desse campo talvez”. Ele afirma que a leitura é a grande preocupação dele no ensino e se diz contrariado pela recepção dos alunos, critica a formação como um todo por achar que há um descuido importante nisso:

Eu tento trabalhar alguns aspectos que façam com que os alunos consigam ler mais. Porque é uma das coisas que parece que não acontece. Eu olho ali pras turmas da Pedagogia e se você fizer um levantamento [...] “gente, vocês estão no sexto semestre, vocês estão no sétimo, vocês estão lá no quarto, quantos livros vocês já leram nessa trajetória aqui? o que vocês conhecem disso, o que vocês conhecem daquilo? Eles ficam só rindo. Então eu fico me perguntando qual é a nossa função dentro disso tudo e porque que esses alunos estão seguindo se há em todos os componentes curriculares a exigência mínima de que você tenha um determinado conjunto de leituras pra que você possa dar conta dos requisitos exigidos para que você progrida dentro do curso. (Professor 9, dizendo-se contrariado pela falta de leitura, tomando-a como essencial ao seu trabalho, Entrevista em junho de 2010).

Na sua prática costuma associar avaliação á leitura, à produção de registros escritos da leitura, tentando subverter essa resistência dos alunos. Ou seja, a avaliação é

também um problema a ser melhor vivenciado<sup>53</sup>. O professor busca mobilizar um sentido positivo para isso:

Então eu tenho adotado fichamentos, mas tem que ser uma coisa que realmente tenha uma sistematização e que isso seja aproveitado futuramente. No sentido que eles vão precisar desenvolver isso quando eles forem fazer a monografia ou um trabalho que exija essa questão mais acadêmica mesmo. E por outro lado eu venho desenvolvendo o que eu chamo de atividades reflexivas.. Porque antes eu adotava algo tipo estudo dirigido e eu notava que era algo só de você transcrever aquilo não exigia nenhum esforço de criação e agora eu tenho desenvolvido algumas atividades pra que eles possam refletir mesmo sobre o texto sendo articuladas com outras questões que não estão propriamente dentro do texto. (Professor 9, explicando a articulação entre leitura e escrita no ensino e sua importância para a monografia, Entrevista em junho de 2010)

Questionado se acompanha a escrita dos alunos ele afirma os problemas em torno da avaliação no curso:

Todos os textos e é algo assim desgastante pra mim mas eu não sei até que ponto isso tá contribuindo ou não pra formação porque eu procuro fazer uma correção dos textos que são produzidos no sentido de verificar a ordem das ideias, se tá tendo concordância, como é que tá sendo organizado. Mas isso acaba é sendo algo extremamente negativo. É como se você tivesse dando algum tipo de atestado de qualquer situação assim depreciativa pra eles. Eles não admitem, não sei porque mas não é visto com bons olhos. (Professor 9, afirmando entraves na relação também com a escrita no curso, Entrevista em junho de 2010)

É curioso saber como os docentes têm contornado isso e como são feitas as intervenções aos textos dos alunos (o que se observa, corrige, avalia), que aqui não fica claro<sup>54</sup>. Manifesta-se até aqui, pelas apreciações dos professores, ao observarem o seu ensino, as dificuldades para lidarem com práticas de leitura e escrita o que certamente compromete a produção de pesquisa. Esta aparece na sua prática de ensino enquanto socialização de resultados das suas pesquisas:

O que mais se aproximava mesmo do que eu estava estudando era estrutura e funcionamento da educação básica porque acabava que os resultados dessa pesquisa que eu fiz junto com o SINDSEP principalmente sobre a docência acabou me permitindo que eu conhecesse outras ações da política de educação do município. Esse trabalho que eu fiz acabou contribuindo com discussões da disciplina de estrutura quando nós estávamos discutindo um pouco sobre o funcionamento do sistema de ensino no país. Mas agora esses resultados tem me oferecido uma série de questões e exemplos mais próximos da realidade do município para a disciplina de teoria e organização curricular e currículos e programas que dá para associar com mais facilidade com essa questão da docência. (Professor 9, afirmando como o ensino com pesquisa aparece na sua prática, Entrevista em junho de 2010.).

---

<sup>53</sup> Essa resistência foi confirmada em dois momentos de observação das defesas de monografia. Em um deles no ano de 2010 uma das alunas pergunta à pesquisadora se a defesa serve para os professores apenas “condenarem” o trabalho do aluno. o orientador revela que a sua orientanda demonstrava espanto com os comentários e revisões propostas, a ponto da mãe dela sugerir:” Por que ele não pega tudo e amassa?”.

<sup>54</sup> O que certamente não é foco deste estudo mas é uma possível questão para pesquisas, abre-se aqui uma frente para outras investigações.

O Professor 10 considera o ensino um grande desafio. Tentar transmitir a sua experiência de pesquisa para os alunos se configurou como grande dilema que até hoje busca elaborar:

Ensino..quando você pensa que já conseguiu estabelecer aí vem uma rotina que você precisa superar. Eu descobri já alguns processos que são importantes mas eu preciso superar porque eu não posso repetir já no próximo semestre. E eu até repito, mas eu me ressinto. É um desafio, uma renovação que você tem que estar fazendo todo tempo, senão você começa a se sentir medíocre, embora eu não estou dizendo que faço isso mas esse sentimento tá sempre aqui: “e agora o que eu vou fazer no próximo semestre?” quando eu penso que eu vou repetir a mesma coisa, me dá uma coisa ruim embora eu também repita. (Professor 10, afirmando o ensino como reconstrução da prática, Entrevista em junho de 2010)

Afirma que a prática instaurou uma preocupação didática\_e mobilizou a capacidade de reflexão e ação sobre os problemas do ensino em pesquisa. Apesar da capacidade de produção de pesquisa transmiti-la passou a ser outro ofício:

Eu acredito piamente que a gente se torna professor na prática. Porque eu tinha um conhecimento da pesquisa, eu não tinha problema em fazer pesquisa, mas eu não sabia transmitir essa habilidade. Porque transmitir isso é uma outra habilidade, é um outro conhecimento que você tem que adquirir. Como você transmite um saber? Eu não sabia fazer isso. E foi sendo professor que eu aprendi na minha experiência de campo, a transformar isso numa.., a dar isso num ensino efetivo. Hoje eu me tranquilizo em ser professor da pesquisa. Porque depois de dez anos eu sei o que eu estou fazendo, eu sei pra onde eu quero conduzí-los, lógico, eu tenho ainda as minhas fragilidades e eu sei porque eu tive aquele primeiro momento na graduação e tive um segundo momento que eu aprendi no exercício da docência a me tornar professor com aquele cabedal de experiência a transmitir aquilo. (Professor 10, afirmando a aprendizagem do ensino na transformação da prática, Entrevista em junho de 2010).

De um sentimento de impotência e conflito este professor vai refletir e buscar formas de lidar com o ensino de modo mais tranquilo, credita isso à prática (a necessidade de buscar e testar formas mais adequadas) e à formação de pós-graduação no Doutorado (ofereceu elementos teóricos e práticos no campo da formação universitária e da própria pesquisa):

Eu acho que ensinar a pesquisar foi muito difícil, porque eu me sentia completamente impotente. Porque eu tinha uma experiência de campo mas eu não tinha um entendimento de que pesquisa é uma relação, um diálogo entre um conhecimento elaborado, como é que se faz esse diálogo, fazer um mestrado, sobretudo um doutorado, construir uma tese de doutorado e construir uma tese fazendo uma reflexão da minha própria ação como professor.. Então fazer uma reflexão sobre isso e fazer uma tese e ser professor todos esses fatores me possibilitaram um amadurecimento. Mas me tranquilizar com o exercício de ensinar a pesquisa só veio depois de um tempo para cá. Eu tenho quase doze anos de docência e eu posso dizer que eu vivi mais da metade desse tempo num grande conflito. [...] Eu sabia que eu não estava conseguindo fazer com o que o aluno tivesse um entendimento disso. Então foi o exercício da docência, trabalhar com esse dilema, pensar toda vida qual era a forma melhor de eu repassar isso. Toda vida eu dizia isso, “mas eu já trabalhei isso, isso deu certo..mas como foi que eu aprendi

isso?” (Professor 10, afirmando a reflexão sobre a prática como fator de desenvolvimento do seu ensino, Entrevista em junho de 2010).

Relembra o sofrimento inicial no ensino da pesquisa e a necessidade de facilitar a produção dos alunos, dirigindo o foco do trabalho para o despertar da relação do aluno com o problema da pesquisa, reconhece isto como aprendizado prático, pela investigação da sua prática de ensinar. Ele conta que o problema estava em *como* facilitar a produção dos alunos naquele contexto que pouco conhecia e a mínima colaboração dos textos em metodologia para o ensino da pesquisa:

Eu dizia que eles não precisavam se preocupar, que era fácil, que a gente fazia um bicho muito grande, mas eu tinha dificuldade de desmistificar esse processo com certeza. Porque a minha dificuldade era lidar com um aluno que estava tão fora do contexto, os textos eram tão doidos..eu não sabia gerenciar isso não. Hoje em dia eu pego um texto “sem pé nem cabeça” e já dá para eu pensar melhor. Mas naquela época era realmente difícil. Eu acho que eu desenvolvi uma maturidade acadêmica, entendeu? Depois de onze, doze anos de academia eu desenvolvi uma maturidade acadêmica porque isso me angustiava, isso me preocupava, eu queria acertar, eu desejava, eu tinha um propósito, eu não me conformava em não obter um resultado minimamente satisfatório e eu comecei a trabalhar em cima disso. Então eu acho que contribuiu uma tensão minha, eu sou dessa área, eu sou professor dessa área, não é possível que eu não desenvolva um trabalho melhor. Eu me exigi, entendeu? (Professor 10, reafirmando o valor de refletir criticamente a prática para dominá-la, Entrevista em junho de 2010)

Ele identifica as formas que hoje utiliza para o ensino da pesquisa: como atua nas disciplinas?

- dependendo do semestre avalia os recursos e estratégias do ensino;
- socializa experiências práticas de pesquisa através da leitura de artigos, mostra monografia e relatórios de pesquisa;
- solicita a participação dos alunos e recorre primeiro aos saberes prévios, só depois trabalha conceitos;
- trabalha a compreensão dos alunos sobre a leitura;
- o projeto é elaborado paulatinamente durante a disciplina;
- o objeto deve estar em sintonia com o autor, em sua história, trabalho, preocupações, conhecimentos ou interesses que precisam ser contextualizados
- solicita poucas leituras e indica leitura de artigos eletrônicos nos portais de busca na internet;
- conversa com cada aluno sistematicamente em cada fase da produção do projeto;
- o aluno precisa produzir um texto próprio.

A partir da compreensão da pesquisa como relação e do valor da sua experiência para este ensino o Professor descreve os critérios que norteiam os tipos de atividade que desenvolve:

Primeiro é se eu acho que vou trabalhar com um aluno do segundo semestre de Pedagogia eu não trabalho com textos formais do que é pesquisa, eu discuto a pesquisa em cima de exemplos de pesquisa. [...] o meu material didático praticamente são estudos de pesquisa...artigos que apresentam experiências de pesquisa. Investigações..lógico que eu tenho alguns textos conceituais. Mas eu prefiro vir com o conceito depois da experiência do aluno ter acesso à pesquisa. [...] é na convivência com a pesquisa que o aluno entende melhor esse processo, do que você “um projeto é isso,..um objeto é isso” uma transmissão conceitual, abstrata, onde o aluno sempre..ele se sente diminuído, ele se sente sempre muito perdido. Então duas coisas que eu faço hoje: eu peço ao aluno que me diga o que ele sabe e a partir daí eu direciono o que ele me diz pra onde eu quero chegar mas sempre partindo do deles. E eu tenho mais tranquilidade para fazer isso hoje. E a segunda coisa é que eu trabalho com experiências de pesquisa e a terceira é que eu sempre digo pra eles que se eles não produzirem eles não vão compreender o que é pesquisa. (Professor 10, explicando o seu processo de ensino, Entrevista realizada em junho de 2010).

Foi preciso ir refletindo a prática para se descolar dos conteúdos próprios da pesquisa para ensiná-la.

No início tinha um monte de textos conceituais do que é pesquisa, [...] ah, no final talvez viesse um texto sobre uma investigação. Aí eu percebi que não funcionava porque eles ficavam muito presos. Eles falavam: “mas professora o autor disse isso..” e eu acho que é um conhecimento abstrato, eles não conseguem lidar com isso, eles tem uma dificuldade de aceitar a pesquisa como um conhecimento, como uma atividade que eles possam realizar. Eu acho que há uma consciência coletiva que pesquisa é uma atividade muito elitista da formação, da pós-graduação. (Professor 10, ainda argumentando o valor da sua prática para direcionar o ensino e a graduação ser vista ainda como espaço de não pesquisa , Entrevista em junho de 2010).

Aparece na sua fala a transposição da experiência de pesquisa para o ensino em pesquisa como produção de habilidade e de conhecimento de outra ordem, o pedagógico: “Eu só consegui fazer essa caminhada por conta de observar e pensar a própria ação de ensino que eu desenvolvia, com o tempo, eu pensava “ah, isso não funcionou muito bem nesse semestre, ah, nesse funcionou”... aí eu fui adotando procedimentos que eu considero que estavam sendo úteis”.

Este Professor tem ainda a percepção de que os professores não orientam devidamente o aluno sobre a leitura e a escrita, não há produção do letramento acadêmico o que compromete certamente a monografia:

Eu acho é que hoje tá muito claro que não há construção do conhecimento sem uma produção do aluno. Em todos os sentidos. Quando ele faz uma leitura, como é que ele produz o sentido da leitura. Quando ele faz, ele entendeu o que ele tá fazendo e ele faz algo, entende que é ele aluno que tá fazendo, que tá produzindo, que tá construindo. Eu acho que não dá mais pras coisas serem diferentes. [...] eu fico impressionado quando eu pergunto a um aluno: “esse texto trata de que?” E o aluno

não sabe responder. Ele não sabe porque ele não sabe como ele tem que fazer esse exercício. Eu sei que não é um exercício fácil. Mas a gente pouco conversou com o aluno como é que ele faz isso. Isso volta pra alguns textos que tem falado hoje sobre letramento acadêmico. O que é o letramento acadêmico? É você se apropriar do uso da leitura e da escrita na academia. Como é uma leitura de um texto científico? Como é a produção de um texto científico? Como é que eu ensino? Como é que eu oriento essas atividades? Essas habilidades... O que os artigos dizem é que o aluno sai do ensino médio, entra na universidade e o professor começa a pedir algo dele sem as devidas orientações. Como se ele automaticamente já tivesse que saber. (Professor 10, comentando a falta de discussões a respeito da mediação docente na leitura e escrita acadêmica. Entrevista em junho de 2010).

Ele considera o acompanhamento da leitura e da escrita como indispensáveis ao seu trabalho:

- o aluno tem dificuldades em identificar o foco do texto, argumentos e perspectiva do autor;
- é preciso reconstruir o texto e instigar o aluno a dialogar com o autor;
- é preciso questioná-lo sobre o que escreve, mediar a escrita também para explicitá-la;
- os alunos necessitam de um acompanhamento individual nas duas direções;
- eles precisam produzir algo para iniciar o trabalho da orientação, sentir-se produzindo é importante para o aluno também.

Ele procura explicar as estratégias que veio desenvolvendo para facilitar a leitura e a escrita, o que descobriu (aprendeu na prática):

Eu descobri assim..primeira coisa: os alunos tem dificuldade de pegar um texto, de identificar o foco, os argumentos e depois de perceber o posicionamento do autor. Mas quando você reconstrói o texto você é capaz de dizer. [...] Eu acho que é esse exercício que o professor deveria de alguma forma mediar e levar o aluno a perceber esse processo..e hoje eu trabalho muito nessa perspectiva. E ao mesmo tempo eu faço com a escrita, uma coisa que eu pensei é que a orientação individual é fundamental, o acompanhamento individual à produção do aluno é fundamental. Se não há um acompanhamento mínimo ao trabalho do aluno, esse aluno não progride. Eu fico discutindo o texto com eles e realmente eles dão um salto qualitativo, não é que eles façam coisas primorosas não, mas antes eles não conseguiam fazer nem essas coisas básicas. Eles só conseguem quando eu chego por perto e começo a conversar com eles em cima do que eles produziram tanto na leitura quanto na escrita. Então se tem um quarto critério no meu trabalho junto com eles é que eu faço um acompanhamento da produção desses alunos no que diz respeito á leitura e á escrita deles. (Professor 10, ainda explicitando os aprendizados da prática de ensinar a pesquisa, Entrevista em junho de 2010).

Avaliando o desenvolvimento da sua prática considera que as necessidades do trabalho aproximaram-no dos alunos, reforçando a dimensão interativa do seu trabalho, para ele um aprendizado do trabalho.

Eu era muito centrado em mim assim: eu sou o professor, eu tenho que transmitir... eu exigia muito de mim e não deixava o aluno participar. De fato, não tinha caído a ficha de quem tinha que participar eram eles. Hoje eu consigo ser um professor bem mais democrático, porque eu acredito nessa participação hoje do aluno. Eu acho que surgiu da necessidade de refletir sobre o que você está fazendo. No meu caso era a pesquisa. (Professor 10, entrevista em junho de 2010).

Refletindo sobre o ensino, os professores afirmam preocupar-se com a prática, como anotam os Professores 1 e 10. Mas parece haver uma mescla de tendências, a maior parte seguindo o figurino acadêmico de ensino e adotando estratégias de trabalho que se assemelham, registra-se a ênfase às práticas escritas e de leitura. Há indícios de que há dificuldade para adotar ensino com pesquisa como afirmam os professores 2 e 8. Já o professor 6 leva a crer que se está instituindo uma nova cultura nos estágios, uma vinculação mais clara entre pesquisa e prática profissional. Mas apesar desta mudança, registrou-se pelos relatos uma resistência à leitura e à avaliação no curso, como mostraram os professores<sup>55</sup> 7 e 9.

Que compreensão de ensino eles têm e como as práticas se aproximam do ensino *com* pesquisa?

- há uma miscelânea de discursos que transitam de uma perspectiva tradicional à prática;
- aparece a defesa do ensino com pesquisa no relato de apenas dois professores, a maioria deles revela fazer uso dele mas não caracteriza o que faz desta forma e há quem desconfie de sua validade para a produção de aprendizagem. Reafirma-se o desconhecimento do que significa ou deve significar ensino *com* pesquisa, a nebulosidade conceitual apontada por Cunha (ano);
- há professores sensíveis à reflexão, sistematização e renovação de suas práticas, tendendo ao postulado de que aprende a partir da experiência;
- ensino aparece como transmissão de conteúdos- intuição e improviso, na fala de um dos professores, apesar de seu trabalho ser a transformação de sua experiência com a pesquisa, demonstrando a barreira epistemológica que envolve esta integração. Isto também demonstra que as práticas sempre estão para além dos discursos que as informam. Elas forçam novos entendimentos sobre os objetos do ensino;

---

<sup>55</sup> Dados de observação tem mostrado um incremento nos últimos semestres em atividades de Iniciação Científica, monitoria, extensão, a organização de grupos de estudo, além do aumento do número de concludentes das monografias, o que parece afirmar uma maior produtividade acadêmica. Esse dado parece contrariar a cultura local e as resistências aqui manifestas.

- há ensaios, por parte de alguns professores, em integrar saberes produzidos nas orientações para as disciplinas que lecionam;
- um dos professores reclama as dificuldades na produção do letramento acadêmico e científico<sup>56</sup> também neste contexto do curso;
- há práticas que contrariam uma cultura de pesquisa centradas na não-leitura e na pouca produção escrita. Há portanto, para além das queixas, relatadas no primeiro capítulo desta tese, problemas que reclamam a discussão coletiva dessa formação.

Examinando-se o relato do Professor 10 é visível uma reflexão constante sobre a sua prática no que se assemelha ao Professor 5. As suas narrativas demonstram que eles tomam o ensino da pesquisa como situação *dilemática* (GIMENO SACRISTÀN, 1999b) pois traz desafios cotidianos ao seu trabalho como docentes. A criação de estratégias diferenciadas para ensinar o que é pesquisa e como *produzi-la* nasce da angústia de bem desempenhar o seu trabalho, mas além da preocupação com resultados os docentes revelam valores e a reflexividade no que fazem. A preocupação em deixar claro o que seja autoria e aprendizagem é indício dessa reflexão crítica edificada no trabalho. A ‘angústia boa’ a qual se refere o Professor 1 sinaliza a tomada de consciência sobre os dilemas que envolvem a complexa tarefa de ensinar e ao mesmo tempo orientar pesquisa. Considera-se aqui que os professores tomam decisões embasadas na formação inicial que receberam, mas em sua maioria não sendo licenciados, ancoraram-se na experiência que vem acumulando para enfrentar a prática, o que colabora com outras investigações dentro deste tema. É na prática que reside a fonte maior de aprendizagens que vão sendo realizadas, muito embora a maioria não afirme em suas narrativas a instância da experiência como saber ordenador de sua atividade como docente. Aqueles que afirmam-se preocupados com a prática, demonstram maior confiança e serenidade nas decisões tomadas, além de argumentarem princípios pedagógicos que buscam seguir. Isto reforça a argumentação de Mizukami (2009) a respeito do valor da reflexão para a aprendizagem profissional.

Ocorre que essa reflexão, no caso de dois Professores, é impulsionada pela exigência de ministrar disciplinas de pesquisa, para além das orientações. O Professor 10 chegou a diferenciar para si, o nível de exigência como mais crítico nas disciplinas do que nas orientações, deixando em suspeição o que a orientação é capaz de trazer como mobilização à

---

<sup>56</sup> Não foi possível enveredar por esta discussão por não ser o foco do presente estudo. Abre-se aqui uma frente de investigações, para futuros estudos voltados à docência universitária.

reflexão e aprendizagem dos demais professores, o que revela a necessidade de investigar o que eles têm a dizer sobre a orientação em si e seus desdobramentos para a sua prática como docentes universitários, preocupação do capítulo seguinte.

Até aqui o presente texto apresentou as percepções dos docentes sobre sua formação e o trabalho que realizam, tentando abstrair os saberes que produziram relativos a ensinar e pesquisar. A função destes saberes era tentar visualizar, pelo menos no plano da trajetória e das crenças dos professores, indícios da integração entre essas duas funções no seu trabalho como orientadores. Um dos dados obtidos suscita a pergunta de que o discurso da formação de professores pesquisadores, neste contexto seja vivenciado ainda enquanto uma prescrição. Se assim é, como institucionalmente, na dimensão curricular está se prevenindo tal formação? Esta é a pergunta que se busca responder na última seção deste capítulo.

### **5.5 O currículo do Curso de Pedagogia da FACEDI\UECE como contexto situado de trabalho: o Projeto Político Pedagógico quer aproximar ensinar e pesquisar?**

O papel formativo da monografia no currículo do curso de Pedagogia na perspectiva de integração das práticas de ensino e pesquisa encontra suporte no bojo da reforma curricular, em face das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação deste profissional. É possível citar alguns aspectos centrais neste currículo em exame. Primeiro, a pesquisa aparece diretamente e/ou subliminarmente no perfil desejado dos futuros pedagogos na exigência à contextualização dos conhecimentos e na capacidade de utilizar-se de práticas investigativas em vários espaços de atuação, como na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP).

Em segundo lugar, entre os princípios norteadores da formação mantém-se a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Entre as competências e habilidades a pesquisa é recurso central, senão vejamos: capacidade de refletir e investigar a formação humana; realizar análises do contexto educacional e a partir destas elaborar propostas de intervenção social; por fim, planejar e desenvolver práticas de docência.

Há ainda o papel considerado “nuclear para integrar toda a dinâmica do currículo de Pedagogia” que é dirigido à disciplina PPP. Do ponto de vista da matriz curricular a pesquisa é situada em dois núcleos do curso: nos estudos básicos compreende cinco disciplinas (Metodologia do trabalho científico, Pesquisa educacional, Monografia I, II e III) e no núcleo de estudos integradores totaliza 8 disciplinas. Além disso, a pesquisa também aparece dentre as atividades teórico-práticas de integração curricular.

A área de pesquisa no novo currículo passa a congregar 136 créditos a serem trabalhados em oito momentos ao longo do curso. A disciplina Pesquisa e prática pedagógica conta com as fases da produção de uma investigação associada aos estágios nas áreas de gestão, educação popular e EJA, educação infantil.

No currículo anterior à reforma de 2008, ano de aprovação e implantação do novo currículo, a pesquisa obedecia a uma lógica mais linear. Nele a área de pesquisa era reduzida à lógica de introduzir o aluno em aspectos gerais da metodologia científica no início do curso e, no final, consolidar a elaboração do projeto de pesquisa e o desenvolvimento da monografia no último semestre. Naquele currículo, a pesquisa era situada em uma área constituída por 26 créditos e sete disciplinas (Introdução à metodologia científica, Pesquisa educacional, Projeto de monografia I e II, Produção textual, Introdução à estatística e Estatística aplicada á Educação).

O fluxo curricular se organizava considerando produção textual e Introdução à metodologia científica no 1º período, Pesquisa educacional no 6º período, projeto de monografia I (8º período) e projeto II (9º período). As disciplinas de estatística eram ministradas no 2º e 3º períodos respectivamente. Segundo o documento de 1991<sup>57</sup>, o curso de Pedagogia tinha dentre os seus objetivos “relacionar teoria-prática tendo como referência a sua ação pedagógica cotidiana e a necessidade de intervir nesta realidade” (UECE, 1991, p. 4), e deste modo, entre as “competências intelectuais” listadas estava: “capacidade de produzir e transmitir conhecimentos sistematizados sobre a realidade em que atua, tendo como pré-requisito o domínio de métodos e técnicas de pesquisa”. A área de pesquisa estava ‘situada’ dentre as disciplinas complementares obrigatórias, enquanto os fundamentos, metodologias e práticas de ensino estavam constituindo o currículo mínimo (sendo, portanto menos significativa dentre a hierarquia posta nos conteúdos curriculares). Chama atenção naquele currículo que o termo “*pesquisador-educador*” aparece na ementa de Pesquisa Educacional, disciplina que deveria fomentar “a postura epistemológica” necessária ao pedagogo. Apesar da fragmentação da pesquisa no curso, este currículo instituiu uma área de formação dedicada ao tema (Metodologia da pesquisa) e criou ainda a monografia como produção necessária para conclusão do curso. No currículo de 1983.2, a pesquisa sequer era mencionada como objeto da formação, sendo predominantes: o núcleo básico (1º ciclo), o ciclo profissional (chamado tronco comum) constituído pelos fundamentos e didáticas e o tronco diferenciado composto pelas práticas e didáticas específicas. Aquilo que mais se

---

<sup>57</sup> Este PPP consultado é documento anexo ao ofício apresentado à PROGRAD, de 30 de agosto de 2000, por ocasião da Preparação do Exame Nacional do Curso de Pedagogia em 2001.

aproximaria da pesquisa eram as disciplinas de estatística e medidas educacionais, pois promoviam o trabalho com a pesquisa de indicadores educacionais e/ou escolares. Hoje, percebe-se que a pesquisa é integradora do currículo e se associa à necessária prática pedagógica ao longo do curso. O novo fluxo curricular (2008.2) considera a necessidade de planejar e organizar a pesquisa em sua articulação com a prática pedagógica.

Aqui, no currículo adotado a partir de 1998 (o currículo prescritivo) a formação em pesquisa educacional aparece já no núcleo de estudos básicos (eixo 4 com 16 créditos), também no núcleo de estudos integradores (Pesquisa e prática pedagógica com 08 créditos). Na fase 01 da PPP ela supõe: o “conhecimento das experiências pedagógicas”, na fase 02 conta com a “produção de experiências pedagógicas”. A pesquisa é então instrumento para *diagnosticar, sistematizar e socializar* dados relevantes á intervenção nos campos da gestão educacional, educação de jovens e adultos, educação infantil e ensino fundamental. Esse aspecto significativo se traduz nas disciplinas PPP’s: familiarizar o aluno com a realidade dos sistemas de ensino, dos diferentes campos de prática e orientá-los ao longo dessas experiências ao uso de ferramentas de pesquisa tais como a observação, registro de relatórios, elaboração de pesquisa-ação, entre outros. Examinando-se a proposta das disciplinas através das ementas deduz-se o entendimento que se faz da pesquisa como recurso á intervenção.

O que se quer aqui evidenciar é que a pesquisa se tornou objetivo formativo cada vez mais central para o curso ao longo dessas reformas curriculares. No momento ela aparece circunscrita a um evidente esforço de integração entre as áreas e disciplinas, no que se reveste de uma intencionalidade, a interdisciplinaridade frente á tradicional fragmentação do conhecimento no campo pedagógico, relatada pelo Projeto curricular formulado e implantado recentemente. Eis que o texto elaborado deixa entrever o desejo de renovar as práticas pedagógicas e aposta que a pesquisa seja instrumento essencial dessa formação. Em tal perspectiva todos os professores são chamados a considerar este pressuposto no seu trabalho, é preciso profissionalizar os professores tomando-se a pesquisa como base do seu ensino, o que não parece contemplado nas imagens esboçadas nas trajetórias delineadas até aqui. Aqui, afirma-se a dúvida a respeito de como será posto em ação este currículo, pelo menos em seus anos iniciais<sup>58</sup>. O que se pode afirmar é que a análise da integração entre ensino e pesquisa no novo currículo demonstra o reconhecimento, pelo menos no plano do discurso, desta proposição.

---

<sup>58</sup> Também não é foco do presente estudo mas é outra frente de investigações a serem realizadas.

A monografia deve ser desenvolvida como resultante desse processo duradouro ao longo do curso, revelando uma relação mais estreita com temáticas e experiências pedagógicas geradoras de produção do conhecimento. Todavia, continua a indagação: o que é a monografia e qual o seu papel no curso? Buscando também responder a esta questão se situa o capítulo seguinte.

Em síntese, a monografia gera expectativas de formação para os alunos uma vez que esta deve expressar a competência profissional de reflexividade crítica sobre a prática pedagógica proposta na nova estrutura curricular de formação. Na realidade dos cursos, os debates de reforma prosseguem em torno da monografia e da relação teoria/pesquisa/prática pedagógica. Neste cenário continua em destaque o papel do professor orientador e suas representações sobre a orientação neste cenário. A partir disso o capítulo seguinte se pergunta quais os aprendizados gerados para os professores a partir da orientação.

## **6 APRENDIZAGENS DOS PROFESSORES: OS MODELOS DE ORIENTAÇÃO E A NECESSÁRIA TRANSFORMAÇÃO DA EXPERIÊNCIA PARA ENSINAR A PESQUISAR**

*“Eu vejo que aprendi o quanto te ensinei.”. (Renato Russo)*

Este capítulo trata das aprendizagens dos professores produzidas a partir da reflexão sobre a orientação à monografia. Trata inicialmente de situar o contexto do trabalho de orientação no curso caracterizando as condições para realização desta atividade. A partir deste cenário descreve como o docente trabalha, como enfrenta tais dificuldades? As práticas de orientação descritas supõem modelos, estratégias e saberes que são acionados na ação docente. Finalmente traz as aprendizagens produzidas nesta atividade destacando os usos que os docentes dão aos saberes gerados a partir da orientação, buscando nesta seção mostrar a sua importância para a profissionalidade docente, principalmente a transformação da experiência de pesquisa como objeto privilegiado do trabalho de orientação. Com isto este capítulo busca responder aos seguintes objetivos da tese: caracterizar as práticas de trabalho, evidenciar as dificuldades e aprendizagens, articulando-as à integração entre ensino e pesquisa no contexto pesquisado.

Os dados aqui apresentados foram produzidos inicialmente pelo questionário (tratando das impressões iniciais acerca da orientação), pela observação das bancas de defesa (tratando da compreensão sobre como deve ser a monografia e da sua avaliação), das entrevistas e da entrevista em grupo para fins de explicitação. Para estudar o trabalho docente de orientação, procurou-se inicialmente descrever o cenário de trabalho, tomando-o como contexto situado de prática, considerando que o saber dos professores é sempre “produzido e modelado no e pelo trabalho”. Apoiando-se em Tardif (2002), afirma-se a prerrogativa segundo a qual este saber profissional se legitima quando é recolocado no espaço cotidiano em que os professores atuam, pois é lá que eles dizem, fazem e pensam. Portanto, concordando com este autor, o saber do professor é também enraizado numa instituição e na sociedade, além de se inscrever na sua trajetória pessoal e profissional. Buscou-se também apoiar a análise das práticas de orientação nas ideias presentes no capítulo 3 desta tese, especialmente na discussão sobre aprendizagem da docência, raciocínio pedagógico e transformação pedagógica da matéria.

## 6.1 Condições de orientação

Para abordar as práticas de orientação em seu contexto, a investigação questionou os docentes através da entrevista. Os principais elementos apontados pelos professores foram: a organização curricular, as condições estruturais e materiais além das dificuldades específicas dos orientandos no curso. Entre as condições estruturais estão o tempo, a pouca adesão dos alunos à produção monográfica, a diversidade temática da área versus as áreas de formação e estudo dos docentes, o número de orientadores e a sobrecarga em algumas áreas de orientação. Já as condições materiais se traduzem na falta de espaço e recursos para elaborar a monografia e orientá-la. Serão comentados cada um destes aspectos.

### *A organização curricular: a desarticulação entre disciplinas, ensinamentos, práticas e pesquisa*

A dimensão curricular foi um dos aspectos mencionados como condicionantes da orientação. Os docentes veem a fragmentação da formação, pois a produção de pesquisa ao final do curso não tem, em muitos casos, relação com os temas, disciplinas e experiências vivenciadas ao longo da formação. Isso leva muitos alunos a sequer se identificarem com um problema de pesquisa. Também na matriz curricular havia uma convergência entre os estágios e as disciplinas de pesquisa, quando nos dois casos aos alunos era solicitado que elaborassem um projeto de pesquisa e um outro projeto focado na intervenção profissional nas escolas em que cumpriam seus estágios. Essa fragmentação, a pesquisa não ser tomada como instrumento associado à prática e nem ao conjunto das disciplinas, transforma a monografia em uma produção solta, isolada, vivenciada como imposição a ser cumprida para fins de conclusão do curso. Esta contextualização é importante porque os professores parecem levar um tempo considerável (que aqui não estimaram) na orientação fazendo esclarecimentos a respeito do propósito dessa monografia no curso. Tal constatação vem dos comentários dos docentes propondo aprofundar a relação dos alunos com a pesquisa:

Eu acho que a pesquisa não pode ser desenvolvida na disciplina de Pesquisa Educacional nem em Monografia I e II tem que ser desenvolvida em todas as disciplinas, porque senão... Ninguém anoitece e amanhece escritor ou um pesquisador. (Professor 2, entrevista)

A função de trabalhar de forma interdisciplinar é que ela é processual para culminar na monografia e nos estágios, uma forma de entrelaçar isso e abrir mais a visão sobre essa integração entre teoria e prática. (Professor 3, referindo-se à mudança curricular entrevista)

Eu percebo que a monografia é algo que é comentado desde o primeiro semestre. Eu sinto que precisaria de ações diretas dentro do próprio currículo para que o aluno se

encontrasse logo com essa atividade. As outras disciplinas elas poderiam pensar a monografia bem antes e o professor que está lá ele não pode se vê como distante da monografia, porque ele contribui para a formação desse aluno, não são só as leituras do final do curso que vão definir a monografia, é a leitura que o aluno faz durante todo o curso. (Professor 6, entrevista).

Há o entendimento de que que é preciso alongar o tempo da orientação, ampliando o convívio do aluno com o orientador, alargando o tempo de leitura e reflexão. Esta ampliação na convivência do aluno com a pesquisa, no entendimento dos docentes é salutar para que se enfrente a dificuldade dos alunos chegarem na monografia sem clareza da relação entre pesquisa e prática pedagógica, como afirma um dos professores: “Ela se desenvolvendo ao longo das disciplinas, existem os estágios e eles divididos ao longo do curso e com isso eu penso que a questão da pesquisa vai facilitar um monte de processos, até o próprio encontro com o objeto de estudo” (Professor 6, se reportando à pesquisa, Entrevista). Diante desses relatos à pesquisa dirige-se o esforço de integração curricular<sup>59</sup>. Os docentes demonstram concordar com o proposto nas Diretrizes Nacionais para a formação do Pedagogo, a maior vinculação da formação com o mundo da prática, da ação profissional via estratégias investigativas.

Face à apreensão dos docentes em relação a essa pouca apropriação da pesquisa na formação, a mudança curricular surge como uma aposta de que através da perspectiva interdisciplinar esse cenário possa mudar, entretanto há divergências sobre isso:

O currículo agora é uma oportunidade que a gente tá tendo pra fazer uma articulação ensino-pesquisa-extensão, isso que a universidade sempre quis e quando eu vejo na formação de professor ele é urgente. É uma nova cultura acadêmica, de pesquisa. (Professor 4, entrevista)

Se aquilo não virar cultura, pela proposta que está com seus limites, se as pessoas não quiserem trabalhar integrado nós vamos incorrer nos mesmos erros. (Professor 2, entrevista)

Existe a possibilidade, agora... eu já vejo que há uma série de limitações nisso. Primeiro, o tempo de realização das PPP's, não dá na perspectiva que foram criadas desenvolver ações que permitam um maior amadurecimento em termos da pesquisa. Eu acho que a pesquisa é uma coisa que precisa de tempo pra.. como perceber determinados resultados e como fazer uma análise mais apurada em termos daquilo. (Professor 9, referindo-se às PPP's, entrevista)

Ou seja, persistem dúvidas acerca dos modos de articulação entre pesquisa e prática profissional neste novo currículo, que agora é posto em ação, uma das questões que emergem é o sentido dessa interdisciplinaridade entre os professores. Aqui ela aparece como um conceito a que todos demonstram concordar tal é a sua importância no documento

---

<sup>59</sup> Abre-se aqui uma importante questão para outras pesquisas, como se concretizará esta integração.

curricular, embora os discursos lancem a suspeita de que por enquanto é uma prescrição, pouco esclarecido está seu sentido. Entre as dificuldades postas pelos docentes em relação à aprendizagem da orientação este tema ressurge, como se verá mais adiante.

*As condições estruturais e materiais: a variabilidade temática versus as áreas de formação e o número de orientadores*

O curso de Pedagogia durante o período inicial desta pesquisa contava com 12 professores orientadores, dos quais apenas três eram pedagogos. Esta área de investigações (o campo pedagógico) é abrangente e o número de alunos exigindo orientação era bastante significativo<sup>60</sup>, exigindo-se naquele cenário que todos os professores fossem responsáveis em acompanhar os alunos atendendo-lhe a diversidade de objetos que eles desejavam pesquisar. Também registra-se o fato do colegiado de professores sempre manter a intenção de dividir equitativamente o número de orientandos entre os professores, o que de fato nunca foi possível atender. Há temas e objetos que inevitavelmente sobrecarregam alguns professores naquele cenário, especialmente àqueles ligados à aprendizagem, educação infantil, teoria e prática da educação envolvendo formação e trabalho docente. Essa dinâmica sempre trouxe alguns problemas, pelo fato dos professores não entenderem como possível atender a tal diversidade e aqueles sobrecarregados, por vezes reivindicam uma distribuição mais justa de trabalho. Nos anos recentes o aumento no número de professores vem alterando este cenário que muito marcou a pesquisa aqui relatada, hoje o quadro é formado por 20 professores.

A variabilidade de temas para orientar é tema bastante comum nas queixas dos professores acerca da orientação. O reclame central é de que são temas bastante diversos e essa diversidade não é convergente com as áreas de formação e de interesse de estudo dos professores. Mas dentro disso há uma polêmica. Entre o grupo pesquisado há quem argumente sentir-se constrangido a orientar temas que não domina ou não tem interesse, como há aqueles que entendem que orientar na graduação permite enfrentar tal diversidade, pois neste nível da formação em pesquisa é suficiente a compreensão de como produzir pesquisa para auxiliar o aluno. Nos relatos aparece essa diversidade de opiniões:

[...] a gente não escolhe, até certo ponto o problema de pesquisa que o aluno quer pesquisar, o professor tem que ter até certo ponto *jogo de cintura*. Então tem que dar uma estudada, então esse aprender, você aprende a fazer outras leituras, eu acho que isso aí é importante também, a paciência científica nesse momento é fundamental, então *você acaba aprendendo*. (Professor 2, entrevista).

---

<sup>60</sup> No início da pesquisa havia aproximadamente 70 a 80 alunos matriculados em monografia, dentre alunos regulares e remanescentes.

Teve lá uma temática que era sobre educação especial, eu disse: não, eu não gostaria de trabalhar com essa temática, porque é uma temática mais específica e aqui tem professor competente na área que pode orientar isso aí. Porque a gente vai percebendo quais são os campos onde a gente estuda, onde a gente tem conhecimento e a gente vai direcionando pra eles. (Professor 4, entrevista realizada em junho de 2010).

E aí eu vejo aí que uma das dificuldades que tá tendo lá hoje é a questão de você chegar ter muitos projetos voltados para uma determinada temática e os professores que têm mais afinidade com aquela área não conseguem dar conta de todas essas orientações porque tem que haver a questão da distribuição mais equitativa das orientações. Mas sempre tem que ter uma certa afinidade. (Professor 9, entrevista)

Quando chega no final, uma queixa que alguns alunos apresentam “professor, o outro professor disse que esse meu tema já está muito batido e que eu tinha que mudar” aí eu acho isso complicado, ele vai ter que criar uma outra coisa para pesquisar? É muito complicado por um lado, eu acho complicado também para os professores eles orientarem coisas que são fora da área de conhecimento deles embora eu também ache que tenha a oportunidade para a gente aprender. (Professor 1, entrevista)

...porque no fim das contas a gente pega aqui na FACEDI textos que nós não dominamos pra trabalhar, temas que nós não dominamos, alunos com concepções que não é a nossa concepção. [...] Acabo que na maior parte das vezes o que eu faço é aceitar lá o ponto de vista do aluno que é um ponto de vista embasado em autores que nem sempre eu concordo. (Professor 8, entrevista).

Eu acho isso sem problema. Eu acho que existe é um equívoco por parte dos professores que acham que só podem orientar uma monografia de graduação se eles forem especialistas na área. Quando você vai por mestrado e doutorado não, aí muda. Porque na graduação os alunos estão dentro de um processo formativo. (Professor 10, entrevista)

Mas é preciso reconhecer que orientar certos temas, fora das áreas de formação exige estudo, leitura por parte dos professores e que de fato isso requer tempo e condições que não existem na universidade:

Porque me diga, na situação que a gente tá hoje, como é que o professor vai ler.. se por exemplo, nós que trabalhamos na universidade quando é que nós temos realmente tempo de sentar e ler, quando a gente se afasta mesmo, quando a gente tá na ação, na prática mesmo é difícil a gente ter condição realmente de adentrar mesmo certos conhecimentos, de ler muito mesmo. (Professor 4, entrevista realizada em junho de 2010)

Dentro do mesmo dilema o Professor 3 afirma a variabilidade temática como um problema e a não afinidade com certos temas como problemático à orientação. Ele diz que ao chegar à FACEDI teve que lidar com o “*tiroteio temático*”<sup>61</sup>. Em conversa informal asseverou a importância do “*tema afim*”, o aluno ter um tema que lhe diga respeito e o

---

<sup>61</sup> As expressões grafadas em *itálico* e sublinhadas são um recurso para destacar as expressões próprias dos professores para falar do assunto. A linguagem produzida pelo grupo (Os etnométodos).

professor estar também em sintonia com ele<sup>62</sup>. Naquele momento “a fim” pareceu dizer respeito à disponibilidade dos dois diante do tema. Este Professor diz ainda que o maior número de professores abriu possibilidades dos orientadores escolherem temas afins aos seus interesses e pesquisas, permitindo ao professor recusar temas que não se sinta apto a orientar, “dá para descentralizar mais”.

Tomando em perspectiva, nos anos recentes foram matriculados a cada semestre e concluintes em monografia:

Tabela 1 – Número de alunos matriculados e concludentes em monografia 2008-2010

Período	Matriculados	Concludentes
2008.1	54	17
2008.2	66	21
2009.1	67	31
2009.2	56	22
2010.1	55	22
2010.2	60	33

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados fornecidos pelo Controle Acadêmico da FACEDI/UECE

*As condições estruturais e materiais: o tempo para o aluno produzir e para o professor orientar*

O tempo para o aluno realizar a monografia e para o professor dispor na orientação é outro tema recorrente nos relatos produzidos. O tempo está circunscrito aqui a algumas situações: tempo curto entre o início das orientações e a data prevista para conclusão; pouco tempo disponível para os alunos estarem disponíveis à orientação devido ao fato de conciliarem estudo e trabalho; dificuldades para os professores orientarem tomando-se em consideração que alguns moram em outro município diferente daquele em que trabalham. Os relatos apresentam esta preocupação com o fator tempo:

Todo mundo tem uma hora de aula, duas horas de aula por dia tem toda aquela formalidade tem todo aquele ritual e a monografia “não vamos orientar ali, aqui no corredor, tal”, para o estudante como é que funciona isso, ele vai interpretar que aquilo é apenas uma mera etapa a ser cumprida de qualquer maneira, será que ele estava vendo que naquele momento há uma valorização daquela etapa ou é uma exigência mesmo pró-forma, então isso me dificulta no momento da orientação. (Professor 2, entrevista)

Dificuldade da minha parte, eu vejo é o fato de não estar lá a semana inteira, isso para mim é uma dificuldade para orientar. Às vezes o aluno vem num dia e vem 20 dias depois, aí perde o andamento. E lá nessa questão do tempo e do espaço lá na FACEDI, eu me sinto muito dividida, cheia de coisas porque lá a gente está dando

<sup>62</sup> Registro de diário de campo, julho de 2009.

uma aula chega um orientando querendo ter orientação na porta; e, às vezes não dá, às vezes tenho que dizer não. Deixar a aula para ir orientar, também pelo fato de eu não estar lá a semana inteira, isso, também, concentra muita coisa num dia só, dois dias, Ai às vezes fica atropelado. (Professor 2, entrevista)

[...] Quer dizer, ele precisa ler o mínimo e pra analisar o software.. Então ele precisa ler. Eu dei a ele apenas cinco textos pra ele fazer a monografia. Então o dilema está esse aluno encontrar tempo para ler..então aí vem a nossa questão da graduação... pesquisa? (Professor 4, relatando a falta de tempo dos alunos para ler, entrevista realizada em junho de 2010)

[...] aqui é como se tivesse só uma bala, a gente pega um aluno no Projeto II, às vezes, como tivesse só uma bala para matar um urso, ele tem que acertar, É porque são três meses, praticamente, para desenvolver uma monografia e, não dá tempo maturar nada. (Professor 5, entrevista)

O fato de ser em módulos e ser em Fortaleza, eu acho que isso é uma questão que eu acho tem que ser pensada também.. Cansei de estar onze horas da noite com orientando diante do computador corrigindo texto, escrevendo texto junto com ele e tal. Hoje eu não tenho tempo mais pra isso, então é muito difícil esse exercício conjunto. Não tenho porque vou para Fortaleza e o tempo que eu passo lendo não é o tempo que eu tô com o aluno. (Professor 8, explicando que mudou a sua disponibilidade de tempo para orientar, Entrevista)

Cinco orientandos e as minhas disciplinas todas. O problema muito é questão de agenda... os alunos não tem tempo a tarde e a noite eu dou aula. Eu não tenho como vir outro dia da semana só para os orientandos e, além disso, alguns deles também têm disciplina à noite. (Professor 5, entrevista).

O Professor 2 questiona o pouco tempo dedicado às orientações pelos professores na faculdade. Até ali a monografia era produzida dentro da disciplina projeto de monografia II e todos os orientadores a assumiam dentro dos seus horários. Mas ela está prevista no horário semanal de aulas, dentro do fluxo do semestre. Mas como os professores estavam com suas disciplinas em outros horários, a rotina foi sempre fazer uma adequação nos horários, tornando a orientação uma atividade bastante flexível. Este professor repara que isso poderia gerar a impressão na monografia ser algo “que se faz de qualquer jeito” ou que poderia passar como “coisa pouco séria” por não merecer cuidados, melhores condições de acompanhamento. Daí surgem as orientações na porta ou aquelas “de intervalo”.

As chamadas *Orientações de intervalo* surgem como uma solução ante a falta de tempo dos orientandos e provavelmente, também dos orientadores. Caracteriza para um dos Professores (o professor 1) uma orientação fracassada. *Orientação de intervalo* é aquela que acontece quando o aluno não tem tempo durante o dia para reunir-se com o orientador que se sente pressionado a prestar supervisão ao aluno às pressas. “*De intervalo*” significa apressada, presa ao contato com o aluno, sem mediação direta do texto. Para ilustrar esse tipo de trabalho cita uma experiência com ex-orientanda, para quem a falta de tempo para orientação parecia supor falta de disponibilidade para estudo e produção do trabalho:

Ela tinha o projeto, me entregava, eu dava orientações escritas, aí ela não seguia as orientações, aí era complicado. [...] No final das contas, ela me trouxe uma monografia que eu acho que não foi a que eu estava acompanhando, aqueles pedaços eu achei que foi copiada, que foi redigitada, reprovei. Eu ainda perguntei se ela tinha tempo de dar uma reformulada e tudo, ela disse que não. (Professor 1, entrevista).

*As condições estruturais e materiais: o espaço para orientar e a disponibilidade de materiais*

Há entre os professores o reconhecimento de condições precárias para orientar e para os alunos pesquisarem. Essa dificuldade está presente nas disciplinas também, como exemplifica um dos docentes ao afirmar levar seus livros para sala de aula. Parte do grupo resolve a falta de espaço físico realizando orientações em outros espaços e fora do horário de aulas, o que é difícil para muitos alunos trabalhadores. Como se apreende da experiência do Professor 1 que afirma realizar a “orientação caseira” isso se deve pela preferência em dispor de mais tempo ao orientando em casa, compartilhando a sua biblioteca, mas também se deve em parte à ausência de espaço no próprio trabalho, tomando-se em conta que o espaço de orientação é muitas vezes a sala de professores lotada e barulhenta.

O professor usa essa denominação de orientação “caseira” pela primeira vez em 2009<sup>63</sup> e naquele momento justificava a necessidade de “trabalhar a partir do desejo do aluno, respeitando, incentivando, retomando o aluno no processo”. Assim foi possível questionar se *caseira* dizia respeito à proximidade entre o tema e o aluno? Ou seria proximidade na relação entre professor e aluno na orientação? O mesmo docente tratou de informar depois que isso queria dizer da sua disponibilidade em abrir a sua casa e biblioteca para que o aluno o visse trabalhando, percebesse o quanto o ambiente de pesquisa favoreceria a produção do pesquisador, enfim socializava a sua forma de trabalhar, estudar, pesquisar.

Há no conjuntos dos relatos apreciações que reivindicam melhores condições estruturais para realizar a orientação, como se vê:

Por que se eles não têm contato com livros como é que a gente vai trabalhar? [...] Não é só a gente falando conceitualmente. Eu já tentei até adotar livros na disciplina também, mas não houve eco e eu tive até medo. Por causa do aspecto financeiro não é? aí eu levo os livros para eles lerem, empresto porque eles têm que compreender, conhecer e a gente têm feito isso. (Professor 1, sobre a falta de livros, entrevista).

Você já sabe que você vai trabalhar muito dentro da universidade e em condições de precariedade mesmo. Essas condições objetivas são dificultadoras para o professor orientador. Nós na faculdade orientamos aonde? Nos corredores, nas salas ante de começar a aula, a gente orientando e o professor chegando, existe aquele desconforto você vai ter que sair, volta para o saguão, vai para a cantina, então isso é um processo que eu acho que emocionalmente complica a orientação por parte do professor e quem está sendo orientado também. Eu acho que pode até ser interpretado como algo de improvisado e a monografia passa a ser até encarada como

<sup>63</sup> Registro do diário de campo, julho de 2009 por ocasião de reunião do colegiado do curso.

algo que não é muito sério. (Professor 2, sobre a falta de espaço e equipamentos, entrevista)

Então já sabe, vai começar a orientação de monografia tem que rever seus livros e levar uma sacola de livros para a faculdade. Isso é um ritual que eu faço e vejo os colegas fazendo. E é uma estratégia em defesa da melhor construção da monografia. (Professor 2, sobre a falta de livros, entrevista)

Dar ao aluno acesso aos materiais, que por exemplo, lá em Itapipoca não tem livrarias e isso já é ruim . Um outro aluno tem a possibilidade financeira de pedir livro pela internet e dá certo, funciona bem, mas outros a gente sabe que não tem essa possibilidade nem financeira, nem de acesso a internet. Eu já vivo perdendo um monte de livro , é de emprestar livro pra o aluno , ou então de tirar cópias para os alunos e levar pra eles, e isso vai garantindo esse acesso à leitura de livros que muitas vezes na biblioteca não tem e às vezes tem, e eles também não pesquisam. (Professor 3, entrevista).

Eu enquanto aluno, a dificuldade específica que eu encontrei era de materiais. As nossas bibliotecas, elas são defasadas, as leituras contemporâneas as bibliotecas não têm, na época eu ficava pedindo mesmo material aos professores, xerocava material e hoje enquanto professor isso ainda persiste. Agora eu estou do outro lado, tentando encontrar as leituras para ajudar minhas alunas, comprando material, pesquisando, vendo textos, agora pedindo ajuda aos meus colegas. (Professor 6, entrevista).

A partir disso, um destes professores diz que nestas condições fazer uma monografia em três meses é “tirar leite de pedra”, e que o objetivo de atualização de fontes é para evitar produções frágeis, “senão ficará muito capenga, deficiente teoricamente”.

#### *As condições estruturais e materiais: a adesão dos alunos e professores à orientação*

Percorrendo os relatos dos professores há apreciações sobre a necessidade de engajamento ou adesão de alunos e professores à orientação e à produção da pesquisa. Estas percepções ora se dirigem aos alunos e ora aos professores. No tocante aos alunos são ressaltadas as ausências e abandonos, a falta de envolvimento com sua pesquisa. Quanto aos professores destaca-se: orientar só por exigência ou imposição, o sentido de inutilidade ou não aprendizagem, orientar como tarefa desgastante. É dito por alguns professores que é preciso envolver mais seus pares nesta atividade. No conjunto percebe-se a dificuldade de criar trabalho conjunto. Isto revela-se como um problema estrutural naquele contexto.

Aquela coisa assim do envolvimento do aluno com o tema que é uma coisa que eu acho que tem que ter, que eu gosto de dizer assim que tem que brilhar o olho para poder fazer a pesquisa! (Professor 1, olhando para o aluno, entrevista)

Você tem alunos que estão no Projeto de Monografia I que não tem nada, tem que começar uma monografia praticamente do zero, porque não fizeram uma biblioteca, porque não construíram arquivos pessoais, só viveram cada disciplina. (Professor 5, entrevista)

Eu acho que a motivação do orientador pelo tema, dele ter condições reais para orientar..ele ter o mínimo de fundamento teórico, dele também conseguir estar próximo ao aluno, conseguir ter empatia, conseguir dialogar bem com o aluno. Alguns professores conseguem mais e outros menos. (Professor 3, olhando para o professor, entrevista)

[...] de alguma maneira você sabe que tá na função de docente e que tem que contribuir com a formação da pessoa que tá sendo orientada e tal mas...é uma das coisas que precisam ser ditas, as chateações mesmo. Você muitas vezes se depara com tanta dificuldade de produção e se pergunta qual a contribuição pra que eu cresça ou que vá acrescentar dentro da formação deles? (Professor 9, a desmotivação do professor ante as dificuldades, entrevista).

Esse trabalho, o aluno o nunca se acredita produzindo porque a gente não tem nenhuma formação ou uma escola que preparou a gente pra isso. Mas os nossos alunos, chegam ainda com esse descrédito muito grande. Com essa baixa estima, mesmo lá nos pés.. Porque grande parte dos alunos da Pedagogia vem sem desejos. (Professor 10, entrevista)

porque a pesquisa é uma imposição e nesse processo doloroso, de ter que escrever um texto, acaba que muitos alunos saem com ojeriza. (Professor 8, sobre a não adesão dos alunos, entrevista)

Já tem dois semestres seguidos que a gente buscou marcar reunião com os concludentes. Aí só vieram dois alunos, e a gente divulgou mas ainda assim só vieram dois. Eles fazem matrícula mas não vem pra faculdade , talvez eles acham que fazer matrícula em monografia II é pra não perder a vaga, às vezes dá essa impressão. (Professor 2, sobre os remanescentes, entrevista)

Independente de qualquer coisa é o compromisso que você tem que ter com o aluno. Tem muito pesquisador que realmente é um “bam-bam-bam” e ele não consegue ter compromisso com o aluno da graduação porque acha que talvez é muito pouco, tem um estrelismo no meio do caminho, tem gente que é complicado, nas suas relações humanas e sociais. E isso se reflete, na minha opinião, nas orientações... porque é difícil [...] e também tem que ter paciência porque às vezes dá vontade de você rasgar e dizer: “ah, não aguento não!” tá entendendo? Isso requer uma disposição, um compromisso. (Professor 10, entrevista)

eu sempre tenho quatro orientandos e só fico com um. Não aparecem, vem um dia e arrumam uma desculpa e nunca mais voltam. Eu fiquei sempre só com um e sinceramente eu prefiro. Adoro. Porque eu consigo trabalhar melhor. (Professor 8, entrevista).

### *As condições estruturais e materiais: as dificuldades específicas relativas à leitura, escrita e produção de pesquisa*

Relativo às dificuldades apontadas pelos professores, como demandas principais à orientação trazidas pelos alunos naquele cenário foram destacados: a produção textual (coerência, organização, correção), desenvolvimento da leitura e compreensão de textos, além da apreensão sobre os processos de pesquisa. Tais dificuldades são tomadas aqui como *condições* que conformam ou modelam o trabalho do orientador, pois são elas que irão definir

os objetos de trabalho de cada professor, os elementos que irão exigir intervenção por parte dos docentes. Cada um destes aspectos foi visto de distintas formas, vejamos:

Sobre a produção de leitura e escrita, os docentes manifestam reconhecer as dificuldades de aprendizagem que antecedem a formação universitária, mas alguns compreendem que devem intervir neste campo, enquanto outros apenas constataam as dificuldades:

Se você não é leitor, se você não tem prática de escrever, desenvolver, você não faz a monografia. (Professor 2, entrevista)

Nosso ensino médio ainda é muito fraco em relação à aquisição de leitura, eu tenho uma dificuldade muito grande de fazer com que nossos alunos leiam e compreendam o que estão lendo e muito mais ainda que produzam um texto em cima do que eles leram. (Professor 5, entrevista)

[...] tem uns que escrevem bem, tem uns que não esperam só da gente, já trazem bagagens anteriores, já de textos de alguns trabalhos já produzidos na própria faculdade esses normalmente se saem muito bem. (Professor 7, entrevista)

Mas eu penso que você tem que compreender se o menino tá fazendo a coisa e é o que tem que ser feito. Por exemplo, eu pego um texto, é lógico que a experiência te dá um know-how também, mas por exemplo, eu pego um texto de um aluno, ali eu consigo ver o que tá faltando mais ou menos. (Professor 10, entrevista)

No que diz respeito às dificuldades de produção de pesquisa sobressai a ênfase ao texto, a falta de referencial teórico adequado, mas principalmente a disparidade entre os alunos naquilo que eles conseguem produzir, como algo que condiciona e dificulta a orientação. Há quem afirme que produzir a monografia, em muitos casos não traz mudança conceitual ao aluno. Há o registro da produção deficiente já no projeto de pesquisa bem como a falta de um texto como mediação para a orientação:

Às vezes o aluno vem com o 1º capítulo, mas sem ter um problema de pesquisa, sem ter um projeto. Sem ter objetivo, sem saber da dimensão metodológica. A maioria deles não traz o texto. [...] Mas a maior dificuldade deles que eu percebo é a de criar uma coerência do texto da monografia. (Professor 3, entrevista realizada em junho de 2010)

Você tem cerca de quinze alunos que tenha um pré-projeto já feito, tem cerca de nove alunos que tem tema, mas renegaram o pré-projeto, tem que começar de novo e, tem seis alunos ou mais que não tem nada, aí é complicado. Então tenho que trabalhar três estratégias diferentes com esses alunos. (Professor 5, falando da sua rotina nas disciplinas de pesquisa, entrevista realizada em junho de 2010)

os temas da Pedagogia costumam ser ideais, a partir de uma noção idealizada da visão romântica da educação feliz, do professor perfeito, da escola ideal... a “boa pedagogia”... é aquela que o professor deve, deve, a escola deve. [...] Mas de qualquer forma é um exercício de produção de texto, de aproximação do aluno com uma possibilidade de pesquisa e pra alguns alunos. (Professor 8, entrevista).

Ter o exercício mesmo da paciência para que com a sua orientação aquela pessoa possa avançar em algum aspecto já que muitas vezes fica muito difícil. Porque você cria logo uma espécie de estigma, “poxa, o aluno passou quatro anos, cinco anos,

não conseguiu ainda ter condições de construir um texto que siga uma determinada ordenação e tem que agora fazer isso em um semestre, dois semestres? (Professor 9, entrevista realizada em junho de 2010).

O Quadro abaixo sintetiza quais são as principais condições para orientação no curso, distinguindo tipos específicos de dificuldades que o trabalho supõe. Eis o retrato das condições da FACEDI, relativas ao curso, em termos de orientação:

Quadro 1 – Condições de orientação

<b>Estruturais</b>	<b>O Tempo-</b> 2 a 3 meses para produção da monografia pelo aluno e Falta de tempo dos professores
	<b>Variabilidade temática</b> versus as áreas de formação dos professores; Repetição de temas na monografia com <b>sobrecarga dos professores</b> devido ao número de docentes em cada área; Indefinição de linhas de pesquisa e orientação
	<b>Produções deficientes de leitura e escrita;</b> Alunos díspares em suas produções exigindo um repertório variado de estratégias do orientador em relação à leitura e escrita
	<b>Adesão de Professores e Alunos</b> Abandonos frequentes de alunos; A orientação como ‘conquista’; Cumprimento de atividades e objetivos; Falta de interesse dos professores pela atividade.
<b>Organização Curricular da área de Pesquisa</b>	Desarticulação entre fundamentos, ensinamentos, práticas e pesquisa
<b>Materiais</b>	Falta de espaço físico;
	Condições precárias do acervo bibliográfico; Pouco acesso dos alunos às fontes e outros recursos auxiliares à pesquisa

## 6.2 Saberes necessários para orientar na percepção dos orientadores

Tomando-se em conta as condições descritas para orientar, que saberes os docentes veem como essenciais para realizar esta atividade? Através da sondagem via questionário os docentes foram inquiridos inicialmente acerca deste tema. A pergunta que lhes foi formulada foi a seguinte: *O que você considera como essencial ao professor para orientar a monografia?*

As respostas foram múltiplas, aqui agrupadas em função da sua recorrência e naquele primeiro momento da pesquisa indicavam:

- a disponibilidade do orientador para facilitar ao aluno as fontes bibliográficas e as orientações metodológicas (05 respostas);
- gostar de estudar e de pesquisar (02 respostas);
- não subestimar o conhecimento do aluno(02 respostas);
- ser comprometido com a orientação (06 respostas);
- transmitir a “habilidade” sobre como fazer a monografia (03 respostas);
- respeitar o ponto de vista do aluno (02 respostas);
- revisar o trabalho do aluno (01 resposta);
- ter conhecimentos teóricos e metodológicos (03 respostas);
- ter um bom relacionamento com os alunos (04 respostas);
- ter a disposição para partilhar sua experiência como pesquisador (02 respostas);
- ter experiência anterior em pesquisa e ter elaborado monografia (01 respostas);
- ter familiaridade com tema de pesquisa do aluno (06 respostas);
- ter memória da sua formação em pesquisa (01 resposta);

A leitura destas respostas dá a entender que os professores valorizavam muito mais o comprometimento e a disponibilidade do orientador com a atividade, a familiaridade com o tema de pesquisa (o domínio teórico), a capacidade de relacionar-se com os orientandos, do que propriamente os conhecimentos teórico-metodológicos ou a capacidade de utilizar-se de suas experiências como pesquisadores. O que fica nas entrelinhas? A preocupação deles quanto á real disponibilidade dos orientadores e a falta de sintonia entre os temas de pesquisa e seus interesses de estudo.

A experiência com pesquisa é pouco enfatizada, talvez pelo fato de estudarem temas dissonantes em relação aqueles que são chamados a orientar, ou talvez pela experiência

breve com pesquisa. Há também uma valorização da relação de orientação como algo que constitui a atividade, a sua dimensão interativa e relacional, pois é um trabalho professor-aluno. Isto efetivamente representa a preocupação com um saber pedagógico, tomando-se em consideração as ideias de Pimenta e Anastasiou (2005) para quem, ensinar pressupõe uma parceria deliberada e consciente em que se vinculam o papel condutor do professor e a autoatividade do aluno. Entre os saberes necessários para orientar, até aqui foram ressaltados a relação do professor com a atividade (a ser melhor esclarecida), a competência teórica e metodológica para orientar e em último plano a valorização e usos da sua experiência com pesquisa. Isso leva a reconhecer o pouco significado neste contexto da legitimação de saberes produzidos pelos próprios professores, na direção do que propõe Gauthier (1998).

Estes dados demonstraram a necessidade de questionar por meio da entrevista como eles entendiam o que era necessário para orientar na graduação. Era preciso explicitar a natureza dos saberes realmente úteis ao trabalho (TARDIF, 2002) que realizam como orientadores, neste momento por meio do discurso deles e depois examinando propriamente as práticas que eles reconstituem. Deste modo a eles foi dirigida a seguinte questão: *O que é preciso para bem orientar?*

Sobre isso os professores confirmaram as impressões oferecidas pelo questionário.

Os temas prevalentes foram:

- interesse do orientador pelo tema;
- empatia com o orientando para motivá-lo;
- fundamento teórico do tema orientado;
- muita disponibilidade para orientar;
- compreensão de pesquisa.

Nas entrevistas aparece uma divergência que foi problematizada, o domínio teórico da área (que aparece em 03 relatos) versus a competência pedagógica (deduzida da maioria dos relatos) associada à compreensão de pesquisa (presente em 02 relatos) para orientar na graduação. Vejamos como estes aspectos são explicitados nas falas dos professores. Algumas falas ilustram estas perspectivas:

Eu acho que a motivação do orientador pelo tema, ele ter o mínimo de fundamento teórico, dele ter empatia, dialogar bem com o aluno. (Professor 3, entrevista)

O desafio da orientação que eu penso é dialogar com o aluno. Porque o que é formar para a pesquisa? É caminhar com o aluno, o professor criando estratégias para o aluno desenvolver sua pesquisa. (Professor 4, entrevista)

Ele precisa ter fundamentação teórica, precisa ter desejo pela pesquisa, além da paixão e gostar do que faz, ele não deve ser alguém que está sendo orientador só para cumprir um horário na universidade. (Professor 6, entrevista)

Um (aluno) disse que consegue conversar comigo de uma maneira que ele converse e entenda o que está sendo falado, ele diz que às vezes o professor às vezes usa muitos jargões. Mas eu não sei se é porque a gente está mais disponível. (Professor 7, entrevista)

Às vezes eu me recuso a orientar determinados temas porque pra orientação sair completa na graduação você tem que ter domínio dos conceitos relacionados àquela abordagem pra que você possa situar melhor o orientando dentro da leitura. (Professor 9, entrevista)

A meu ver, eu posso orientar sem que eu tenha necessariamente um conhecimento abrangente dessa área, você tem que entender o que é pesquisa e o que você faz pra existir uma investigação pra mim esse é o essencial! Eu acho que existe é um equívoco por parte dos professores que acham que só podem orientar uma monografia de graduação se eles forem especialistas na área. Quando você vai por mestrado e doutorado não, aí muda. Porque na graduação os alunos estão dentro de um processo formativo. (Professor 10, entrevista)

Chama atenção a partir das entrevistas que a dimensão pedagógica é deduzida em vários relatos embora não formalizada pelos professores como um saber propriamente pedagógico. É preciso dar visibilidade a esta reflexão produzida pelo grupo. Dar-se conta do trabalho realizado, dos valores, dos princípios pedagógicos que se utiliza é condição que expressa a profissionalidade, aqui chama-se atenção para este ponto. A reflexividade que aqui se reclama está associada ao poder sobre a prática, como afirma Roldão (2010, p. 49):

O pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional refletir sobre a função que desempenha, analisar a sua prática à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes (...) os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos de ação, reorientando-os, através da tomada fundamentada de decisões, ou da “gestão de dilemas”, na expressão de Gimeno Sacristán.

Os professores incorporam uma preocupação pedagógica em seus discursos, mas ela não é expressa, nomeada, legitimada pelo próprio docente. Concorde-se neste ponto com Day (1999) sobre o fato de que os professores para se desenvolverem profissionalmente necessitam se envolver em “conversas reflexivas e analíticas consigo próprios e com os outros” para só então confrontar a sua prática abrindo caminho para mudanças necessárias. Como diz o mesmo autor à página 153, “a mudança que não é interiorizada será provavelmente cosmética, simbólica e temporária”. É então indispensável reconhecer que todo conhecimento pessoal e prático desvela percepções e valores que todo professor pode assumir e desenvolver.

A partir daqui são apresentadas as respostas dos professores a respeito da “boa” orientação e do papel do orientador. A intenção de adentrar nestes aspectos se liga ainda à necessidade de compreender os saberes que efetivamente lhes são úteis para orientar.

*Compreensões da orientação e do papel do orientador na graduação: aprendendo com o trabalho*

Os professores anunciam como compreendem a orientação e o seu papel enquanto orientadores a partir dos saberes antes detalhados. Destaca-se nesta seção como na percepção do que é orientar aparece a integração entre ensinar e pesquisar.

A orientação é vista por alguns docentes como forma de *ensino “mais apurado”*, mais exigente em relação à aprendizagem e produção dos alunos. O orientador precisa se explicitar, ser claro nas informações prestadas em função das necessidades específicas dos diferentes alunos:

Porque tem alguns alunos que captam muito rápido o que a gente na conversa, o que a gente está conversando, anotam, são bem mais centrados, outros não; então esses outros a gente tem que perceber o que é preciso fazer. (Professor 3, entrevista).

É a realização de um desejo meu enquanto professor, porque ao orientar eu estou ensinando individualmente, seria algo mais ou menos parecido com isso, é ensinar, acompanhar os passos de alguém que está pesquisando. (Professor 6, entrevista)

Eu posso ser mais exigente porque tem coisa que eu queria ter falado, orientado a reflexão de outro modo sobre os conceitos, provocado mais a reflexão sobre o que eles escreveram, mas como é que eu faço isso com uma turma de 45? E eu tendo só um na minha frente eu posso fazer isso. (Professor 2, entrevista).

No orientar você está aqui conversando com a pessoa, a pessoa entende, não entende, você lê o texto, você vai e volta, é um atendimento individual, é mais fácil você mediar essa relação. E o aluno entender. Quando você vai pra uma turma que você tem que ensinar ao coletivo. (Professor 10, Entrevista).

A orientação também é compreendida a partir da *intersubjetividade* que constitui a relação entre professor e aluno. O orientador então é visto como ‘modelo’ para o seu orientando. Neste sentido aponta caminhos “não vá por aí, vá por aqui” ou “olhe, tem que justificar”, “preste atenção em algumas coisas”- precisa interagir com o aluno e dar retorno às produções, esclarecer as dúvidas:

Eu acho que uma coisa muito de uma relação professor e estudante, se ele te vê como uma pessoa que é responsável, que é rigorosa, que prima por um problema bem elaborado, uma análise, pesquisa de campo, se ele te vê como um pesquisador que exige isso ele vai se preocupar em fazer alguma coisa. (Professor 2, entrevista)

O orientador constrói junto com o aluno esse trabalho, mas ele alimenta esse interesse do aluno, precisa incentivar o desejo pela pesquisa. O fato de eu dar feedback, estimular a relação dele com o curso, a profissão dele, com papel de

professor pesquisador, mediar essa relação dele com os autores, com o campo. (Professor 1, entrevista)

Não é que você enquanto orientando vá assumir uma posição submissa e aceitar tudo que o orientador dê como sugestão mas a questão é que se não houver essa afinidade durante o processo muita coisa vai se perdendo dentro da orientação e de alguma maneira vai ficando mais difícil você desenvolver o próprio trabalho. (Professor 9, entrevista).

Sobressai em alguns discursos a imagem do orientador como um *guia* e do aluno como *aprendiz*, como ilustrado nestes relatos:

Quanto à orientação eu costumo brincar com os alunos o seguinte, eu digo para eles: “olha vamos começar uma caminhada aqui bem interessante. Vocês já assistiram Guerra nas Estrelas? Os mestres Jedi, eles têm que dominar os sabres de luz e ajuda a defender a república. Aonde tem um mestre tem um aprendiz. Ai, então, nós hoje vamos começar essa relação eu sou um mestre Jedi e você vai ser meu aprendiz. Então vou ensinar você como usar o sabre de luz”. (Professor 5, entrevista)

Eu acho que seria a função de eu como orientador, seria guiar os alunos, guiar o aluno na forma que ele possa produzir um texto. [...] então muitas vezes a gente tem que dar uma contribuição maior ou desistir do aluno. (Professor 7, entrevista)

O momento de monografia é de experimentação do aluno e do professor. Mas enfim, o professor repete algumas coisas, o aluno não, é novidade. O professor, me parece, por ser uma coisa que ele está sempre engajado nesse processo as variações são pequenas em relação às variações do aluno. O aluno sai de uma posição de não-pesquisador para uma posição de pesquisador. O professor não. Ele vai encontrar algumas questões novas, a partir da relação com o aluno, mas é isso mesmo. (Professor 8, entrevista).

Por outro lado, também alguns relatos reconhecem a *aprendizagem mútua* que deve surgir desta relação. Chama atenção o reconhecimento da relação que o orientador pode fazer entre esta atividade e as suas disciplinas. O professor que deve haver no orientador e o pesquisador que deve haver no professor, como exemplificado nesta fala:

Todo o processo de orientação é um aprendizado mútuo, porque assim o aluno aprende e o professor que orienta também aprende. Eu consigo levar essas leituras e talvez essas inquietações delas da pesquisa, que elas estão lá como pesquisadoras em formação para que eu articule isso lá dentro da minha sala de aula, eu não consigo dissociar o professor orientador do professor que está na sala de aula. (Professor 6, entrevista)

O tema da produção de *autoria* também aparece como pertinente ao trabalho de orientar pesquisa. Este trabalho docente na graduação tem uma perspectiva diferente do mestrado e do doutorado, procurar criar condições para a autoria mais do que produção de conhecimento inédito. Na percepção dos docentes, ao orientar o professor contribui para o aluno produzir seu próprio texto e responsabilizar-se pela sua produção:

Orientar para mim é você contribuir para que o aluno possa desenvolver a sua pesquisa, facilitar no sentido de ajudar, de instruir, de ensinar. Eu não faço trabalho

por ninguém, não sou de redigir parágrafos para ninguém, posso fazer reparos, sugerir. (Professor 5)

Fazer uma pesquisa de campo mesmo que não seja uma pesquisa de campo extensa e voltar, conseguir fazer essas análises fazer uma leitura, digamos assim, articular a fala daqueles sujeitos com a fala dos teóricos, fazer essa articulação coloca isso na monografia, eu acho que cumpri meu objetivo. (Professor 2).

Eu acho que a gente tá tendo a oportunidade de desde já o aluno ter essa dimensão de que ele é autor. Só que a autoria dele não é uma autoria de inovação, de contribuição, mas é a autoria de fazer algo, de refletir algo. Porque o processo de entender um autor e relacionar ele com outro, é uma autoria disso, não tem como não ser. Ou você compreende e faz essa relação ou ninguém faz por você. Então, quem faz essa relação é o aluno e nessa hora ele não é autor? Ele não tá tendo uma construção aí? (Professor 10, Entrevista)

No que se refere à concepção de orientação algumas questões emergem. A primeira delas é a imagem do orientador de graduação como uma *guia*. Isso é predominante entre os professores aqui consultados. Agora, como atua esse guia? Se está falando de um professor que “escreve junto”, que provê modelos, que concede textos e fontes (para auxiliar um pesquisador iniciante), que revisa o texto em sua dimensão ortográfica mas também de alguém que quer compartilhar suas experiências e “avanços acadêmicos” (expressão utilizada pelo Professor 5). Este postulado da orientação na graduação faz da monografia um “exercício”, como atesta o Professor 8, exercício para aprender a pesquisar. Neste sentido, parece coerente a afirmativa de Quixadá Viana (2010, p. 56), segundo a qual a orientação na graduação se pauta por referências distintas daquela praticada na pós-graduação.

Aqui, no contexto da licenciatura, parece muito mais exigente a função formadora do orientador, que precisa exercitar a docência para preparar profissionalmente. A autora questiona se o exercício da orientação nesses moldes, “realizado dentro dos limites de uma concepção de ensino” é condizente com o que se necessita nos dias de hoje e afirma ainda que a tarefa do orientador da pós-graduação é científica mais do que puramente educativa.

Dialogando com a autora, os professores aqui presentes afirmam aprender com os orientandos e com as demandas que eles trazem. Se é uma tarefa educativa o que se faz na graduação é preciso cuidar sim dos aprendizados da leitura e da escrita. E isso é suficiente para que se reivindique a continuidade da formação para os professores. Se essa orientação na graduação é centrada mais no *processo*, nas palavras de Quixadá Viana “como influência pedagógica da universidade e menos do campo científico” e é “restrita às exigências institucionais locais” (QUIXADÁ VIANA, 2010, p.56), mais uma vez se entende que a monografia deva abordar questões\problemas do campo profissional e da vivência pessoal\social dos alunos. Ou seja, o orientador de graduação permanece um educador que

apesar de não estar formando “pesquisadores profissionais”, cuida de despertar para a pesquisa, para as estratégias e valores que lhe são correspondentes. Neste sentido apesar das exigências de qualidade próprias da pós-graduação estarem repercutindo na graduação, é preciso respeitar esse espaço-tempo de formação, que tem sim suas especificidades. Coerente com o que dizem alguns professores, eles vêem orientadores e orientandos enquanto *aprendizes*, que estão se dando conta de que produzir pesquisa com qualidade é algo a ser vivenciado, enfim, exercitado como condição de aprender para ensinar alguém. Por outro lado, os professores são pressionados pelas exigências da pesquisa acadêmica e alguns parecem rejeitar a dependência ou pouca iniciativa dos alunos, dispensando-lhes uma autonomia que muitos ainda não tem para trafegar no universo da pesquisa. Alguns dentre os professores já vivenciam com maior tranquilidade essa “orientação-guia”, outros buscam se afirmar como parceiros, não tutores de seus orientandos. É fácil compreender isso quando se vê uma cultura mais passiva, alunos que esperam demais do professor abusando dos limites da orientação. Mas, de todo modo, configura-se na graduação a orientação como “*trabalho compartilhado*”, como dizem aqui os docentes. A forte dimensão formadora é aquilo que parece caracterizar o orientar neste grau de ensino e formação. O “estar junto”, “caminhar com” o aluno é sua marca. Aqui os professores levam a crer nisso.

*Segundo os docentes quais os saberes necessários à orientação e como deve atuar o orientador?*

- Orientação se aproxima de ensino pela interação com os alunos e se distingue pelo maior acompanhamento da leitura, da reflexão e da escrita;
- O orientador precisa facilitar o processo de pesquisa (*daí precisa dominá-lo..*);
- Instigar o aluno em direção à pesquisa é visão comum, mas dentro da percepção do orientador como *guia* e do aluno como *aprendiz*;
- O orientador precisa sustentar os interesses de pesquisa do aluno- a intersubjetividade;
- Os professores supõem dominar certas rotinas ou formas de fazer, isso contraria a percepção da orientação como “problema”;
- A diversidade de entendimentos sobre pesquisa se mantém: orientar na graduação exige domínio teórico do tema ou uma boa compreensão de pesquisa garante o trabalho do professor?;

- Orientar na graduação? Criar condições para a autoria, mas ainda não se sabe exatamente o significado disso. Persiste a dúvida sobre o seu significado, produção de aprendizagens ou de inovações?;
- Há quem defenda a produção de pesquisa no curso como “experimentação do aluno e do professor” por isso *parte do grupo* se vê como formandos na atividade de orientadores;
- A boa orientação está associada ao engajamento do aluno à pesquisa, à possibilidade do orientador dialogar com o assunto, à relação de orientação mobilizar, de algum modo o professor orientador.

Os saberes necessários à pesquisa produzidos na formação destes professores ressalta a dimensão científica, o viés acadêmico presente nos discursos, como já revelado no capítulo anterior. Aqui examinando os saberes necessários para orientar, a partir da prática, os discursos põem em relevo a dimensão pedagógica, ainda que de modo não deliberado ou refletido para a metade dos professores. Esta não reflexividade põe em questão a profissionalidade necessária para atuar no ensino superior.

É preciso que o professor reconheça a sua prática e os valores que tem buscado desenvolver no seu trabalho para lhe dar sentido. Entender como e porquê o professor age de determinadas formas na orientação é condição para superar a rejeição e o entreva de alguns docentes com esta atividade. Está claro que há condições pouco facilitadoras para orientar, mas também é subjacente ao trabalho aquilo que pensa e faz o professor. Quem melhor se beneficiará desta reflexão? Os professores e seus formandos em pesquisa, e por fim também a Universidade. É preciso dar visibilidade a isso para buscar melhorar esta atividade, pois como tomar como resolvida uma situação sempre marcada por ‘queixas’, abandonos, pouca aprendizagem e pouco interesse?

Esta “situação de vulnerabilidade”<sup>64</sup>(KELCHTERMANS, 2009, p. 89) do ensino, que parece marcar a orientação em pesquisa precisa ser enfrentada para que deixe de ser vivenciada como atividade ‘desamparada’. Apoiando-nos no mesmo autor, é preciso defender uma reflexão ampla pelos professores que parta das ações de orientar mas alcance também as crenças, ideias, conhecimentos e objetivos presentes nesta ação educativa, pois aí se produziria um pensamento crítico, para além das “agendas morais e políticas do contexto profissional”, que restabeleça as condições de trabalho, ensino e aprendizagem, permitindo ao

---

<sup>64</sup> *Vulnerabilidade* aqui entendida como a falta de fundamentos sólidos que justifiquem a prática e as decisões morais tomadas pelos professores no seu ensino (na mesma obra e página).

professor reconhecer-se autor, sujeito pedagógico, profissional, neste sentido mais capacitado e emancipado. O que se defende aqui é a importância da auto-determinação, no sentido empregado no capítulo 3 desta tese.

Os aspectos vistos como pertinentes à ação do orientador estão localizados essencialmente no campo pedagógico, a intersubjetividade, a produção de aprendizagem com o desenvolvimento da autoria, a orientação como situação de ensino. Esta constatação parece demonstrar que os professores precisam reconhecer os seus saberes, formalizando primeiro para si como pensam o trabalho que realizam. Esta atividade por não ser devidamente problematizada na graduação talvez induza uma certa falta de cuidado com a preparação do aluno mas também com o professor, em conhecer como ele atua no plano pedagógico, dando vazão à necessidade do seu desenvolvimento profissional.

A partir daqui se busca compreender como o docente trabalha, especialmente tentando entender como a orientação mobiliza o orientador para atuar e o que se apreende das aprendizagens aí produzidas.

### **6.3 Como oriento?: modelos de orientação, estratégias e aprendizagens**

Buscando caracterizar os modos de orientar, aos docentes foram feitos os seguintes questionamentos em entrevista:

*Gostaria que você descrevesse um pouco o teu processo de orientação, como é que funciona? (estratégias didático-pedagógicas)*

*Como é que você chegou nessa maneira de orientar? Sempre orientou desse jeito?*

Analisando as respostas dos professores identifica-se o predomínio da orientação individual em apenas 03 casos, para todos os demais há práticas de orientação em grupo, individuais e virtuais\em meio eletrônico. Há em comum a preocupação com a leitura e escrita proficientes (metade do grupo apresenta estratégias nesta direção). Parece inclusive que está aí a grande questão que ocupa os professores, a produção textual, que exige uma adequada compreensão da leitura e conseqüentemente o manejo da prática de escrever academicamente. A sistemática de orientação deixa entrever isso.

Como se verá os passos descritos tem convergências. A primeira delas é a necessidade de revisão significativa do projeto de pesquisa elaborado na disciplina que antecede a monografia. O segundo traço comum é a elaboração de uma estrutura (o sumário provisório) que dê ao aluno a compreensão do texto completo que deve produzir. A terceira

semelhança é a elaboração de capítulos teóricos (em geral dois) seguidos de um terceiro contendo os dados obtidos na investigação. O quarto aspecto comum é a preocupação com definição de agenda e calendário de atividades, que deverá guiar a relação de orientação. A mediação do texto escrito é o último traço comum identificado nas práticas de trabalho dos professores.

A ênfase em aspectos diferenciados do processo demonstra qual o elemento tomado como essencial na produção de pesquisa. Os modelos para orientar, são entendidos aqui como “esquemas práticos” na acepção tomada por Gimeno Sacristán (1999b) pois permitem desenvolver de forma organizada, planejada, o trabalho de orientar. Cada modelo se apresenta nas rotinas de orientação, embora semelhantes traduzem um saber-fazer de cada orientador, pois é nele que se baseiam ao projetarem o trabalho de pesquisa de seus alunos.

Tais modelos manifestam uma racionalidade técnica dos docentes pois supõem o domínio de conhecimento teórico e técnico na utilização de procedimentos que visam à produção de pesquisa do aluno. Mas demonstram ainda a artesanaria presente na ação do professor, esta se traduz na capacidade de raciocinar pedagogicamente e realizar ajustes na sua prática, conforme as situações de orientação vão se alterando. O raciocínio pedagógico, neste caso, apresenta-se como habilidade para compreender o processo de pesquisa, representa-lo ao aluno e adaptá-lo às suas condições de aprendizagem, necessitando para isso criar estratégias para ensinar. Além disso, tal capacidade de pensar pedagogicamente a orientação se manifesta na reflexão sobre o trabalho realizado, nas justificações práticas.

Neste sentido, é possível dizer que a transformação destes esquemas exige capacidade de ação reflexiva e de produção de conhecimento profissional em relação ao conteúdo do trabalho. Isto demonstra que aqui na orientação, não deve ser suficiente apenas compreensão dos processos de pesquisa mas competência intelectual, para além da técnica (amparando-nos nas ideias de autonomia e competência profissional em CONTRERAS, 2002).

Tendo em vista esta compreensão aqui adotada dos modelos como esquemas práticos de ação, foram vistos três formatos de trabalho:

### ***Os esquemas práticos para orientar: modelos em uso***

#### *A ênfase à compreensão leitora*

Neste processo, identificado na prática de 05 professores a reorganização do projeto e o delineamento dos objetivos é antecedido pela realização de leituras sobre o tema. Os professores afirmam perceber que os alunos precisam compreender melhor aquilo que se propõem a estudar para que só assim possam investigar empiricamente algum objeto. A falta de clareza sobre o problema e objetivos é a argumentação dos professores para esta escolha. Também para alguns deles a leitura deve ser vetor de reflexão e mudança conceitual.

A sistemática centrada na leitura, em geral, se compõe dos seguintes passos:

- a) leitura e discussão do projeto de pesquisa do aluno;
- b) sugestões de revisão e indicações de leitura;
- c) delineamento dos objetivos;
- d) discussão da leitura;
- e) montagem do roteiro provisório da monografia (o esqueleto);
- f) elaboração dos capítulos teóricos;
- g) preparação da pesquisa de campo;
- h) acompanhamento da análise e escrita do capítulo de dados.

As seguintes falas ilustram este modelo acima delineado:

Enquanto as minhas orientandas escrevem os capítulos teóricos partindo das leituras, vamos formulando questões para a pesquisa de campo, a partir dos objetivos definidos para a pesquisa delas. Vejo que assim funcionou. (Professor 6, Entrevista)

Eu leio o projeto e vejo a primeira coisa como é que tá a definição dos objetivos geral e específicos, a justificativa. A partir daí eu vou tentar projetar uma monografia, e aí eu vou dizer “vamos ver como é que seria um primeiro capítulo..” e eu vou tentando trabalhar capítulo a capítulo. Vamos começando pelas leituras, mesmo que às vezes seja leitura ou autores que eu nem concorde. (Professor 8, entrevista)

### *A ênfase à dimensão metodológica*

Neste processo, há um destaque significativo aos objetivos, à preparação e realização da pesquisa de campo e foi identificado na prática de 03 professores. Há um argumento dos professores de que é preciso os alunos se aproximarem dos campos de pesquisa, dada a tradição que marca a formação pautar-se pela distância entre os locais dessa formação inicial e aqueles em que atuam efetivamente os professores.

A sistemática com ênfase na metodologia, em geral, se compõe dos seguintes passos:

- a) leitura e discussão do projeto de pesquisa do aluno;

- b) delineamento dos objetivos;
- c) previsão de abordagem ao campo (com a exploração inicial);
- d) montagem do roteiro provisório da monografia (o esqueleto);
- e) elaboração do roteiro de questões da pesquisa e do(s) instrumento (s);
- f) elaboração dos capítulos teóricos;
- g) acompanhamento da análise e escrita do capítulo de dados.

Estes dois relatos exemplificam este modelo:

é tentar rever com eles o projeto, o problema. As primeiras orientações são coletivas, todo mundo apresenta seu problema, seu objetivo, sua metodologia, porque geralmente entre quatro ou cinco tem um que não manja o que metodologia não sabe o que é a leitura do problema. Ai depois quando eles começam a trabalhar, sabem qual é o roteiro de pesquisa e o referencial teórico a ser seguido. Ai tem que ter uma orientação mais individual para poder eles deslancharem. (Professor 2, Entrevista)

Na primeira reunião, falo as primeiras observações quanto ao projeto que tem que ser corrigido e melhorado. Aponto também bibliografia para esse aluno, entrego o CD com as orientações metodológicas .Eu insisto que ele me traga sempre o texto completo, nunca parcelado. Então a gente senta no computador e vamos lá fazer as observações do trabalho. Quando eu coloco coisa nova, ai eu coloco em azul, quando eu mando corrigir eu mando em vermelho, quando tem alguma coisa que eu sugiro para ele anotar, escrever eu coloco em verde, se ele “topou” alguma coisa, concorda, coloca preto depois, se eu concordo que ele fez de azul e acrescentou, eu boto em preto depois. Isso vai se dando ao longo, até o final quando o texto está pronto, certo. Ai fechamos o texto e digo “agora o seu texto está fechado, agora tá arrumado”. Então vem a orientação coletiva para a defesa, então segue mais ou menos esses passos. (Professor 5, descrevendo o acompanhamento ao aluno, Entrevista)

#### *A ênfase à relação do aluno com o tema*

Neste processo o orientador privilegia a retomada do sentido do aluno investigar aquele tema específico em relação à sua vivência pessoal, profissional ou formativa. Este modelo foi identificado na prática de 02 professores. Aqui a palavra “justificativa” é ilustrativa do sentido que se dá ao trabalho de orientar. O orientando é convocado a se explicitar durante o processo da pesquisa, a orientar as leituras e abordagem de campo em relação aos pressupostos que trazia em relação ao problema que quer investigar.

A sistemática com ênfase na relação com o tema, em geral, se compõe dos seguintes passos:

- a) leitura e discussão do projeto de pesquisa do aluno;
- b) reelaboração da justificativa (histórico do interesse);
- c) delineamento dos objetivos;

- d) realização e discussão de leituras;
- e) montagem do roteiro provisório da monografia (o esqueleto e a história do título);
- f) elaboração dos capítulos teóricos;
- g) elaboração do roteiro de questões da pesquisa e do(s) instrumento (s);
- h) acompanhamento da análise e escrita do capítulo de dados.

As seguintes falas ilustram este modelo:

A orientação, eu procuro conhecer ou pedir que ele explore de onde ele trouxe aquele problema. Qual a importância disso? Eu procuro estimular a produção de sentido pra ele..tem que fazer sentido o estudo pra ele, depois a relação com os autores, depois retomar como ele pensou a pesquisa em si, revisar objetivos, preparar os instrumentos, acompanhar como estão fazendo a pesquisa e na organização dos dados lembrar para olharem quais eram os objetivos. (Professor 1, o script que utiliza, Entrevista).

Eu sempre digo pra eles: “não é possível que vocês não tenham uma preferência por uma temática”. Uma preferência todo mundo tem. Aí então, “muito bem. por que você tem essa preferência?” quando você vai instigando o aluno ele sempre traz algo dele. E aí quando esse aluno começa a encontrar um feedback, alguma ligação dele com aquilo que ele tá fazendo ele começa a acreditar minimamente, aí você faz um primeiro exercício de trazer o aluno. Depois mostrar que ele pode ser autor ao fazer leituras e tirar um posicionamento daquilo dali. (Professor 10, Entrevista)

Aqui mais uma vez é possível deduzir-se os sentidos da autoria, ela se traduz em parte pela capacidade de apropriação teórica, pela relação com a leitura; em parte pela capacidade de realizar uma pesquisa e dialogar com um problema empírico; em parte pela capacidade de refletir-se na pesquisa e na formação. Isso reaparece quando os professores explicam sua compreensão sobre o papel da monografia no curso.

### ***As estratégias mais usuais na orientação***

#### *Estratégias centradas na leitura e escrita*

Nesta situação o orientador necessita identificar as dificuldades e “criar” a partir delas formas para superá-las. Defende-se aqui a posição de que elas exemplificam a transformação pedagógica dos conhecimentos e experiências no campo da leitura e da escrita necessária para orientar considerando que nenhum destes 03 professores tem formação específica nesta seara. As seguintes falas ilustram este entendimento:

Bom... no primeiro momento eu leio aquele parágrafo x e pergunto como o autor compreende isso? Aí digo que ele fale com as suas palavras. Depois é só passar isso

para a escrita. Ele vai ler, interpretar e reescrever com as palavras dele, mas sou exigente para referirem o autor, sempre. E quando vamos ler os autores, sempre digo o que o autor pensa? E você? Depois apresento ao aluno o meu ponto de vista, sou a terceira pessoa nessa leitura. Na parte escrita digo para melhorarem argumentos, parágrafos longos, ser mais claro e ter atenção ao leitor. Resumo o leitor na figura do membro da banca! (Professor 1, Entrevista).

Às vezes eu tenho quase que sentar para produzir o texto com eles e digo assim: “não, não use essa palavra aqui bote ela para cá” quando a gente chama o pessoal para fazer discussão sobre um assunto, “você faça dos autores conversados!” Bom, assim como dar a aula de redação, é como eu tento passar para eles. “Olha, comece um capítulo dizendo, neste capítulo vamos tratar disso,” porque assim ela se prende no assunto e não foge aí depois eu digo “ai você vai começar a colocar palavras na sequência que você quer dizer depois é só ir ‘enchendo carne’, palavras ou frases do que você está querendo dizer. Você vai colocando as palavras ou as frases num contexto onde depois você vai colocar em uma frequência e ela vai botando carne nisso. Depois que você colocar o que quer dizer a gente vai fazer aquela lapidação, troca as palavras coloca em linguagem científica.(Professor 7, entrevista).

O primeiro texto eu deixo ele muito à vontade. Com a experiência dele e o conhecimento que ele já tem. Pode ser da vivência, pode ser de autores, pode ser do que for. A partir do segundo eu já começo a pedir: “muito bem, você tá vendo que você quer esse foco e esse foco tem alguns conceitos”... eu peço sempre pra eles que façam uma revisão de três, cinco textos, aí eu digo: “mas vem cá, você me apresentou o texto mas eu não entendi, qual é o foco desse autor, ele estuda o quê?”(eu me faço de desentendida e peço ajuda a ele). O texto escrito..eles me entregam a primeira versão, eu corrijo, aí retorno pra eles e digo: “vem cá, faltou isso, faltou aquilo, por que que você diz isso?(Professor 10, entrevista)

## Estratégias metodológicas

As estratégias utilizadas recorrem aos saberes específicos da pesquisa científica, mas também são oriundas da experiência do orientador com os alunos deste contexto. É preciso saber como intervir a partir da realidade deles para pesquisar. A natureza dessas estratégias é variada:

Agora a gente agrupa algumas perguntas para responder uma indagação em torno de um tema, por exemplo, deixa eu pensar alguma coisa pra dizer, por exemplo, compreensão sobre o que é leitura, aí para o aluno saber o que aquele professor entende sobre literatura aí tem coisas na pergunta um, na pergunta três, na pergunta quatro que ele pode agrupar para responder àquela questão. (Professor 1, trabalho com categorias, entrevista realizada em junho de 2010)

Tô pedindo para que eles primeiro vejam as monografias que tem, vejam os problemas de cada um, identifique o problema, o objetivo da monografia, para você não fazer igual, pra você continuar com esse tema, mas procure diferenciar-se! (Professor 3, conhecer o que é uma monografia, entrevista em junho de 2010)

A primeira coisa dou um CD para eles de presente. Nesse CD vem contido o manual de normalização da UECE, alguns livros sobre pesquisa digitalizados, sobre procedimentos metodológicos: como fazer entrevistas, como aplicar um questionário? quando eu já sei o projeto dele, tento ver uma pasta dentro do CD, contendo textos que podem ser úteis para o aluno: pesquisas feitas, outras monografias, dissertações, trabalhos anteriores. (Professor 5, oferecer modelos, Entrevista em junho de 2010)

Dou a sugestão de que eles façam um quadro, um quadro mesmo, um resumo. Às vezes coloca na primeira coluna seus objetivos, na segunda coluna, para cada objetivo, para alcançar esse objetivo qual o sujeito que eu vou ter que trabalhar, então na primeira coluna objetivos segunda coluna os seus sujeitos relacionados com isso, depois qual vai ser o meu instrumento de pesquisa? Para poder chegar naquele objetivo e deixando uma coluna em aberto que vão ser as conclusões que eu vou obter daquele objetivo. Porque assim a gente consegue vislumbrar melhor o trabalho todo. (Professor 7, o quadro de congruência, Entrevista)

### *Estratégias de gestão do tempo*

Uma estratégia, quando eu vejo que o negócio está muito ruim, aquela pessoa está muito distante para produzir a monografia, a gente intensifica um pouquinho mais, é uma vez a cada semana e quem está melhor um pouco a cada quinze dias. (Professor 2, cobrar para agilizar e acompanhar a produção, Entrevista)

Então vamos começar uma trajetória aqui e vamos ter que marcar algumas coisas. Ai, conversamos, definimos... questões de horário, a questão das tarefas, das tarefas que são dadas, para serem cumpridas em certo prazo. Então, termina, fazendo os agendamentos, os dias que a gente vai poder ter disponível. (Professor 5, acordo de orientação, Entrevista)

Como eu trabalho com essa questão de datas pré-estabelecidas, prazos, mesmo que o aluno não cumpra, mas eu tento cumprir. Se as datas são cumpridas, isso vai agindo sobre meu plano semanal porque eu vou conseguindo cumprir os meus prazos com as outras atividades da universidade. (Professor 6, conciliar orientações e aulas, Entrevista)

Outra situação que eu deixo clara é a sistematicidade dos encontros. Até no semestre passado eu já adotei uma ficha de controle. Na verdade não é uma coisa que tente estabelecer uma rigorosidade, mas existe um quadrozinho com conjunto de datas onde nesse quadro tem a parte para a gente colocar as ações desenvolvidas naquele dia e o que fica ajustado para a pessoa trazer já no próximo encontro. (Professor 9, tempo e tarefas, Entrevista)

### *Estratégias de socialização de experiências no campo da pesquisa*

Eu faço uso dessa minha memória, dessa dificuldade de me apropriar de alguns conteúdos. Eu até gosto de dizer, “gente vocês pensam que eu sempre soube isso aqui? Que eu sempre pensei desse modo? Isso foi construído, foi muito esforço, eu li”. (Professor 1, Entrevista)

Outra coisa que eu tenho feito também para estimular a pesquisa, é possibilitar que os meus orientandos e os de outros professores, antes de defender a sua monografia, eles falem do trabalho dele na sala de aula. Relatem como foi o trabalho dele, de pesquisa para os alunos perceberem, como é que eles chegaram aonde chegaram o que eles enfrentaram de dificuldades. (Professor 5, Entrevista)

A primeira coisa da orientação é o contato com o projeto, peguei o projeto das minhas orientandas, fiz uma leitura antes do que elas tinham produzido já, e aí foi a mesma sistemática adotada quando eu era aluno e que eu vejo que funcionou. (Professor 6, Entrevista)

A atividade de orientar como se vê nestes relatos supõe estratégias e preocupações comuns entre os professores, parecendo lembrar as palavras de Gimeno Sacristán (1999b, p. 79) sobre as “rotinas orientadas para a prática” que assemelham os professores. Eles concebem um *script* mais ou menos fixo de trabalho que é atualizado ou desorganizado em função do trabalho com os diferentes orientandos. São os orientandos que definem o orientar como um trabalho complexo e de grande incerteza. Até onde se pode dizer que esses esquemas práticos ou estratégias dos professores são autorais? Pouco se pode afirmar nesta direção, o fato é que o contexto parece modelar ou circunscrever as atitudes necessárias, as formas de pensar e lidar com o trabalho. Persiste a imagem de um repertório de ações a ser utilizado nas orientações, mas são as situações do trabalho com os orientadores que dão sentido e uso a este *script*. O mesmo autor afirma que um esquema prático pode ser transformado em uma ação estratégica desde que haja reflexão e transformação da ação prática. Examinando-se os relatos destes professores, ao afirmarem utilizar-se da orientação para melhor ensinar, podemos inferir que também na orientação haja transformação da experiência para fins do trabalho docente.

*Como a prática, presente nos modos de orientar supõe processos de aprendizagem?*

- metade do grupo orienta apenas individualmente, mas todos fazem orientações eletrônicas;
- os professores socializam aprendizados em pesquisa, apenas a metade do grupo de modo deliberado, portanto refletido;
- o orientando precisa levar o orientador a refletir, entender suas dificuldades para melhor intervir. neste sentido eles afirmam “criar em cima das dificuldades”, gerando novas estratégias de trabalho;
- lidar com a ‘autonomia pactuada’ é desafiante;
- orientar fora das áreas de trabalho exige compreensão de pesquisa, esforço de leitura e estudo para o que os docentes dizem exigir tempo(que eles afirmam não ter);
- conceber a relação de aprendizagem que há na orientação é necessária, a autoria não é espontânea;
- os relatos em torno da escrita não problematizam a dificuldade de formação dos docentes neste campo, mas o contrário, como tem buscado resolvê-la.

*Os esquemas práticos manifestam puramente a racionalidade técnica ou há indícios de autoria?*

- os docentes utilizam scripts mais ou menos fixos, que são atualizados ou desorganizados em função do trabalho;
- utilizam estratégias comuns, mas sobressaem aspectos específicos: a leitura, a metodologia, a relação do aluno com o tema;
- não se sabe exatamente de onde trazem as estratégias, lhes falta memória desses aprendizados. Mas pode-se inferir que vem transformando experiências de orientação a favor do que fazem hoje nesta atividade.

Sobressai a dúvida sobre como e para quem avaliar a monografia. Os professores mantêm diferentes perspectivas sobre isso. Como “medir” o salto do aluno para além dos critérios ditos “técnicos”? Nesta seção há o entendimento de que para vários docentes a compreensão do papel da monografia ocorreu no trabalho de orientá-la.

#### **6.4 Como se avalia o produto da orientação?: modos de compreensão do papel da monografia<sup>65</sup>**

Tendo dito como os professores orientam, sobressai a dúvida sobre como avaliam o seu trabalho e a monografia. Buscou-se responder a esta questão através da observação de sessões de defesa da monografia, atentando-se para as formas de intervenção e exame prestadas pelos professores<sup>66</sup>. Também nas entrevistas define-se o papel posto à monografia no curso. Serão apresentadas nesta seção as apreciações dos docentes deste grupo a respeito da monografia, em primeiro momento nas bancas<sup>67</sup> e depois nas entrevistas.

Referente às bancas observou-se uma ênfase a dois temas diferenciados na percepção dos professores sobre a monografia de 2009 a 2010, o primeiro deles recai na produção textual e o segundo nos critérios de avaliação da monografia.

No primeiro semestre de 2009 foram observadas cinco apresentações. Reparou-se em relação aos textos apresentados:

---

<sup>65</sup> Registros do Diário de campo em 2009 e 2010.

<sup>66</sup> Já que seria difícil acompanhar sessões de orientação optou-se pelo momento das bancas.

<sup>67</sup> No 1º período de 2009 o colegiado de curso havia optado por mudar a composição da banca, reduzindo a dois os examinadores. Naquele período havia a dificuldade até para não sobrecarregar os professores em várias bancas. Essa mudança é desfeita em 2010, por sugestão do setor de assessoria técnico-pedagógica da PROGRAD\UECE.

- é notório o formato tradicional dos textos ser composto por três capítulos: o primeiro teórico e os outros dois apresentando resultados. Ou dois teóricos e um final com resultados;
- um dos examinadores (Professor 1) afirma em uma das apresentações que “o trabalho monográfico é uma conquista” e outro diz “nas disciplinas não dá tempo para aprofundar e cabe ao aluno ir à fundo na pesquisa e na monografia” (Professor 2);
- em outra apresentação um dos examinadores (Professor 8) menciona a necessidade de explicitar melhor os instrumentos utilizados em revisão posterior. O orientador retorquiu que iria acompanhar esta revisão pois “oriento mesmo depois de pronta a monografia” (Professor 4);
- a expressão “atenção às fontes” foi repetida algumas vezes naquelas primeiras defesas. (Professor 3, Professor 5 e Professor 1). Já no 2º período de 2009 (defesas em março de 2010) foram assistidas sete apresentações. Naquele período foram exacerbados os comentários á dimensão textual, aos problemas de organização, ortografia e concordância, erros de digitação e outros;
- percebia-se, por vezes, certa divergência entre os examinadores sobre a existência de muitos erros relativos á ortografia e formatação, especialmente (entre Professores 8 e 1, por exemplo).
- No geral, há comentários sobre a escolha do tema (a relevância para a experiência do aluno dito por 9 dos 10 professores deste grupo).
- é dito várias vezes que é preciso “sistematizar” ou “organizar” melhor o conteúdo (falas de 03 professores);
- em uma das apresentações, um dos examinadores alerta que é preciso fazer uma revisão geral no texto (Professor 7) e o orientador (Professor 8) responde: “Tem vezes que me pergunto o que é tarefa do orientando e o que é de nós dois”. Em outra apresentação este mesmo Professor afirma que “a análise de dados deveria ser exposta de forma mais objetiva e imparcial”. Ao mesmo tempo reconhece a capacidade da autora no diálogo com os textos, diz que a aluna “submeteu os autores e textos á sua escrita;
- um dos examinadores em outra banca afirma que “organização do texto” e “apresentação do aluno” revelam a sua maturidade ou não como pesquisador (Professor 7);

Observou-se naquele momento a ênfase à “costura do texto”, bastante realçada nas falas. O destaque maior era dado ao texto produzido, a seguir à relação do aluno com o tema e por fim à relação do orientador com o aluno. A dimensão textual apareceu tanto que foi possível listar algumas observações: a normatização para formatação, o uso das citações, tipo e tamanho das fontes, uso dos parágrafos, espaçamento e numeração das páginas e capítulos, referências bibliográficas. Aparecem anotações referentes à ortografia e gramática.

Dentro deste assunto, a avaliação, o Professor 6 relembra que assistiu como aluno a 40 apresentações e contribui com o registro de intervenções dos professores<sup>68</sup>. Assevera que era comentada a falta de densidade teórica nos capítulos de “revisão de literatura e análise de dados”. Segundo ele, os professores notavam a ausência de certos autores para enriquecer a pesquisa bibliográfica. Outras intervenções alertavam para “bons capítulos de fundamentação teórica sem o conseqüente diálogo com a realidade estudada, os autores não eram retomados na análise de dados”. Além disso, afirma o mesmo professor algo bastante relevante: “as interpretações e ponderações do aluno-pesquisador não apareciam”. Ele diz ainda que só aprendeu olhando as bancas a necessidade de “fazer ponte ou gancho entre os capítulos”.

No semestre 2010.1 foram observadas sete apresentações. Os aspectos da produção textual são cada vez mais explicitados e a escrita é o ponto mais questionado ou reparado pelos professores. Mas neste período já a questão da avaliação é problematizada nas bancas, por força da existência de critérios elaborados e avaliados pelo colegiado do curso.

- nestas defesas apenas um dos professores (Professor 3) portava o documento orientador, que continha os critérios e referências para avaliação, o que levantou dúvidas sobre a sua utilização e valoração pelos professores;
- na primeira apresentação observada foi considerado o tema inovador e a grande exploração de campo pela pesquisadora embora o estilo da escrita não demonstrasse “preocupação com o leitor” (lembrada pelo Professor 7);
- o Professor 1 diz considerar “difícil esse trabalho de avaliar, examinar as monografias... oh coisa difícil!!”. Ao proceder a seu exame, o mesmo Professor destaca o percurso da pesquisadora com o tema e o problema da pesquisa. Ele avalia que as discussões da disciplina que ministrou são trazidas na monografia. Aponta a abrangência teórica do campo de estudo e a relação disso com a pedagogia. Afirma naquele momento que se colocou “o desafio de ler a

---

<sup>68</sup> O professor sumariou um conjunto de notas redigidas por ele na época e cedeu á pesquisadora.

monografia buscando se apropriar de elementos novos da leitura”. Acrescenta o uso dos critérios: “os critérios me orientam no trabalho de orientação, mas na avaliação não sou cri-cri. Acredito que devemos partir para uma avaliação contextualizada ´porque a realidade deles... porque com muita rigorosidade eles não conseguem fazer. Só se eles tiverem um ano!”. Um dos examinadores presentes alude que “o momento da banca é um momento de aprendizagem do autor!” (Palavras do professor 5).

Neste período percebeu-se que os professores tinham dúvidas se aqueles critérios se ajustavam `a realidade dos alunos. Será que se avaliando por eles seria difícil aprovar ou conceder notas mais altas? Um dos professores se dizia “muito feliz com esses critérios porque eles me dão o norte” (Professor 1). Mas persiste a dúvida, se avalia o produto ou o processo?

Uma outra defesa trouxe elementos para enriquecer a discussão. Ao avaliar a monografia um dos examinadores (Professor 4) destaca a trajetória do aluno, afirmando que ele buscou aproximação entre monografia e projeto de estágio, seu texto “é simples, mas é autoral”. Então afirma como compreende o que se deve avaliar na monografia: “é preciso avaliar considerando o processo do aluno, o salto, os seus avanços, como ele escolheu o problema da pesquisa até a escrita final? Vamos experimentar, não ter medo de ousar”. A esta sua fala acrescentou-se outra: “é preciso conhecer a realidade local, não resolver tecnicamente” (Professor 3).

Persiste deste modo uma perspectiva de avaliação acadêmica, que finda por não se concretizar por não seguir a rigor o instrumento e uma tendência a se avaliar a produção do aluno pela sua trajetória acadêmica, mais o processo que o produto final. Se há professor sugerindo mudar até o título de certos trabalhos, há também quem se sinta “invasivo” nas revisões ou sugestões de mudança<sup>69</sup>, como afirma o Professor 1.

Subsiste neste período a dúvida, o que se quer com a avaliação? Esta confusão parece se dever à falta de clareza do grupo a respeito dos propósitos do texto monográfico. A definição de critérios para avaliar se sustentou na ideia de que “um padrão mínimo de critérios para avaliação das monografias era importante, para padronizar no âmbito da FACEDI os procedimentos adotados por cada orientador quando do acompanhamento e avaliação das

---

<sup>69</sup> Nota do diário de campo de 18\08\2010.

monografias”<sup>70</sup>. O documento elaborado pelo Colegiado descreve os seguintes aspectos a serem avaliados:

- escolha do tema (relevância, relação entre o tema e o curso, clareza dos objetivos da pesquisa);
- estrutura do trabalho (revela elaboração de plano ou projeto, apresentação em partes distintas e organizadas de forma lógica: introdução, desenvolvimento e conclusão);
- referencial teórico (definição de principais autores e correntes de pensamento que norteiam a pesquisa, bibliografia completa, atualizada e fidedigna);
- metodologia (definição clara e justificativa do tipo de pesquisa, do local, definição da escolha dos sujeitos, forma e instrumentos de coleta de dados, forma de análise e apresentação dos dados);
- redação e apresentação do trabalho (linguagem objetiva, clara, direta, movimento na exposição, correção gramatical, apresentação gráfica);
- desenvolvimento lógico (revela raciocínio lógico, segurança nas explicações, sabe demonstrar com clareza);
- apresentação da monografia à banca examinadora (Desenvoltura, forma de verbalização, utilização adequada do tempo, aspectos lúdicos e/ou artísticos da apresentação).

O documento reserva um espaço para a avaliação do orientador, estas restritas: observância das normas de apresentação gráfica de monografias da UECE, Desempenho e progresso do aluno durante a elaboração da monografia. Este item, em particular se expressaria no “respeito às ideias do orientador, desenvolvimento enquanto pesquisador, frequência às reuniões agendadas pelo professor-orientador e cumprimento dos prazos”.

Como se vê, a monografia é vista nas bancas sob dois elementos. O primeiro aspecto que chama atenção é seu propósito, que ainda não fica claro. Como produção textual a ser avaliada, como produção de aprendizagem? O segundo aspecto visível, e que decorre do anterior, é a dificuldade em avaliá-la. Deduziu-se disto que a compreensão do propósito desta monografia no curso é tema velado, posto que não há discussão e encaminhamento concreto desta questão. Nota-se neste período uma preocupação em refletir melhor a avaliação,

---

<sup>70</sup> Documento elaborado pelo colegiado e cedido á pesquisadora.

entretanto como fazê-lo sem clareza sobre o modo como se pensa a monografia? Este entendimento reforçou a importância de questionar os professores sobre isso.

Na entrevista aos docentes foram feitos os seguintes questionamentos:

*Para você qual é o papel dessa monografia em Pedagogia? Para quê serve?*

*O que a palavra monografia suscita à você?*

### *A produção da monografia como processo de aprendizagem*

A compreensão mais presente entre os professores é de que monografia é um processo que deve revelar ou despertar a responsabilidade dos alunos como pesquisadores, manifesta nos seguintes aspectos: na leitura dos dados, no desenvolvimento da capacidade crítica para interpretá-los, na escrita para um futuro leitor, no crescimento intelectual pelo diálogo com conceitos e autores. Fazer a monografia deve significar o desenvolvimento da compreensão de pesquisa. Isto está visível nos seguintes relatos:

[...] desenvolver esse espírito científico, eu acho que se um aluno sai de um curso de graduação tendo elaborado uma monografia, saber essas coisas mais básicas mas muito importantes: levantar um problema. Definir um objetivo. Definir uma metodologia para desenvolver aquele objetivo. Tendo isso tudo uma coerência e consistência, baseado num referencial teórico e ele fazer uma pesquisa de campo. (Professor 2, formar habilidades de pesquisa, Entrevista)

Bom, eu acho que deveria servir para uma coisa que ela não está servindo tanto, que seria fazer as pessoas sentirem gosto pela pesquisa, eu acho que as pessoas deveriam sentir mais gosto pela pesquisa, mais gosto pela investigação, pela insatisfação com a realidade que eles têm. (Professor 7, formar disposições de pesquisa, Entrevista)

Então se você resolve que não vai mais haver monografia dentro dos cursos de pedagogia, você tá tirando a oportunidade de alguns alunos saírem com algum tipo de leitura ou algum tipo de escrita mais sistemática, desenvolver um processo de escrita porque muitas vezes no curso fica perdido. (Professor 9, formar leitura e escrita proficientes, Entrevista)

Aprendizado. É uma forma de você desenvolver algumas habilidades no sentido de entrar em contato com pessoas, de você aprender a negociar, essa coisa de você estar ali a serviço do outro, da negociação, de ter paciência. Eu vejo que esse processo ensina muito nesse sentido. (Professor 9, formar disposições de pesquisa, Entrevista).

### *A produção da monografia como culminância da formação do aluno*

Nesta compreensão a monografia é o produto de um projeto de formação, cumprindo assim três finalidades: encerra o curso, produz uma síntese dos aprendizados da formação e da trajetória acadêmica, trazendo a realização pessoal pelo sentido de autoria. Como se depreende das seguintes falas:

O trabalho monográfico é o registro de toda essa trajetória que ele teve é mais ou menos isso. (Professor 1, Entrevista)

Formalmente para o aluno a Monografia cumpre um requisito para ele terminar o curso. O aspecto pessoal que eu também menciono para o aluno, é o coroamento da trajetória acadêmica dele. Acho que na Monografia é a oportunidade que ele tem que sintetizar alguns pontos para aquela área de conhecimento, que pode ter marcado a trajetória dele ou que ele pode trabalhar, fazer uma ponte profissionalmente para o futuro. Então chega nesse ponto a ser uma questão de realização pessoal fazer uma monografia. (Professor 5, Entrevista)

Pra mim é a grande história pro aluno. É o pulo do gato pra ele. A monografia continua essencial porque é através dela que de fato ele vai produzir um trabalho mais completo com começo, meio e fim. Ela passa a ser um processo de maturação. Eu acho que um aluno que consegue produzir uma monografia e consegue minimamente ser autor ele sai com outra formação diferente daquele aluno que não processou isso. Te exigir mais e você conseguir fazer é elevar o patamar da sua formação. (Professor 10, Entrevista)

### *A produção da monografia como processo de formação do professor orientador:*

Em relação a este ponto a maioria dos professores identificam a contribuição da monografia para a sua aprendizagem. Há divergência em relação aos dados produzidos por Borges (2010) referidos a outro curso de Pedagogia, em que se afirmava a percepção de que a monografia serviria apenas à aprendizagem do aluno. Essa posição é apresentada nos seguintes relatos:

No curso de Pedagogia eu vejo a monografia como um momento de culminância da pesquisa propriamente dita, ele vai estudar uma temática específica e fazendo isso ele vai dar um retorno não só para universidade, mas também para a escola, para o campo e ao mesmo tempo é uma formação tanto para o aluno quanto para o professor. (Professor 6, o orientador se vê como formando, Entrevista)

Acho que eu aprendo com temas desconhecidos mas tem também uma aprendizagem que não é aprendizagem dos conhecimentos acadêmicos, mas uma aprendizagem que envolve prática de produção da própria pesquisa. (Professor 8, Entrevista)

Eu acho que a relação orientador/orientando é uma relação de produção mútua, mesmo que naquele momento você não escreva mais você está se potencializando naquele momento que você está orientando. Eu diria que acho que a cada momento você tem que se preparar (...)me permitiu me apropriar de alguns teóricos. (Professor 2, Entrevista).

Aprendi a ouvir muito, porque às vezes você tem umas ideias já prontas. Quando você ouve pode repensar melhor algumas coisas. Acho que alguns sucessos de monografias, foi muito mais por ter ouvido o aluno do que por ter falado alguma coisa. (Professor 5, Entrevista)

*A produção da monografia entre parêntesis: mero resultado ou processo?*

Em alguns relatos percebeu-se que os professores suspeitam da real contribuição da produção monográfica. Ela pode significar, por exemplo, “Resultado” (quando é apenas mecanismo para obter o título) ou “Porvir” (quando se afirma enquanto convite a continuar a trajetória de estudo e pesquisa). Se o aluno não se identifica com o curso, não investe na formação mais geral e só quer o diploma, na hora da monografia terá problemas, há quem defenda este postulado. Neste caso ela não gera contribuições para o professor nem para o aluno. Em outras situações, eles visualizam que pode ser útil à prática profissional de seus alunos como professores ao gerar vontade de pesquisar. Em síntese, há diferentes contribuições dessa monografia, mas aqui, nestes relatos, é situada num campo de ‘possibilidades’ e ‘incertezas’:

Para esses alunos que apenas concluem acho que não tem influenciado nada para eles nem para mim, se fosse fazer com mais rigor era para dizer retorne para o segundo semestre e vamos fazer a faculdade de novo, porque tem pessoas que saem sem capacidade. Acho que mais ou menos isso acontece com boa parte, com outros eu vejo trabalhos mais adiante que vão e desenvolvem pesquisa ação naquela área, procuram na sua prática enquanto professor fora daqui quando concluem. (Professor 7, Entrevista)

[...] não existe a monografia existem as monografias. Monografias... as ruins (que eu considero ruins) são cumprimento burocrático de tabela, as que eu considero boas, bons referenciais de estudo.i. (Professor 8, Entrevista).

A monografia é um “bicho”. Sobretudo há uma projeção desde que o aluno chega, uma transmissão negativa da atividade de pesquisa ele chega na tal monografia eles pensa que ele vai fazer uma atividade que ele nunca fez na vida dele, então é um objeto estranho, um conhecimento novo que ele não consegue dominar, não consegue entender e a gente tem uma grande dificuldade de trabalhar isso junto ao aluno. Eu acho que ela revela as fragilidades da nossa formação. (Professor 10, Entrevista).

Que entendimentos são aqui produzidos sobre o papel da monografia em Pedagogia? Muito além de uma produção textual, ela reflete um processo de aprendizagem referido a um campo de conhecimento (o pedagógico) traduzido em conceitos, autores, discursos, modelos de explicação que se dirigem a determinadas realidades que os espaços ou a ação educativa permitem visualizar. Ao realizar uma monografia, simbolizada na produção de leitura e escrita competente (organizada, clara, adequada do ponto de vista teórico) de um texto (o relatório da sua pesquisa), o aluno precisa produzir aprendizagens variadas, a principal delas é como se apropriar teórica e metodologicamente de um determinado objeto\problema que interessa à área pedagógica. Ali deve se dar a culminância esperada do

seu curso, desenvolver-se autor dentro da profissão demonstrando a capacidade crítica de ler e se expressar dentro de um certo tema ou assunto.

A autoria está na capacidade de elaboração própria de leituras e escrita, da compreensão e diálogo entre as ideias postas nas fontes consultadas e o campo de investigação. Mas ainda parece haver muita dúvida entre os professores sobre os significados dessa esperada autoria. O que se deve cobrar ou promover na graduação? O nível de exigência e o que avaliar é algo difícil de definir, como se nota nos momentos de avaliação dos trabalhos, nas bancas de defesa. A falta de compartilhamento ou discussão mais clara dos propósitos relativos a este trabalho, entre os professores, parece contribuir para que não se encaminhem melhor os problemas aí identificados. Aqui também entendeu-se que essa falta de clareza sobre a avaliação está associada às ambiguidades e dificuldades relatadas por Ludke (2009) em sua pesquisa, quanto á definição do que é considerado legítimo em pesquisa.

Monografia é entendida como processo de aprendizagem para alunos e professores. Esta é a acepção predominante neste grupo de professores. Neste sentido é preciso melhor qualificar a formação em pesquisa e ao mesmo tempo garantir condições para o desenvolvimento dos professores.

Ela é também associada á produção de conhecimento pedagógico, pois deve resultar na culminância de formação profissional dos futuros professores. Entretanto, há entre estes professores quem desconfie que este processo, nem sempre, esteja gerando disposições para pesquisa entre os alunos e entre os professores. A melhor habilidade leitora e o domínio da escrita são para os docentes indícios dessa apropriação da pesquisa, mas há quem afirme ser a monografia o único momento de leitura sistemática e escrita no curso de Pedagogia. O que isso significa? Pelo que se vê tal imagem pode revelar o quanto os professores pouco ou nada conhecem do trabalho cotidiano realizado pelos colegas ou do potencial de aprendizagem que há no ensino que realizam (as atividades de pesquisa, os textos escritos, a apreensão da leitura). Em outras palavras, é preciso compreender melhor as aprendizagens que são efetivamente produzidas ao longo da formação, pois mesmo com todas as dificuldades há interfaces entre as disciplinas, os estágios e a pesquisa.

Segundo um dos professores, há uma imagem sofisticada de pesquisa que torna a monografia um produto inalcançável para os alunos deste curso, neste sentido está associada às exigências do figurino acadêmico de mais alto nível, o que pode revelar que a dimensão formadora dessa atividade não está sendo reconhecida. É preciso respeitar os tempos e

processos de aprendizagem dos alunos e dos professores, já que aqui este mesmo grupo afirma-se como *formando* ou *aprendente* na relação com a monografia.

A monografia aparece como objeto estranho que o aluno não consegue dominar, não consegue entender e os professores tem grande dificuldade de trabalhar isso junto aos alunos. Evidentemente tal dificuldade está relacionada à falta de clareza sobre o seu papel e sobre as maneiras mais adequadas para encaminhar a almejada autoria, isso reclama a necessidade de enfrentar um problema: a falta de diálogos e ações colaborativas neste cenário.

### **6.5 Principais dificuldades à aprendizagem da orientação: a falta de reflexão e compartilhamento no trabalho**

A ausência de compartilhamento sobre as questões da pesquisa\monografia aparece no relato de alguns professores que demonstram a dificuldade em experienciar algo fora do que viveram na formação e nos anos iniciais de prática. Eles trazem situações que reclamam no novo contexto atitudes diferenciadas em direção à uma nova cultura acadêmica e de pesquisa?

Os relatos de alguns professores revela que estes se sentem isolados ou ‘autoconsumidos’<sup>71</sup> ante a falta de reflexão conjunta sobre o trabalho. Aqui aparece um desafio antigo e de difícil resolução, a cultura solitária que marca o trabalho docente no curso.

A disciplinarização (neste sentido empregada para explicar cada professor responder pela sua área e nela fechar-se, como é tradição do ensino universitário) e o suposto respeito à ‘autonomia docente’ parece concorrer para a não resolução de questões ligadas à produção das monografias. Uma delas é a expectativa de que o professor das disciplinas de pesquisa possa dar conta de todos os temas e melhor contribua com as orientações teóricas e metodológicas. Essa questão levado os professores a buscarem aproximações com os demais colegas para que estes possam oferecer referências teóricas, indicações de leituras e até socializando experiências de pesquisa com seus orientandos. Mas nem todos parecem ter essa disponibilidade. Aqui se afirma que isso se deva ao predomínio do saber disciplinar encerrado no ensino universitário:

O próprio professor que tá no Projeto I... ele tá pedindo aos alunos que de acordo com o tema procurar os professores Eu to achando ótimo [...] porque tá ampliando o tempo de orientação. (Professor 3, Entrevista).

Alguns sim... outros não. Alguns não tão orientando ninguém... alguns estão dando essa orientação inicial... as pessoas acharam importante fazer isso... já para ampliar o

---

<sup>71</sup> Expressão utilizada por Ludke (2009, p.112).

tempo de orientação e acho que tá sendo bem recebido. Se os alunos estiverem mesmo procurando os professores. (Professor 4, Entrevista)

Outra questão que parece apontar de modo direto este saber é a possibilidade de não efetivação da interdisciplinaridade nas PPP's :

A PPP é que eu to sentindo uma grande dificuldade é do tempo curricular.. a gente vai pedindo aos professores para ceder horários das suas disciplinas. Muitas vezes o professor não contribui. [...] e mesmo esses professores que cedem espaços eu ainda não vi formas deles se envolverem com a PPP... aí tá ficando um trabalho muito solitário. Está ficando uma disciplina separada, fragmentada. (Professor 3).

O saber disciplinar também faz parte da cultura docente, mas pode dificultar a produção de outros saberes como os da experiência e os curriculares, como manifesto por Fagundes e Burnham (2001):

Entre os problemas relacionados ao ensino, sobretudo o universitário, um dos mais discutidos tem sido a excessiva fragmentação e compartimentalização do conhecimento nas organizações curriculares das instituições de ensino superior. [...] O processo de disciplinarização acaba por circunscrever quaisquer possibilidades de novos saberes. Ou seja, uma vez que modernamente o conhecimento tenha sido produzido de forma compartimentalizada, novos saberes acabam já circunscritos a tal ou qual compartimento, ou mesmo ensinando novo(s).

Como já afirmava Ludke (2009), os professores são também responsáveis em “assegurar o reconhecimento e a difusão do seu saber (de sua sabedoria)” para que este sirva àqueles que necessitarem, esta é tarefa do professor pesquisador. Mas como enfrentar esta dificuldade presente no ensino superior? Esta realidade aqui marcada pelos relatos confirma a preocupação de Cunha (2010) antes esboçada, sobre os saberes próprios da profissão serem alheios ao professor formador e a não partilha de experiências pedagógicas, fazendo do seu ensino algo privado. Como já se disse há problemas na formação e no trabalho que dificultam o exercício pelo professor de novas propostas curriculares tais como a interdisciplinaridade. Os professores 3, 4, 6, 9 e 10 dizem com clareza a falta de compartilhamento e o isolamento dos professores. Quatro falas ilustram isso:

É... e é uma coisa também que o professor reivindica muito isso, que é interessante... que ele está lá nos estágios, mas que ele sente tipo como eu me sinto nas PPPs, um isolamento. O estágio ele é a culminância das disciplinas, dos saberes das outras disciplinas, e não tá havendo esse trabalho... esse diálogo entre as disciplinas..entre os professores. (Professor 3, Entrevista)

Do mesmo jeito que os processos de intervenção num estágio tem, no processo de pesquisa também tem esse desvínculo, por isso também que alguns alunos não tem a visão sobre o entrelaçamento dos saberes, das áreas. [...] A gente tem que começar a pensar é nessa cultura dos professores, de atuação, de diálogo, efetivar o currículo que ainda não estou percebendo isso. a cultura acadêmica nos formou não nessa visão interdisciplinar ou transdisciplinar, de lidar com os conhecimentos. Isso a gente fala lá nos campos específicos, de onde provém os professores. Então fica difícil o próprio professor de metodologia da pesquisa, fica difícil ele mesmo ter

essa visão, como também ensaiar estratégias junto com os demais professores para sistematizar e fazer concretizar isso. (Professor 4)

É uma deficiência do nosso colegiado, fica cada um agindo mesmo de forma individual ou de acordo com a sua concepção e no final as coisas acabam seguindo essa lógica. (Professor 9, ao ser questionado se estava utilizando os critérios e sobre a utilidade deles na avaliação das monografias no curso, Entrevista.)

O Professor 9 considera que essa perspectiva disciplinar constitui o saber e a cultura universitária. A impressão que tem é que cada um sabe bem o que faz e isso parece ser suficiente:

Eu acho que dentro do sistema de ensino tem essas questões por conta das divergências e das concepções que a gente adota mesmo e eu não vejo trabalho coletivo dentro das instituições. Parece que a gente desenvolve um tipo de pensamento voltado pra questão: “nós sabemos o que estamos fazendo” e então cada um age da forma que considerada adequada. Olhando assim pra monografia cria uma confusão, a pessoa já não tem uma noção muito definida sobre aquilo e aí vem um professor e diz que é desse jeito, aí chega outro e diz que é de uma outra forma, aí você fica completamente sem rumo. (Professor 9, Entrevista).

Pelo relato é possível entender como a falta dessa cultura dialógica e colaborativa pode comprometer o trabalho desempenhado pelos professores. Nesta situação defende-se aqui que é preciso exercitar a reflexividade, levando em conta que as situações profissionais tantas vezes “incertas e imprevisas” (ALARCÃO, 2010, p. 44) exigem que o professor atue de forma flexível, situada e reativa. Ressaltar a experiência de cada um no trabalho exige, “Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação.” (ALARCÃO, 2010, p. 49)

Neste sentido para que o professor seja reflexivo é preciso se encaminhar para um contexto reflexivo, que dê espaço à elaboração pelo professor do seu conhecimento profissional. É preciso lembrar, seguindo o raciocínio de Alarcão, que este não é apenas constituído pelo saber disciplinar, mas também nutre-se do científico-pedagógico, do conhecimento curricular, do conhecimento do aluno e das suas características, do conhecimento do contexto, entre outros. Um em particular chama atenção, é o que a autora chama conhecimento da sua filiação profissional. Se o professor faz parte de uma comunidade profissional, a racionalidade dialógica e interativa lhe é indispensável. É preciso que o professor submeta sua experiência à análise do contexto cultural, reconhecendo os fatores sociais e institucionais que limitam ou circunscrevem a sua ação e o seu trabalho para conquistar maior “independência de juízo” para tornar-se mais autônomo (CONTRERAS, 2002, p. 185).

A discussão dos problemas da pesquisa é reclamada pelos professores, mas esta parece esbarrar na falta de compartilhamento e de atitude colaborativa entre os mesmos:

Encaminhar um processo de discussão eu acho que é perfeitamente possível. Agora depois eu acho complicado. Eu vou só te dar um exemplo. Na última reunião do colegiado quando o Professor X deixou o convite para os professores irem na sua sala falar um pouco dos interesses de pesquisa pra ver se a gente tenta equilibrar um pouco a questão dos próprios temas para as orientações houve resistência por parte de alguns professores. Você jamais vai poder contar com todo o grupo de docentes. (Professor 9, Entrevista)

Eu acho que essa discussão é como todos os tabus da universidade, a gente discute muito pouco o que é pesquisa na graduação. Não há um entendimento coletivo dos professores. E aí o aluno realmente não é orientado de forma mais satisfatória nesse processo. (Professor 10, Entrevista)

É preciso aqui lembrar que esta faceta da cultura docente no ensino superior é considerada um importante obstáculo para a consolidação de modelos críticos de formação docente fundados na pesquisa, como lembra Diniz Pereira (2002). Mas como enfrentar o pressuposto segundo o qual “os profissionais sabem muito bem o que devem fazer e como fazê-lo”? Perrenoud (2002, p. 13) oferece uma pista sobre isso ao afirmar que a autonomia dos professores precisa ser “menos clandestina”, sua responsabilidade e sua ação profissional dependem muito da capacidade de refletir “em e sobre sua ação”. Como alerta o mesmo autor, a redescoberta da complexidade do ofício de professor está ligada “à descoberta dos limites do bom senso no que se refere à prescrições metodológicas, sobretudo quando as condições e as ambições da prática se transformam” (PERRENOUD, 2002, p. 15). É possível dizer com isto que mudanças no currículo e nas prescrições à formação em pesquisa (como é possível deduzir deste cenário) apontam ambições de transformação nas práticas de trabalho. É então que se espera, como profissionais reflexivos, os docentes possam percorrer caminhos nunca trilhados servindo-se da crítica ao trabalho e ao contexto, de modo partilhado, sob o risco de se perderem “caso (não) reflitam de modo intenso sobre o que faz(em) e caso não aprenda(m) rapidamente com a experiência” (PERRENOUD, 2002, p. 13).

A leitura dos fluxos curriculares anteriores (1983.2 e 1991.1) além do atual 2008.2, leva a crer na mudança de perspectiva em relação à compreensão e lugar da pesquisa na formação do pedagogo. Cria-se agora a visão de que ela deva vincular-se às disciplinas e estágios como forma de garantir a profissionalização. Nesta direção, parece exigir habilidades para pesquisar e provoca o ensino *com* pesquisa, leitura e escritas mais competentes ao longo do curso. Ocorre que se há uma tendência interdisciplinar se anunciando no curso (vide a dimensão ‘integradora’, ‘articuladora’ que aparece no documento), a formação e a prática docentes presentes são disciplinares. É possível afirmar que subsiste uma forma de pensar e

agir diante do novo currículo que é tradicional e que é disciplinar. Pensar a partir da sua área de formação e trabalho, das disciplinas que ministra, como sempre se veio fazendo, é algo que transparece nos relatos de alguns professores, quando receiam que essa nova cultura não seja concretizada e que se incorra “nos mesmos erros” (como afirma o Professor 2). A interdisciplinaridade prevista nas PPP’s ainda é luta a ser assegurada no cotidiano do curso, basta ver que se vem fazendo um rodízio de professores para ministrá-las e não um coletivo a cada semestre organicamente pensado e organizado.<sup>72</sup> Não garantir a carga horária semanal delas no fluxo de horários dos professores foi estratégia para afastá-la da imagem de “disciplina”, o que acabou se reforçando pelas suas condições iniciais precárias de realização (falando-se estritamente do tempo e organização). Mas é positiva a expectativa presente entre os professores que parecem apostar num trabalho mais integrado, quem sabe numa cultura mais colaborativa que favoreça a troca de conhecimentos e experiências?

Ao que parece está o curso entre duas perspectivas, uma tradição mais disciplinar, organizativa e uma tendência de integração curricular, como ela será vivenciada e alterará as formas de pensar e agir no trabalho é difícil antever. O que se pode já afirmar é o valor importante da articulação da pesquisa com a prática pedagógica, tomar o campo pedagógico como “experimentação”, desde o início do curso é proposta inovadora e audaciosa. Cumpri-la deverá ser desafio valoroso e animador, embora difícil às rotinas da formação, do pensar e agir de professores e alunos.

O Professor 4 entende que essa dificuldade está também no campo epistemológico, está muito além da falta de uma cultura colaborativa:

Eu sou professor de estágio... você falando do professor que ministra as disciplinas de pesquisa, que geralmente vem da sociologia que é outro campo de conhecimento que tem a sua história, outra epistemologia de como pensa a pesquisa, de como pensa a formação, eu fiquei pensando eu como professor de estágio... falando aí da preocupação do professor orientar várias temáticas em estágio a gente lida como tudo isso. (Professor 4, Entrevista).

Ele afirma concordar com a ideia de que a orientação pode figurar como um campo em que predomina a cultura disciplinar (impressão de que a atividade de orientação ainda pode ser um reduto, *ao invés de ser lugar de aprendizagem, ser um lugar de refúgio*): “Sim, o professor se refugiar no seu campo... e não sair do seu reduto para ir dialogar com o aluno, pra saber pelo menos o que o aluno ta pensando”. Por outro lado, a diversidade temática da Pedagogia a constitui enquanto campo multidisciplinar, é preciso diálogo entre os

---

<sup>72</sup> Registro do Diário de Campo de 2009 a 2010.

campos de formação por exigência do nosso campo de atuação como professores, a Pedagogia, o que cria dilemas à prática:

Então aí que tá também as diferenças de formação. Dos campos de conhecimento. O dilema maior na pedagogia é por isso, é um dos únicos campos que tem uma tamanha diversidade. Isso significa também que você precisa levar em consideração toda essa diversidade dos campos de conhecimento e de competição que existe dentro da pedagogia, porque isso se torna mais visível no momento da monografia. Quando o professor diz assim: “eu não sou nem pedagogo”. Quando chega a situações dessa como eu já te falei, aí o professor se salva assim “eu não sou nem pedagogo”. (Professor 4, Entrevista)

Aqui parece residir um dilema fundamental para a consolidação de uma nova cultura de formação em pesquisa no curso. Os professores expuseram a distância que há entre a formação que muitos vivenciaram e o que se está propondo curricularmente no curso. Como enfrentar isto? Ao que se vê é preciso garantir espaço, recursos e incentivos para a reflexão coletiva desta questão. É apoiando-se no que sabem, no que aprenderam pelo trabalho, nos saberes provenientes das suas experiências e formação que se espera reconfigurem as estratégias ou formas de lidar com esta nova realidade anunciada (aqui lembrando a importância dos saberes docentes em TARDIF 2002, e a transformação pedagógica da experiência em THERRIEN, 2005). Esta mudança não é fácil pois esbarra na cultura docente e universitária, na falta de formação e nas rotinas que traduzem tudo isto. Como afirma este último autor (2006), “[...] o confronto de múltiplos saberes e olhares sobre o real é condição de construção de novas compreensões da vida do mundo. Em contexto de educação isto significa novas compreensões didáticas e curriculares”.

Em síntese, as áreas de orientação reforçam os saberes disciplinares em detrimento da dimensão pedagógica, formativa da atividade? pois cada professor pensa e trabalha de uma “forma particular que não fica explicitada”. Resta saber se nos tem faltado a paciência pedagógica e a humildade para orientar? (não se consegue promover diálogos colaborativos). Ou seja, é preciso garantir a capacidade de interação entre os orientadores e com os orientandos. Essa questão remete ao questionamento central deste tese, afinal, no que a atividade de orientar tem contribuído para a aprendizagem destes professores, para a produção da profissionalidade no ensino superior?

## **6.6 Interfaces entre orientar e ensinar: a necessária transformação da experiência como produção da profissionalidade docente**

Revisitando as estratégias para orientar, os modelos utilizados que dão suporte à orientação e os percursos desenvolvidos por este grupo de professores para dominarem a atividade é possível entender que a experiência lhes tem sido indispensável no trabalho que realizam. Apesar das constatações do capítulo anterior mostrarem a diferença de concepção entre ensinar e orientar, presente na maioria dos discursos (mas contrariada pela prática de alguns deles) é possível dizer que há indícios de que orientar colabora para a transformação do trabalho docente. Em quais elementos nos apoiamos para sustentar esta ideia? Nas interfaces entre ensinar e orientar presentes no trabalho que alguns professores desenvolvem, para eles orientar tem sido motivo de angústia, reflexão e produção de elementos úteis à sua docência. Vejamos no conjunto das aprendizagens identificadas aquelas que reforçam este argumento. Ou seja, algumas delas parecem revelar a elaboração de conhecimento profissional necessário ao trabalho.

Retomando a discussão sobre aprendizagem apresentada no capítulo 3 desta tese, o entendimento que se traz aqui é de que o aprender está associado à mudança duradoura, transferível para novas situações e em consequência direta de práticas realizadas (POZO, 2002, p. 60). Também mantém-se a ideia de que aprender implica sempre reflexão e tomada de consciência pelo aprendiz acerca do conhecimento, enquanto construção pessoal de sentido ou significado para o que se aprende. Finalmente, é o processo interpretativo dirigido ao trabalho, no sentido de melhor compreendê-lo e transformá-lo, que aqui entendemos como produzir aprendizagem pois refletir sobre a ação pedagógica é estratégia formativa para o professor (MIZUKAMI, 2002).

### ***Principais aprendizagens produzidas na orientação***

#### *A habilidade teórica e metodológica no campo da pesquisa*

Os professores manifestaram que a habilidade teórica e metodológica é fundamental para orientar. Essa habilidade foi identificada ao afirmarem enfrentar temas menos familiares, autores e problemas de pesquisa, “buscando referência teórica”, “pensando a pesquisa”. Um dos professores afirma, por exemplo, que as primeiras monografias que orientou eram “apenas uma espécie de relatório” e que olhando outras monografias,

orientadas pelos seus pares, aprendeu uma melhor maneira de organizar a pesquisa dos seus orientandos. Esse aprendizado da dimensão metodológica foi conquistado pela necessidade posta no trabalho.

Eles deixam entrever que transitar nestes temas é algo que mobiliza o indivíduo a aprender. Dizem os professores se dispor a orientar temáticas que não dominam sob a condição do aluno compartilhar leituras e aceitar a direção mais em termos de produção de pesquisa. Ao orientarem temas que não dominam, os professores afirmam recorrer à dimensão metodológica, à orientação para abordagem ao campo de pesquisa, aos instrumentos, à estrutura da monografia e à parte textual. Neste sentido, eles recorrem aos saberes sobre pesquisa já acumulados, mas são desafiados a conhecerem o contexto local, as condições para pesquisar e, a área pedagógica com sua diversidade teórica. Essa mobilização de conhecimentos e sua reestruturação á luz das necessidades para agir revela produção de aprendizagem. Dois relatos ilustram essa aprendizagem que precisa ser desenvolvida no trabalho:

Eu acho que tem duas coisas, eu acho que ler alguma coisa, pensar sobre o tema, buscar algum tipo de referencia teórica e outra coisa é pensar a pesquisa pra encaminhar o aluno metodologicamente. (Professor 1, aprendendo com temas pouco familiares, Entrevista)

Bom eu tive que ler alguns livros e eu tive que colocar para ela que a área que eu estaria trabalhando com ela não é minha área especifica mais se ela topasse a gente poderia construir a monografia, fazer algumas leituras eu queria que ela dialogasse comigo muito. (Professor 2, aprendendo com temas pouco familiares, Entrevista)

#### *A habilidade para orientar leitura e escrita mais sistemática*

Os docentes demonstram que a exigência em orientar textos monográficos escritos com correção e que revelem domínio teórico lhes trouxe a necessidade de desenvolver essa habilidade. Há professores que afirmam ter passado a refletir sobre seus processos de escrita e leitura, o que parece significar que as dúvidas dos orientandos os levaram a considerar a produção do texto enquanto *dilema*. Resolver isso exigiu a “reconfiguração do dilema” (MIZUKAMI, 2002, p. 55). Há quem se identifique com a pouca sistematização de seus alunos? Parece que isso favorece aprender a orientar, como exemplificado nestes relatos:

Eu tenho uma escrita muito assistemática, eu tenho uma dificuldade também nisso porque minha escrita se você for ver um texto meu escrito, o percurso que eu faço, você diz “valha meu Deus” como é que resultou nisso? Porque escrevo pedaço e tal, mas eu fico assim me agüentando para poder ajudar de modo sistemático senão, coitado. Às vezes eu falo também como é que eu escrevo.(Professor 1, Entrevista)

Comecei realmente a me preocupar com as produções textuais, como ensinar para os alunos a escrever, ai eu disse: tenho que pensar melhor sobre isso... E fui criando

uma forma de lidar com isso com os nossos alunos. É porque é muito complicado. (Professor 7, Entrevista).

Os relatos demonstram que os orientadores além de necessitar ter compreensão de pesquisa precisam aprender como mediar a produção escrita, a organização das ideias. Mas até que ponto se está preparado para isso? Como se aprende as estratégias para ensinar a escrever? Aqui o trabalho se afigurou como recurso, contexto da aprendizagem da leitura e escrita, também do modo de ensiná-las. Ao pensarem sobre os efeitos das próprias ações sobre os outros (os alunos com dificuldade de escrita e as metas de sua profissão em relação a isso), os professores reconstróem a sua prática, produzindo um conhecimento que necessita ser compartilhado.

No momento de observação das bancas fica evidente a preocupação em orientar a produção de texto. Algumas falas ilustram isso, como por exemplo “é preciso sistematizar, tudo bem delimitado”. Os professores exortam os alunos a descreverem a pesquisa em si, a arrumar aspectos do texto, sugerem a preocupação com o possível leitor. Segundo o Professor 4, por exemplo, é preciso acompanhar de modo detalhado o aluno e “ele precisa ter certeza disso, pois quando a gente marca o texto, discute e sugere. Aí ele sabe”. Nisto propõe aos seus pares que todos disponham de mais tempo para “*escrever junto com o aluno*” que é organizar um período, trocar palavras pois “a gente como orientador desenvolve essa competência linguística-textual”. Diante disso o mesmo Professor sugere até uma oficina de produção textual com os professores orientadores como possibilidade a ser pensada.

#### *Levar aprendizados com a leitura e escrita para as disciplinas*

Os professores afirmam que a exigência com leitura e escrita competentes os tem levado a se utilizarem daquilo que se mostrou útil na orientação para as suas disciplinas. A solicitação da referência aos autores nos textos lidos e fichados vem daí. A preocupação com o uso adequado de citações e paráfrases é outro exemplo. Um dos relatos expõe esta questão:

A orientação tem me ajudado a trabalhar melhor as leituras dos meninos, por exemplo, dizer pra eles que eles precisam referir o autor, saber que é aquele autor, porque às vezes eu própria lia um texto e não olhava nem quem era o autor...Já vem uma coisa que foi estimulada muito por essa troca, quem disse o quê?, quem é fulado? O que ele está pensando sobre isso? (Professor 1, entrevista realizada em junho de 2010)

Ao se observar a descrição do trabalho docente (no capítulo anterior) é visível que esta preocupação tem se manifestado também nas situações de ensino, nas disciplinas. Ou seja, focar a aprendizagem de conceitos via estratégias de leitura e escrita.

As estratégias que os professores criaram para desenvolver e estimular a leitura permitem demonstrar que parte delas veio da experiência de orientar os alunos com dificuldades de leitura. Os Professores 1 e 10 são os mais expressivos neste sentido. É possível pensar que nas duas experiências, a angústia sobre como melhor orientar a pesquisa produziu este aprendizado (para o primeiro dominar a atividade e para o segundo dominar a instrução em sala). Os dois contextos diferenciados de prática parecem ter favorecido a aprendizagem, porque a Professor 1 afirma que só tendo a sua experiência como modelo precisou “criar”. O segundo tendo como referência os manuais de metodologia (para ensinar a pesquisa) e não os sentindo suficientes buscou “criar” as formas de trabalhar melhor. Este trânsito entre a leitura nas disciplinas e nas orientações ficou bastante marcado no relato de alguns professores. O “diálogo com a experiência” que é para Mizukami (2002), um discurso consigo próprio e a exploração da experiência fica visível nos relatos.

#### *Domínio da escrita eletrônica e da orientação virtual*

Com a necessidade de orientar fora do local de trabalho e diante dos inúmeros recursos eletrônicos, como sites de busca e portais que podem favorecer, por exemplo, a pesquisa bibliográfica, os professores tem se utilizado da orientação virtual, exceto 03 deles. Isso faz com que professores e alunos tenham que desenvolver a habilidade para se utilizar deste campo. Como se vê nos seguintes relatos de 02 professores:

A minha comunicação quase toda. Eu uso a internet e é inclusive uma das condições de troca de textos, a principal fonte de referências na produção da monografia são os textos da internet mesmo e alguns livros que eu possuo, que alguém possui ou que eles mesmos possuam ou arranjam. (Professor 8, sobre uso da internet nas orientações, Entrevista).

Utilizo. Nessa última experiência a gente estabelecia algumas vinculações por e-mail no sentido de apareceu algo que interessava àquele orientando de modo específico para o objeto de estudo dele, eu encaminhava o e-mail dizendo onde ele poderia achar. Nessas últimas orientações eu acabei orientando também pelo msn. (Professor 9, sobre uso da internet nas orientações entrevista realizada em junho de 2010)

### *A gestão do tempo no trabalho docente de orientar*

Como se viu orientar nas condições descritas é difícil, assim aparece entre os professores uma habilidade de lidar com o tempo. Ele é fator definidor da pesquisa e do texto dos orientandos pois eles precisam ter uma noção do trabalho todo, de direção do texto e prever o tempo exequível. Gerir o tempo é imprescindível para orientadores tanto quanto para os(a) orientandos(a). Um dos relatos afirma que essa organização dá o tom da orientação:

Um esqueleto, elas trouxeram e em cima disso a gente discutiu o que seria viável em termos de tempo, porque um trouxe coisas que não daria para desenvolver diante do tempo que elas têm para pesquisar, para entregar o trabalho, são prazos estabelecidos pela universidade. (Professor 6, Entrevista).

### *Aprender com os orientandos: a mediação docente*

Entre os temas mais recorrentes que atravessaram a presente pesquisa está a mediação necessária à orientação. Esta aprendizagem com os alunos parece revelar um conhecimento dialógico (que é deliberativo pois explora formas alternativas, ao dar atenção aos alunos, para resolver problemas profissionais).

O entendimento aqui presente sobre mediação docente vai além da noção de *auxílio* devendo ser entendido mais como o compartilhamento de significados sociais do ser e estar professor em condições objetivas de trabalho (ARAÚJO, 2009). Ela aparece nas discussões relativas à autonomia do orientando, às intervenções feitas pelos professores nas situações de abandono da orientação pelo aluno e pelo professor, na conquista da relação professor-aluno, enfim, em vários momentos. Sobressai aqui o entendimento de que é preciso facilitar o trabalho do aluno, mas orientar na graduação precisa ser atividade concebida enquanto mediação e relação de aprendizagem, que implica professor(a) e aluno(a). Concorda-se aqui com a proposição de um dos professores, que diz: é preciso ter paciência pedagógica:

Dependendo do que o aluno vai fazer pode ser quinzenal. Mesmo que o aluno diga, “Professor não deu para fazer nada direito, só isso aqui”. Mas a questão é o aluno não perder de vista o trabalho dele, senão ele desanima. A gente precisa ficar alerta pra isso. (Professor 5, orientador mobiliza, Entrevista)

Eu aprendi nas monografias também, porque a gente vai orientando e vai pegando muita bagagem com os alunos, porque às vezes a gente tem um crivo de como fazer um trabalho científico, mas às vezes não conhece muito aquele assunto, e isso eu tento deixar a mente aberta para captar essas questões. (Professor 7, Entrevista).

O professor precisa caminhar com o aluno, dar um passo. O professor não é o formador, o aluno é formando, então quem é que precisa dar um passo aí? (Professor 4, relação orientando-orientador, Entrevista)

Orientação depende dos dois, de mim e do aluno...eu acho que a gente incentiva muito o aluno, isso é fundamental. Em que sentido? Esse trabalho o aluno nunca se acredita produzindo porque a gente não tem nenhuma formação ou uma escola que preparou a gente pra isso. Mas os nossos alunos chegam ainda com esse descrédito muito grande. Baixa estima, nos pés!!! (Professor 10)

Retomando alguns relatos há a observação de que a partir da orientação criou-se a necessidade de variar as formas de trabalhar os textos nas disciplinas, os tipos diferentes de registros escritos, além do incentivo à leitura tomando o pressuposto de que a compreensão dos conceitos pelos alunos nas disciplinas vai “apoiá-los na pesquisa e na prática”. Há quem diga que “às vezes uma coisa nas disciplinas me faz pensar nas orientações”, a exemplo de socializar dúvidas dos orientandos com as turmas, sugerir temas para futuras investigações, problemas pouco abordados no curso, entre outras coisas. Questionados quanto à utilidade da orientação à sua prática como professor, um deles afirmou:

Uma fundamentação maior para as disciplinas, pra o trabalho na sala de aula e também pra estar motivando os outros alunos que ainda vão fazer monografia. (Professor 3, Entrevista).

Acompanhar as dúvidas dos orientandos traz a possibilidade de produção de aprendizagem para o professor, como se apreende deste relato:

Eu orientava um aluno do interior. Ele veio trazendo o texto, a gente revendo, eu lia e não entendia nada... eu pedia para ele trazer os livros de onde citou, se eu não visse os livros não entenderia. Ele citava os autores citados dentro do texto, não sabia o que estava fazendo e eu precisava entender o raciocínio dele para poder orientá-lo. Sabe qual era o problema? O apud! (Professor 4)

Este singelo exemplo reforça a ideia de que é preciso refletir a orientação, sistematizá-la, melhor entender o que se faz, o Professor afirma ainda “a gente parte das dificuldades dos alunos mas nós somos formandos também nesta atividade de orientação”<sup>73</sup>. É preciso compreender as diferentes estratégias e esquemas cognitivos que os alunos utilizam para desenvolver o problema dentro do texto, daí aperfeiçoar o ensino, o que vale para as orientações tanto quanto para as situações de aula.

O Professor 7 afirma que a diferença de resposta das orientandas, o ritmo diverso de produção torna complexo acompanhar e compromete o andamento das atividades do orientador, que precisa esperar a(o) orientanda(o). Essa desestruturação da relação de instrução parece permitir ao orientador preocupar-se com o andamento da aprendizagem ou abandonar o aluno. Essa inversão na relação, o aluno dirigindo o ritmo de trabalho desestrutura o professor, chamando-lhe a repensar a relação de aprendizagem?

<sup>73</sup> Registro do Diário de campo de junho de 2010.

Na mesma direção o Professor 4 entende que orientação significa “com-partilha”, por isso “quando o aluno sai e não volta mais, ali não pode parar o trabalho do professor”. Ele advoga a ideia, aqui apoiada, de que é preciso “criar laços epistemológicos com o professor ao longo do curso” e que o professor precisa guiar, “dar um passo a mais” para os orientandos não desistirem, pois “o ponto final que a gente acha que o aluno colocou (o abandono) deve ser o nosso ponto de início”. Ele critica o fato do orientando de monografia não receber a mesma atenção na formação em pesquisa que um aluno de iniciação científica: “Quando a gente trabalha mesmo com ele? Na IC, ler e escrever com ele, na monografia não, não temos tempo!”<sup>74</sup> considera o Professor. Isso indica que é preciso também sensibilizar e formar os orientadores, examinar e refletir as práticas é certamente condição para isso, e muito contributiva.

#### *A socialização da vivência com pesquisa e orientação e sua utilidade no trabalho*

Uma das aprendizagens consideradas aqui como mais significativas está em como socializar os aprendizados. Há professores que oferecem modelos que, aparentemente, nunca lhe foram concedidos por ex-orientadores. Neste sentido é preciso revisar os aprendizados em pesquisa, transformando as experiências e saberes em objetos da orientação.

Foram ideias que surgiram dentro do processo de orientação. Meus ex- orientadores são professores excelentes, mas eles me deixaram muito solto. E eu não resolvi não deixar os meus alunos soltos. [...] De você também passar um pouco da sua trajetória de pesquisa e dos procedimentos que você usa para você avançar na sua própria formação. (Professor 5, transformar e usar a experiência, Entrevista)

Aos poucos eu fui refletindo um pouco mais sobre o processo de pesquisa agora eu queria ter mais leitura, estudo teórico mesmo e também pensar um pouquinho junto com os colegas como é que isso é feito e tal, mas eu sempre pensei muito em como é que eu estava orientando e tenho usado para melhorar as orientações. [...] A gente compartilhar as nossas limitações não é muito fácil para as pessoas essa coisa do aprender com um colega e tudo. Olhe!... Eu acho que é tão grave tão limitante assim para gente quanto o tempo. (Professor 1, reflete para melhorar as orientações, Entrevista).

Oferecer dicas aos orientados que se estendem aos demais alunos para auxiliá-los a criar o hábito de pesquisa e investir na trajetória acadêmica, ilustra o argumento acima exposto. Isso se depreende deste trecho da narrativa de um dos docentes:

Então eu digo, desde já, você já comece a fazer os seus arquivos pessoais contendo as xerox que você coletar, que você utilizará nas disciplinas, ou que você acha interessante por aí, você coletar jornais, revistas, você guardar seus fichamentos, seus trabalhos, para que você quando chegar na fase de construir um trabalho monográfico, você tem um lastro para isso. (Professor 5, Entrevista).

<sup>74</sup> Registro de entrevista.

*O objeto central da orientação: a transformação da experiência como produção de saber*

Falando da relação entre orientar e ensinar o Professor 1 diz que “Uma coisa alimenta a outra”. Diz que a condição de orientador tornou mais aguda sua preocupação com a prática de ensinar. Começou a pensar em situações de aula nas orientações e em levar lições de orientação para as aulas (orientar dentro das temáticas das disciplinas sempre favoreceu isso). Diz também que todo professor precisa ter referencial do que fazer em sala e com seus alunos, daí acha que na formação inicial se deva oferecer referências ao aluno de como atuar, intervir praticamente (a preocupação de base é a mesma para a orientação). Essa incerteza quanto ao que se faz leva a questionar a orientação (como o orientando aprende) e isso gera angústia que é transferida para o ensino (como os meus alunos estão aprendendo até se tornarem orientandos de monografia?). Aquilo que este Professor (1) discutiu nas disciplinas, as reflexões produzidas, retoma e aprofunda de outros modos na orientação, provoca melhor o entendimento sobre o que o aluno escreveu tendo só um orientando à sua frente. Questionado se mantinha uma forma padrão para orientar ele respondeu “implica em ir ajustando a cada aluno, mas eu tenho as minhas limitações (a falta de referências ou modelos formais para orientar) por isso preciso de uma forma para trabalhar”. Modos de orientar? Um deles diz ter “inventado”(Então precisou elaborar um modo de orientar, as estratégias), em um processo marcado pela incerteza, pelo “tatear” (descobrir o trabalho):

Foi na prática mesmo, sabe como era no começo? ..eu me dei conta que eu orientava mais a produção escrita que eu acho que são duas coisas diferentes que é você sistematizar tanto conhecimento teórico (que é referencial) e você sistematizar os dados. A própria estrutura da monografia, isso eu acho que eu conseguia fazer e eu orientava mais isso. E aí aos poucos eu fui refletindo um pouco mais sobre o processo de pesquisa. (Professor 1, Entrevista)

A orientação de pesquisa pra mim é um processo de construção coletiva da pesquisa. Nem eu sei a princípio o que é que eu vou fazer com o orientando nem eu acho que ele saiba o que é que ele vai fazer. A medida em que o orientando vai me apresentando coisas o meu pensamento vai se modificando, se transformando, e eu vou tentando adaptar o meu pensamento àquilo que o aluno me apresenta. (Professor 8, Entrevista)

eu não sei bem da onde é que vem não. Deve ter autores que indicaram... Faz parte do meu acervo literário que não guardei nomes. Penso que escutei alguém falando e vou pegando aqui acolá alguma coisa... Fazendo adequação do que você me falou com o que você orientou tal. Então isso pode ser útil e a gente guarda na memória e não sabe depois como resgatou, aquelas memórias que você vai guardando sem ter fichado ou tentativas mesmo, tem coisas que eu faço por tentativas mesmo.(Professor 7, Entrevista).

Pode-se deduzir daí que o orientador está acostumado com certas formas de fazer ou rotinas que o estabilizam mais na tarefa, os procedimentos, modelos e estratégias. Supõe-se então que uma certa racionalidade técnica lhe é indispensável, por outro lado a incerteza sobrevém na relação de orientação, na certeza ou não da aprendizagem do aluno, o que exige uma racionalidade pedagógica dialógica. É esta capacidade dialógica que deve permitir ao professor perceber no orientando e na sua capacidade de produção as melhores maneiras de conduzi-lo ou orientá-lo.

O que vai se delineando é a necessidade de uma racionalidade técnica que dá base ao trabalho de orientar mas é contornada por outra, a racionalidade pedagógica dialógica e interativa elaborada na experiência, mais visível no relato de alguns professores do que em outros. Este ponto é sugestivo do desenvolvimento da profissão, posto que a profissionalidade implica não só desenvolver *expertise*, habilidade técnica para resolver situações de orientação complicadas, mas utilizar-se da reflexão para pensar sobre o trabalho e os fatores envolvidos nele, ajustando a solução à metas e valores considerados pertinentes á ação de orientar. Em síntese, a orientação pode colaborar para o desenvolvimento da ação de ensino, para o professor realizar o seu trabalho apoiado em uma reflexividade crítica que é necessário desenvolver neste contexto. Porém não há um caminhar único ou mais correto, posto que a aprendizagem da docência é tecida temporalmente e muitos são os recursos que concorrem para ela.

## 7 O QUE SE APRENDE ORIENTANDO: CONCLUSÕES

A investigação aqui apresentada buscou compreender como a atividade de orientação produz aprendizagens necessárias à docência no ensino superior, especificamente enfocando as relações entre ensino e pesquisa. O pressuposto básico era de que ensinar e pesquisar são tarefas/atividades que se encontram, e se esperava verificar se a orientação como exigência do trabalho docente seria campo capaz de promover esta integração. O questionamento central que se buscou responder foi: *Como a integração dos saberes do ensino e da pesquisa gera processos de aprendizagem para a docência universitária, na atividade de orientação à monografia no Curso de Pedagogia?* Por esta perspectiva, orientar é considerada desde o início desta pesquisa como atividade que produz aprendizagens necessárias ao trabalho do professor universitário. Mas quais seriam estas aprendizagens? Eis o problema que se aqui se procurou responder.

A tese central deste estudo é: a atividade docente de orientação da monografia exige uma integração entre saber ensinar e saber pesquisar. Para enfrentar esse desafio, a prática e as situações de ensino são adotadas pelo docente como campo pedagógico de aprendizagem que possibilitam constituir para si um repertório de estratégias, conhecimentos, *formas de aprender e ensinar a pesquisar*. As estratégias constituídas no processo de orientação servem como suporte para o desenvolvimento da ação docente, embora nem sempre contribuem para a profissionalidade necessária ao docente universitário.

Para entender o problema em foco, o estudo baseou-se no campo da epistemologia da prática e dos saberes docentes, na perspectiva de tomar o trabalho como espaço de produção de saberes e de entender a experiência como saber que organiza e dá sentido à base de conhecimentos necessários ao profissional de ensino para atuar. A aprendizagem como categoria central à investigação foi enfocada como processo de produção da profissão, em articulação com as ideias de profissionalidade docente e autonomia. É a partir destes elementos teóricos que intentar-se-á responder a cada um dos questionamentos propostos no início desta tese, vejamos.

*Como se articulam ensino e pesquisa no currículo de Pedagogia?*

O ensino e a pesquisa se articulam no currículo de Pedagogia na reconfiguração da relação entre pesquisa e prática pedagógica proposta como grande desafio à tradição do

curso e da universidade, até aqui suposta como uma nova prescrição ao trabalho docente pela reforma curricular. A reforma de 2008 se alia ao proposto nas últimas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação do Pedagogo (2006) e também na Resolução que normatiza a formação de professores no país (2002), especificamente no reforço à ideia de formar através de práticas investigativas para aproximar o profissional dos seus contextos de atuação, promovendo-lhe maior autonomia e competência. A matriz curricular e as percepções dos professores sobre o novo currículo reconhecem este pressuposto.

Formar professor pela pesquisa é discurso a que os professores aderem, embora não demonstrem conhecer as polêmicas que envolvem esta questão. Isto reforça a análise de Cunha (2010) a respeito da nebulosidade desse conceito. Apesar da prescrição curricular e do discurso a favor da pesquisa como princípio educativo, há um desencontro visível entre a importância que eles atribuem à pesquisa e o seu discurso sobre o ensino. Ao falarem sobre ensino *com* pesquisa, parte dos professores não menciona se utilizar desse procedimento didático (utilizando o termo presente em ANDRÉ, 2001) mas na descrição de suas práticas a pesquisa aparece como auxílio ao estudo, às aulas, enfim como suporte ao seu ensino. Essa integração apesar de incidir nas práticas, ainda não é concebida ou visualizada por alguns professores, possivelmente pela formação que vivenciaram. Uma dificuldade epistemológica? Entendeu-se que a prática destes professores está solicitando ser melhor refletida por eles.

Mas também aqui os dados parecem concordar com a constatação de Ludke (2009) em sua pesquisa, há *tendência* para assunção da pesquisa no ofício do professor embora a direção ainda não esteja tão clara para oferecer prescrição à formação. Também há concordância com o proposto por Ramalho(2006) sobre a necessidade de uma pedagogia universitária no Brasil, especialmente ao solicitar o auxílio aos professores em seu processo de desenvolvimento profissional de modo que estes possam referenciar seu trabalho em modelos elaborados na reflexão crítica de sua experiência (no que se concorda com DINIZ PEREIRA, 2002).

Daí partiu-se para conhecer as histórias de formação e a concepção de pesquisa dos professores, posto que eles diziam não realizar pesquisa.

As trajetórias de formação dos professores revela que a graduação pode ser espaço de aprendizagem no campo da pesquisa, apesar do sentimento presente de *desorientação*<sup>75</sup> que se caracterizou como traço distintivo deste grupo de professores orientadores. Com isto refuta-se o argumento de que não se aprende nada de pesquisa na graduação, posto que as

---

<sup>75</sup> Diz respeito ao sentimento de não terem sido devidamente orientados em suas experiências na graduação e na pós-graduação.

ausências ou limitações vão sendo transformadas ao longo da trajetória do professor. Esta posição, por sua vez, não nega as exigências para melhor qualificar a pesquisa na graduação, ao contrário, é preciso que ela favoreça a qualidade da formação e a autonomia dos discentes. É preciso se ter claro, entretanto, o que se espera dessa formação na graduação e na pós-graduação, respeitando-se este espaço-tempo que parece se caracterizar pela sua dimensão formativa, produtora de aprendizagem profissional mais do que de conhecimento inovador. Neste ponto reforçamos a percepção de Machado e Quixadá (2010) sobre as especificidades e referências distintas da orientação praticada na graduação. Elas precisam ser conhecidas e bem compreendidas na sua feição educativa, traduzida nos termos *parceria* e *compartilhamento*.

Ao relatarem a transição de orientandos a orientadores constata-se que houve transformação pedagógica da experiência com pesquisa, pois os professores criaram formas de atuar no campo da orientação, face à ausência de modelos formais para orientar, a partir da transformação de vivências constituídas na relação com ex-orientadores. Aqui foram nomeados como ‘dispositivos para ação’, são eles que edificam o orientador e o habilitam a exercer as orientações. Nesta perspectiva, a desorientação aqui é considerada como fator que induziu à aprendizagem da docência, na contramão do sentido pejorativo que recebe entre os formandos em pesquisa.

A concepção de pesquisa predominante é a científica, na sua acepção acadêmica, e os critérios que devem embasar a prática dos professores com pesquisa partem, na percepção destes docentes, desta matriz, como seria de esperar neste contexto de ensino. Os docentes manifestam compreensões diversificadas acerca da pesquisa que não são discutidas. O saber aqui predominante, considerando a tipologia de TARDIF (2002), é o científico e disciplinar, e os professores apesar de fazerem uso da experiência não a reconhecem como organizadora do seu trabalho. A proposta de formar professor- pesquisador aparece entre os docentes como uma teoria aceita, *defendida*, mas ainda difícil de ser compreendida e *posta em uso* (OLIVEIRA; SERRAZINA, 200?) parecendo enfrentar contradições no contexto da universidade, do trabalho docente, da “epistemologia do professor”. Esse desconhecimento do valor da experiência exige a reflexão pelos professores sobre o seu trabalho de modo a legitimarem os saberes que aqui afirmam produzir. Esse exercício reflexivo é condição de maior autonomia e da mudança de significado da orientação neste cenário, sempre imputada como atividade ‘desamparada’, ou seja, conduzida sem modelos, sem direção ou norte mais seguro para os orientadores .

*Que estratégias didático-pedagógicas o docente universitário desenvolve na atividade de orientação à monografia e quais saberes mobiliza nesse processo?*

Foram identificados três modelos predominantes de orientação em uso, que são utilizados como *esquemas práticos* (na acepção de GIMENO SACRISTÁN, 1999b) a nortear o trabalho dos professores. Estes modelos servem a pensar como ilustrações das sequências de trabalho, embora não sejam estruturas fechadas ou únicas. É interessante apresentá-los posto que não há conhecimento destas formas de trabalho da orientação, elas tem sido tratadas de modo assistemático, intuitivo, dificultando até mesmo ao professor reconstituir os passos que segue na atividade. Como já se imaginava, os professores revelam não sistematizar este trabalho, suas iniciativas (reflexões, deliberações, sugestões, anotações) se perdem a cada orientando que finaliza a monografia. É em função disso que os julgamentos práticos, a reconstrução do trabalho e das aprendizagens é sempre difícil, pois significa revirar os arquivos da memória nem sempre disponíveis. Aqui estes professores mostraram que esta pesquisa foi para alguns deles uma primeira provocação, re-contar para melhor entender o trabalho que fazia.

O primeiro modelo dá destaque à compreensão leitora; o segundo reforça a dimensão metodológica e o terceiro ressalta a relação do aluno com o tema. A partir destes esquemas ou *scripts* cada professor cria uma rotina de orientação, nela aparecem as estratégias mais usuais que são: estratégias centradas na leitura e escrita; estratégias metodológicas; estratégias de gestão do tempo e estratégias de socialização de experiências no campo da pesquisa. As estratégias revelam o esforço empreendido pelos professores para dar conta da orientação, para torná-la atividade bem resolvida, embora algumas sejam restritas a uma perspectiva mais instrumental, pragmática, a exemplo daquelas centradas na otimização do tempo. A disponibilidade para compartilhar os aprendizados em pesquisa com os orientandos, demonstrada por alguns professores, foi fator que mais impactou a pesquisa, posto que coletivamente não parece haver abertura para esta discussão entre pares.

Os saberes necessários à orientação produzidos *na formação* destes professores ressaltam a dimensão científica, o viés acadêmico presente nos discursos (presentes no capítulo 5 desta tese). Examinando os saberes necessários para orientar, *a partir da prática*, os discursos põem em relevo no capítulo 6 a dimensão pedagógica, ainda que de modo não deliberado ou refletido para a metade dos professores. Esta não reflexividade põe em questão novamente a profissionalidade necessária para atuar no ensino superior. Esta dimensão pedagógica tão indispensável à orientação é deduzida das formas de trabalho e preocupações

detalhadas nas entrevistas, revelando que neste grupo de professores há sensibilidade à docência e inquietações com a prática profissional.

Os saberes mobilizados, em suas práticas de trabalho, dizem respeito à compreensão de pesquisa, à leitura e escrita acadêmica, mas também o ensino como mediação. Se torna visível que orientar na graduação tem como principal característica a atuação do professor como mediador na socialização de práticas de pesquisa, no compartilhar de experiências de leitura e escrita mas também de hábitos e valores que precisam ser incorporados à rotina acadêmica e de pesquisa. É preciso, sem dúvida, avançar na direção do letramento acadêmico, o que convoca a necessária formação contínua dos professores orientadores.

*Que dificuldades os docentes universitários encontram para desenvolver a orientação da monografia, como as enfrentam e que concepções sobre a integração ensino e pesquisa evidenciam?*

As dificuldades para orientar são descritas como *condições para orientar*. Nelas aparece o tempo, citado como o grande obstáculo que dificulta a produção dos textos e a disponibilidade do orientador para conciliar suas atividades acadêmicas e do orientando-trabalhador, no período dito exequível. Outros fatores foram o local, os recursos materiais, as enormes dificuldades de leitura e escrita dos orientandos, a fragmentação curricular e seu impacto na pesquisa, a falta de sintonia entre temáticas para orientar e áreas de interesse e estudo dos professores. É considerando estas dificuldades que a orientação, como já dito no início deste trabalho, é colocada no campo da queixa. O enfrentamento destas condições aparece com a reforma curricular que incorporou preocupação relativa à monografia e nos modelos e estratégias desenvolvidas pelos docentes para orientar. As estratégias por si revelam que é necessário desenvolver a mediação pedagógica na orientação, elemento característico da docência, como afirma um dos professores “eu me vejo como orientando enquanto eu oriento”. Essa é sinalização da interface entre as duas funções, ensinar e pesquisar, no trabalho docente na graduação, embora esta preocupação não seja assumida por todos os professores.

Um destaque especial precisa ser dado à dificuldade de avaliar, que constitui parte do trabalho de orientar a monografia. Ainda não há formalização sobre os modos de compreensão do papel da monografia neste curso, passíveis de serem captados nos momentos das bancas de apresentação do trabalho. Essa falta de clareza dificulta o enfrentamento de

várias problemáticas ligadas à monografia. Como afirmam dois professores: “*aparentemente cada um já sabe o que faz por isso ninguém discute*” e “*a monografia é um problema porque nós não conseguimos orientar devidamente este aluno e a gente não discute o assunto*”. Então daí deduziu-se que esta indisponibilidade, a falta de reflexão e compartilhamento no trabalho, seja uma das principais dificuldades à aprendizagem da orientação.

Observando os relatos dos professores aparecem quatro modos de compreender o propósito da monografia no curso. Ressalta-se, no geral, o entendimento dela como *processo* e não apenas como *produto de aprendizagem*. O primeiro modo de compreendê-la deduz-se da intenção de que esta deve promover aprendizagem do aluno (relativa a conceitos, a apropriação de leituras, ao exercício competente da escrita). O segundo propósito é bastante geral entre os professores é o entendimento de que ela representa a culminância da formação, devendo portanto revelar a contribuição do curso para o aluno, seja nos aspectos pessoal, social, profissional. O terceiro propósito identificado é aquele que vê sua contribuição para a aprendizagem de alunos e professores, sendo o menos citado. Por fim, há discursos que se aproximam no questionamento á efetiva contribuição dessa produção no curso. Nestes, é colocada “entre parêntesis”, ela pode ou não ser contributiva ao aluno, podendo representar um cumprimento formal ou simbolizar um processo de aprendizagem.

*Que aprendizagens a atividade de orientação da monografia produz para o exercício da docência universitária, sobretudo para a integração ensino e pesquisa na formação de professores?*

Apesar das constatações do capítulo 5 desta tese mostrarem a diferença de concepção entre ensinar e orientar, presente na maioria dos discursos (mas contrariada pela prática de alguns deles) é possível dizer que há indícios de que orientar colabora para a transformação do trabalho docente.

Notou-se que algumas aprendizagens produzidas são utilizadas a favor das situações de ensino. Nestes casos, recorrentes para apenas alguns professores, é possível que se fale da constituição da profissionalidade no trabalho docente. Mas o conjunto de aprendizagens é um pouco mais extenso. Vejamos no que a orientação mobiliza os docentes a aprender.

Foram identificadas aprendizagens relativas à habilidade teórica e metodológica no campo da pesquisa (a necessidade de alargar esse conhecimento), à habilidade para orientar leitura e escrita mais sistemática, competente (que é um domínio do campo da

didática, portanto que se vincula à docência); à capacidade de utilizar-se das orientações e estratégias utilizadas com os orientandos referentes à ler e escrever para as situações de aula (exortação ao desenvolvimento destas habilidades e socialização de aprendizados); ao domínio da escrita eletrônica e da orientação virtual, revelando que esta faceta tende a ser a cada mais usual nas orientações; á gestão do tempo no trabalho de orientar (o professor passar a dominar o pouco tempo previsto e não o contrário); à aprendizagem com os orientandos (a mediação docente como fator mais visível de aproximação entre ensinar e orientar pesquisa); à socialização da vivência com pesquisa e com orientação como fator de desenvolvimento da atividade de orientar; a transformação da experiência como produção de saber, na medida em que os professores ajustam as suas formas de trabalho às diferentes situações de orientação, associando uma dimensão técnica ( o domínio do processo de pesquisa) à capacidade de interagir com as situações de orientação e com os orientandos.

Neste último ponto, em particular, reside uma racionalidade de outra ordem, a dialógica e interativa. Infelizmente nem todos os docentes sustentaram que aprendem com seus orientandos e que precisam que estes lhes apresentem dúvidas, dando sinalizações para as suas necessárias intervenções. Orientar como forma de “ensino apurado”, apreciação feita por alguns professores, exige a relação intersubjetiva, a troca de saberes e de dúvidas, a conquista do acordo de orientação. Para a maioria do grupo o orientador é um *guia*, apenas alguns o concebem como aprendiz e formando nesta atividade. Ou seja, apesar dos avanços identificados em algumas práticas, nem todos conseguem formular para si de modo adequado a relação entre o que *faz* e como *pensa* o que faz, a relação entre crenças e práticas. Este é mais um ponto sugestivo da necessária reflexividade crítica, distanciar-se da prática para melhor compreendê-la, buscar modos de aprofundar e aperfeiçoar a prática associando ao saber comum o conhecimento especializado e por fim, analisar criticamente a reflexão empreendida gerando um meta-conhecimento sobre o que se faz e pensa, como aponta Gimeno Sacristán (1999a).

Retomando a tese, conclui-se que a prática se afigura como campo pedagógico de aprendizagem da orientação, visualizada nas estratégias e modelos que o docente desenvolve para enfrentar as condições difíceis para orientar e a sua falta de formação. Esta contribuição da prática primeiro aparece quando os docentes transformam suas vivências como orientandos, pois eles precisam de algum modo dominar a atividade, saber como enfrentar a falta de referências formais. Depois, a aprendizagem da orientação se dá na relação com os alunos, quando as rotinas já estão mais estáveis e o professor *aparentemente* está mais seguro na função. Ao necessitar trabalhar com orientandos em níveis diferenciados de aprendizagem,

de compreensão da pesquisa, de habilidade escrita, os professores vão sendo desestruturados nos seus esquemas de trabalho, pois nem tudo funciona do mesmo modo para os orientandos. É preciso entendê-los, nos seus esquemas cognitivos, nas dificuldades materiais e de tempo, nas resistências e abandonos, enfim, é na relação que se estabelece o que é preciso fazer, reforçar, ensinar. Alguns professores revelam que leitura e escrita são os principais problemas a enfrentar, outros consideram que aproximar o aluno à sua pesquisa, vinculá-lo ao curso e a um problema da prática profissional, da vivência pessoal é mais importante. Aqui há o entendimento de que não há estratégias, modelos e caminhos melhores ou únicos. Ao contrário, os pontos de partida e as justificativas para lidarem com a orientação são singulares, posto que particular é a trajetória percorrida por cada um destes docentes, não há como aqui deduzir discursos de verdade, mas sim a multiplicidade e riqueza de conhecimentos. Sobressai também a constatação de que os professores têm modelos úteis ao trabalho de orientação, mas que necessitam compreendê-los, torná-los visíveis e compartilhados.

As estratégias permitem ver o cruzamento entre ensinar e orientar a pesquisa, oferecendo suporte à ação docente, embora nem todas parecem contribuir do mesmo modo para a elaboração da profissionalidade destes docentes. O que aqui considero como indispensável a esta profissionalidade? O reconhecimento dos valores e metas que se quer alcançar na profissão, de modo refletido, deliberado, assumido. Alarcão (2020) traduz muito bem isso: sejamos responsivos perante nossos contextos e valorizemos mais nossas próprias capacidades. Não reconhecer a prática é indício de que necessitamos legitimar o que fazemos e sabemos, para além das dificuldades sempre relatadas no contexto do ensino universitário. O desafio é enorme pois a tradição neste cenário é diversa do que aqui a literatura e as práticas sinalizam, mas como afirma Lacerda (2002, p.78) “*se estamos indo, é bom que saibamos para onde vamos*”. O que se quer afirmar, enfim, é a visibilidade do discurso segundo o qual é preciso integrar ensino e pesquisa no trabalho docente na universidade. Os professores manifestam adesão a esta proposição, mas estamos todos em um terreno conceitualmente pouco claro e também há enorme distância entre a formação e a prática vivenciada, ao que se assoma a falta de reflexão sobre o trabalho cotidianamente realizado. Estes fatores juntos reforçam a tradicional separação entre teoria e prática bem como sinalizam o quanto a reflexividade é indispensável neste cenário para refundar a prática, vitalizar as teorias e fazê-las comunicarem de modo mais efetivo. Certamente a orientação será uma atividade tomada como mais contributiva ao desenvolvimento profissional e, neste sentido mais apreciada, quando as interfaces entre ensino e pesquisa estiverem mais claras no trabalho docente.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALBUQUERQUE, L. B. **Introdução ao Ensino Superior**: a trajetória das universidades. Fortaleza: FAGED\UFC, 2008. Notas de aula.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. *In*: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências? 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão de bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias de orientação de teses e dissertações. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 14-25.

ANADON, M. **A pesquisa ação crítico-colaborativa**. Fortaleza: UFC, 2008. Mimeografado.

ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001.

\_\_\_\_\_. Ensinar a pesquisar: como e para que? *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 2006, Recife. [**Anais...**]. Recife: [s.n.], 2006. p. 221-233.

ANASTASIOU, L. G.; PESSATE, L. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2004.

ARAÚJO, E. S. Aprendizagem e mediação docente. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 9., 2009, São Paulo. [**Anais...**]. São Paulo: ABRAPEE, 2009.

AZEVEDO, M. R. C. **A formação de pesquisadores no curso de Pedagogia da FACEDI**: diferentes olhares e discursos. Fortaleza: PROPGPq/UECE. 2006. Relatório de pesquisa.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BECKER, F. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 2008.

BECKER, F.; MARQUES, T. (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BERNHEIM, C. T. Implicaciones de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para la Universidad Latinoamericana del siglo XXI. **Educação Brasileira**, v. 22, n. 44, p. 79-112. jan./jun. 2000.

BETTY, C. B.; OLIVEIRA, C.; GAGLIARDI, M. O trabalho docente na orientação de teses e dissertações. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROM.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias de orientação de teses e dissertações**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BOGDAN, R.; BINKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1991.

BOUFLEUR, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP, 2008.

BORGES, C. T. **A gestão pedagógica da atividade de orientação no ensino de graduação**. Fortaleza. 2010. 65 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior**. Brasília, 06 de dezembro de 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior**. [Brasília], 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 009\2001: Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 1\2001: institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1/2006 - MEC** : institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: 15 de maio de 2006.

CASTRO, E. R. **A pesquisa no curso de pedagogia na perspectiva do corpo docente**. 2008. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, M. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p.5-15, set./dez. 2003.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONTI, C. A. M.; SILVA, J. L.; SCHNETZLER, R. P. Principais tensões do trabalho docente na orientação de teses e dissertações em educação. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROM.

COULON, A. Os conceitos-chave da etnometodologia. *In: \_\_\_\_\_*. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995. Cap. 3, p. 29-48.

CUNHA, M. I. Ensino e pesquisa como mediação da formação do professor do ensino superior. *In: BRASIL*. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: 2000.

\_\_\_\_\_. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração da saberes na docência universitária**. São Leopoldo: Universidade do Vale dos Sinos, 2008.

\_\_\_\_\_. Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil: implicações para os currículos e a prática pedagógica. *In: LEITE, C.* **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto: CIEE: Livpsic, 2010.

DAMATTA, R. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1981.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

DINIZ PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. *In: DINIZ PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K.* (Org.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. *In: GERALDI, C. M. G.; FIORETINI, D.; PEREIRA, E. M.* **A Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 137-152.

ESTEBAN, M.T; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo da formação docente. *In: ESTEBAN, M.T; ZACCUR, E.* (orgs). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.11-24.

FAÇANHA FARIAS, M. **Atos de leitura: discursos e práticas na formação superior**. Fortaleza: UECE, 2009.

FARIAS, M. I. S. **A cultura docente face à formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária**. Fortaleza: UECE/CED, 2008. Projeto de pesquisa.

FRANCO, M. E. D. P. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. *In: MOROSINI, M. (Org.) Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.* Brasília: INEP, 2000. p. 61-74.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In: NÓVOA, A (Org.) Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GATTI, B. A. Formar professores ou pesquisadores no mestrado em educação?. **Boletim Anped**, v. 9, n. 1. p. 31-34, jan./mar. 1987.

GERALDI, C. M. G. **A produção do ensino e pesquisa na educação:** estudo sobre o trabalho docente no curso de pedagogia FE/UNICAMP. 1993. 635 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. Treze “teses” sobre a pós-graduação no Brasil em Filosofia, Ciências Sociais e Educação. *In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). A bússola do escrever: desafios e estratégias de orientação de teses e dissertações.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 301-328.

GIMENO SACRISTÁN, J. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999a.

\_\_\_\_\_. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor.* 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999b. p. 63-92.

HADDAD, S. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2008

HAGUETTE, T. M. F. Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. *In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações.* São Paulo: Cortez, 2006. p. 371-382.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento:** educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HENNING, P. C. Pesquisa e formação de professores num cenário de transição paradigmática. *In: MELLO, R. I. C (Org.). Pesquisa e formação de professores.* Cruz Alta: UNICRUZ, 2002. p. 39-53.

HERNÁNDEZ, F. Como os docentes aprendem. **Revista Pátio**, ano 1, n. 4, fev./abr., 1998.

HESS, H. **Produzir sua obra:** o momento da tese. Brasília: Liber Livro, 2005.

INÁCIO FILHO, G. **A monografia na universidade.** 8.ed., Campinas: Papirus, 1995.

KELCHTERMANS, G. O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. *In*: FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. V. (Org.) **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Portugal: Pedago, 2009. p. 61-98.

KIRK, D. Beyond the limits of theoretical discourse in the teacher education: towards a critical pedagogy. **Teaching and Teacher Education**, v. 2, n. 2, p. 155-159, 1986.

LIBANEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, M. C. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

LIMA, S. M. Aprendizagem profissional da docência no curso de pedagogia. *In*: MONTEIRO, F. M. A.; MULLER, M. L. (Org.). **Profissionais da educação: políticas, formação e pesquisa**. Campo Grande: ANPED, 2006. p.107-124.

LIMA, M. S. L. Formar professores que formam professores: docência na universidade, entre o escrito e o vivido. Tese de Pós-Doutorado em Educação, São Paulo, USP, 2007. 126p.

LIMA, A. C. R. E. Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. *In*: VEIGA, I. P.; ÁVILA, C. (Org.) **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 135-150.

LUCKESI, C. *et al.* **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUDKE, M. **O professor e a pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2001a.

\_\_\_\_\_. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001b.

\_\_\_\_\_. Investigando sobre o professor e a pesquisa. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 12., 2004, Curitiba. [**Anais...**]. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 181-192.

LUDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **O que conta como pesquisa?**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. A pesquisa na formação do professor. *In*: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2010. v. 1, p. 111-120.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica e etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

- MACHADO, A. M. N. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. *In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações.* São Paulo: Cortez, 2006. p.45-66.
- MACIEL, L.S.B. A formação do professor pela pesquisa: ações e reflexões. *In: MACIEL, L.S.B; SHIGUNOV NETO, A. (orgs) Formação de professores: passado, presente e futuro.* São Paulo: Cortez, 2004.
- MARKERT, W. **Pedagogia por competência e a formação do professor enquanto profissional comunicativo-transformativo.** Fortaleza: UFC, 2006.
- MARQUES, M. O. A formação continuada do professor pela pesquisa. *In: MELLO, R. I. C. (Org.). Pesquisa e formação de professores.* Cruz Alta: UNICRUZ, 2002. p. 33-38.
- MARQUES, T. Professor ou pesquisador?. *In: BECKER, F.; MARQUES, T. (Org.). Ser professor é ser pesquisador.* Porto Alegre: Mediação, 2007. p.55-62.
- MARINELLI, C. *et al.* Aprendendo o trabalho docente na orientação de teses e dissertações em educação. *In: Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROM.
- MARTINAZZO, C. J. **Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na pedagogia.** Ijuí: UNIJUÍ, 2005.
- MASETTO, M. **Docência na universidade.** São Paulo: Papirus, 1998.
- MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio.** São Paulo: Cortez, 1995.
- MENDONÇA, A. V. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 14, p. 131-149, maio/ago. 2000.
- MIRANDA, M. G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *In: ZIBAS, D. et al. (Org.). Globalização e políticas educacionais na América Latina. Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n. 100, p. 37-48, mar. 1997.
- MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MORIN, E. **Ciência com consciência.** 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- NEVES, L. M. W. (Org.) et al. **Reforma universitária do Governo Lula: reflexões para debate.** São Paulo: Xamã, 2004.
- NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; CRUZ, H. P.; ANDRADE, L. S. O ensino da pesquisa: percepções de alunos de graduação dos cursos da área de saúde. *In: NÓBREGA-THERRIEN, S.; ALMEIDA, M. I.; ANDRADE, J. T. Formação diferenciada: a produção de um grupo de pesquisa.* Fortaleza: UECE, 2009. p. 95-118.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos. Fortaleza: Liber Livro, 2008. 192 p.

OLIVEIRA, G. A. P. **A concepção de egressos de um curso de pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso**. 2003. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

OLIVEIRA, R. C. Descubra-se o que existe, inventa-se o que não existe. *In*: BECKER, F.; MARQUES, T.(Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 21-27.

PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. *In*: RISTOF, D.; SAVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006.

PEREIRA, G. R. M.; ANDRADE, M. C. L. Aprendizagem científica: experiência com grupo de pesquisa. *In*: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Org.). **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2008. p. 153-168.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002. 232 p.

PÉREZ GOMES, A. I.; GIMENO SACRISTÁN, J. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_ (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

PORTO, Y.; RODRIGUES, A. B.; SILVA, A. M. V. **Currículo de curso de pedagogia**: o instituído e o emergente. Porto Alegre: UFRGS, 1999. p. 123-146.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, A. M. N.; QUIXADÁ VIANA, C. M. Q. Peculiaridades do trabalho da orientação na pós-graduação: como se “formam” orientadores?. *In*: VEIGA, I. P. A.; QUIXADÁ VIANA, C. M. Q. (Org.) **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Campinas: Papirus, 2010. p. 47-70.

RAMALHO, B. L. Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no ensino superior. **Forgrad em Revista**, v. 1, p. 26-32, 2006.

RAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 1999.

RODRIGUES, L. C. **Rituais na universidade: uma etnografia na UNICAMP**. Campinas: UNICAMP, 1997.

ROLDÃO, M. C. **Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor**. 2. ed. Porto: Fundação Manuel Leão, 2010.

ROLDÃO, M. C.; GASPAR, M. I. **Elementos do desenvolvimento curricular**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

ROMANELLI, G.; ALVES, Z. A entrevista antropológica: troca e alteridade. *In: \_\_\_\_\_*. **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p. 119-133.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, L. Dilemas da relação entre ensino e pesquisa. *In: ANDRÉ, M. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-26.

SCHNETZLER, R.; OLIVEIRA, C. (Org.). **Orientadores em foco: o processo da orientação de teses e dissertações em educação**. Brasília: Líber Livro, 2010.

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

SERRAZINA, L.; OLIVEIRA, I. A reflexão e o professor como investigador. Disponível em: <<http://www.ia.fc.pt/redeic/textos%20teoricos/02-oliveira-serraz.doc>>. Acesso em: 19 jun. 2011.

SEVERINO, A. J. Pós-Graduação e pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, p. 13-27, 2009.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, C.; GONZALEZ, M.; BRUGIER, Y. Privatização e internacionalização do ensino superior na América Latina. *In: HADDAD, S. (Org.). Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008, p.106-123.

SILVA, S.P. **Histórias de formação em grupos de iniciação científica: trajetórias da UECE e da UFC (1985-2005)**. 2008. 212 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

SILVEIRA, C. S. *et al.* A pesquisa na formação docente: o que revela as diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da educação básica. *In: ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA*, 10., 2010, Fortaleza. [Anais...]. Fortaleza : UNIFOR, 2010.

SPINK, M. J. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999.

STENHOUSE, L. O ensino como pesquisa. *In: CARBONNEL SEBARROJA, J. et al. Pedagogias do século XX*. Porto Alegre: Artmed, 2003. Cap. 2.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. *Educativa*, v. 9, p. 67-81, 2006.

\_\_\_\_\_. Socialização/emancipação docente: seus percursos. *In: SILVA, A. M. M. et al. (Org.). Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife: ENDIPE Edições Bagaço, 2006. v. 1, p. 297-310.

THERRIEN, J.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. Ensino e pesquisa nos cursos de graduação em educação e saúde: apontamentos sobre a prática e análise dessa relação. *Revista da FAGED*, Salvador, n. 10, p. 279-293, 2006.

\_\_\_\_\_. **Alguns elementos centrais do Parecer CNE\CP N°5\2005 referente às diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (Licenciatura)**. Fortaleza: UFC, 2006.

THERRIEN, J.; FREIRE, L. A. Elementos para a análise do trabalho docente do profissional de ensino com formação de bacharelado no âmbito de cursos de pedagogia. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE ENSINO SUPERIOR*, 1., 2008, Feira de Santana. [Anais...]. Feira de Santana: UEFS, 2008. v. 1. p. 1-10.

TRINDADE, R. O ensino superior como espaço de formação: do paradigma pedagógico da aprendizagem ao paradigma da comunicação. *In: LEITE, C. (Org.). Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: Livpsic, 2010. p. 75-98.

VEIGA, I. P. A. As dimensões do processo didático na ação docente. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 12., 2004, Curitiba. [Anais...]. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 13-29.

\_\_\_\_\_. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

ULMANN, R.; BOHNEN, A. **A Universidade**: das origens à Renascença. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.

WANDERLEY, L. E. **O que é Universidade**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

WARDE, M. J. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2006. p. 235-254.

WRIGHT MILLS, C. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZILBERMANN, R. orientação: aventura compartilhada. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2006. p. 329-336.

## ANEXOS

**ANEXO A – AREAS DE INTERESSES DOS PROFESSORES DA FACEDI PARA  
POSSÍVEIS ORIENTAÇÕES DE PESQUISAS<sup>76</sup>**

<b>Professor (a)</b>	<b>Temas de estudo e interesses</b>
P3- Pedagogia	Arte-educação, ensino de artes, ensino de história e Geografia, cultura popular, educação estética, diversidade cultural, história da educação, política e gestão educacional
P4 - Pedagogia	Saberes da prática docente, formação de professores, trabalho pedagógico, arte-educação, Educação Musical, formação estética do educador, pesquisa colaborativa, escola como comunidade de aprendizagem, espaços de formação, informática educativa
Professora Curso Biologia	Ensino de ciências, educação ambiental, educação sexual (sexualidade), livro didático de ciências
Professor Curso Química	Ensino de Ciências
Professora Curso Biologia	Ensino de ciências, educação ambiental e educação sexual
Professor Pedagogia	Gestão escolar, Políticas públicas em educação, Avaliação educacional (em sala de aula e em larga escala), Planejamento educacional
P9 - Pedagogia	Políticas educacionais, em específico as políticas de currículo; educação superior; formação, identidade, trabalho e profissionalização docente; a pedagogia e o campo de atuação do pedagogo.
P7 - Pedagogia	Ensino de matemática, leitura, alfabetização, família-escola, educação física, informática, prática de ensino, ensino médio, ensino superior, filosofia, história, geografia, administração de pessoas, gestão educacional, administração pública, administração de empresas, educação no trânsito, obesidade e saúde, obesidade e educação, educação e necessidades especiais na aprendizagem, gravidez adolescente, educação em saúde, saúde coletiva, saúde pública, saúde da mulher, saúde do homem, saúde da infância e do adolescente, prevalência e epidemiologia de doenças (sífilis, dst, aids...), tanatologia (ação junto às pessoas na proximidade da morte - tanto dos que irão falecer, como de seus parentes, amigos e próximos), empreendedorismo e educação, trabalho e educação
Professor Pedagogia	Economia Política (capital e trabalho, trabalho e educação, formação da classe trabalhadora); Formação Econômica, Social e Política do Brasil (questões sócio-políticas e movimentos sociais no Brasil)

<sup>76</sup> Documento elaborado e cedido pela Coordenação do Curso de Pedagogia à pesquisadora.

P1 - Pedagogia	Alfabetização e letramento; leitura e escrita; formação leitora; contação de histórias; literatura infantil; jogos, brinquedos e brincadeiras; educação infantil (educação de 0-05 anos - todos os temas relativos, por ex: formação do educador, espaços e materiais na pré-escola ...)
Professor Biologia	Educação Ambiental
Professor Pedagogia	Arte-Educação, Cultura da imagem e Educação, Sociologia da Educação, Antropologia da Educação, Movimentos Sociais e Cultura brasileira.
P5 - Pedagogia	Sociologia da Educação, Antropologia da Educação, Pesquisa em Educação e Teologia
P6- Pedagogia	Didática e docência; ensino de história e geografia; prática de ensino; formação de professores; relação professor-aluno; processo de ensino-aprendizagem; o lúdico no processo de aprendizagem; saberes da docência.
Professor Pedagogia	História da educação, trabalho e educação, legislação educacional, educação e luta de classes, ontologia do ser social e educação
P8- Pedagogia	Processos de formação subjetiva em contextos diversos. Formação de subjetividade na TV e na internet e nos espaços educacionais. Potencialidades e dificuldades educativas da internet

## ANEXO B - A NOVA ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

“Todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz política de que a educação jamais prescinda”. (Paulo Freire, 1991)

### 3.1 Fluxo do curso

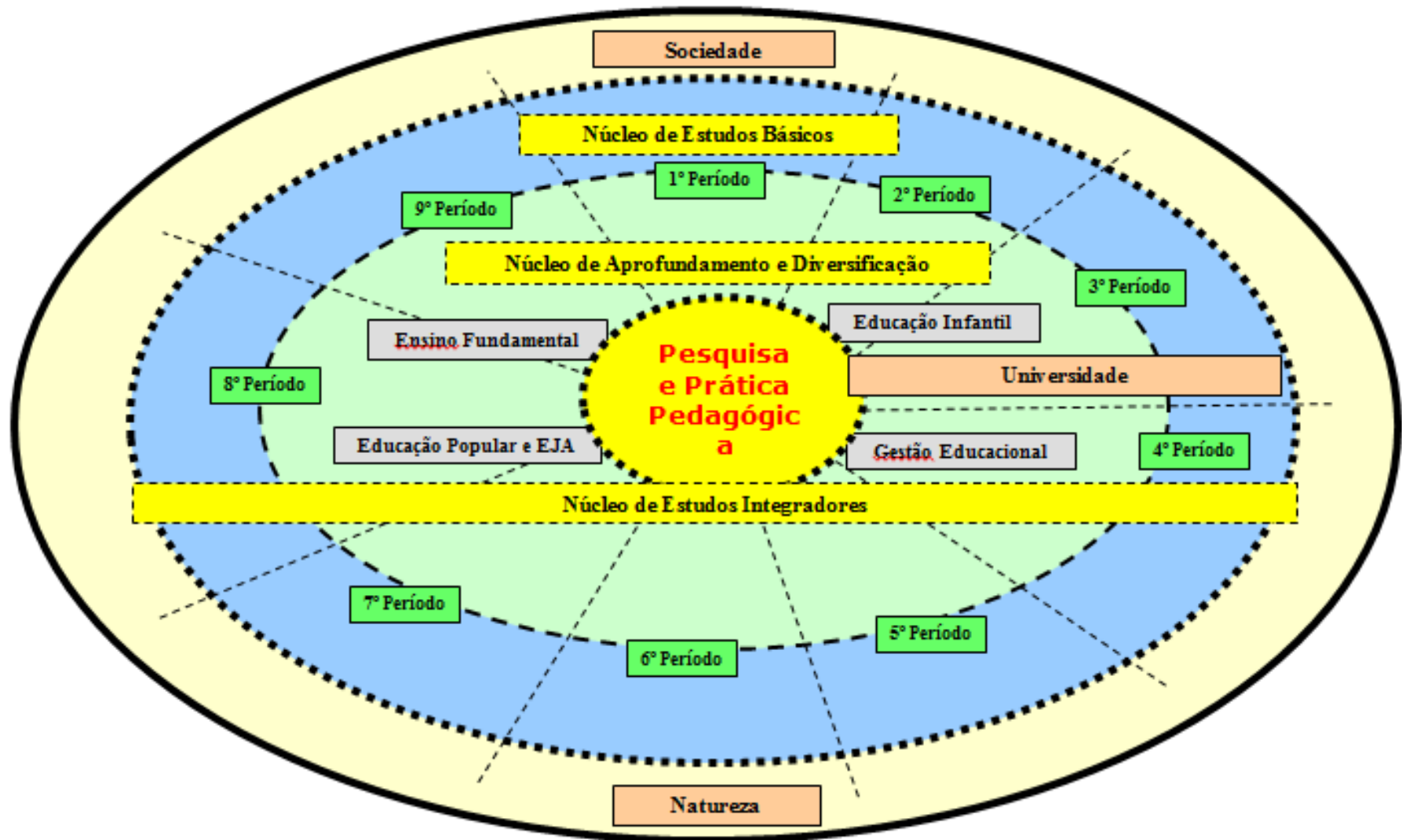
A estrutura curricular pode ser apresentada de acordo com a figura e o quadro que se seguem. Na figura 1 encontra-se a distribuição cíclica com os núcleos e suas componentes curriculares. Essa forma de distribuição representa melhor a ideia integradora desse projeto político pedagógico.

No centro da figura está a Pesquisa e a Prática Pedagógica (PPP) com o papel nuclear de integrar toda a dinâmica do currículo de Pedagogia da FACEDI/UECE. A PPP articula todos os núcleos da estrutura curricular, os períodos com as disciplinas e as atividades curriculares. Percebe-se ainda que em torno do centro articulador encontram-se as quatro áreas de formação priorizadas neste PPP: educação infantil; ensino fundamental (anos iniciais); educação de jovens e adultos; e gestão educacional.

Nesta disposição cíclica demonstra-se a ideia de que há comunicação entre todas as estratégias de formação, entre a universidade e a sociedade, além da relação com a natureza. Os conteúdos programáticos migram livremente da sociedade e da natureza para a universidade e desta para aquelas num processo permanente de problematização, teorização e intervenção.

No Quadro 2, o fluxo encontra-se numa distribuição linear com os componentes curriculares por período.

Organização cíclica da estrutura curricular do Curso de Pedagogia



## Organização linear da estrutura curricular do curso de Pedagogia

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período	9º Período
Introdução à Universidade e ao Curso	PPP I – <i>Planejamento</i>	PPP II – <i>Diagnóstico</i>	PPP III – <i>Sistematização</i>	PPP IV – <i>Socialização</i>	PPP V – <i>Plano de Ação 1</i>	PPP VI – <i>Plano de Ação 2</i>	PPP VII – <i>Plano de Ação 3</i>	PPP VIII – <i>Plano de Ação 4</i>
Metodologia do Trabalho Científico	Pesquisa Educacional	Educação Popular e Movimentos Sociais	Pedagogia de Paulo Freire	Educação de Jovens e Adultos	ES I - <i>Gestão Educacional</i>	ES II - <i>Educação Popular e EJA</i>	ES III - <i>Educação Infantil</i>	ES IV - <i>Ensino Fundamental (anos iniciais)</i>
Introdução à Pedagogia	Sociologia da Educação I	Sociologia da Educação II	Teoria da Educação I	Didática Geral	Ensino em Ciências	Monografia I - <i>Projeto de Pesquisa</i>	Monografia II - <i>Pesquisa de Campo</i>	Monografia III - <i>Relatório de Pesquisa</i>
Economia Política e Educação	Psicologia da Educação I	Psicologia da Educação II	Psicologia da Aprendizagem	Educação Infantil	Ensino em Geografia e História	Educação Especial	Educação Ambiental	LIBRAS
Filosofia da Educação I	Filosofia da Educação II	Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico	Teoria e Organização Curricular	Alfabetização de Crianças	Ensino em Matemática	Arte-Educação	Optativa 2	Optativa 4
História da Educação I	História da Educação II	Educação e Diversidade	Política e Planejamento Educacional	Gestão e Avaliação Educacional	Ensino em Português	Optativa 1	Optativa 3	Optativa 5

## ANEXO C - O FLUXO DAS PPP'S NO CURSO

### **Eixo 7: Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP)**

Esse eixo é representado pelas ações de articulação pedagógica que serão desenvolvidas ao longo da formação no curso de pedagogia. Ele articula os diferentes eixos deste núcleo e os outros núcleos de forma contextualizada, integradora e dinâmica e se materializa no conjunto da proposta curricular, fortalecendo a relação teoria-prática e as dimensões ensino-pesquisa-extensão. A PPP é o motor de desenvolvimento deste projeto político-pedagógico, mas tem também caráter de disciplina no contexto do currículo. A PPP está organizada em duas fases e em oito momentos (Quadro 4).

### **FASE 1 da PPP: Conhecimento das Experiências Pedagógicas**

#### *PPP I: Planejamento*

Na fase de Planejamento os estudantes serão preparados para realizar o Diagnóstico das experiências pedagógicas, dentre a diversidade de experiências nos espaços escolares e não-escolares. Neste momento, serão trabalhados os fundamentos do planejamento participativo, a sensibilização e seleção dos locais de trabalho, seleção das técnicas e instrumentos de pesquisa - trabalhados na disciplina de Pesquisa Educacional -, o levantamento de dados secundários relativos aos locais de trabalho selecionados, o jeito de se comunicar e trabalhar com o povo, a sondagem, com a turma de estudantes, sobre os temas e problemáticas do contexto a ser diagnosticado e por fim a construção da agenda de trabalho no campo. A PPP I dar-se-á ao final do segundo semestre logo após o término das outras disciplinas deste semestre.

#### *PPP II – Diagnóstico*

A partir deste terceiro período as PPP's serão desenvolvidas no início do semestre, entre a segunda e quarta semana de aula. Neste momento do Diagnóstico dar-se-á a descrição de experiências pedagógicas, levantando os problemas, potencialidades, ameaças e oportunidades e alternativas de soluções. Neste contexto é de fundamental importância a

problematização da experiência, apontando as causas e as conseqüências dos diversos problemas identificados. Para o exercício da democracia essa descrição deve ser realizada com a participação efetiva dos sujeitos locais numa perspectiva de valorização da cultura local. Ao final deste momento o coletivo universitário já terá em mãos um conjunto, mesmo que preliminar, de temáticas e problemáticas que poderão ser utilizadas como conteúdos programáticos significativos para as atividades desenvolvidas nas diversas disciplinas. Além de já poder despertar problemas significativos tanto para o desenvolvimento das pesquisas em geral e em particular a monografia, como para o desenvolvimento dos estágios supervisionados e nos projetos de extensão. Mesmo considerando que a teorização, de forma mais sistemática, sobre os achados do Diagnóstico, esteja reservada para a PPP III – Sistematização - ela já poderá ocorrer no contexto das disciplinas durante os debates à luz do conhecimento historicamente acumulado. Isto poderá garantir a formação contextualizada pretendida por esta proposta pedagógica. Compreendemos que devido à limitação do tempo um das alternativas é a realização de um Diagnóstico Rápido Participativo.

#### *PPP III – Sistematização*

Neste momento será realizada a interpretação crítica das experiências pedagógicas vividas ou observadas. Isto exige a organização de todos os dados e informações para facilitar a análise, a síntese e a interpretação crítica do Diagnóstico. O aprofundamento da problematização e da teorização serão enfatizados aqui e ao longo de todas as disciplinas e momentos de formação. Este momento deve ser realizado, pelo menos em parte, nos locais das experiências diagnosticadas.

#### *PPP IV – Socialização*

Momento em que as experiências conhecidas nos diversos espaços deverão ser socializadas através de uma articulação entre a universidade e a sociedade. Tanto a universidade como a comunidade visitada, ou ambas, poderão ser o palco da socialização. O importante aqui é a apropriação do diagnóstico por todos. Na oportunidade, mais uma vez serão coletadas as alternativas de soluções para as dificuldades encontradas. A perspectiva transformadora deverá permear todo o processo de planejamento, portanto de formação pedagógica. Para isto ao longo das PPP's os estudantes deverão ser preparados para a

produção de novas experiências, mas, sobretudo, à luz da realidade estudada e dos estudos desenvolvidos na academia.

## **FASE 2 da PPP - Produção de Experiências Pedagógicas**

### *PPP V – Plano de Ação 1 – Gestão Educacional*

O Plano de Ação é uma proposta de intervenção para a realidade, agora conhecida. Ele representa uma síntese elaborada pelos estudantes em consistência com o Diagnóstico construído. Na PPP V este plano de ação está relacionado, especificamente, com a Gestão Educacional, tema do estágio supervisionado deste sexto período.

### *PPP VI – Plano de Ação 2 – Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos*

O Plano de Ação é uma proposta de intervenção para a realidade, agora conhecida. Ele representa uma síntese elaborada pelos estudantes em consistência com o Diagnóstico construído. Na PPP VI este plano de ação está relacionado, especificamente, com a Educação Popular e EJA, tema do estágio supervisionado deste sétimo período.

### *PPP VII – Plano de Ação 3 – Educação Infantil*

O Plano de Ação é uma proposta de intervenção para a realidade, agora conhecida. Ele representa uma síntese elaborada pelos estudantes em consistência com o Diagnóstico construído. Na PPP VII este plano de ação está relacionado, especificamente, com a Educação Infantil, tema do estágio supervisionado deste oitavo período.

### *PPP VIII – Plano de Ação 4 – Ensino Fundamental (anos iniciais)*

O Plano de Ação é uma proposta de intervenção para a realidade, agora conhecida. Ele representa uma síntese elaborada pelos estudantes em consistência com o Diagnóstico construído. Na PPP VIII este plano de ação está relacionado, especificamente, com o Ensino Fundamental, tema do estágio supervisionado deste nono período.

A carga horária total da PPP será de 136 horas distribuídas do segundo ao nono períodos. A PPP tem uma estreita vinculação com a disciplina de metodologia do trabalho científico, primeiro período, e a pesquisa educacional, segundo período, além das disciplinas de monografia e estágio supervisionado.

A PPP traz a possibilidade de apontar temas geradores, que poderão ser utilizados como conteúdos das diversas disciplinas, facilitando a articulação teoria-prática. Propõe-se a prática, análise teórica da prática, como ponto de partida e de chegada.

Não é só com o curso que o indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma. (Fávero, 1992, p. 65)

A PPP visa articular o conjunto das disciplinas de cada período, mas ao mesmo tempo proporciona aos estudantes a iniciação científica e a iniciação ao efetivo exercício profissional. Na iniciação científica, através da PPP, os estudantes ao longo dos primeiros cinco semestres terão a oportunidade de ir adquirindo tais conhecimentos, fazendo as primeiras observações da realidade, primeiras percepções, registrando os fenômenos, apropriando-se das informações, chegando à identificação de problemas na realidade social de forma mais clara. Todo esse processo de formação científica vai se aprofundando à medida que avançam no curso e quando o estudante chegar aos últimos semestres para construir sua monografia já terá, em tese, amadurecido o suficiente para desenvolver seu trabalho com certa autonomia acadêmica. A PPP vai também preparando o estudante para o efetivo exercício profissional, quando ele passa a interagir com o contexto que irá atuar. Nos cinco primeiros semestres o estudante conhecerá a diversidade de experiências escolares e não-escolares. Quando chegar o momento dos estágios supervisionados os estudantes deverão estar aptos a mediar uma nova prática pedagógica. As PPP's abrangem desde o conhecimento das experiências, o conhecer e o refletir sobre a realidade, até a elaboração de um plano para a produção de nova experiência pedagógica, numa perspectiva de transformação da realidade. Isto prepara o estudante para desenvolver esta nova prática nos estágios supervisionados.

A PPP77 em cada período ficará sob a coordenação coletiva de professores. Para a PPP I a presença de um professor será suficiente, entretanto nas demais PPP's serão necessários no mínimo dois professores, tendo como ideal quatro, pois dividiríamos a turma de quarenta estudantes em quatro grupos de dez estudantes cada. Isto possibilitaria o conhecimento de quatro experiências pelo grupo (sala de aula).

---

<sup>77</sup> A carga horária de cada PPP é de 17 horas.

As atividades de PPP exigem que a Faculdade mantenha um Projeto de Integração com os espaços escolares e não-escolares, onde estudantes e professores desenvolverão suas atividades.

A carga horária do elenco das disciplinas deste projeto, obrigatórias e optativas, é flexível a realização de aulas práticas ou de campo, visando o aprofundamento das temáticas apontadas pelas PPP's.

A qualidade dessas atividades dependerá de um planejamento integrado entre professores e estudantes antes e durante o período letivo. O conjunto dessas atividades dará vida à formação pedagógica.

Fluxo da Pesquisa e Prática Pedagógica – PPP – no horizonte de formação e suas inter-relações no currículo.

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período	9º Período
Metodologia do Trabalho Científico	Pesquisa Educacional	PPP II – <i>Diagnóstico</i>	PPP III – <i>Sistematização</i>	PPP IV – <i>Socialização</i>	PPP V – <i>Plano de Ação 1</i>	PPP VI – <i>Plano de Ação 2</i>	PPP VII – <i>Plano de Ação 3</i>	PPP VIII – <i>Plano de Ação 4</i>
Outras Disciplinas	PPP I – <i>Planejamento</i>				ES I –  <i>Gestão Educacional</i>	ES II – <i>Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos</i>	ES III – <i>Educação Infantil</i>	ES IV – <i>Ensino Fundamental (anos iniciais)</i>
						Monografia I – <i>Projeto de Pesquisa</i>	Monografia II – <i>Pesquisa de Campo</i>	Monografia III – <i>Relatório de Pesquisa</i>
<b>Fase 1 da PPP – Conhecimento das Experiências Pedagógicas</b>					<b>Fase 2 da PPP – Produção de Experiências Pedagógicas</b>			

**ANEXO D – RESOLUÇÃO QUE REGULAMENTA A MONOGRAFIA NA UECE**

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Questionário para Sondagem Inicial aos Docentes

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC  
Faculdade de Educação – FACED  
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira  
Maria Raquel de C. Azevedo

Car@ colega, este conjunto de questões visa a constituir um perfil dos docentes do curso de pedagogia da FACEDI/UECE e sua relação com a pesquisa. Este perfil é indispensável à minha pesquisa de tese que busca compreender os processos de aprendizagem docente a partir da orientação à monografia no curso de pedagogia. Desde já agradeço a atenção e disponibilidade em responder.

- 1. Nome:**
- 2. Área de Formação:**
- 3. Há quanto tempo é professor(a)do ensino superior? E do curso de pedagogia?**
- 4. Como se deu a sua formação em pesquisa?**
- 5. A pesquisa fez parte da sua formação na graduação?**
- 6. Que experiências de formação em pesquisa você destacaria como relevantes á sua prática?**
- 7. Você já participou de grupos de pesquisa (quais e quando)? Tem participado recentemente de grupos?**
- 8. Você tem realizado pesquisas recentemente? E tem experiências com iniciação científica? Para você qual a importância disso?**
- 9. No seu entendimento qual a função da orientação à monografia?**
- 10. Qual a relação que você vê entre ministrar disciplinas e orientar monografias ?**
- 11. Como você se vê diante da atividade de orientação à monografia no curso? E o que você destacaria como importante na sua trajetória de orientação, isto é, na sua prática como orientador(a)?**
- 12. O que você considera como essencial ao professor para orientar a monografia?**

*Obrigada !!*

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS DOCENTES

### RELAÇÃO ENSINO/PESQUISA NA MONOGRAFIA DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: UM PARADIGMA DE APRENDIZAGEM PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

(ENTREVISTA)

1. Gostaria que você me falasse um pouco sobre a sua formação em pesquisa (explorar aspectos como eventos, cursos, tempo, lembranças significativas, experiências com orientação);
2. Como você vê o papel da pesquisa na formação dos professores? E na formação do pedagogo, em particular?
3. E a sua experiência como professor(a) da universidade, começou qdo? Você poderia falar um pouco sobre esse tempo, sobre o que você tem feito como docente? (concepção de ensino; descrição de tipos de atividade)
4. A pesquisa tem feito parte da sua atividade como professor(a) na FACEDI? Como? (explorar aspectos como tipos de atividade, concepção de pesquisa, relação entre ensinar e pesquisar)
5. Como você lida com a necessidade de dar aulas e ao mesmo tempo orientar? Como você articula essas duas atividades na sua rotina de trabalho?
6. Como é orientar para você? Você poderia descrever um pouco a tua trajetória como orientador(a)? ( papel da orientação; tipos de orientação realizadas; experiências significativas de êxito e insucesso; eventos marcantes; sentimentos; dificuldades e seu enfrentamento)
7. Gostaria que você descrevesse um pouco o teu processo de orientação, como é que funciona? (estratégias didático-pedagógicas)
8. Como é que você chegou nessa maneira de orientar? Sempre orientou desse jeito?
9. Como você vê a tua maneira de orientar os alunos de monografia? (contexto de trabalho, condições para trabalhar, avaliação da prática realizada, percepção dos orientandos)
10. E para ti qual é o papel dessa monografia em pedagogia? Para quê serve?
11. E ainda falando da orientação à monografia, o que você considera que mais tem funcionado nesses semestres? Por que?

12. Que aprendizados da atividade de orientação você considera ter desenvolvido até aqui? E o que você considera úteis para a tua experiência como professor? O que é útil para o ensino?
13. O que as palavras pesquisa; orientação e monografia suscitam a você? (pedir para atribuir uma palavra a cada um dos termos).

**Obrigada!!**