

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO - UFSC/UNIPLAC**

**PESQUISA:
DISCURSO E PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIPLAC**

JAIR ORANDES DE FREITAS

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da prof.^a Dr.^a Célia Regina Vendramini.

Florianópolis, dezembro de 2000



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

***“Pesquisa: discurso e prática no curso de pedagogia da Universidade do
Planalto Catarinense - UNIPLAC”***

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do Centro
de Ciências da Educação em cumprimento
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 20/12/2000

Profa. Dra. Célia Regina Vendramini - UFSC (Orientadora)

Prof. Dr. Lucídio Bianchetti - UFSC (Examinador)

Profa. Dra. Janice Tirelli Ponte de Sousa - UFSC (Examinadora)

Profa. Dra. Maria das Dores Daros - UFSC (Suplente)

**Dr Lucídio Bianchetti
Coordenador PPGE/CED/UFSC**

Jair Orandés de Freitas

Florianópolis, Santa Catarina, Dezembro de 2000.

À Rufina,

à Jussara e à Luciane,

minha família.

A G R A D E C I M E N T O S

À minha família

À Prof.^a Dr.^a Célia Regina Vendramini – Orientadora

Aos meus professores do curso de mestrado

Aos professores do curso de pedagogia da UNIPLAC

Às alunas do curso de pedagogia dos 6º e 8º semestres/1999

À Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC

À Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

À Banca examinadora.

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo o discurso e a prática da pesquisa na formação de professores no curso de pedagogia da Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac, Lages, Santa Catarina. O objetivo foi conhecer a concepção dos professores e alunos do curso de pedagogia sobre pesquisa e a forma como ela se materializa no referido curso. Como procedimento metodológico, utilizou-se o questionário (respondido por professores e alunos do curso); a análise de documentos a respeito do curso de pedagogia da Uniplac e o estudo bibliográfico do tema em questão. Escolheu-se entre os 33 professores do curso, 30 %, num total de 11 professores, levando-se em consideração os que lecionavam há mais tempo no curso e com maior número de aulas semanais. Na escolha dos alunos, foi levado em consideração o fato de as duas turmas de estagiários do sexto e oitavo semestres de 1999, por se encontrarem no final do curso e terem melhores condições para responderem ao questionário. Dos 16 grupos de estagiários das duas turmas, solicitou-se a colaboração e obtivemos disponibilidade imediata de 05 grupos do oitavo semestre e 03 do sexto. Após estudos e análise dos dados, organizou-se a dissertação da seguinte forma: no primeiro capítulo foram discutidos três modelos de professor: técnico, reflexivo e pesquisador. No segundo, analisou-se a prática da pesquisa dos professores e alunos do curso de pedagogia da Uniplac, sua concepção sobre pesquisa e o que se faz de concreto em termos de pesquisa no decorrer do curso. A partir dos estudos teóricos e da pesquisa junto aos professores e alunos, no terceiro capítulo, a análise pautou-se na perspectiva da formação de professores, levando em consideração a formação pessoal e profissional do professor, o trabalho docente, as expectativas sociais sobre o trabalho docente e as aspirações dos professores e alunos sobre formação de professores.

Palavras-Chave: Pesquisa e formação de professores; Professor reflexivo; Professor-pesquisador.

ABSTRACT

This study deals with the discourse and the research practice in the formation of teachers attending Pedagogia at UNIPLAC, aiming at identifying the conception of these teachers and students concerning to research and its feasibility in the course. In order to carry out this study, the following methodological procedures were used: 1 – a questionnaire (answered by the teachers and the students of Pedagogia); 2 – the analysis of documents related to the course and a bibliographic study about the theme (teachers' formation). Among the 33 teachers of the course, 11 (33%) were chosen taking into consideration the criteria – number of years in the Institution and number of classes taught in the course, per week. Among the students, two groups of probationers from the 6th (3 groups) and 8th (5 groups) semester, were selected, because, as they were in the last semester of the course, they were supposed to be prepared to answer the questionnaire. Based on the analysis of these data, the present study was organized in three chapters – The first chapter discusses three models of teachers: the technician, the reflexive and the researcher. On the second chapter, the research practice of teachers and students from UNIPLAC were analysed as well as, their conception about research and what is done concerning to it, during the course. Finally, the analysis carried out on the third chapter was based on theoretical studies and on the investigation with the teachers and students taking into consideration the personal and professional formation of teachers, of their teaching practice, social expectancies referring to the teaching work and the aspirations of teachers and students with respect to the formation of educational workers.

Key words: Research and Teachers formations; Reflexive Teacher; Researcher teacher

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 – PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	6
1.1 – O professor técnico	8
1.1.1 – Modelo de professor técnico	10
1.1.2 – Limitações da racionalidade técnica	12
1.2 – O professor reflexivo	14
1.2.1 – A racionalidade prática	14
1.2.2 – O modelo reflexivo	17
1.3 – O professor pesquisador	26
1.4 – A pesquisa e a formação reflexiva	30
2. A PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIPLAC	36
2.1. O ensino superior em Lages	36
2.2. Os professores e a pesquisa no curso de pedagogia	40
2.2.1. Metodologia docente	42
2.2.2. O que é pesquisa	46
2.2.3. Perfil do professor formado em pedagogia	52
2.2.4. Pesquisa e formação do professor: perspectiva dos professores	55
2.3. A iniciação à pesquisa no curso de pedagogia: inserção dos alunos ...	57
2.3.1. Conceito de pesquisa sob o ponto de vista dos alunos	61
2.3.2. Pesquisa e formação do professor: perspectiva dos alunos	66
2.4. A universidade e a pesquisa	73
3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: PERSPECTIVAS	78
3.1. Formação profissional e pessoal	78

3.2. O trabalho docente	84
3.3. Expectativas sociais sobre o trabalho docente	88
3.4. Expectativas dos professores e alunos do curso de pedagogia da Uniplac	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
ANEXOS	107
1. Grade curricular do curso de pedagogia da UNIPLAC - 1999	
2. Disciplinas relacionadas com a iniciação à pesquisa	
3. Questionário aos professores	
4. Questionário aos alunos	
5. Quadro sobre a formação de professores entrevistados, a nível de graduação	
6. Quadro sobre a formação dos professores entrevistados a nível de especialização.	
7. Quadro sobre a formação de professores entrevistados a nível de Pós-graduação stricto sensu.	
8. Quadro sobre o tempo de serviço dos professores entrevistados	
9. Quadro sobre Disciplinas, professores e tempo de serviço no curso de pedagogia, dos professores entrevistados.	

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a pesquisa na formação de professores foi uma preocupação constante como professor do ensino superior. A escolha foi motivada pelo compromisso assumido como professor das disciplinas de metodologia científica, técnicas de pesquisa e metodologia da pesquisa na Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac).

As dificuldades encontradas na docência dessas disciplinas despertaram a busca da compreensão em maior profundidade sobre a natureza e o sentido nos cursos de formação de professores.

Outras questões nesse sentido são o entendimento, a necessidade e as possíveis contribuições que essas disciplinas poderiam trazer como ferramentas de trabalho na iniciação à pesquisa, na perspectiva da formação de professores nos cursos de licenciaturas da Uniplac.

Esses aspectos foram fatores que despertaram em mim a vivência e aprendizagem que o ato pedagógico é um ato científico, depende de muito estudo, reflexão, pesquisa, trabalho interdisciplinar e coletivo, articulado através de reuniões, debates, congressos, seminários, cursos, sala de aula, enfim, constitui-se num processo de formação continuada.

Quanto à noção engessada sobre conhecimento científico, método científico, ciência e, conseqüentemente, metodologia científica, técnicas de pesquisa e metodologia da pesquisa, foram esclarecendo-se aos poucos sua provisoriedade, que não são definitivos, acabados e absolutos em tratando-se das ciências humanas e sociais como a educação.

Essas disciplinas foram entendidas de outra maneira, não mais como fins em si mesmas como antes, mas como forma de produção do conhecimento e instrumentos na formação de professores.

No mestrado foi possível antever a possibilidade de aperfeiçoamento profissional, procurou-se entender e eliminar a dicotomia entre formação profissional e realidade escolar, a postura acrítica, a teoria frágil e vulnerável em que muitas vezes a docência está fundamentada, confundindo-se com transmissão do conhecimento, aprendizagem com cópia, a separação entre teoria e prática, sujeito e objeto em pesquisas nas ciências humanas e sociais, universidade e escola, enfim, a ausência do professor reflexivo e pesquisador que ajudava a formar. Além desses problemas, outros aspectos outros foram desafiadores, desencadeando a opção pelo tema proposto nesta dissertação.

A legislação do ensino brasileiro que deveria ser a pioneira a combater e zelar pela qualidade da formação de professores, através da LDB da educação brasileira, bem como outras diretrizes governamentais, procura retirar a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, do curso de pedagogia das universidades. Ignora, dentre outros aspectos, os investimentos feitos pelas universidades neste curso, sua tradição científica e cultural, a qualificação docente, a capacitação de recursos humanos, os recursos materiais e tecnológicos e tantos outros investimentos.

Sem justificativas consistentes, a própria legislação do ensino compromete a formação de professores nos cursos de pedagogia das universidades com formação aligeirada do curso normal superior e instituto superior de educação, levando em conta apenas o barateamento do curso e o tempo rápido de formação dos professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Se antes o desafio do curso de pedagogia era o estudo de propostas educativas, criação de metodologias de ensino e aprendizagem, capazes de

instrumentalizar os futuros professores para a leitura reflexiva e crítica da realidade, indicar caminhos para a superação de tantos obstáculos e desafios, dos processos educativos, agora é preciso lutar com muito mais intensidade e competência pela sobrevivência do próprio curso nas universidades, pela continuidade da formação de professores no curso de pedagogia nas universidades, pelo espaço do ensino, a pesquisa e a extensão.

Pois bem, é nesse contexto complexo, conturbado, espaço onde e para o qual devem ser formados os profissionais da educação, sobre os quais investigou-se o significado da pesquisa e como ela se materializa no curso de pedagogia da Uniplac.

Certo do pressuposto de que a reflexão, a crítica, a pesquisa devem permear a formação inicial e continuada do futuro professor, entend-se que é necessário eliminar a dicotomia entre teoria e prática no ensino e entre sujeito e objeto de estudo na pesquisa. O ensino se concretiza através da reflexão, da crítica e da pesquisa, e gera novos conhecimentos, que serão socializados. Dessa forma, dialeticamente, nunca se concluem porque estão sempre se renovando.

Nessa perspectiva, dentre vários enfoques, foi escolhida pesquisa e formação de professores no curso de pedagogia da Uniplac, para observar o que pensam professores e alunos sobre pesquisa – *discurso* – e como esta se materializa no curso – *prática*.

Traçou-se como objetivo a analisar a concepção dos professores e alunos sobre a pesquisa na formação de professores no curso de pedagogia e a forma como essa concepção vem se renovando e se concretizando.

Para identificar o que professores e alunos do curso de pedagogia pensam e como vêm praticando a pesquisa, apliquei um questionário, ver modelos anexos 3 e 4. Foram escolhidos 30 %, 11 professores, dos 33 que lecionavam no curso de pedagogia, Campus de Lages, levando-se em consideração os que lecionam a mais tempo no curso e os que têm maior carga horária. Os alunos também responderam um questionário. Para a escolha dos alunos levou-se em consideração os estagiários porque estavam no final do curso porque teriam melhores condições para informar e fornecer dados pertinentes à pesquisa. Como os alunos fazem o estágio em grupos, a escolha dos grupos foi

espontânea. Solicitou-se a colaboração e foram escolhidos os cinco primeiros grupos de estagiários voluntários do oitavo semestre/1999 e três grupos do quinto semestre/1999.

Os professores foram questionados sobre sua concepção acerca da pesquisa, suas atividades e experiências em pesquisa na perspectiva da formação de professores no curso de pedagogia.

Os dados foram agrupados em três blocos, foram discutidos e analisados. O primeiro bloco focalizou a prática da pesquisa pelos professores, o segundo, a concepção de pesquisa e o terceiro, a pesquisa na formação de professores.

Os dados dos questionários dos alunos foram agrupados em quatro blocos: iniciação à pesquisa, conceito de pesquisa, pesquisa e formação de professores e paradigmas emergentes sobre o professor da atualidade.

A dissertação foi desenvolvida em três capítulos. No primeiro foi analisado modelos de professores segundo perspectivas de autores europeus que vêm se dedicando há mais de duas décadas sobre o assunto, como Nóvoa, Garcia, Gómez, Perrenoud, Elliott, Schön, Zeichner, Imbenón. Dentre os autores brasileiros incluo Demo, Lüdke, Kramer, Narcarato, Gonçalves, Varani, Carvalho, Pereira, Dickel, Geraldi, entre outros. Os modelos analisados foram: o professor como técnico, o professor como profissional reflexivo e o professor-pesquisador. Sobre o professor como técnico, a análise pautou-se no ponto de vista de sua formação científica básica, a formação clínica e o estágio, o modelo desse tipo de professor e suas limitações. Com relação ao professor como profissional reflexivo, analisou-se a racionalidade prática no modelo reflexivo. Sobre o professor-pesquisador, foi analisada sua prática como profissional pesquisador na perspectiva de conhecer melhor sua realidade, tendo em vista a pesquisa como princípio científico e educativo, na perspectiva da docência para a formação de cidadãos conscientes e sujeitos de sua história.

O segundo capítulo apresenta dados históricos sobre o ensino superior em Lages para contextualizar o curso de pedagogia. Foi exposto e analisado em maior profundidade a concepção dos professores e alunos sobre a pesquisa no curso de pedagogia, a metodologia docente, o conceito de pesquisa, o perfil do

professor formado no curso de pedagogia e como entendem a pesquisa na formação de professores.

No terceiro capítulo foram discutidas as perspectivas dos professores e alunos do curso de pedagogia sobre a formação de professores no que diz respeito à formação pessoal e profissional, o trabalho docente, destacando as transformações e desvalorizações sofridas pelos professores nas três últimas décadas, as expectativas sociais sobre o trabalho docente conforme o papel atribuído à escola pela sociedade, pelas imposições da globalização e, finalmente, a indicação pelos professores e alunos das características do professor que se forma no curso de pedagogia da Uniplac.

1 - PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As propostas e diretrizes para o ensino têm se voltado fundamentalmente para a regulamentação, a instituição e para a legitimação do *que*, do *quando*, do *como* e de *quem* deve ensinar. Essa política tem vindo, via de regra, de cima para baixo, do centro para a periferia, dos governantes para a população, sem a efetiva participação desta. Entretanto, a qualidade desejada não acontece conforme o previsto, a responsabilidade é atribuída à escola, aos professores e aos alunos, ou seja, o fracasso escolar torna-se responsabilidade destes, o que equivale a culpar as próprias vítimas.

Diante das políticas educacionais propostas surgem questionamentos, como por exemplo: Que conhecimentos são necessários para o exercício profissional da docência? Qual deve ser a formação do professor para exercer sua profissão?

São preocupantes os resultados insuficientes de processos caros e morosos em países ocidentais a respeito da escolarização. A formação técnica, científica, humana e cultural não têm alcançado os resultados esperados ou satisfatórios, apesar da organização das escolas, dos recursos materiais e didáticos, da estrutura do currículo etc. Por isso, cada vez mais as atenções se voltam para a formação do professor, dada a importância do trabalho e responsabilidade que lhes compete nos processos de ensino-aprendizagem.

A formação do professor tornou-se um dos pontos centrais de estudos e pesquisas, inclusive criando-se comissões com a finalidade de diagnosticar e apresentar propostas de reformas dos currículos e sistemas de formação de

professores, através de seminários, congressos, conferências e publicações científicas.

Na maioria dos países ocidentais têm-se constituído comissões de alto nível, encarregadas de redigir relatórios-diagnósticos da situação e de reforma dos anacrônicos e insatisfatórios sistemas de formação de professores (Gómez (1997, p. 95).

A formação de professores não é um processo simples e isolado de outros contextos. Como pode-se perceber por meio da história, na formação do professor estão imbricados significados de escola, ensino, currículo, tecnologia, conhecimento etc. É partindo desses elementos que se traçam, estruturam-se e constroem-se conceitos sobre o professor enquanto profissional da educação.

Gómez (1997, p. 96) afirma que a partir desse entendimento, surgem expressões como: professor modelo de conduta, professor que transmite o conhecimento, professor como técnico que atua na rotina escolar, professor planejador da educação na escola, professor é o profissional que resolve os problemas e toma decisões na escola. As origens do professor como técnico, ou da *racionalidade técnica*, com a qual o professor instrumentaliza-se para buscar soluções aos problemas educacionais, sob rigoroso controle científico, está no positivismo¹.

Para melhor compreensão das concepções de professor pesquisador e professor reflexivo, é válido fazer uma referência sobre o professor como profissional técnico e suas limitações. Tais considerações possibilitam entender

¹ Condorcet foi o primeiro a organizar idéias a respeito da ciência sobre a sociedade enquanto objeto de estudos matemáticos, numéricos, precisos e rigorosos, no século XVIII. Saint-Simon, discípulo de Condorcet, foi o primeiro a usar o termo “positivo” aplicado à ciência: ciência positiva. Saint-Simon teve como sucessor seu discípulo Augusto Comte, a partir do século XIX, quando o positivismo surge como ciência social. O positivismo é uma teoria do conhecimento segundo a qual a sociedade humana é regida por leis naturais, invariáveis, independentes da vontade e ação humana. A partir dessa concepção, teve origem a epistemologia para o conhecimento da sociedade, sendo a mesma usada para o conhecimento da natureza. A metodologia das ciências sociais é reproduzida das ciências naturais. Assim como as ciências naturais, são consideradas objetivas, “neutras”, livres de ideologias políticas, sociais etc., as ciências sociais surgem do mesmo modelo. O modelo positivista entende que a ciência é objetiva e verdadeira, na medida em que exclui qualquer tipo de interferência, preconceito ou pré-noções que impeçam a objetividade e a neutralidade científica (Löwy, 1991, p. 35-39).

melhor o significado e a importância da pesquisa na formação de professores, tema desta dissertação.

1.1 - O professor técnico

O professor como técnico é uma expressão criada pela racionalidade técnica, com raízes no positivismo, que atravessou todo o século XX.

A *racionalidade técnica* é a epistemologia que grande parte dos profissionais de todas as áreas adotam para soluções de problemas, fazendo a aplicação rigorosa de conhecimentos e teorias científicas.

Edgar Schein (1973) identifica como componentes do conhecimento profissional na racionalidade técnica, três elementos básicos: os conhecimentos científicos básicos que fundamentam a prática profissional, conhecimentos da ciência aplicada *específicos de cada profissão* usados para diagnosticar e solucionar problemas e as competências e atitudes específicas para o agir em favor do cliente, sejam aluno ou cliente de qualquer outra natureza.

Por competências específicas, Schein (apud Gómez, 1997:97) entende os conhecimentos científicos necessários, pertinentes a cada tipo de situação a ser resolvida. Por atitudes específicas, entende a prática de ações necessárias para cada tipo de problema a ser resolvido.

Gómez (1997, p. 97) adverte sobre a dicotomia criada pela *racionalidade técnica* entre a pesquisa e a prática docente. O pesquisador produz o conhecimento básico e a partir desse conhecimento criam-se teorias e técnicas que serão usadas para diagnosticar e resolver os problemas.

Para Habermas (1971), a racionalidade técnica esquece e, portanto, compromete o caráter ético e político dos fins no trabalho do profissional que busca soluções para problemas humanos, porque reduz a racionalidade técnica a mero instrumento ou técnica de solução de problemas. Conclui que a racionalidade técnica busca os fins sem levar em consideração os meios. Nesse processo, o fim justifica os meios.

Schein (1973), quando analisa os programas de formação de profissionais, segundo os princípios da racionalidade técnica, tem a seguinte posição:

Geralmente o currículo profissional baseia-se num corpo central de ciência comum e básica, seguido dos elementos que compõem as ciências aplicadas. Os componentes das competências e atitudes profissionais, que costumam designar por *practicum* ou trabalho clínico, podem ser trabalhados em simultâneo ou posteriormente aos componentes das ciências aplicadas (Sacristán; Gómez, 1999, p. 375).

Schön julga incorreto desenvolver primeiro as competências profissionais depois dos conhecimentos científicos básicos e aplicados, conforme propõe a racionalidade técnica, porque:

Em primeiro lugar, não se podem aprender competências e capacidades de aplicação, enquanto não se tiver aprendido o conhecimento aplicável e, em segundo lugar, as competências são um tipo de conhecimento ambíguo e de menor relevo (Schön, apud Sacristán, 1999, p. 358).

Nas últimas décadas, as pesquisas feitas em educação foram realizadas quase todas conforme a epistemologia técnico-científica. Daí surgiu o entendimento do ensino como intervenção técnico-científica, o paradigma processo-produto, professor técnico, formação do professor por competências técnicas etc. Nos últimos 30 anos, é esse o entendimento que tem fundamentado a maioria das pesquisas em educação e a formação de professores (Gómez, 1997, p. 96).

Yinger (1986) foi quem “desenvolveu a imagem do professor como técnico especializado que aplica as regras que derivam do conhecimento científico, sistemático e normatizado”.

Esse processo linear tem demarcado e determinado, nos currículos escolares, os valores e as normas sobre formação de professores sob o aspecto científico, cultural (conteúdos a serem ensinados como conhecimentos essenciais) e o psicopedagógico, que orienta como agir com eficácia na sala de aula.

No eixo psicopedagógico, o professor adquire primeiro o conhecimento de princípios, leis, teorias e ensinamentos sobre a aprendizagem para aplicá-los como conhecimentos. Dessa forma, o professor adquire competências necessárias para a intervenção na realidade.

1.1.1 - Modelo de professor técnico

Nas últimas décadas, a formação de professores tem se fundamentado na racionalidade técnica, segundo a qual prevalece o conhecimento científico básico, o conhecimento aplicado chamado por alguns autores de conhecimento clínico e as técnicas que serão utilizadas na prática profissional. No tocante à formação de professores, muitas instituições tomam a racionalidade técnica como modelo. Essa epistemologia hierarquiza o conhecimento científico básico aplicado e as técnicas práticas próprias de cada profissão.

O modelo técnico de formação de professores fundamenta-se, segundo Gómez (1997), em três pressupostos adotados pelas instituições formadoras.

Primeiro, porque as pesquisas acadêmicas têm importantes contribuições a dar para o conhecimento e para a formação profissional. Mas o que se constata na prática é um distanciamento cada dia mais expressivo entre a pesquisa acadêmica e a prática do professor no cotidiano da sala de aula.

Assim, a contribuição da ciência básica torna-se molecular e cada vez mais insignificante. Por ser mínima, sofisticada, fragmentada, torna-se incapaz de contribuir para a docência. Não consegue descrever e nem explicar os problemas educacionais, de modo que docência e pesquisa formam dois pólos isolados, autônomos, independentes, cada um voltado para interesses próprios.

Rein e White (apud Gómez, 1997, p. 107) são unânimes em afirmar que a pesquisa afastou-se da prática profissional e voltou-se quase que exclusivamente para a epistemologia de sua própria lógica.

Segundo, porque a formação do professor desenvolvida nas instituições de licenciaturas, forma o futuro professor para as exigências da docência apenas em sala de aula.

O conhecimento teórico no exercício profissional atende apenas uma margem mínima de situações da prática profissional, de modo que os insucessos dos professores vêm comprovar que a bagagem de conhecimentos, estratégias e técnicas adquiridas durante a formação lhes parecem inúteis, pelo menos nos primeiros anos da docência. São normas válidas para agir somente em situações modelos e comuns da vida escolar.

Terceiro, porque a ligação que se estabelece entre o conhecimento científico e sua aplicação, criam a convicção de que há uma relação entre o ensinar e o aprender. O conhecimento científico transmitido durante o processo de formação de professores geralmente não vai além de conhecimento acadêmico. Quando muito se *aloja* na memória do aluno, de maneira isolada, sem relação com a prática diversificada do cotidiano da sala de aula e da escola como um todo. A menos que o professor entrasse em sala de aula somente com a função de cumprir programas, sem preocupar-se com a qualidade da educação. O distanciamento ou abismo que separa teoria e prática é uma das causas do fracasso escolar e dos programas de formação de professores.

No modelo de formação de professores proposto pela racionalidade técnica, a prática situa-se no final dos cursos, quando os futuros profissionais têm o conhecimento científico básico e o conhecimento profissional específico para colocá-lo em prática.

O conhecimento profissional é compreendido, nesse modelo, como o conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos aplicáveis diretamente aos problemas educacionais e a prática é o processo de preparação para aplicação e funcionamento dessas normas, regras e técnicas na sala de aula e para o desenvolvimento das competências e capacidades profissionais necessárias ao futuro professor.

Na racionalidade técnica, Schön. (1987) distingue dois modelos de práticas e de conhecimentos para uma atuação eficaz. No primeiro, o professor aplica os princípios, regras, procedimentos, técnicas e teorias adquiridas no conhecimento profissional. O segundo é aplicado em situações mais complexas, quando os conhecimentos, normas e técnicas aprendidos não resolvem a situação problema. Neste caso, aplicam-se os procedimentos metodológicos da pesquisa, aprendidos teoricamente, segundo as fases do método científico: elaboração de hipóteses, identificação das variáveis, coleta de dados, teste das hipóteses, generalizações.

Nesta situação, a prática da pesquisa transforma-se em exercícios, usando-se o método científico para solução de problemas complexos. Essa prática é usada em poucos programas de formação de professores nas universidades que seguem esse modelo. Isto não quer dizer que as duas formas de adquirir o conhecimento prático devam ser rejeitadas. Na realidade, são

formas que podem ser adotadas para a solução de certos tipos de problemas e não para a totalidade do processo educativo.

Gómez (1997) afirma que na Espanha o fracasso das instituições formadoras de professores não tem como causa a incompetência dos formadores, mas do modelo da racionalidade técnica que adotam.

Devido à crise do modelo epistemológico da racionalidade técnica surgiram outros modelos de formação de professores para as situações existenciais do cotidiano da escola, denominado como o “modelo reflexivo e artístico de formação de professores” (Gómez 1999), o qual será abordado no item 1.2.2. deste capítulo.

1.1.2 - Limitações da racionalidade técnica

A racionalidade técnica apresenta limitações expressivas que não poderiam passar despercebidas.

Kirk (apud Gómez, 1997) destaca que, embora a racionalidade técnica vá além do empirismo e das teorias tradicionais positivistas, expõe a formação de professores aos mesmos riscos acumulados pela epistemologia da prática empírica.

Não é difícil reconhecer o progresso que a *racionalidade técnica* representa relativamente ao empirismo voluntarista e ao obscurantismo teórico das teses vulgarmente denominadas “tradicionalistas”: a formação de professores é entendida fundamentalmente como um processo de socialização e indução profissional na prática cotidiana da escola, não se recorrendo ao apoio conceptual e teórico da investigação científica, o que conduz facilmente a reprodução de vícios, preconceitos, mitos e obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica (Kirk, apud Gómez 1997, p. 99).

É importante saber se existe analogia entre a educação e outras profissões e qual seria essa relação, de uma vez que o processo de ensino se dá na interação mental, social e cognitiva dos sujeitos. É preciso saber com que peculiaridade artística o ensino se materializa no cotidiano da educação de forma tão valorizada e porque esse aspecto não é levado em conta na racionalidade

técnica. Porque a racionalidade técnica tipifica uma proposta inflexível e engessada sobre a formação de professores, que depende apenas do maior ou menor desenvolvimento de competências técnicas no futuro professor?

A racionalidade técnica não tem estrutura para atender a complexidade, a incerteza, os conflitos entre os valores, a variedade e a singularidade de fenômenos que constituem o cotidiano do ensino. Os problemas da prática social não podem ser resolvidos apenas pela escolha e aplicação de métodos e técnicas pré-estabelecidas.

Na prática são situações-problema complexas que não se enquadram em nenhum dos esquemas previstos na teoria da racionalidade técnica. São teorias predeterminadas, prontas, com um rol de conhecimentos técnicos esperando pela oportunidade para serem aplicadas. Primeiro, porque cada problema no ensino é único em si, complexo, variável e demanda de escolhas de teorias e técnicas adequadas, tendo em vista as metas a serem atingidas no ensino. Segundo, porque não existe uma técnica ou uma teoria única que resolva todos os problemas e nem uma teoria própria para cada situação de ensino (Doyle; Gómez; Erickson, apud Gómez 1997).

Apesar das razões desfavoráveis apontadas acima, a racionalidade técnica não é relegada ao abandono total. Segundo Doyle (1980), Gómez (1983) e Erikson (1982), existem circunstâncias em que a racionalidade técnica é praticável como forma de abordar e até solucionar certos tipos de problemas do ensino (apud Sacristán; Gómez, 1996, p. 361).

A racionalidade técnica não explica nem soluciona muitos problemas, conflitos e situações que dependem de reflexões, estudos e pesquisas.

Se o modelo da racionalidade técnica é incompleto, uma vez que ignora as competências práticas requeridas em situações divergentes tanto pior para ele. Procuremos, em troca, uma nova epistemologia prática, implícita nos processos intuitivos e artísticos que alguns profissionais, de fato, levam a cabo em situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores (Schön, apud Gomez, 1997, p. 101).

Portanto, a racionalidade técnica enquanto epistemologia positivista tem utilidade muito estreita e limitada na prática social, especialmente quando se trata de problemas muito complexos.

1.2 - O professor reflexivo

1.2.1 - Racionalidade prática

As críticas sobre a racionalidade técnica despertam para novos estudos sobre o professor como profissional pesquisador e prático reflexivo, sobre o ensino como arte, como processo de planejamento, como tomada de decisões e como processo interativo.

Esses estudos buscam a superação do entendimento mecânico, técnico, linear sobre o professor e sua prática. É nessa esfera que o professor se depara com os problemas de aprendizagem, problemas comportamentais de indivíduos e grupos, que exigem reflexão e postura competentes antes de certas atitudes, para evitar que se avolumem e se agravem mais.

Para Yinger (1986) o êxito do professor depende quase que exclusivamente do momento quando surge o problema. É necessário resolvê-los através do conhecimento, da criatividade, da inteligência e da técnica.

Schön (1987) entende o conhecimento prático como um processo de *reflexão na ação* ou diálogo reflexivo em cada situação problema concreta. O desempenho do professor diante de problemas específicos, complexos, conflitantes e incertos, só pode ser resolvido pelo processo de *reflexão na ação*.

A respeito da *reflexão na ação* Kemmis (apud Gómez 1997) faz algumas explicações:

a) A *reflexão na ação* não é algo biológico, psicológico e nem pensamento puro. É a interação da vida com o pensamento e a ação. A ação sem o pensamento que a guie é impossível. O pensamento, sem a ação, nada constrói. Ambos, pensamento e ação formam uma simbiose capaz de construir e dar vida a tudo.

b) A *reflexão* não é um trabalho mental individual, isolado. Inclui relações sociais. O ensino se processa no campo do social. Ultrapassa os limites do campo intelectual e inclui a interação entre os sujeitos para que aconteçam as transformações esperadas. Não é neutro e não tem valores meramente sociais,

intersubjetivos, de consenso. Transforma e materializa as ideologias em ordem social.

c) Não sendo neutra, na reflexão estão imbricados os valores, aspirações, interesses que criam as ideologias pelas quais se lutam e se impõem como dominantes na esfera social. Em razão dessas ideologias, criam-se as novas epistemologias.

d) A *reflexão na ação* não é passiva nem indiferente no contexto social. Não defende nem propaga simplesmente valores do consenso social. Reproduz e transforma as práticas ideológicas que alimentam as bases da sociedade.

e) Não é um processo mecânico que cria novas idéias. É uma prática com poder de comunicação, construção e reconstrução do social, porque decide e age na esfera social. Portanto, é possível perceber que a reflexão não é estática, engessada, mas é dinâmica e está em constante movimento gerando e construindo na perspectiva da ideologia que defende.

Para Schön (1983, apud Gómez, 1997, p. 104) o pensamento prático, que se realiza através da reflexão, tem três formas: “conhecimento na ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação”.

O conhecimento-na-ação é o conhecimento implícito na atividade prática com duas capacidades intelectuais distintas: o saber fazer e o saber explicar aquilo que se faz.

Para Argyris (1985), o conhecimento-na-ação é a capacidade intelectual ou o conhecimento pré-existente que orienta a atividade humana. Manifesta-se na ação como saber fazer. Existe também outra capacidade intelectual de conhecimento na ação humana que consiste em saber explicar o que se faz. São duas capacidades intelectuais diferentes, onde uma coisa é saber fazer e outra é saber explicar o que se faz.

Na vida cotidiana, ao mesmo tempo em que fazemos algo, pensamos sobre o que estamos fazendo. Schön chama esse processo de *reflexão-na-ação*. Habermas denomina de *deliberação prática*. Sobre o primeiro conhecimento (saber fazer) sobrepõe-se um segundo conhecimento (o saber explicar o que se faz). Para Schön aquele é o conhecimento de primeira ordem e este o conhecimento de segunda ordem (apud Gómez, 1997, p. 104).

Durante a *reflexão-na-ação* o profissional envolve-se de tal modo com o problema a ser solucionado, que se torna sensível e percebe todo o obstáculo que dificulta a intervenção.

Yinger (1986) vê na *reflexão-na-ação* um instrumento eficaz de aprendizagem, porque no contato com diferentes realidades é que se constroem novas teorias e conceitos.

Para Habermas (1975) o processo de *reflexão crítica* é como uma espécie de exame de consciência do sujeito sobre sua própria ação. Na análise que o sujeito faz, "*a posteriori*", usa o próprio conhecimento para analisar o que fez. É importante na formação de professores, porque na *reflexão* criam-se condições básicas para análise e intervenção prática e segura na realidade.

No *conhecimento-na-ação*, o conhecimento técnico-científico é considerado de *primeira ordem*, é o saber-fazer. A esse conhecimento sobrepõe-se um segundo conhecimento considerado como conhecimento científico de *segunda ordem*, é o saber explicar o que se faz. Existe ainda o conhecimento científico de *terceira ordem* que inclui simultaneamente o *conhecimento-na-ação* e a *reflexão-na-ação*.

A essas três formas de conhecimento Gómez (1997) denomina de pensamento prático do professor. Nenhum das três formas são completas em si. São interdependentes e completam-se durante a intervenção do profissional sobre a realidade.

Tendo o domínio da disciplina que ensina e refletindo sobre a realidade da sala de aula, o professor não se contenta em superar os problemas e atingir as metas previstas. Procura estratégias apropriadas para as situações de sua realidade e fundamenta a ação na dinâmica reflexiva. O pensamento prático do professor é vital para o ensino, a aprendizagem e mesmo para programas de formação de professores porque leva o professor a repensar constantemente a docência, os conteúdos que ministra, os métodos com os quais trabalha e os objetivos que busca como profissional.

Do exposto é possível compreender melhor a terminologia que permeia o ensino e a aprendizagem conforme alguns autores. Não significa que aí estejam as únicas características do perfil do professor para a atualidade. A *reflexão* do professor sobre o fazer educativo e sobre o ensino que pratica é imprescindível em educação. Entretanto, tal análise parece não levar em conta a contribuição da

pesquisa científica e acadêmica e não pretende transformar o docente em professor-pesquisador. Considera-se que a capacidade de reflexão do professor sobre os problemas escolares e educacionais está vinculada ao exercício da pesquisa científica e acadêmica. Como as concepções sobre o professor reflexivo centram-se fundamentalmente na prática, no saber fazer, isso pode constituir uma ameaça à teoria, aos conteúdos. Por isso é necessário estar alerta porque se corre o risco de retirar da escola a possibilidade de apreensão do conhecimento científico sistematizado.

1.2.2 - O modelo reflexivo

O modelo reflexivo de formação de professores parte do princípio de que, na vida profissional, os professores deparam-se com diferentes situações-problema sem respostas pré-elaboradas e que não podem ser resolvidas via pesquisa científica, porque no contato com o problema manifestam-se aspectos que exigem outros marcos teóricos como perspectiva de percepção e reação do professor.

São realidades que exigem do professor atitudes que vão além dos fatos, das regras e até dos conhecimentos disponíveis, já que as percepções, apreciações, juízos e convicções do professor são fatores decisivos para a criação de significados sobre a realidade educativa onde atua. Na prática não existe um conhecimento preparado para cada situação problema e nem uma única solução concreta. O professor que se diz competente é aquele que age refletindo na sua ação, que age fazendo experiências, corrigindo erros, estabelecendo diálogo com os problemas no contexto social da realidade. Os conhecimentos que o professor precisa ter devem superar normas, leis, fatos e procedimentos rígidos.

A reflexão-na-ação não se limita à aplicação de técnicas e métodos aprendidos, por mais consagrados que sejam. É preciso criar estratégias, metodologias, formas de pesquisa para compreensão da realidade no enfrentamento das peculiaridades dos problemas em cada momento na vida profissional do professor. O professor reflexivo constrói idiossincraticamente seu

conhecimento profissional, incorpora-o, indo muito além do que é previsto na racionalidade técnica.

No modelo de formação do professor para produção e sistematização do pensamento reflexivo, a prática é elemento central no currículo, como parte do processo de aprendizagem e de formação do professor. É o momento em que o futuro professor observa, analisa, age e reflete, como ocorre com o professor já formado, sem a total responsabilidade pelos atos que pratica, porque ainda está em formação.

Enquanto eixo do currículo da formação de professores, a prática possibilita o desenvolvimento das capacidades, competências e atitudes, implícitos no conhecimento-na-ação, na reflexão-na-ação (enquanto análise do conhecimento-na-ação) e na reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. Todos esses tipos de conhecimentos, atitudes, capacidades e competências estão estreitamente relacionados com o conhecimento que é produzido durante o contato do acadêmico com a realidade prática.

Na formação do professor reflexivo está implícita a revisão do significado do ensino, da prática educativa e da formação de professores. A prática educativa é um processo que envolve pesquisa, reflexão, análise e auto-avaliação. Isso significa que o ensino é um “discurso prático” ou uma prática donde se originam conclusões de âmbito individual e coletivo. Não é suficiente afirmar que o professor deve ser reflexivo, ter mais autonomia nas decisões. É necessária uma prática que lhe assegure o pensamento e a reflexão. O professor é um profissional intelectual que reflete e age na aula como profissional prático fundamentado no conhecimento que possui, propondo estratégias flexíveis para cada situação problema, avaliando sua eficácia.

A reflexão não é apenas um processo mental ou psicológico individual, isolado do contexto interativo social. É um mergulhar consciente no mundo experimental, cheio de significados, valores, símbolos, interesses sociais e cenários políticos (Imbernón, 1994).

Roth (1989) indica uma quantidade de critérios para a prática reflexiva, das quais cito algumas: Perguntar quem, por que e como se toma uma decisão; usar o questionamento, pergunta, como ferramenta de aprendizagem; não julgar sem ter avaliações e dados suficientes; manter a mente aberta, não sendo radical; fazer comparações e confrontos; fundamentar-se em teorias sólidas, na conduta,

nos métodos e técnicas adotados; buscar uma visão variada sobre os múltiplos aspectos da realidade; solicitar idéias e pontos de vista de outros professores; estar preparado para instabilidades e mudanças; trabalhar com hipóteses; buscar soluções e resolver problemas; avaliar conseqüências. Para evitar que a reflexão seja descontextualizada, meramente técnica, não se deve separar o profissional reflexivo do profissional crítico. Enquanto docente o profissional deve estar comprometido com a reflexão construtiva, crítica sobre a realidade educativa, avaliando o alcance de sua prática, tanto sob o aspecto educativo como social. A ação e reflexão enquanto crítica e autocrítica se efetivam na perspectiva social na medida em que ultrapassam as paredes da sala de aula e os próprios muros da escola. O professor reflexivo-crítico cria um novo conceito de desenvolvimento profissional e de relação teoria e prática, de maneira que o professor que não participa do processo de criação do conhecimento pedagógico, não se integra na política curricular de ensino e conseqüentemente é excluído do processo educacional. Como se percebe, a formação do professor não é uma questão exclusivamente de aquisição de conhecimentos, competências ou domínio de práticas didáticas para o cotidiano docente, adquirido através de disciplinas estudadas durante a formação inicial como propõe o modelo de professor técnico. A formação de professores não prescinde tais aspectos, mas vai muito além e envolve como elementos essenciais a capacidade de análise, questionamento, reflexão, crítica, relevância e organização das informações e elaboração de projetos coletivos de ação. Tais procedimentos não se aprendem apenas através de teorias, mas sobre tudo através da prática coletiva, no colegiado de professores e na legitimação através da práxis enquanto espaço do trabalho profissional dos professores.

Para alguns autores, a prática no processo de formação de professores tem muitas semelhanças. Clark e Jackson (1986) chamam clínica, Zeichner (1986) denomina prática reflexiva, Boud, Keog e Walker (1985) chamam-na de aprendizagem baseada na reflexão prática.

De qualquer forma, esses autores consideram da maior importância o entendimento de que:

a) A prática se constitui no eixo central do currículo da formação de professores e não se confina no final do currículo, como tentativa de aplicação dos conhecimentos científicos adquiridos durante o curso, conforme propõe a

teoria da racionalidade técnica. A prática é o núcleo ao redor do qual gira todo o currículo acadêmico (Eisner, 1985).

b) O conhecimento das ciências básicas tem valor instrumental indiscutível se fizer parte do pensamento prático do professor. Isso significa negar a dicotomia entre teoria e prática, tanto durante a formação como no exercício profissional. Primeiro, porque somente a partir dos problemas é que o conhecimento acadêmico (teórico) torna-se útil. Segundo, porque na prática e na reflexão *na e sobre a ação* é que o professor desenvolve seu trabalho.

c) Yinger (1986) entende que o processo de formação de professores deve iniciar pelo estudo e a análise sobre como ensinar, levando em consideração a prática, os problemas e interrogações que surgem no cotidiano da escola.

d) Fundamentar-se na prática não significa produzir teorias ou esquemas para soluções de problemas com bases empíricas, a partir do senso comum, porque o *conhecimento-na-ação* só tem valor se for flexível, sendo que essa flexibilidade fundamenta-se sobre a reflexão *na e sobre a ação*. É partindo da prática que se pode chegar a uma reflexão séria e profunda sobre os problemas educacionais.

e) Entendida dessa forma, a prática é mais do que um processo constante de pesquisa. É uma pesquisa-na-ação, que o professor se embrenha na realidade, procura entendê-la e explicá-la de maneira crítica e reflexiva, expondo suas convicções e conhecimentos a testes, criando e testando alternativas para a reconstrução da realidade escolar.

f) O pensamento prático do professor não se resume na soma de partes, mas é um todo que tem a capacidade de intervenção competente nas mais diversas situações. Essa capacidade, diz Gómez (1997, p. 112) “é um conjunto coerente de caráter cognitivo e afetivo, explicativo e normativo, de conhecimentos, capacidades, teorias, crenças e atitudes”.

g) A prática é entendida como processo técnico. É através da prática que o futuro professor interfere e estabelece o diálogo com a realidade. Essa intervenção deve ser criativa. Para isso não pode ser praticada de forma exploradora e destrutiva porque só assim o sujeito cria novos espaços e marcos referenciais, novos horizontes para reflexões, experiências, descobertas e invenções.

h) O pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Isso significa que se aprende a fazer, fazendo. Aprende-se a ser reflexivo, refletindo. É através da prática que se desenvolve o pensamento prático e reflexivo entre aluno e professor.

i) O pensamento prático não pode ser ensinado. Quem ensina é a prática. O professor formador apenas pode assessorar o aluno que aprende por si, enquanto pratica. Enquanto formador, sua intervenção limita-se ao diálogo reflexivo com o aluno, sobre a prática que este desenvolve. A prática do aluno que aprende não pode ser colocada sob responsabilidade de qualquer professor, como forma de preencher horário ou coisa semelhante. Equivale dizer que a prática e o professor formador são os dois polos do eixo de formação de professores.

A importância das escolas de aplicação para a formação de professores, a definição clara dos objetivos dessas escolas para evitar o fracasso escolar muitas vezes registrado, a necessidade de definir programas a serem adotados para a formação do professor reflexivo e os cuidados para evitar a burocracia na escolha de professores, são fatores fundamentais. É inadequada a escolha ou a indicação de formadores, só porque têm tempo livre. A indicação que prioriza professores experientes, reflexivos, críticos, criativos, pesquisadores e comprometidos com a formação profissional dos futuros professores, que desenvolvam projetos de pesquisa, preocupados com a aprendizagem através da reflexão na e sobre a prática, tem maiores chances de indicar professores formadores competentes.

Compartilho do pensamento de Gómez (1997) quando conclui pela necessidade da pesquisa a respeito da complexidade da sala de aula, o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação, a reflexão na e sobre a ação, sem descartar a necessidade da integração dos conhecimentos das ciências básicas com as ciências aplicadas e a prática de ensino. A concepção engessada de ciência precisa ser superada. É preciso resgatar a educação como prática social, sem perder de vista sua base científica. Através da pesquisa, a ciência procura e analisa alternativas para situações conflituosas e complexas do cotidiano da sala de aula e da escola como um todo.

A educação como ciência trazida para este debate, a respeito do professor reflexivo, é um alerta diante das análises que centralizam a prática e o

saber-fazer na formação de professores. A concepção da educação como prática constitui-se numa crítica à ciência positivista, à produção de conhecimentos em educação desvinculada da prática pedagógica e da escola, à ciência cristalizada em categorias abstratas desvinculadas das relações sociais.

Entretanto, é muito importante estar alerta para evitar o risco de cair em outro extremo ao valorizar demasiadamente a prática e o saber-fazer - *saber prático* -, acabando com isso, justificando políticas de formação de professores aligeiradas, centrada na prática imediata, concebendo a própria pesquisa como "pesquisa prática" e não como forma de produção do conhecimento científico. É o caso dos Institutos Superiores de Educação que vêm tirar a formação de professores das universidades, até como forma de afastar e isolar a formação de professores do espaço, das oportunidades e do convívio com a produção do conhecimento científico.

Sacristán e Gómez (1998, p. 374) são unânimes em afirmar que, tanto a escola como a formação de professores, são fatores imprescindíveis para criação de uma sociedade mais justa, sendo que para isso, a escola deverá ter como objetivo o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente a ordem social. O professor, como educador, como intelectual transformador, tem o compromisso de provocar a formação da consciência crítica dos cidadãos e como político, participar de análises e debates sobre a realidade e os problemas coletivos.

Na formação de professores estão implícitas epistemologias, ideologias, culturas relacionadas com o ensino, o professor e os alunos. É necessário espaço para a reflexão, para a pesquisa, a fim de conhecer os interesses das ideologias, os interesses políticos e as limitações da própria sociedade em seus vários segmentos (Sacristán 1998).

Zeichner (1983, p. 3) entende a formação de professores como "uma matriz de crenças e suposições sobre a natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que compõem um conjunto de características específicas na formação de professores".

Nessa perspectiva, os objetivos dos programas de formação de professores precisam levar em conta três fatores fundamentais: aquisição de vasta cultura histórica e política; desenvolvimento reflexivo capaz de desvelar e desmascarar influências e imposições ideológicas hegemônicas implícitas nos programas, avaliações, currículo e organizações da própria escola; compromisso

político do professor como intelectual transformador nas aulas, na escola e na sociedade. Entende que o objetivo dos programas deve

Preparar professores/as que tenham perspectivas críticas sobre as relações entre as escolas, as desigualdades sociais e o compromisso moral para contribuir com a correção de tais desigualdades mediante as atividades cotidianas na sala de aula e na escola (Sacristán; Gómez, 1998, p. 374).

Magda Soares (1991, p. 49) complementa ao indicar que a reflexão sobre o trabalho docente e o contexto social constitui uma constante que facilita professores e alunos a identificar e desmascarar as desigualdades e injustiças sociais, procurando alcançar o sentido emancipatório da educação.

Assim, é possível desmascarar a ideologia hegemônica sobre o fracasso escolar, denominada por Magda Soares de “ideologia do dom, ideologia da deficiência cultural e ideologia das diferenças culturais”².

Nos estudos que Heck e Williams fizeram em 1984 concluíram que os paradigmas sobre formação de professores têm gerado concepções diversas que criam a imagem do professor como “pessoa, colega, companheiro, sujeito que decide, que é líder etc.”. Existe consenso entre os autores sobre o que deve ser entendido como “formação de professores”: é um *continuum* fundamentado em certos princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns (apud Garcia, 1997:54) que forma uma cadeia de aperfeiçoamentos a partir da formação inicial e se prolonga até o final da carreira docente.

Desenvolvimento profissional é o termo que mais condiz com o entendimento atual de professor como profissional do ensino, para Garcia, porque tem significado de evolução, continuidade e supera os termos os termos “formação inicial” e “aperfeiçoamento”.

A reflexão é o termo mais usado entre os pesquisadores, formadores de professores e os educadores.

² “Ideologia do dom”, procura explicar o fracasso escolar dos alunos pela falta das condições básicas mínimas para aprender. “Ideologia de deficiência cultural” é a explicação do fracasso escolar tendo como causa as desigualdades sociais dos alunos. “Ideologia das diferenças culturais”, é a explicação do fracasso escolar atribuída à falta de consideração pela escola das diferenças culturais dos alunos (SOARES, M. B. avaliação educacional e clientela escolar. In: Patto, M. H. S. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo : T. A. Q. 1991).

Na descrição do professor, como profissional reflexivo, Elliott (apud Garcia, 1997, p. 59) emprega os termos: “prática reflexiva, formação de professores orientada para a indagação, reflexão na ação, professor controlador de si mesmo”.

Vale expor, resumidamente, os termos usados por vários autores para caracterizar o professor como profissional reflexivo, embora alguns autores apresentados não tenham sido estudados nesta dissertação, considerou-se importante referenciá-los para indicar a diversidade de denominações a respeito do professor reflexivo.

Percebe-se nesse quadro na página seguinte a diversidade de concepção sobre o professor reflexivo. Garcia adverte sobre o uso indevido e indiscriminado do termo reflexivo e lembra três significados propostos por Zeichner e Liston (1987): reflexão técnica, prática e crítica. A reflexão técnica é a análise sobre o que fazemos, como andar na sala de aula, perguntar aos alunos, motivá-los etc. A reflexão prática consiste em planejar e avaliar depois de ter executado. A reflexão crítica envolve considerações éticas e políticas levando em consideração as implicações contextuais. Essa reflexão é indispensável para desenvolver a consciência crítica do professor (Garcia, 1997:63).

No quadro demonstrativo percebe-se que as características do professor reflexivo centram-se nas tarefas de aula, o que equivale à definição do professor como o sujeito da sala de aula. Assim, a pesquisa é pesquisa do professor na sala de aula, refletida na sua vivência. É pesquisa enquanto método de ensino. Novamente, percebe-se a ausência da pesquisa acadêmica ou científica.

A U T O R E S	Terminologia usada por alguns autores sobre o professor como profissional reflexivo
Clark e Griffin	O professor como profissional clínico
Coladarci	Professores como sujeitos que colocam hipóteses
Cruicksank, Applegate e Zeichner	Professores reflexivos
Dewey	Professores que refletem sobre a própria prática
Corey; Schumsky	Professor como investigador na ação
Elliott	Prática reflexiva, formação de professores orientada para a indagação, reflexão-na-ação, o professor como controlador de si mesmo.
Ellner	Professor como acadêmico
Freeman e Colaboradores	Professor como cientista aplicado
Giroux	Professores auto-analíticos
Hunt	Professores adaptativos
Joyce; Horootunian	Professores como sujeitos que resolvem problemas
Kohl	Professores como artesãos políticos
O'Day	Professores como pedagogos radicais
Schön	O professor como prático reflexivo
Smyth	Professores como indagadores clínicos
Stenhouse	O professor como investigador na sala de aula
Stratemayer	Professor como pessoa que experimenta continuamente
Tom	Professor como um sujeito com um ofício moral

Os dados são de Tann (apud Garcia, 1999, p. 61) e a criação do quadro é do autor da dissertação.

1.3 - O professor pesquisador

Ser professor pesquisador na atualidade é uma alternativa que se impõe pelos benefícios que a pesquisa pode trazer à educação, pela possibilidade do professor compreender com maior profundidade e rigor os problemas do cotidiano escolar.

Nas décadas de 60 e 70, na Inglaterra, Lawrence Stenhouse (apud Dickel, 1998) passou a dedicar seus estudos sobre a pesquisa-ação (P.A.), com grande convicção na capacidade de desenvolvimento profissional dos professores através da pesquisa.

O Brasil é um país, entre outros, que vive a deterioração do sistema público, especialmente do ensino público, o qual ainda se constitui para muitos no único espaço de acesso ao conhecimento, na esperança de disputar o mercado de trabalho, cada vez mais seletivo e excludente. Nesse cenário, o ensino e a avaliação escolar que se pratica em quase todas as escolas são co-responsáveis por milhares de crianças multirrepetentes e por tantas outras que acabam abandonando a escola.

Nesse quadro, não é possível pensar a formação de professores como saída para os graves problemas escolares, como a evasão escolar e a repetência, que por serem amplos e complexos, envolvem diversas dimensões internas e externas à educação. Entretanto, lidar com tais situações exige profissionais com conhecimento, capacidade de reflexão e criticidade. Assim, a formação do professor reflexivo e do professor-pesquisador é fator imprescindível, tanto na formação inicial como na formação continuada. Através da reflexão e da pesquisa o professor reflete sua prática, pesquisa, faz a leitura da realidade escolar, conhece melhor o currículo e pode direcionar sua docência na perspectiva da formação de cidadãos conscientes e sujeitos de sua história.

O currículo da escola pode servir para a aceitação pacífica do conhecimento oficial ou como espaço de lutas por outros objetivos. A pesquisa desvela e mostra, no contexto de cada realidade escolar, como se materializa o currículo, que escolhas são feitas, que finalidades estão postas e o que se pretende com ele. Como o professor pode trabalhar com pesquisa se na sua formação inicial não aprendeu a praticá-la? Como trabalhar com pesquisa se o professor não tem uma formação ampla e consistente? Vale lembrar o que já

afirmado em outros momentos, de que a complexidade e natureza das questões educacionais não são totalmente apreendidas pela pesquisa, mas existem problemas de muitas ordens na educação que precisam da análise sistematizada. A pesquisa como elemento integrante na formação inicial e continuada do professor pode contribuir significativamente como metodologia de conhecimento da realidade profissional do professor.

Quando analisa a realidade do aluno, Stenhouse (apud Dickel, 1998) afirma que o currículo escolar exige do professor conhecimento, sensibilidade, competência, reflexão, dedicação profissional, de acordo com o ritmo de cada aluno. Como o professor pode conhecer a realidade dos alunos? Como foi direcionada sua formação inicial? Participa de algum tipo de formação continuada? Que incentivos os professores têm para participar de reuniões, seminários, congressos, cursos etc, a título de atualização permanente? De qualquer forma essas questões são abrangentes, demandam estudos e pesquisas. Novamente aparece a necessidade da pesquisa.

São significativas as contribuições que a pesquisa tem a dar nesse cenário, levantando dados, desvelando realidades, identificando os interesses que permeiam o currículo escolar, a docência, os aspectos administrativos, o cotidiano escolar. A educação está mesclada de situações que esperam por estudos e pesquisas. Quem faria esses estudos e pesquisas? Seriam os pesquisadores profissionais distanciados das escolas? Que atitudes seriam tomadas em função dos resultados? Como seria se na escola existissem professores-pesquisadores? Qual seria a aprendizagem dos alunos nesse contexto? Como se consolidaria a interdisciplinaridade? Os professores foram formados para trabalhar com pesquisa, ou melhor, já exercitaram?

Apenas como profissional técnico, falta competência ao professor para resolver certos problemas que exigem estudos e pesquisas mais profundos. Como profissional reflexivo pode alcançar a prática pedagógica e o cotidiano da sala de aula. Mesmo assim, ainda faltarão conhecimentos para o exercício docente. Como pesquisador, o professor age também como profissional reflexivo enquanto questiona, reflete e analisa sua prática a partir da teoria.

Não quero com isso dizer que tudo se resolva via pesquisa e nem que o professor pesquisador seja capaz de solucionar os problemas da educação, ou ainda que sua docência deva se dar somente através da pesquisa, mas entendo

que certos problemas (teóricos e práticos) são insolúveis sem a pesquisa científica e acadêmica.

Para exemplificar a contribuição da pesquisa no conhecimento, análise e procura de soluções para os problemas educacionais, observe as conclusões que Mariano Enguita chegou em pesquisas que fez sobre a forma e postura adotadas por educadores direcionados por interesses hegemônicos no trabalho com crianças.

Mariano Enguita (1989) constatou em suas pesquisas a forma como acontece o engajamento de crianças ao sistema hegemônico, a partir da forma como se trabalha com as crianças, adotando-se dentre outras, certas posturas rígidas e tecnicistas.

As crianças são submetidas à ordem imposta e existe sempre uma autoridade tutelando e vigiando o comportamento das crianças como se estas só tivessem tendências negativas e não fossem capazes de decidir nada por si mesmas. Consciente ou inconscientemente, são consideradas sem personalidade e confinadas a grupos homogêneos, onde lhes é determinado o que podem e o que não podem fazer. Dessa maneira se tornam alienadas, sem voz e atitudes para decidir o que querem aprender e como agir. Tudo lhes é predeterminado. Até o tempo das crianças é administrado por outros através de um calendário *ad hoc* preparado. Os trabalhos são atividades planejadas, impostas aos alunos em todos os níveis do ensino, via de regra, sem nada ter a ver com os interesses e a vida das crianças. A personalidade de cada criança é definida por comportamentos desejados que são pré-estabelecidos. Às crianças insubmissas são impostas penas por indisciplina.

Além desses aspectos, a escola ainda usa de recompensas para as crianças que se destacam, promove a competitividade entre elas, a divisão no trabalho, submissão a um sistema de avaliação alienante que aprova e reprova de forma seletiva, objetivação da consciência das crianças etc. O interesse coletivo é substituído pela individualidade competitiva e hostil entre as próprias crianças.

Ao professor formado dentro dos princípios da racionalidade técnica não lhe interessa mudar esse quadro. Pelo contrário, sua metodologia de trabalho reforça esse quadro porque quanto mais submissa for a criança, mais fácil será sua tarefa como professor.

Para o professor como profissional reflexivo é diferente. Ele age e reage. Mas como conhecer a realidade educacional sem a intervenção da pesquisa? Contratar pesquisadores de fora, estranhos à educação, poderia ser das piores a melhor alternativa. Entretanto, ele pode ser questionado na escola, pelo fato de não pertencer ao quadro e nem atuar na educação. O professor-pesquisador reúne condições técnicas, reflexivas e científicas, o que por si só justificaria a pesquisa na formação de professores.

A docência não pode fundamentar-se apenas nos programas de ensino, por vezes alheios aos interesses e ao mundo das crianças. O professor precisa ser reflexivo e pesquisador para discernir os melhores programas de ensino, pesquisar, constatar, conhecer melhor o mundo da criança, envolvê-la como parceira no ensino que desenvolve.

Através da pesquisa é mais fácil evitar a dicotomia entre teoria e prática em todo o processo pedagógico, considerando as crianças como sujeitos de sua história, desde seu mundo infantil, perpassando todos os graus e níveis do ensino (Stenhouse, apud Dickel 1998). O professor pesquisador está aberto para aprender, produzindo conhecimentos novos em seu trabalho, aprimorando seus conhecimentos, agregando valores, contribuindo para a construção de novas teorias pedagógicas, desafiando e apostando em seus alunos, de tal forma que os contagia.

Vale lembrar ainda a questão levantada por Schön (1991) sobre a dicotomia entre a pesquisa e a prática. Essa fragmentação leva a esperar que os pesquisadores forneçam os conhecimentos das ciências básicas e aplicadas para serem usados nos diagnósticos e solução de problemas na prática docente, como se ao professor competisse apenas apresentar aos pesquisadores os problemas para serem estudados, pesquisados e analisados pelos pesquisadores. Enquanto cientistas, os pesquisadores assumem a responsabilidade de produzir os conhecimentos pertinentes a cada situação problema e a produção dos demais conhecimentos. Aos professores só resta a incorporação de tais conhecimentos para transmitir aos alunos. Schön (1991) critica esse procedimento afirmando que os professores trabalham com conhecimento de *segunda*. Paulo Freire (1986) também já havia criticado essa atitude alegando que esses professores estariam trabalhando com o *cadáver* do conhecimento.

Para Sacristán (1986), a concepção de “professor-pesquisador” surge como um novo paradigma de formação de professores. Essa nova orientação conceitual qualifica o professor em uma cultura autônoma, comprometida com as transformações sociais em prol das classes dominadas (Stenhouse, 1984, apud Imbernón, 1994). Nesse contexto a pesquisa ocupa lugar de destaque como investigação e metodologia de leitura crítica sobre a realidade, assegurando maior qualidade no trabalho profissional do professor.

Com relação à formação de professores a pesquisa supera a noção de metodologia didática e projeta-se como cultura imprescindível diante de determinadas imposições sociais ao trabalho docente.

Enquanto professor-pesquisador é possível criar teorias críticas que possibilitam a compreensão e explicações de muitas dificuldades da prática (Habermas, 1982, apud Imbernón, 1994). O professor pesquisador sente a necessidade de usar os resultados de suas pesquisas na docência e comprovar sua validade.

1.4 - A pesquisa e a formação reflexiva

As ciências humanas surgidas no século XVIII buscam o reconhecimento como ciência no século XIX com base nas leis do paradigma das ciências naturais. O homem torna-se objeto e os fatos sociais são considerados como coisas. O conhecer e o agir são diferenciados na perspectiva econômica, a ciência transforma-se em tecnologia, o homem e seu comportamento tornam-se manipuláveis na perspectiva da produção do capital. O conhecimento como estratégia de ação estuda, controla e prevê resultados.

Com a contribuição da fenomenologia, do estruturalismo e do mecanicismo, as ciências humanas vão se constituindo, definem seu campo específico de estudo e seus métodos e técnicas mais apropriados e consolida-se pela contribuição de três correntes de pensamento entre 1920 e 1950. Provocou-se uma verdadeira revolução e ruptura epistemológica no campo das humanidades (Chauí, 1995).

A fenomenologia contribuiu introduzindo a noção de essência, o que permite discernir uma realidade da outra, captar o significado, a forma, as

propriedades e a origem. Recusou a perspectiva metafísica positivista sobre o psíquico – alma e interioridade – e voltou-se para o estudo dos fatos psíquicos observáveis.

A psicologia positivista entendia o psiquismo como soma do físico, químico, anatômico e fisiológico, de forma que não existia objeto psíquico científico e a psicologia era considerada ciência natural vinculada à biologia.

Para não se dispôr das leis científicas, para se libertar de explicações mecânicas de causa e efeito, o estruturalismo abriu mão das ciências humanas e deixou que criassem sua metodologia para estudo de seu objeto formal.

O estruturalismo afirma que os fatos humanos formam sistemas e estruturas que criam elementos e lhe dão sentido de acordo com a posição que ocupam no contexto humano. A estrutura é a totalidade organizada por forças próprias que comandam seu funcionamento. Essas estruturas não são a soma de partes, mas princípio ordenador, diferenciador e transformador.

O modo como cada sistema ou estrutura se organiza e passa relacionar-se com os outros, constitui a estrutura geral de cada espécie, como por exemplo, uma sociedade primitiva, uma sociedade recreativa, comercial, religiosa etc. de maneira que pode ser compreendida explicada cientificamente.

O marxismo explica que os fatos humanos são instituições sociais e históricas. Não são produzidos pelo espírito ou vontade dos indivíduos. São produzidos pelas condições objetivas nas quais a ação e pensamento humanos se realizam.

Os fatos humanos primários do homem ocorrem no relacionamento com a natureza, na luta pela sobrevivência. Essa relação chama-se de trabalho e foi ele que deu origem às primeiras instituições sociais, como: família (divisão sexual do trabalho), agricultura (divisão social do trabalho), troca, comércio (distribuição social dos produtos do trabalho) etc.

Dessa forma o marxismo contribuiu com a sociologia, a ciência política, a história, a explicação dos fatos humanos como expressões e resultados das contradições sociais, de lutas, de conflitos sócio-políticos etc.

Essas contribuições foram incorporadas conforme cada ramos das ciências humanas, mostrando que os fatos humanos estão repletos de sentido, significados, são históricos e têm leis próprias.

Marilena Chauí inclui entre as ciências humanas e sociais a psicologia, sociologia, economia, antropologia, história, lingüística e a psicanálise e afirma que cada uma delas subdivide-se em vários ramos como a psicologia social, clínica, da criança, da adolescência, do desenvolvimento, da aprendizagem etc. (Chauí, 1995).

Toda a atividade humana deve ser entendida historicamente. A ausência da historicidade induz à busca do empirismo e da neutralidade, como modelo científico. Como afirma Kramer (1993, p. 20),

As epistemologias tradicionais dicotomizam a relação sujeito-objeto, contrapõem indivíduo e sociedade, consciência e ação, teoria e prática etc. Romper com tal dualismo das tradições empiristas e idealistas significa fundar uma epistemologia para a qual a tensão entre o sujeito epistêmico não observa, mas interroga.

Kramer (1993) entende o conhecimento como ruptura, descontinuidade, provisoriamente contínua, como algo incompleto e inacabado. Concebe as ciências sociais e humanas sempre em construção. O objeto das ciências humanas é, desse modo, um sujeito que fala, que interage e que modifica o seu meio, modificando a si mesmo.

Romper a ciência cristalizada impõe não só o rompimento, mas a destruição do conceito cristalizado de homem e de sociedade. Por sua vez esse rompimento significa a quebra de um paradigma e a implantação da interdisciplinaridade (Kramer, 1993).

Para Bahktin (apud Kramer, 1993) o homem só pode ser estudado como sujeito que produz textos, tem voz e nunca como coisa ou objeto. O conhecimento é dialógico por ser produto do encontro e do diálogo. Além da função de socializar o conhecimento produzido pelos homens, a escola tem função ética, afetiva, criativa, socializadora, cultural e científica.

Para Löwy (1987) todos os fenômenos econômicos ou sociais são humanos e por isso são históricos. As diferentes visões de mundo são produtos das diferentes formas de pensar. Por isso, toda a teoria está comprometida com uma ou outra classe social.

A prática pedagógica, segundo a pedagogia crítica, precisa ser entendida como prática que pensa o homem na totalidade sem sacrificar a individualidade.

Esse é um desafio proposto ao pesquisador: compreender a parte em função do todo.

O método dialético não acata a realidade, os fatos e fenômenos como eles se manifestam à primeira vista. O conhecimento não é produto de contemplação, mas da ação, reflexão e da análise.

Como está situada a educação nesse panorama? O homem aprende? Como Aprende? O que é o ser homem? Essas indagações são importantes para entender a dimensão de professor e aluno além do que ensina e do que aprende, mas como sujeitos que se constroem.

Fala-se muito em *garantir o acesso ao conhecimento produzido historicamente*. Entretanto, o significado desse conhecimento é aligeirado e superficial. Seu dinamismo, sua dialeticidade ou contraditório e o próprio processo de sua produção freqüentemente ficam à margem dos estudos e das discussões sobre as teorias educacionais.

A pesquisa em educação espelha-se nos trabalhos de profissionais formadores dos futuros professores para explicar a realidade educacional existente. Nesse panorama, a pesquisa amplia os conhecimentos existentes, gera subsídios para as políticas públicas e formação de professores, cria alternativas para socialização da cultura e para a democracia (Kramer, 1997).

Na concepção positivista, o homem enquanto objeto do conhecimento foi desumanizado, coisificado, emudecido. O pesquisador enquanto sujeito da pesquisa, foi revestido de autoritarismo, monólogo, esvaziando-se o significado histórico de ambos.

Nas ciências humanas e sociais, tanto sujeito como objeto são produtos de cada momento histórico que constroem a realidade. Repensar o conhecimento científico nas ciências humanas e sociais significa romper com uma metodologia cristalizada e abandonar o entendimento de conhecimento científico definitivo, pronto e acabado.

É importante a advertência de Ivor Goodson (1992, apud Kramer, 1993) sobre a *falta de voz* do professor como *ingrediente principal* nas pesquisas em educação. Isso significa que o professor praticamente não é ouvido nas pesquisas ou seus conhecimentos *não valem*, ou os professores *não têm voz nem vez*. Aprender sobre docência sem ouvir o professor é uma contradição.

Na concepção histórica a voz do professor é memória coletiva do passado, consciência crítica no presente e perspectiva de trabalho para o futuro. Sua voz no passado, presente e no futuro interliga-se e *tece* os significados da história.

É comum ouvir que formar é capacitar alguém para uma profissão ou é reciclar alguém no sentido de descartar o *velho* e revestir-se com o *novo*. Na formação de professores é preciso ter o olhar agudo e vivo sobre o passado, fundamentado no presente com perspectivas para o futuro.

Os sistemas econômicos sabem que o professor reflexivo é contestador, incomoda e não é possível formar professores com alto grau de cultura e responsabilidade sem aumentar as despesas. Sabem que a prática reflexiva não é aspiração da maioria dos professores, que o sistema educativo é muito burocrático, que grande parte dos professores instala-se e acomoda-se nele. Sabem que é comum nos países em desenvolvimento adotar-se a prática reflexiva e participação crítica, enquanto nos países desenvolvidos os professores devem apenas dar aulas.

Perrenoud (1999, p. 8-10) indica dez competências profissionais que fundamentam a prática reflexiva e que podem ser assim resumidas:

- 1) organização dinâmica da aprendizagem;
 - 2) progresso permanente da aprendizagem;
 - 3) ampliação da docência para além do domínio acadêmico de saberes a serem ensinados;
 - 4) envolvimento do alunos no processo de aprendizagem;
 - 5) trabalho em parceria;
 - 6) participação na gestão da escola;
 - 7) envolvimento dos pais no processo de aprendizagem dos filhos;
 - 8) uso das melhores tecnologias pelo professor;
 - 9) assumir a profissão;
 - 10) assumir a formação contínua.
- Segundo o autor, essas competências são construídas pela prática reflexiva e a participação crítica.

As questões lembradas por Perrenoud são fundamentais no exercício da docência. O problema que levantamos é a concepção de competência presente na formação do professor, que está vinculado à redução de um problema concreto, que trata de alguma forma de atuação. A teoria, nessa concepção, é aplicável e o conteúdo é importante desde que tenha uma dimensão prática. Nesse sentido, Perrenoud distingue claramente a pesquisa da prática reflexiva,

considerando que a primeira separa-se da docência e está muito presa à uma estrutura rígida, em termos teóricos e metodológicos.

A pesquisa e a prática reflexiva podem parecer semelhantes. Mas a distinção está no objeto formal de cada uma. Ambas têm objeto formal distinto. O objeto formal da pesquisa em educação é os fatos, processos, sistemas educativos e todos os aspectos das práticas pedagógicas. A prática reflexiva tem como objeto formal o próprio trabalho e seu contexto imediato no dia a dia, nas condições concretas e locais de seu exercício.

A pesquisa visa saberes gerais, duráveis que integram teorias e a prática reflexiva limita-se às conscientizações e aos saberes *ad hoc, aqui e agora*, para cada caso específico. A sistemática de avaliação para uma e para a outra são diferentes. A pesquisa é avaliada pela intersubjetividade e a prática reflexiva pela qualidade e eficácia como identifica e resolve os problemas profissionais.

Dessa forma, concluiu-se pela análise de Perrenoud que considera que a pesquisa, no âmbito do trabalho do professor, não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou científica. Trata-se da pesquisa enquanto método de ensino.

O envolvimento do professor na sua prática é o mínimo que se espera. Durante sua formação inicial, como profissional reflexivo, precisa aprender a cooperar e trabalhar coletivamente vendo a escola como comunidade educativa, sentir-se responsável pela profissão que exerce e aprender a dialogar com a sociedade onde a escola está inserida, inclusive através da pesquisa.

2 – A PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIPLAC

Esta dissertação focalizou três modelos de professores: o professor como profissional técnico, o professor como profissional reflexivo e o professor-pesquisador, sob os aspectos da formação e da docência.

Compreendendo que a pesquisa acadêmica e a pesquisa científica são fundamentais tanto para a formação de professores quanto para a docência, procurou-se identificar qual é a prática efetiva de pesquisa entre alunos e professores no curso de pedagogia da Uniplac, qual a concepção oriunda dessa prática ou de sua ausência a respeito da pesquisa e da formação de professores.

Num primeiro momento, apresenta-se um rápido histórico sobre o ensino superior em Lages dentro do contexto histórico-social da região serrana, contextualizando dessa forma o curso de pedagogia.

Em seguida procurou-se identificar no curso de pedagogia da Uniplac a prática efetiva da pesquisa entre alunos e professores e a concepção que advém desta prática ou de sua ausência, a respeito da pesquisa e da formação de professores.

2.1 - O Ensino Superior em Lages

As primeiras iniciativas de ensino superior em Lages são de 1959, primeiro como sociedade privada, depois como sociedade pública de direito privado¹.

¹ O termo “público de direito privado” foi expressão usada para indicar que o ensino superior em Lages era público (para poder receber verbas públicas) sem deixar de ser particular (que deveria ser pago pelo estudante).

Sem fins lucrativos, seus objetivos eram filantrópicos. Foi reconhecida pela Lei estadual n. 2.154, de 05 de novembro de 1959. Seus primeiros cursos, Ciências Econômicas e Ciências Contábeis, foram criados em 1963.

Devido a problemas financeiros, em 1965 o ensino superior foi municipalizado. Transformou-se em ensino público de direito privado e passou a receber dotação orçamentária do município, nunca inferior a 5%.

Dessa forma resolvia-se, por certo tempo, o problema financeiro da futura Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac. Em 1969 formaram-se as duas primeiras turmas, uma em Ciências Econômicas e outra em Ciências Contábeis, embora o reconhecimento oficial só tenha acontecido em 1971.

Com a demanda de matrículas nas escolas da região, faltavam professores qualificados, em 1969. Para solucionar o problema, um grupo de professores do ensino superior com alguns profissionais liberais, apoiados pelo prefeito, sob coordenação da secretária de educação do município, encaminhou um processo ao Conselho Estadual de Educação, solicitando a autorização para funcionamento da Faculdade de Ciências e Pedagogia de Lages - FACIP. O Conselho Estadual de Educação autorizou e o governo federal homologou.

Assim surgiu o curso de pedagogia na Uniplac e tiveram origens as duas faculdades: Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis de Lages – FACEC e a Faculdade de Ciências e Pedagogia de Lages – FACIP, com os cursos de Pedagogia, matemática, ciências sociais e letras, que formaram a “Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense – Uniplac”.

Durante três décadas a Uniplac formou professores e especialistas em assuntos educacionais – supervisores escolares, administradores escolares e orientadores educacionais - para o ensino fundamental e médio das escolas estaduais, municipais e particulares da região serrana.

Em certos momentos formou professores para outras regiões e até para outros estados, não só no curso de pedagogia, como nos demais cursos, mesmo que para isso tivesse que funcionar tanto em regime regular, como em regime especial, funcionando durante o período de férias para atender à demanda de professores sem a formação superior específica.

No auge do desempenho dessas responsabilidades, chegou-se a pensar na transformação das faculdades de Ciências e Pedagogia, Ciências Econômicas e Contábeis, em universidade.

A partir de 1990, além da formação inicial de professores, a Uniplac assumiu a formação continuada² de professores junto à Associação dos Municípios da Região Serrana – AMURES,

Com sua transformação em universidade, a Uniplac se destaca na região pelo ensino, pesquisa e extensão e pela mediação que realiza na concretização das aspirações, interesses e ideais locais.

Neste rápido quadro histórico, estão imbricados dados, questionamentos, vultos históricos, interesses coletivos de grupos e mesmo de pessoas, todos relevantes sem dúvida, mas que fogem aos propósitos da dissertação e por isso são objetos para outros estudos.

Os dados e informações apresentados tiveram como objetivo situar o curso de pedagogia no contexto da Uniplac, visando formar professores capazes de dar respostas aos problemas e necessidades da educação na região serrana. Até 1998 o curso de pedagogia formou administradores escolares, supervisores escolares e orientadores educacionais.

De 1999 em diante, está formando professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

É importante conhecer as justificativas, os objetivos e a grade curricular do curso, as ementas e objetivos das disciplinas de metodologia científica, metodologia da pesquisa e prática de ensino das séries iniciais do ensino fundamental, porque possibilita conhecer os princípios que norteiam o curso como um todo e, nesse contexto, o papel das disciplinas mencionadas que desenvolvem práticas de pesquisa ao longo do curso.

As justificativas³ que integraram o processo pedindo autorização para funcionamento do curso de pedagogia destacavam, dentre outras:

² A formação continuada de professores para atendimento ao Plano Regional de Educação – PRE - nos Municípios da Região Serrana – AMURES, é descrito por Antônio Munarim como sendo originário “de diversas iniciativas e práticas que convergiram e constituíram o que veio denominar-se de Plano Regional de Educação na Região Serrana de Santa Catarina. É um processo político e pedagógico resultado da articulação de órgãos governamentais e organizações da sociedade civil que se ocupa da questão da educação pública fundamental na região. Elabora e aplica políticas educacionais nas escolas das redes municipais e estaduais (...) no sentido de alcançar certos objetivos, em princípio comuns a todos. A busca da melhoria da qualidade do ensino fundamental pontua como objetivo geral (...) não obstante a existência de outros objetivos subjacentes, geradores de contradições na busca partilhada por sujeitos com diferentes interesses. Na esfera estadual teve início em 1991 e a culminância ocorreu nos anos de 1995 e 1996” (Munarim, 1999, p. 137).

³ Projeto de criação das habilitações de professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia, em 1995.

a) apenas 306 professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental da região serrana, num total de 1859, tinham formação superior. Desses nenhum tinha formação específica para atuar nessa área.

b) a Uniplac dispunha de quadro de professores qualificados para ministrar aquele curso, espaço físico disponível, infra-estrutura com laboratórios, sala de aula, biblioteca, oficina pedagógica, dentre outros recursos e equipamentos.

c) demanda de 10 cursos profissionalizantes de ensino médio, magistério, na região, com fluxo para o pretense curso de pedagogia, o que tornaria o curso mais concorrido nos vestibulares da Uniplac.

d) com a participação da mulher serrana no mercado de trabalho, procurou-se como alternativa educativa e social para as crianças, o ensino de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

e) na AMURES existiam aproximadamente 12.790 crianças matriculadas nas escolas em 510 turmas de educação infantil, sendo poucas as universidades que ofereciam habilitação nesse nível de ensino. Na região da 7ª Coordenadoria Regional de Educação – 7ª CRE – a Uniplac é a única universidade a assumir essa responsabilidade. No momento da solicitação dessa habilitação para o curso de pedagogia, eram atendidas 88 turmas de crianças de educação infantil com 2.233 crianças no ensino municipal, além das matriculadas no ensino estadual e particular. Assumindo essa responsabilidade na AMURES, a Uniplac possibilitava a formação de professores na região serrana, comprometendo-se a:

a) formar tais professores com competência técnica, científica, pedagógica, política e social.

b) formar professores pesquisadores com domínio metodológico, tecnológico, científico e filosófico, capazes de produzir novos saberes com vistas à qualidade de vida.

Vale lembrar que os fundamentos que norteiam a formação de professores no curso de pedagogia são os mesmos dos outros cursos de licenciatura da Uniplac:

A universidade propõe-se, através do ensino, da pesquisa e da extensão, a formar docentes para atuar no Ensino de Educação Infantil e Séries Iniciais, do Ensino Fundamental, Médio,

Graduação e Pós-graduação, teoricamente fundamentados, historicamente situados e politicamente comprometidos⁴.

Antes de analisar os dados dos questionários respondidos pelos professores, é válido conhecer as disciplinas relacionadas com a pesquisa e o semestre em que são ministradas dentro da seqüência da grade curricular do curso⁵, que se encontram nos anexos 1 e 2, o que não exclui que os professores e alunos desenvolvam projetos e pesquisas em outras disciplinas.

2.2 - Os professores e a pesquisa no curso de pedagogia

O quadro de professores do curso de pedagogia da Uniplac no Campus de Lages, no segundo semestre de 1999, quando foi realizada a pesquisa, era composto por 33 professores. Não existiam professores contratados com dedicação exclusiva. Tanto os professores que fizeram concurso como os admitidos em caráter emergencial⁶ eram contratados por aulas ministradas. Os questionários foram entregues e respondidos por 33% dos professores, totalizando 11 professores. Na escolha desses 11 professores, foi dada a preferência àqueles que tinham mais tempo de docência no curso e aos que lecionavam maior carga horária, porque tinham experiência e contato com os alunos e maior possibilidades de estarem desenvolvendo trabalhos de pesquisa, fatores esses relevantes para a qualidade dos dados e informações para esta dissertação.

O objetivo dos questionários foi identificar o envolvimento dos professores e alunos com a pesquisa, ou seja, analisar o discurso e a prática da pesquisa na formação de professores no curso de pedagogia. A análise fundamentou-se nos dados colhidos através de um questionário com nove questões respondidas pelos 11 professores, além de contatos informais.

⁴ Projeto de criação das habilitações de professores de Educação Infantil e Series Iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia da Uniplac, 1995.

⁵ Confira no anexo 1 a grade curricular e no anexo 2 as disciplinas e ementas relacionadas com a pesquisa no curso de pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

⁶ Professor contratado em "caráter emergencial" é o professor contratado por apenas um semestre, sem haver se submetido a concurso interno ou externo, por falta de tempo hábil. Esse procedimento é adotado para que os alunos não fiquem sem aulas em alguma disciplina. Nesse sentido o professor é temporário.

Os professores foram indagados no questionário sobre seu envolvimento com a pesquisa no curso de pedagogia, suas experiências e atividades de pesquisa com os alunos como metodologia de trabalho na iniciação à pesquisa, os temas mais abordados, objetivos, perfil do professor formado no curso de pedagogia, do professor na atualidade, enfim, sobre a pesquisa na formação de professores.

Os dados foram agrupados em três blocos para discussão e análise. O primeiro bloco trata da prática da pesquisa pelos professores, o segundo sobre sua concepção de pesquisa e o terceiro sobre a pesquisa na formação de professores.

Na coleta de dados foi possível identificar que dentre os 11 professores que responderam ao questionário, oito estavam envolvidos com pesquisa. Destes, cinco cursam mestrado, um cursa doutorado, um atua como pesquisador na instituição, um é o coordenador de pesquisas sobre a Avaliação Institucional e membro da Comissão de Análise e Acompanhamento de Projetos de Pesquisa da Uniplac. Apenas um não estava vinculado com qualquer tipo de pesquisa no momento em que se fez a coleta dos dados.

Os programas institucionais de pesquisa aos quais os professores fazem parte tiveram seu início em 1999, com o processo de transformação da instituição em universidade. O ingresso nesses programas é feito através da apresentação e aprovação de projetos pela Comissão de Análise e Acompanhamento de Projetos de Pesquisa da Universidade. Sendo aprovados os projetos, seus autores recebem ajuda, inclusive monitoria de alunos bolsistas.

O Programa de Avaliação Institucional é desenvolvido por um professor pesquisador do curso de pedagogia do campus de Lages. Além do envolvimento direto de professores desse curso com a pesquisa, existe também o envolvimento indireto através do exercício da função de membros da Comissão de Análise e Acompanhamento de Projetos de Pesquisas da Universidade.

Outra forma do envolvimento dos professores na iniciação à pesquisa⁷ acontece durante a orientação do estágio, nos três últimos semestres de todos os cursos de licenciaturas.

⁷ Entende-se aqui como iniciação à pesquisa o acesso aos conhecimentos teóricos de metodologia científica, metodologia da pesquisa, técnicas de pesquisa, projetos de pesquisa, pesquisa de campo e monitorias de alunos a professores pesquisadores da universidade.

A iniciação à pesquisa acontece nas aulas de metodologia científica, metodologia da pesquisa, no estágio e nas monitorias aos professores pesquisadores. Faz parte do estágio, a elaboração de um planejamento e execução de uma pesquisa pelos alunos estagiários.

Professores e alunos também praticam a iniciação à pesquisa através de pesquisas bibliográficas, monografias, estudos de caso, atividades escolares em algumas disciplinas com apresentação e debates em aula durante o curso. Mesmo assim, pelos dados, nota-se que a pesquisa é bastante incipiente e são poucos os professores e alunos envolvidos com a pesquisa na universidade. Ela é mais um método de ensino do que a própria pesquisa em si, em termos científicos.

Os incentivos à pesquisa oferecidos pela Universidade a professores e alunos são recursos de ordem financeira, material, humana, monitoria, computadores, espaço físico, material de consumo, dentre outros, e estão disponíveis para todos os programas, desde que justificados e compatíveis com os objetivos da universidade.

Até 1999, os recursos disponíveis quase sempre eram destinados para participação de professores em seminários, congressos, bolsas de estudos em cursos de aperfeiçoamento, mestrado e doutorado.

Cada projeto sobre iniciação à pesquisa desenvolvido pelos grupos de alunos estagiários, é orientado e assessorado por um professor, o qual também participa da avaliação dos estagiários. Durante o semestre os alunos pagam mensalmente certo número de créditos que é revertido para pagamento dos professores orientadores de estágios.

2.2.1 - Metodologia docente

A referência à metodologia de trabalho dos professores nas disciplinas que lecionam no curso de pedagogia no campus de Lages teve por objetivo constatar a presença ou não da pesquisa enquanto metodologia de trabalho.

Constatou-se o uso de palestras, estudos individuais e em grupos, leituras coletivas e individuais, seminários, produção de textos, resenhas, monografias, aulas expositivas, estudo dirigido, fichas de leituras, trabalhos de conclusão de

curso, pesquisas bibliográficas, projetos de pesquisa de campo e relatórios de pesquisas.

Nas pesquisas bibliográficas os alunos são orientados pelos professores de algumas disciplinas, escolhem um tema, focalizam um objeto de estudo, investigam os conhecimentos sobre o assunto e elaboram relatórios. Esses relatórios algumas vezes são apresentados em aula e submetidos à apreciação dos colegas e respectivos professores.

Os projetos de pesquisa, como metodologia de trabalho, são exercícios e atividades escolares propostas por alguns professores aos alunos. Consistem na elaboração de projetos de pesquisa em sala de aula pelos alunos nas disciplinas de metodologia científica e metodologia da pesquisa como exercício após estudos teóricos sobre projetos de pesquisa. Embora não existam dados registrados, mais de 50% desses projetos já são elaborados na perspectiva de serem aproveitados no estágio, que inicia sempre no semestre seguinte (6º semestre).

A pesquisa de campo consiste praticamente na coleta de dados feita pelos alunos durante o estágio, através de questionários, entrevistas, observação, tabulação e análise dos dados. Os relatórios consistem na apresentação por escrito e/ou oral pelos alunos dos resultados mais importantes aos colegas e professores na sala de aula, praticados como atividade de aprendizagem. Em suma, monografias, pesquisas bibliográficas, projetos de pesquisa, pesquisas de campo e relatórios de pesquisa compõem parte das atividades que denomino de iniciação à pesquisa.

O objetivo dessa metodologia de trabalho e do próprio estágio é evitar a dicotomia entre teoria e prática procurando concretizar o perfil do profissional que se forma no curso de pedagogia, conforme está previsto no capítulo I, art. 1º do Regimento do Estágio⁸.

⁸ O caput do artigo 1º do Regimento do Estágio define: "O curso de Pedagogia da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC -, propõe-se a formar um profissional teoricamente fundamentado, historicamente situado e politicamente comprometido". § 1º - Por profissional teoricamente fundamentado, será entendido o que demonstrar formação teórico-metodológica sólida nas áreas de habilitação do curso, expressa pelo domínio de conteúdos didático-pedagógicos específicos e pelos conteúdos da iniciação à pesquisa. § 2º - Um professor historicamente situado será aquele sintonizado com o atual momento histórico em rápidas transformações, com capacidade de dar respostas às demandas sócio-educacionais referentes ao contexto local e regional. § 3º - Um professor politicamente comprometido é aquele compromissado com o desenvolvimento sustentável da sociedade, na perspectiva da melhoria da qualidade geral da vida e da conquista da cidadania (Regimento do Estágio do Curso de Pedagogia, 1999, art. 1º, parágrafos 1º, 2º e 3º).

Embora a iniciação à pesquisa faça parte do estágio dos alunos, o regimento do estágio não dá maiores esclarecimentos sobre o que deve ser entendido por iniciação à pesquisa.

É importante notar que o perfil do professor que se forma no curso de pedagogia enquadra-se mais no modelo do professor reflexivo, pelo menos enquanto proposta. É reflexivo e crítico com perspectivas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. Mesmo assim, esse perfil de professor é mesclado com características do paradigma do professor técnico.

A inclusão obrigatória da prática da pesquisa-ação pelo regimento do estágio, indica características tanto do paradigma do professor-pesquisador como do professor reflexivo. Porém, a prática da pesquisa restrita ao estágio, no final do curso, é indícios de características do paradigma do professor como técnico, que se forma no curso de pedagogia.

Os fundamentos filosóficos e os objetivos educacionais do ensino, pesquisa e extensão da universidade, com relação à formação de professores de um modo geral, apontam predominantemente para a formação do professor como profissional reflexivo. Percebe-se certa contradição, ou no mínimo uma confusão entre os princípios, objetivos e prática no curso. Almeja-se a formação do professor reflexivo, mas as condições objetivas acabam possibilitando a formação do professor técnico, mesmo a pesquisa fazendo parte do estágio.

Entre professores e alunos é consenso que a formação do professor, segundo os princípios da racionalidade técnica, não atende às exigências da educação na atualidade.

A racionalidade técnica “é uma concepção epistemológica da prática herdada do positivismo, que permaneceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular” (Gómez, 1997, p. 96). A atividade de qualquer profissional, de acordo com o modelo da racionalidade técnica, inclusive do professor, “é instrumental e está dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” com vistas à produtividade (Gómez apud Nóvoa, 1997, p. 96),

As críticas sobre a racionalidade técnica têm revolucionado os programas dos cursos de formação de professores e despertado para estudos sobre outro tipo de formação: o professor como profissional reflexivo, porque aquele tipo de professor não atende mais às necessidades da educação na atualidade.

O professor como profissional reflexivo supera o conceito tradicional da racionalidade técnica pela sua metodologia de trabalho e pela qualidade da educação que faz.

Lüdke (1997, p.112) faz uma pergunta fundamental sobre o papel da pesquisa na formação de professores: "Que papel cabe à pesquisa na formação de professores?". Em seguida levanta outras questões não menos importantes: "Como se forma o pesquisador/professor? Como se forma o professor/pesquisador?" Para a autora, nem no Brasil, nem em outros países, essas questões foram equacionadas.

Sobre a formação do pesquisador-professor, existem no Brasil ensaios de alternativas, lições de erros e acertos, mas ainda resta muito a ser feito.

Entre os 11 professores que responderam ao questionário, 10 já se envolveram com pesquisa nas modalidades referidas anteriormente.

Foi constatado que os temas de pesquisa, embora sendo os mais diversificados, todos são relacionados com educação: gestão na educação; políticas administrativas da escola pública; condução de diretores ao cargo (eleições e indicação de consenso); currículo; filosofia e gestão da escola; avaliação; formação continuada de professores; história da educação em Lages; disciplina escolar; história do Ensino Superior em Lages; alfabetização; qualidade do ensino; nucleação das escolas multisseriadas do Estado de Santa Catarina; julgamento de alunos de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior sobre linhas metodológicas de trabalho de seus professores; perfil do acadêmico na Uniplac em 1996, dentre outros. Observa-se também a ausência de temáticas de estudo relacionadas à criança, à infância, à escola e aos espaços específicos de educação/formação/escolarização.

Como objetivos dessas pesquisas foram apontados: elaboração de relatórios para a transformação da Uniplac em Universidade; produção de conhecimentos sobre o ensino; desenvolvimento da pesquisa e extensão; dissertação de mestrado; melhoria da prática docente nos cursos de licenciaturas; propostas de avaliação; avaliação do impacto da nucleação de escolas

multisseriadas implantadas nos municípios do Estado de Santa Catarina; relacionamento professor-aluno nos três níveis de ensino; monografia de pós-graduação “*latus sensu*”, dentre outros.

Analisando a pesquisa praticada no curso de pedagogia e o modelo de professor que o curso procura formar, constata-se grande distância entre uma e outra realidade, a existência de longo caminho a ser percorrido, no sentido de materializar a prática da pesquisa na docência dos formadores, como perspectiva metodológica de desenvolvimento do professor reflexivo e com vistas ao professor pesquisador, durante a formação inicial do futuro professor.

Tanto na formação do professor reflexivo, como na formação do professor pesquisador, a pesquisa vai além de atividade escolar, de trabalho de dissertação de mestrado e de tese de doutoramento. É uma prática constitutiva da universidade, na qual professores e alunos se inserem, incorporam e vivenciam. Não estou negando os valores das atividades de iniciação à pesquisa nas aulas, no estágio, no decorrer do curso. São esses momentos que possibilitam inserção, incorporação da pesquisa, vivência, culminando na formação do professor/pesquisador. De qualquer forma há que se reconhecer que a pesquisa na Uniplac, ainda é incipiente entre professores, alunos e outros segmentos.

2.2.2 - O que é pesquisa

Há uma diversidade de entendimentos entre os professores sobre o significado da pesquisa, mas que se completam. Um professor definiu assim a pesquisa:

Pesquisa é a atitude do pesquisador face ao desconhecido, procurando desvelar a realidade para interferir quando o assunto interessa pela sua relevância social. Pesquisar é atualizar as informações para que a ação seja segura e congruente (Q-2⁹).

⁹ A letra “Q” equivale à “Questionário” e o número corresponde ao professor que respondeu. O mesmo vale também para os questionários respondidos pelos alunos.

Nessa definição estão presentes dois elementos importantes: a busca de conhecimentos pelo pesquisador para explicar o desconhecido e poder para interferir na realidade.

O professor-pesquisador não fica passivo diante do desconhecido, nem diante dos problemas educacionais. Reage, desvela o desconhecido, produz o saber que fundamenta e interfere na perspectiva das transformações da realidade.

“Pesquisar é investigar dados sobre determinada realidade adotando metodologia específica orientada por determinada concepção de mundo” (Q-3).

O que se destaca neste conceito do Q-3 é a posição do pesquisador diante de uma realidade com procedimentos metodológicos específicos, tendo como fundamento sua concepção do mundo. O conceito transparece o modelo de pesquisa a partir da concepção de mundo do pesquisador que busca explicações para os fatos e fenômenos da realidade sobre o mundo que o cerca, instrumentalizado por uma metodologia que se constitui no caminho da pesquisa.

Um professor adotou o conceito de Antonio Carlos Gil (1996, p. 6) para definir o que entende por pesquisa:

A pesquisa é o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informações suficientes para responder aos problemas, ou então quando as informações disponíveis se encontram em tal estado de desordem que não possa ser relacionada ao problema (Q-1).

O conceito expressa a atitude do pesquisador como sendo o “procedimento racional e sistemático”, criando soluções para os problemas de qualquer natureza, quando o senso comum e o conhecimento científico existente ou outras formas de conhecimentos não explicam certas realidades ou não resolvem certos tipos de problemas.

Enquanto Triviños (1990, p. 33-75) aponta três paradigmas sobre a pesquisa em ciências sociais: pesquisa positivista, fenomenológica e dialética. Gil (1990, p. 19) prefere a pesquisa dialética para as áreas sociais, em especial para a educação, porque enquanto explica a realidade, aponta alternativas de intervenção na perspectiva de transformações. Enquanto que a pesquisa positivista investiga para conhecer e mostrar o que existe, a fenomenológica

procura conhecer para explicar. Nem a pesquisa positivista nem a fenomenológica dão conta de objetivos práticos e concretos, geradores de transformações sociais muitas vezes necessárias.

Se de um lado, a pesquisa científica desarticulada da prática social, inclusive a educação, nos moldes epistemológicos positivistas sempre dicotomizou a relação sujeito-objeto, indivíduo-sociedade, teoria-prática, por outro lado, romper com essa dualidade significa romper com tradições empiristas, idealistas e criar outra epistemologia na qual o sujeito epistêmico não é situado numa posição abstrata, imaginária, fora do mundo e da realidade para observar, analisar e conhecer o objeto material da pesquisa. Isso significa que o conhecimento não é resultado de uma contemplação.

Nas ciências humanas e sociais instauradas no século XVIII e no século XIX reconhecidas como ciência, o positivismo adotou a mesma metodologia das ciências naturais, exigindo a objetividade e neutralidade como critério, dentre outros, da cientificidade. Entretanto, nessa concepção científica positivista tanto o homem como os fatos sociais são *coisificados*.

Essa concepção não serve para as ciências humanas e sociais porque exclui a historicidade. “A ausência da historicidade é que gera não só a busca da objetividade, mas também a pretensão de neutralidade” (Kramer, 1993, p. 22).

Sob o olhar das ciências humanas e sociais, a partir de uma epistemologia diferente da positivista, os fatos sociais, os valores e o próprio homem, não podem ser dissociados. Não são neutros, porque toda a atitude que é tomada é intrinsecamente ética. Sempre, o que se pensa ou como se age, faz-se com fundamentos em princípios que se defende ou que se rejeita. Quando se age, toma-se uma posição que não é neutra porque se agiu em função de valores.

Nas ciências humanas e sociais o conhecimento nunca é definitivo, mas está sendo produzido e reformulado constantemente. É o que Kramer chama de ruptura quando diz que entende “a ciência como continuidade de rupturas”. Essa epistemologia rompe com a concepção cristalizada de ciência, de conhecimento e de homem. Por isso, fundamentar a verdade na objetividade e neutralidade equivale excluir condicionantes econômicos e sócio-culturais determinantes dos valores. Entende “o conhecimento como constante ruptura, sempre provisório, sempre inacabado” Kramer (1993, p. 23).

Perrenoud (1993) descreve a pesquisa como prática pedagógica, apontando como características:

A vontade de compreender, de elucidar, de descobrir mecanismos ocultos, causas, interdependências, trabalho aberto, criativo, de resultado incerto, aventura intelectual, intervenção ou adaptação de métodos de observação e de análise, confronto de pontos de vista, resolução de conflitos sociocognitivos (p.120). (...) Obriga a ver de forma precisa e diferenciada os fenômenos de que geralmente nos apercebemos de uma maneira global (p.122). (...) Obriga-nos a escutar e olhar com mais atenção. Ajuda a ver muito melhor aquilo que está oculto e o não dito. (...) Obriga-nos a levar em conta a diferença e a diversidade (...) relativiza as evidências do senso comum (p. 123).

No pensamento de Perrenoud sobre a pesquisa como prática pedagógica é possível perceber como elementos básicos que caracterizam a pesquisa, a vontade de compreender e elucidar, de descobrir o oculto, as causas, as interdependências, é trabalho aberto, criativo, aventura intelectual, confronto de pontos de vista, resolução de conflitos sociocognitivos, dentre outras. Mesmo assim, esse entendimento de pesquisa possibilita a leitura da realidade, dos fenômenos de forma diferenciada por cada pesquisador.

Perrenoud entende que é importante iniciar todos os professores na pesquisa. E completa: "Hoje na formação de professores, só há lugar para o que aumenta, visível e invisivelmente, a eficácia pedagógica na sala de aula" (1993, p. 117).

Novamente justifica-se aqui, como no primeiro capítulo, que Perrenoud está preocupado com a formação de competências, de habilidades com o sentido aplicativo e restrito à prática pedagógica da sala de aula. Justifica a importância da iniciação à pesquisa na formação inicial por três razões: a pesquisa é uma forma de apropriação de conhecimentos básicos em ciências humanas; como forma de usar os resultados da pesquisa em educação; como paradigma para a prática reflexiva (1993, p. 117).

Retomando os conceitos de pesquisa dos professores, no Q-11 afirma-se que

"Pesquisar é conhecer conforme princípios científicos e metodológicos. É uma forma de construir o conhecimento".

Este conceito destaca a pesquisa como forma de produção do conhecimento científico.

“A pesquisa é uma investigação através da observação e da reflexão sobre problemas enfrentados, buscando alternativas adequadas de superação e transformações da realidade” (Q-8). A “observação” e a “reflexão” são indicadas como técnicas de pesquisa, completando-se com os conhecimentos teóricos como forma de desvelar o desconhecido.

Outros professores entendem a pesquisa como “atividade voltada para a solução de problemas, indagação e investigação sobre a realidade, com vistas à produção do saber que orienta a atividade humana” (Q-9). É o “debruçar-se sobre um assunto para entendê-lo melhor” (Q-7).

Os conceitos dos professores sobre pesquisa são abrangentes, apontam características, qualidades, valores e objetivos relevantes. Revelam atitudes do pesquisador diante do desconhecido desvelando a realidade como pré-requisito para a intervenção e transformação social. São conceitos que podem ter suas limitações, mas focalizam elementos essenciais da pesquisa.

Vale ressaltar que o entendimento dos professores sobre pesquisa situa-se no âmbito da pesquisa acadêmica e científica. Não fazem referência à pesquisa como prática reflexiva, mas como forma de produção de conhecimentos.

Pedro Demo (1996, p. 35) falando sobre tipos de pesquisa faz referência a quatro gêneros: pesquisa teórica, metodológica, empírica e prática. A explicação que dá sobre esses modelos é coerente e vale a pena conhecê-los, ainda que rapidamente.

A pesquisa teórica é “a reconstrução de teorias, quadro de referências, explicações sobre a realidade, polêmicas e discussões pertinentes” Assemelha-se muito com a pesquisa bibliográfica de um tema ou problema e pode formar um quadro de referências sob a luz do qual é feita a análise de dados em uma pesquisa mais ampla e viabiliza a intervenção com qualidade para transformar uma realidade. Sem ela o pesquisador fica desinformado, desatualizado e sem base científica para analisar dados.

A pesquisa metodológica propõe atitudes questionadoras, lógicas, democráticas, transparece reflexão e leitura crítica da realidade, usa métodos e técnicas de pesquisa.

A pesquisa empírica tem como objeto material a empiria e como metodologia emprega a que é usada em pesquisas qualitativas.

A opção pelo modelo qualitativo não significa negação do modelo experimental, principalmente quando se trata de pesquisa nas áreas das ciências exatas e naturais. Não se faz pesquisa prática sem teoria, porque os dados da pesquisa de campo são analisados sob a luz de teorias.

A pesquisa prática é questionadora, indaga sobre os fins da ciência, da ética, cidadania, a quem a ciência serve e a quem deixa de servir. É necessário estar sempre atento para evitar a compartimentalização dos modelos de pesquisa. Qualquer gênero de pesquisa tem força de intervenção, porque tem implicações de dimensões teórica, metodológica, empírica e prática. Para tanto requerem cuidados epistemológicos, como afirma Pedro Demo:

Pesquisa não dispensa cuidados teóricos, passos metodológicos, inquirição científica, atingimento da realidade, intervenção inovadora, o que leva a reconhecer que em cada gênero a diferença está apenas em acentuações tendenciais (1996, p. 35).

A pesquisa é educativa na medida em que são reconhecidos seus valores metodológicos e estratégicos de questionar, criticar e criar, assim como a ciência que é crítica, metódica, lógica, discutível, formal e tem a pesquisa como instrumento de intervenção para desvelar e inovar histórica e dialeticamente.

Voltando ao olhar dos professores do curso de pedagogia sobre o significado e importância que atribuem à pesquisa, seus depoimentos indicam a importância que a pesquisa tem.

A iniciação à pesquisa na Uniplac é incipiente e acontece apenas nas disciplinas de metodologia científica, metodologia da pesquisa e no estágio no final do curso. É longo o caminho a ser percorrido para que a pesquisa enquanto princípio científico tenha força de prática educativa na universidade.

Não foram investigadas as causas dessa realidade, mesmo porque foge aos objetivos da dissertação. Entretanto, se pergunta se não seria por falta de conhecimentos sobre pesquisa, domínio da metodologia e das técnicas de pesquisa, por parte dos professores? Seria por falta de formação dos professores em pesquisa? Será por falta de incentivos ou devido ao tempo, já que os

professores são todos contratados por aula ministrada? Que fatores determinam essa situação? São sugestões para novos estudos.

2.2.3 - Perfil do professor formado em pedagogia

Como mencionado anteriormente, em 1999, o curso de pedagogia formou a primeira turma de professores com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Até 1998, o curso formava especialistas em assuntos educacionais com habilitação em orientação educacional, supervisão e administração escolar.

Sobre o desempenho dos professores formados no curso de pedagogia de 1999 em diante, com habilitação em educação infantil e séries iniciais, ainda não existem estudos ou pesquisas avaliativos. Entretanto, existem levantamentos¹⁰ indicando que 80% dos alunos do curso de pedagogia formados em 1999 já trabalhavam como professores de educação infantil e /ou séries iniciais em escolas públicas e particulares.

Em levantamento¹¹ sobre as justificativas da preferência pelo curso de pedagogia numa turma de primeira fase, constata-se que 46 % cursavam pedagogia buscando aperfeiçoamento profissional. Havia cursado o pedagógico em nível de ensino médio e buscavam aperfeiçoamento cursando pedagogia. Outras 32% ainda não tinham habilitação para o magistério e queriam ser professoras. Ainda 18% alegaram gostar de trabalhar com crianças e justificaram como sendo o curso de pedagogia o melhor curso nesse sentido. As demais, 4%, justificaram que não houve vestibular de inverno para seu curso preferido, Educação Artística e por isso optaram pelo curso de pedagogia.

Além dessas justificativas também foram apontadas, por exemplo, exigências trabalhistas¹², salariais, dentre outras. Recorreram à Universidade em busca de formação específica, mesmo tendo que enfrentar grandes desafios, como o tempo necessário para o estudo, bibliografia especializada disponível,

¹⁰ São levantamentos efetuados pelos alunos que cursam pedagogia sobre a demanda de mercado para os cursos de licenciaturas, como atividade escolar.

¹¹ Levantamento efetuado pelo professor de metodologia científica com os alunos como atividade sobre coleta de dados.

¹² São professores que tendo se formado no antigo curso normal e/ou pedagógico, não cursaram o ensino superior e agora procuram ao mesmo tempo: curso superior e formação continuada na área profissional específica que atuam.

apropriação do conhecimento geral e específico, espaço para leitura, produção científica própria, elaboração de projetos e pesquisas, dentre outros (Q-1).

Nesse contexto, embora a pesquisa possa tornar-se difícil ou até restrita, não é impossível.

A pesquisa poderá voltar-se para a própria docência desses professores, sobre suas vivências no cotidiano da escola. O cotidiano do professor na sala de aula é permeado de situações diversificadas sobre as quais a pesquisa pode contribuir.

Os professores formados em pedagogia na Uniplac foram classificados nos questionários dentro de quatro categorias ou modelos (Q-8): o professor “transmissor do conhecimento”, o “facilitador”, o “mediador” e o “inovador”.

O professor “transmissor” do conhecimento é aquele cujas aulas são expositivas, centradas na transmissão do conhecimento. A aprendizagem é repetitiva e mecânica. O professor não leva em conta as características individuais dos alunos e a aprendizagem se confunde com treinamento dos alunos para repetição. A avaliação tem função preponderante de repetição, valoriza a memorização e os resultados quantitativos alcançados pelos alunos. Este professor enquadra-se como professor técnico.

O professor “facilitador” centra suas aulas nos alunos. Os conteúdos são selecionados a partir dos seus interesses e necessidades e a aprendizagem acontece através de suas descobertas. Valoriza as características individuais e procura desenvolver no aluno o aprender a aprender. A avaliação é qualitativa, valoriza os aspectos afetivos e a auto-avaliação.

O professor “mediador” dá maior importância à relação teoria e prática e à produção do saber. A aprendizagem é significativa e flui da capacidade que o aluno tem de produzir conhecimento novo, a partir de sua estrutura cognitiva pré-existente. Valoriza a transferência da aprendizagem e a avaliação é qualitativa.

O professor “inovador” enfatiza o acesso ao saber já constituído e sua reconstrução, através da articulação de quatro elementos básicos: pensamento, ação, sentimento e espírito. A aprendizagem é um processo evolutivo com significado de continuidade/ruptura, historicidade, provisoriade e descoberta de alternativas desconhecidas. A avaliação é quantitativa/qualitativa, valoriza a produção individual e coletiva do saber (Q-5).

Os dados dos questionários indicam que as justificativas e objetivos do curso de pedagogia¹³ por si só não garantem a formação do professor previsto no projeto do curso. Quem garante fundamentalmente são os professores e também os alunos através da articulação teoria e prática no cotidiano da docência no próprio curso e as condições objetivas do curso e da universidade. Os quatro modelos apresentados acima não são previstos no projeto de criação do curso.

As justificativas e objetivos do curso sobre o professor que se quer formar voltam-se para: o profissional teoricamente fundamentado, historicamente situado e politicamente comprometido, conforme foi explicado anteriormente.

A habilitação de profissionais com competência política, pedagógica e tecnológica, partindo de pressupostos que contribuam para a docência de qualidade, a formação de professores pesquisadores com domínio de metodologias científica, filosófica e tecnológica, para fazer frente à leitura do conhecimento e teorias educacionais que historicamente vem sendo produzidos¹⁴

Segundo metas da própria universidade, o curso tem como objetivos formar professores habilitados em educação infantil e séries iniciais.

A UNIPLAC/FACIP se propõe através do ensino, pesquisa e extensão formar docentes para atuar no Ensino de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Graduação e Pós-Graduação, teoricamente fundamentados, historicamente situados e politicamente comprometidos. O Curso de Pedagogia Habilitação: Magistério do Pré-Escolar e Séries Iniciais visa instrumentalizar para a formação de um profissional habilitado e qualificado, que saiba articular teoria e prática, a partir da reflexão-na-ação, historicamente contextualizado e politicamente comprometido. Sendo que para tanto é necessário promover durante a formação: articulação teoria-prática, implantação e implementação de projetos de pesquisa necessários no contexto histórico-social e educacional da Região¹⁵.

¹³ Projeto apresentado ao Conselho Estadual de Educação em 1994 solicitando autorização para implantação das habilitações para professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental no curso de pedagogia.

¹⁴ Projeto de criação das habilitações para professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental no curso de Pedagogia da Uniplac.

¹⁵ Projeto de transformação da Uniplac em Universidade nos anos 1998/99.

A proposta do curso, suas justificativas e seus objetivos por si só não garantem o tipo de profissional que o curso quer formar.

A forma como são desenvolvidos os trabalhos docente e discente, a teoria e prática e as condições concretas que possibilitam e implementam o compromisso com as classes menos favorecidas influenciam sobre a qualidade do profissional que se forma.

Outros dois questionários apontaram como características do professor “a responsabilidade pela sua prática docente, o professor que age como transformador da realidade, sujeito da história, reflexivo, crítico e pesquisador” (Q-7-8).

Esse professor reflete e age em parceria com os alunos, como co-autores e sujeitos da própria história no cotidiano da escola.

O perfil do professor que se forma no curso de pedagogia precisa ter domínio de um referencial filosófico, metodológico e científico consistente, para fundamentar sua postura profissional, a capacidade de elaborar atividades adequadas e coerentes, problematizar e analisar sua prática. É o profissional com equilíbrio emocional, que usa corretamente a linguagem, faz leitura crítica dos problemas sociais, culturais, políticos, econômicos, educacionais. Usa o raciocínio lógico na análise da ciência que ensina, abre espaço para a criatividade e desenvolvimento dos alunos por mais complexa e ambígua que seja a realidade educacional, relaciona-se fundamentado em princípios éticos, usa tecnologias de ponta como recurso pedagógico, pratica a docência de maneira transdisciplinar, faz frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos etc. (Q-9-10).

Mesmo assim ainda fica a pergunta: até que ponto as características apontadas se materializam nos professores que se formam no curso de pedagogia da Uniplac?

2.2.4 - Pesquisa e formação do professor: perspectiva dos professores

Pedro Demo (1990, p. 16) entende a pesquisa como “princípio científico e educativo... e o professor que não tem o que ensinar, a não ser copiar e transmitir o que outros produziram”.

Para ensinar é preciso ter o conhecimento para ser ensinado. Para isso é preciso produzi-lo. A forma mais adequada de produzi-lo é através da pesquisa.

Nos questionários respondidos, 80% dos professores destacam a importância da pesquisa no trabalho docente, afirmando que “a pesquisa é o processo que permeia a tarefa educativa desenvolvendo propostas de educação” (Q-2 e 4).

“Durante a pesquisa o professor se depara com a empiria, analisa-a, estuda-a e produz o saber” (Q-1 e 3). “É a forma de estranhar o familiar e de familiarizar o estranho, porque nem sempre o comum e o contato cotidiano expressam à primeira vista a realidade total. Ao primeiro contato o real nem sempre se manifesta totalmente inteligível” (Q-7) e a “pesquisa é parte constitutiva do professor reflexivo” (Q-6).

Analisando os valores da pesquisa na formação de professores, o professor que respondeu ao Q-8 afirma que

O professor que conhece os valores da pesquisa acaba repassando esses valores aos alunos e despertando neles o interesse sobre o significado e contribuições da pesquisa para a formação do professor, para a docência e a aprendizagem. É capaz de gerar avanços significativos em todas as áreas e campos do saber (Q-8).

Concluindo, o professor que não trabalha com pesquisa corre o risco de se deparar com dificuldades inesperadas na docência, correndo outros riscos como o de se limitar a repassar o conhecimento sistematizado.

Sem a pesquisa depauperamos o trabalho universitário. A Universidade se torna lacunosa e não dá conta de sua tarefa. A autonomia da universidade precisa mudar o modelo escolástico de gestão obsoleta, limitada à transmissão do conhecimento. Na função política e social da Universidade é indissociável ensino, pesquisa e extensão. Sem isso a autonomia didática, científica e administrativa não existe. A autonomia promove o progresso científico, artístico, cultural, tecnológico, forma profissionais competentes, ativos e comprometidos na perspectiva da superação das desigualdades sociais. Nesse panorama, embora a pesquisa não seja metodologia exclusiva, é insubstituível (Q-5).

Afirmar que “sem a pesquisa depauperamos a qualidade do trabalho universitário e a universidade torna-se lacunosa”, equivale reconhecer que a pesquisa é um pólo gerador da qualidade do ensino e da excelência da universidade. Universidade sem pesquisa apenas repassa o conhecimento que outros produziram. A pesquisa gera saber, indica horizontes e espaços para reflexão, crítica e mudança.

A pesquisa é importante, tanto durante a formação do professor, como no trabalho docente, porque gera o conhecimento científico e emancipa. É preciso criar o hábito de trabalhar com a pesquisa na docência do mesmo modo como se criou o hábito de trabalhar com o quadro e o giz. A pesquisa desencadeia um trabalho parceiro entre professores e alunos. Seus resultados e valores despertam uma aprendizagem contextualizada, histórica e sólida que não se esquece mais, principalmente quando está comprometida com as necessidades e os anseios das populações majoritárias (Q-10).

Apesar de não ter aparecido nos depoimentos, vale mencionar que a pesquisa permite captar a essência do fenômeno educativo e, portanto, pode levar a uma reflexão que possibilita a concretização do trabalho docente e a percepção das contradições existentes.

2.3 – Iniciação à pesquisa no curso de pedagogia: a inserção dos alunos

O objetivo da pesquisa junto aos alunos foi verificar a prática da pesquisa no curso de pedagogia do campus de Lages e sua articulação com a formação de professores.

Foi dada a prioridade aos grupos de estagiários porque eram alunos que concluíam o curso, tinham uma visão completa do curso e ainda vivenciavam a prática da pesquisa como estagiários. No curso de pedagogia os alunos fazem o estágio nos três últimos semestres. Elaboram um projeto e executam uma pesquisa¹.

¹ Essa pesquisa é prevista como parte integrante do estágio.

A seleção dos grupos que responderam ao questionário aconteceu de forma espontânea. Quando foi solicitada a colaboração nas turmas e disse de que se tratava a pesquisa, a colaboração foi espontânea. Foram distribuídos oito questionários, um para cada grupo, sendo todos respondidos.

As respostas foram organizadas em quatro blocos: iniciação à pesquisa, conceito de pesquisa, pesquisa e formação de professores e paradigmas emergentes sobre o professor na atualidade.

As informações do questionário indicam que 50% dos alunos tiveram alguma forma de experiência com pesquisa durante o curso. Essa experiência foi praticada nas disciplinas de metodologia científica, metodologia da pesquisa e como atividade extra-classe. Em outras disciplinas ocorreram alguns exercícios nesse sentido quando os professores elaboram projetos e executam com os alunos. Muitas vezes não foi além de estudos teóricos e monografias. Nesses projetos os temas eram quase todos da área da educação focalizando a escola, a sala de aula, a aprendizagem, a família do aluno, o bairro onde a escola está situada, como: dificuldades de aprendizagem, realidade familiar do aluno, importância da leitura na sala de aula a partir das séries iniciais (Q-1, 2, 4, 6 e 7).

A pesquisa praticada pelos alunos durante o curso é incipiente e não vai além do fazer para aprender fazer. É restrita ao estágio, às monitorias junto aos professores pesquisadores da universidade, às atividades extra-classe, vinculadas às disciplinas de metodologia científica e metodologia da pesquisa ou como projetos sobre os quais muitas vezes não se concretizam as pesquisas.

Segundo os alunos, é a experiência que vivenciam durante o curso. A pesquisa não é praticada na perspectiva de formação de professores pesquisadores. Não existem pesquisas em andamento no decorrer do curso de pedagogia, em que professores e alunos pesquisam juntos e produzem conhecimentos.

Em que pesem todas as limitações possíveis sobre a prática da pesquisa durante o estágio é importante ressaltar que os projetos de pesquisa elaborados e executados têm constituído-se em experiências extremamente importantes, inclusive como prática reflexiva, para os futuros professores que o curso vem formando. Quanto aos fundamentos e embasamento metodológico da pesquisa aprendidos nas disciplinas de metodologia científica e metodologia da pesquisa, têm prestado relevantes e expressivas contribuições para o estágio, conforme

depoimentos dos próprios alunos, tanto durante como depois do estágio. Principalmente pelos alunos que elaboram seu projeto de pesquisa durante o quinto semestre do curso nas aulas de metodologia da pesquisa, sob orientação do professor dessa disciplina.

Sobre o desenvolvimento da pesquisa no estágio os alunos informaram que trabalham com embasamento teórico dos autores especializados sobre o assunto da pesquisa. Os alunos sentem que o pesquisador precisa ter um referencial de conhecimentos claro e consistente, sob a luz do qual farão a análise da realidade. Sabem também que precisam dominar a metodologia e as técnicas de pesquisa, como ferramentas de trabalho indispensáveis, tanto para a elaboração do projeto, como para a execução da pesquisa e apresentação do relatório. Por isso afirmaram:

Buscamos nos autores especializados o embasamento teórico, tanto sobre o problema, objeto da pesquisa, como sobre os procedimentos metodológicos para elaboração do projeto, execução da pesquisa e apresentação do relatório (Q-1 e 5).

Desenvolvem o estágio tendo um professor orientador, pesquisando temas do cotidiano de sua prática docente, como foi relatado. O estágio é desenvolvido de forma muito clara, objetiva, com a assistência de um professor orientador, focalizando na pesquisa temas da prática docente (Q-2 e 6).

Os alunos indicam que a complexidade dos trabalhos de pesquisa durante o estágio exige muitas leituras especializadas, trabalho de campo simultâneo, regência de classe, tudo acompanhado de “muita observação, técnicas variadas, juntamente com os professores regentes de turmas na escola do estágio, registro e análise de dados, participação de reuniões com o orientador do estágio, os professores, alunos e pais” (Q-7- 8).

É durante o estágio que a iniciação à pesquisa se concretiza com mais intensidade no curso de pedagogia. Nos outros momentos do curso a iniciação à pesquisa tem menor relevância, como no caso dos bolsistas que participam de pesquisas institucionais, nas aulas de metodologia da pesquisa ou em alguma outra disciplina.

Todos os temas de pesquisa desenvolvidos no estágio são relacionados com a educação. Surgiram nos debates vivenciados na escola onde atuam como

professores ou são temas escolhidos nas aulas de metodologia da pesquisa e prática de ensino, como: o estudo de ciências nas séries iniciais e educação infantil, uma nova abordagem do ensino de ciências nas séries iniciais, ciências, o lúdico, o lúdico na educação infantil e séries iniciais, o lúdico e o estudo da matemática, alfabetização, medidas de avaliação no dia-a-dia da escola. Observou-se que 43% dos temas são sobre ciências, 43% sobre o lúdico, 7% sobre alfabetização e 7% sobre avaliação, todos relacionados com a educação infantil e

séries iniciais do ensino fundamental. Isso acontece por influência do trabalho que os estagiários já desenvolvem como professores de séries iniciais nas redes municipal, estadual, particular e por influência dos estudos para elaboração de projetos de pesquisa nas disciplinas de metodologia da pesquisa. Ali são tomados como exemplos temas relacionados com a docência e atividades desenvolvidas na sala de aula pelos professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Os próprios alunos notaram isso quando responderam o questionário dizendo que “existe uma aproximação com a realidade escolar. A escolha do tema ciências teve como origem uma pesquisa efetuada por professores da rede Municipal de Lages, que estudavam as dificuldades do ensino de ciências aos alunos” (Q-2).

Outros depoimentos mostraram que os temas “estudo de ciências nas séries iniciais e educação infantil” (Q-3), “o lúdico na educação infantil e séries iniciais” (Q-4), foram opções feitas anteriormente ao início do estágio (1999/1), na disciplina de metodologia da pesquisa, tendo em vista a preparação do próprio estágio. Elaboraram o projeto de pesquisa para o estágio. O mesmo não ocorreu com o tema “uma nova abordagem de ciências nas séries iniciais” (Q-6). A escolha teve a influência do professor que orientou o grupo no estágio. “Medidas de avaliação no dia-a-dia da escola” (Q-1) foi decisão do próprio grupo. “A alfabetização, o lúdico, o lúdico e o estudo da matemática” (Q-7 e 8) foram escolhas dos próprios grupos de estagiários, nas aulas de metodologia da pesquisa, quando aprendiam e exercitavam a elaboração de projetos de pesquisa.

Direta ou indiretamente, as aulas de metodologia da pesquisa influenciaram bastante na escolha dos temas de pesquisas do estágio. Isso mostra que embora seja incipiente, a iniciação à pesquisa não deixa de ser uma

realidade. Incipiente porque não acontecem outros momentos significativos ou práticas acadêmicas que caracterizem com maior intensidade a iniciação à pesquisa.

Na disciplina de metodologia da pesquisa e no estágio, os alunos aprendem a elaborar projetos e praticam a pesquisa como metodologia didática voltada para a formação de professores. Vale ressaltar que essa metodologia não se restringe aos formandos do curso de pedagogia, estende-se a todos os que se formam nos cursos de licenciaturas da universidade.

Os professores responderam que “para as pesquisas institucionais existem recursos financeiros, recursos humanos, monitorias, equipamentos técnicos como computadores e impressoras, espaço físico adequado para trabalho, material de consumo, dentre outros” (Q-2), independente de quem esteja pesquisando.

Na universidade não existem professores com dedicação exclusiva para pesquisa. Existem alunos que estudam e trabalham como bolsistas ou monitores de professores pesquisadores, recebendo por isso o equivalente aos créditos das disciplinas que cursam no semestre (Q-1-7). Outro tipo de incentivo não existe, a não ser a motivação dos alunos pelos professores sobre os valores e a importância da pesquisa na produção do conhecimento na prática docente.

Os professores encontram dificuldades para os trabalhos de iniciação à pesquisa porque são contratados por hora/aula pela universidade e os alunos porque trabalham durante o dia e estudam a noite. Dentre outros, esses são os fatores que mais interferem e dificultam a iniciação à pesquisa pelos professores e alunos. Mesmo assim, usando espaço de aulas, horas extras, orientados pelos professores, os alunos têm produzido trabalhos expressivos como projetos e pesquisas em educação, como seminários, encontros de estudos, painéis, relatórios, dentre outros.

Uma conclusão a partir do questionário dos alunos e dos professores, é que ainda existe um longo caminho a ser percorrido e muito a ser feito na universidade com relação à iniciação à pesquisa, como metodologia de trabalho e produção do conhecimento científico.

É importante ressaltar também que tanto professores como alunos têm conhecimento dessa lacuna e buscam alternativas, ainda que individuais, por meio de suas disciplinas.

2.3.1 - O conceito de pesquisa

Ao perguntar aos alunos “o que é pesquisa”, o objetivo foi constatar o que eles pensam a respeito da pesquisa. Os entendimentos são múltiplos e variados, mas não se contrapõem. “A pesquisa é a busca que fundamenta a prática geradora de entendimentos que se concretizam em conhecimentos sobre os objetivos que queremos atingir” (Q-1). Ou “a pesquisa é fonte de onde emanam as diretrizes para a ação humana, nas atividades de conquista de objetivos” (Q-2).

Os conceitos desses dois grupos são confusos e transparecem pouca compreensão sobre pesquisa. O primeiro conceito não caracteriza o sentido da pesquisa enquanto sistema de investigação sistemática. O segundo conceito, além de incorrer na falha do primeiro, transparece um certo idealismo porque conceitua a pesquisa como “fonte de onde emanam diretrizes para ação humana”. A ação humana é também a ação de pesquisar. A pesquisa é uma forma de agir humano, sistematizado, metódico, norteado por princípios científicos, sem, contudo, estar subjugada a esses princípios. A pesquisa vai além da mera explicação de fatos, fenômenos ou problemas. É uma forma através da qual o homem faz leituras críticas e intervém sobre a realidade.

Um outro grupo definiu a pesquisa como:

O ato de buscar, conhecer e aprofundar um tema ou problema em determinada área da ciência, de forma sistemática e organizada, com justificativas e objetivos precisos em cada momento da pesquisa, fundamentando-se em conhecimentos especializados e sólidos com propostas de intervenções no sentido de gerar as transformações necessárias (Q-8).

Neste conceito a pesquisa é mencionada como ação “sistemática e organizada, com justificativas e objetivos precisos”, fundamentada em teorias – “fundamentando-se em conhecimentos especializados e sólidos”. No conceito transparece mais a definição de pesquisa-ação quando conclui que tem “propostas de intervenções no sentido de gerar transformação”. São características da pesquisa-ação que se propõe: conhecer para interferir e interferir para transformar.

Nenhum grupo de estagiários que respondeu ao questionário citou ou usou definições de algum autor. Mesmo assim, ainda que sejam pessoais, os

conceitos sobre pesquisa dados pelos alunos parecem inspirados em conceitos de alguns autores, como se pode observar.

Pesquisa científica é uma investigação metódica acerca de um assunto determinado com o objetivo de esclarecer aspectos do objeto em estudo. O que diferencia a pesquisa de um estudante e de um cientista é basicamente o seu alcance ou grau (Bastos; Keller, 1991, p. 55).

Bastos e Keller acentuam como elementos fundamentais na pesquisa a investigação metódica e o esclarecimento do objeto da pesquisa, Evidenciam a importância da metodologia e do estudo sobre o objeto da pesquisa.

Barros e Lehfeld afirmam que a pesquisa

É o esforço dirigido para a aquisição de um determinado conhecimento, que propicia solução de problemas teóricos, práticos e/ou operativos, mesmo quando situados no contexto do dia-a-dia do homem (1990, p. 13).

Dois elementos são destaques nesse conceito. O entendimento da pesquisa como trabalho que constrói o conhecimento. Conhecimento esse que tem como valor explicação e/o solução dos problemas com os quais o homem se depara no cotidiano. "Para que a pesquisa seja científica deve ser efetuada conforme a metodologia e técnicas científicas adequadas para produzir dados fiéis e objetivos" (Barros; Lhefeld, 1986, p. 87).

Gil define a pesquisa da seguinte maneira:

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informações suficientes para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal situação de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (1991, p. 13).

O concurso do conhecimento, o uso da metodologia, de técnicas e outros procedimentos científicos durante as várias fases e etapas da pesquisa são fundamentais. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e atualização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos

científicos. Uma das características da pesquisa é a solução de problemas. A pesquisa é um processo formal e sistemático que usa o método científico tendo como objetivo fundamental descobrir respostas para problemas.

Gil (1991) distingue pesquisa em si e a pesquisa social. Pesquisa em si envolve qualquer tipo de pesquisa. Pesquisa social é a pesquisa que utiliza a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social (GIL, 1991, p. 43). Realidade social são todos os aspectos sociais da vida humana. Em sentido amplo envolve a sociologia, antropologia, psicologia, política, história, etc.

Para Lakatos e Marconi, (1990. p. 15), pesquisar não é apenas procurar a verdade; é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos.

Ander-Egg (1978, p. 28) aprofunda esse conceito e afirma que a pesquisa não se limita à descoberta da verdade. A pesquisa é um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis em qualquer campo do conhecimento.

Para Rummel (1972, p. 3) a pesquisa pode ser entendida em sentido geral e em sentido restrito. Em sentido geral, abrange todo o tipo de investigação especializada. Em sentido restrito, são todos os tipos de estudos e investigações mais aprofundados.

Após a colocação e análise desses conceitos nota-se que a pesquisa, como é vista na academia, tem um ritual sofisticado que indicam os procedimentos técnicos e metodológicos que devem ser seguidos no decorrer da pesquisa. Parecem apropriados e restritos apenas a cientistas pelo rigor e sofisticação. Isso acaba interferindo na iniciação à pesquisa acadêmica como se existisse a intenção de definir papéis para cientistas, professores e alunos, cabendo ao cientista a pesquisa para produção do conhecimento, aos professores o repasse desse conhecimento aos alunos e aos alunos a assimilação.

É bastante comum na atualidade falar em pesquisas nas diferentes áreas da vida humana, com significados de pesquisa que vai desde o senso comum até a mais sofisticada praticada pelos cientistas. Como exemplo basta citar as *pesquisas políticas* envolvidas num conceito limitado e estreito. Ou então as chamadas pesquisas escolares ao nível de ensino fundamental e médio, que não vão além de consultas a uma ou algumas obras, a enciclopédias, coletando-se

informações. Não se entra no mérito de tais atividades, mas a rigor não podem ser chamadas de pesquisas. A pesquisa envolve o pensamento e ação, curiosidade, inteligência e a investigação do pesquisador na perspectiva da explicação, solução ou conhecimento sobre o objeto pesquisado, constituindo-se numa continuidade ao conhecimento sistematizado anteriormente por outros pesquisadores, que não pode ser ignorado. Isso revela o caráter social da pesquisa e do pesquisador já referenciado com muita propriedade por Pedro Demo em 1981.

O entendimento do caráter social da pesquisa possibilita entender porque a pesquisa e os conhecimentos que ela produz trazem intrínsecas as marcas de seu tempo e de sua realidade histórica, evidenciando inclusive a impossibilidade da neutralidade da ciência. A própria ciência é por excelência um fenômeno social, porque é nessa esfera que ela é desenvolvida. A pesquisa não é privilégio de alguém, é direito social também dos profissionais da educação, como ferramenta de trabalho. É necessário desmistificar o conceito de pesquisa, sim, mas isso não dispensa a necessidade do conhecimento e domínio dos pré-requisitos básicos e fundamentais da pesquisa.

Como atividade humana, a pesquisa é social e sendo social traz consigo e reflete valores, preferências, interesses, princípios, orientando e influenciando no pesquisador. Este, por sua vez, como sujeito histórico, produto de múltiplas determinações sociais, também reflete valores e princípios de seu meio, de sua época, sua visão de mundo, como pressupostos determinantes e norteadores na sua pesquisa.

A pesquisa é uma prática política e social que se configura como trabalho científico, carregado de dados, de informações, de explicações e de compromissos sociais sobre a realidade que investiga.

As ciências humanas e sociais são as responsáveis pelo rompimento com o paradigma das pesquisas positivistas e o surgimento de outros paradigmas ou métodos qualitativos do pensamento interpretativo (fenomenologia, hermenêutica, dialética e outros). Nesse campo surgiu a etnografia, o estudo de caso, a pesquisa-ação, pesquisa participante e outras.

Sempre que se perguntar o que é pesquisa? existirão as mais diversificadas respostas porque não existe mais um consenso entre os cientistas e pesquisadores sobre o significado da pesquisa. Mesmo assim, certos elementos

básicos e fundamentais na pesquisa devem estar presentes em qualquer que seja o paradigma, como: sujeito e objetos da pesquisa, atividade voltada para solução de um problema da realidade, trabalho organizado, sistematizado, norteado por alguns critérios gerais, instrumentalizado por uma metodologia. Enfim, a qualidade da ciência se materializa através da pesquisa.

2.3.2 - Pesquisa e formação do professor: perspectiva dos alunos

Pesquisa e formação de professores são temas polêmicos e com vários desdobramentos. Conceitos de pesquisa, professor, formação do professor em função de determinadas práticas pedagógicas, professor que ensina, professor que transmite o conhecimento, professor-pesquisador, pesquisador-professor, dentre outros.

Pedro Demo (1996, p. 33) afirma que um dos grandes desafios da universidade e da educação como um todo é a prática da pesquisa como “princípio científico e educativo”. Como princípio científico, é metodologia necessária para produção do conhecimento. Como princípio educativo, é indispensável na educação que emancipa, como metodologia de questionamentos sistematizados, críticos e criativos sobre os problemas e fenômenos históricos e sociais que cercam o próprio homem.

Uma das características fundamentais do professor para que possa responder às exigências da educação na atualidade é a formação contínua, tendo como princípio de que é preciso superar concepção de professor técnico, que aprende os conhecimentos básicos da ciência, as teorias científicas isoladas da formação clínica para apenas depois de formado colocá-lo em prática.

O professor da atualidade é questionador, crítico, criativo e reflexivo. Essa formação não acontece de uma vez e por todas. Na formação inicial, como o termo já diz, apenas começa a formação do professor. Por sua vez, a pesquisa exige aquelas características do professor, tanto na sua formação como na sua prática docente. Esse entendimento levou um grupo de estagiários a se pronunciarem assim:

A pesquisa é importantíssima para que o professor tenha claro tudo o que pode realizar com os alunos, no sentido de ampliar e aprofundar os conhecimentos. Pesquisando, professor e alunos mergulham no sentido e implicações de temas de estudos, nas soluções de problemas, porque a pesquisa traz dados e informações pertinentes, sempre novos (Q-1).

É necessário clareza ao professor sobre as metas que propõe nas suas aulas, sobre a metodologia que adota.

Precisa-se da pesquisa para superar a repetição e a cópia. É pela pesquisa que professor e alunos mergulham no significado e implicações dos temas estudados, nas soluções dos problemas, através de dados e informações sempre novos propiciados pela pesquisa” (Q-1). Os alunos entendem que através da pesquisa é possível desenvolver aulas de ótima qualidade pelos conhecimentos que se tem acesso e os que são produzidos.

Outro grupo de alunos amplia o pensamento anterior quando aponta a pesquisa como metodologia que mantém o professor bem informado, não alienado, com embasamento profundo nas teorias sólidas da área do conhecimento que ensina.

A pesquisa depende do professor em querer estar bem informado, não ser alienado sobre os acontecimentos do cotidiano e manter-se atualizado. Teorias atuais devem integrar sua prática, como conhecimentos básicos que facilitam o desempenho docente (Q-3).

Não obstante a importância da pesquisa na prática docente, não se pode descartar o conhecimento teórico atualizado, porque é sob a luz deste que analisamos, avaliamos e criamos soluções para tantos problemas teóricos e práticos.

É a partir das teorias científicas que o professor deve fundamentar-se para saber o que fazer e como agir face às mudanças e transformações necessárias apontadas pela pesquisa. Sob esse olhar a pesquisa tem grandes contribuições a dar como metodologia de trabalho, de análise e de produção do conhecimento (Q-2).

Com base nos depoimentos dos professores e alunos, nota-se que ambos têm conhecimento e consciência dos valores e contribuições da pesquisa como metodologia de estudo, reflexão, análise, crítica não apenas para a formação de professores, mas como afirma Schön, “enquanto metodologia de conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação” (1993, apud NÓVOA, 1997, p. 104).

Através da pesquisa é possível aprofundar nossos conhecimentos sobre a realidade onde atuamos e/ou vamos atuar.

Ela traz subsídios para o trabalho diário do professor. Pela pesquisa o professor supera, como diz Pedro Demo (1991), a tarefa de dar aulas somente transmitindo o conhecimento que outros produziram. Não que isso não tenha valores, mas a tarefa do professor não pode restringir-se a isso. Pela pesquisa, professor e alunos produzem o conhecimento, têm o que ensinar e aprender. Do contrário, os próprios alunos reconhecem que “sem a prática da pesquisa não é possível nenhuma prática pedagógica eficiente” (Q-4-8).

O questionário dos alunos solicitava que indicassem características acerca das qualidades necessárias ao professor. Com vistas aos paradigmas educacionais emergentes, as informações dos alunos evidenciam a importância da “motivação para a docência” como futuros professores. Como não foi especificado o que o grupo entende por “motivação para a docência”, essa motivação pode ser interpretada como incentivos ao professor para o enfrentamento da realidade com que se depara no dia-a-dia da escola.

Os alunos indicaram vários aspectos como características de paradigmas emergentes do professor da atualidade. Dentre as características, dois aspectos merecem destaque: *vivência* e *doação*.

Professor consciente, disposto a doar-se, que busca o conhecimento científico para fundamentar sua prática, que tem o aluno no centro do processo que identifica suas prioridades como educador e faz a mediação pelo conhecimento no contexto social em que estão inseridos alunos e professores (Q-1).

A vivência é importante porque mantém o professor com os *pés no chão*, em contato permanente com a realidade. É um aspecto necessário ao professor como profissional, para evitar uma docência descolada da realidade, alienada e

alienante. Mantém o professor em permanente contato com os reverses da profissão, desperta para novas aspirações motivando-o para a formação continuada. Entretanto, para que a vivência seja significativa é necessária formação científica sólida, sob pena de confundí-la com aspectos puramente sentimentais.

A *doação* não pode ser entendida como aceitação passiva, a fim de evitar a exploração do trabalho docente. O professor é duplamente importante: como pessoa e como educador. Como educador precisa das condições para educar, qualidades sólidas, científicas, ser reflexivo, crítico, pesquisador etc. Negadas as condições básicas para o trabalho docente, a *doação* não vai além de paliativo e tende, cada vez mais, agravar a situação. Portanto, a vivência e a *doação* são valores em um professor, desde que tenha formação condizente com a realidade de seu tempo. Docência fundamentada apenas na vivência e *doação* não supera o senso comum.

As concepções dos alunos sobre as características do professor na atualidade deixam entrever a noção de professor *doador*, o que enfraquece a docência como profissão.

Essa *doação* pura e simples traz sérias implicações como a acomodação, a passividade profissional, a falta de reflexão e de senso crítico, a falta de estudos e pesquisas. São necessários conhecimentos profissionais para que a docência não seja praticada predominantemente sob a ótica das percepções, dos sentimentos e da experiência. O sentimento e a emoção têm seus valores, mas não podem ser os fundamentos sob a luz dos quais se funda a docência.

Esta questão é extremamente séria, tem elementos reais da experiência desenvolvida em educação atualmente veiculados em projetos que fazem da escola um espaço de atuação menos profissional e mais voluntário, menos científico e mais senso comum. É uma realidade que se alastra inclusive com respaldo de autoridades governamentais, como é o caso de campanhas do tipo *Amigos da Escola, Voluntários da Educação*.

Outra característica do professor da atualidade é "reconhecer o aluno como centro educativo por excelência e, que enquanto o professor educa o aluno, também se educa. Como professor é o mediador entre o aluno o contexto social onde estão inseridos".

Além das características apontadas, o professor é um idealista, um lutador, capaz de se adaptar às circunstâncias e mudanças trazendo implicações imprevisíveis.

Mais uma vez vale lembrar as pesquisas coordenadas por Wanderley Codo, especialmente o capítulo que trata da síndrome da desistência.

(...) o professor faz muito mais do que as condições de trabalho lhe permitem (...) comparece no tecido social compondo o futuro de milhares e milhares de jovens que antes dele sequer poderiam sonhar. Mas existe um outro professor habitando nossas lembranças: um homem, uma mulher, cansados, abatidos, sem mais vontade de ensinar, um professor que desistiu. (...) esses professores que desistiram, entraram em *burnout* (Codo; Vasques-Menezes, 1999, p. 237).

Outro grupo de alunos estagiários cita como características do professor da atualidade a luta por um ideal com domínio e ajuda de estratégias, tecnologia, metodologia, confiança em seu trabalho voltado para a aprendizagem do aluno.

O professor da atualidade luta por um ideal com o domínio e a ajuda de estratégias, de tecnologias e metodologias adequadas, que confia em seu trabalho, tem como meta aprendizagem dos alunos, ponto de equilíbrio e razão de ser no trabalho docente de todos os dias, sob todos os aspectos (Q-2).

O professor é compreendido como aquele que está em formação contínua, supera o conhecimento do senso comum e não se satisfaz com os conhecimentos da formação inicial. Apesar das dificuldades, como acentua Codo, procura desenvolver-se profissionalmente.

O professor da atualidade é aquele que está em constante aperfeiçoamento, é interessado e busca o aprimoramento. Não se atém ao conhecimento do senso comum e supera o próprio conhecimento científico da época em que se formou. É o professor que não descuida sua formação e que, apesar das dificuldades pelas quais passam, não cruza os braços, vai a luta, enquadra-se em programas de formação continuada porque sabe que não detém o saber avançado da melhor qualidade (Q-3).

O depoimento de uma aluna destaca sua experiência como professora e o valor da pesquisa.

Através da metodologia da pesquisa que aprendi no curso de pedagogia e como professora na APAE, trabalhando com alunos com necessidades especiais, que conheci e aprendi muito sobre meus alunos, a ponto de contestar um diagnóstico médico sobre um aluno considerado portador de retardo mental leve. Foi através da pesquisa que após muita observação e leitura descobri que o aluno era autista. Graças à pesquisa incansável e persistente que fiz, o médico fez revisão no seu primeiro diagnóstico e hoje o aluno tem a terapia compatível com seu caso. (Q-7).

Para um grupo que respondeu ao questionário, a pesquisa é importante porque “o professor da atualidade está sempre atento ao que se passa no contexto social onde vive e trabalha. Estuda, lê de tudo em todas as áreas e não apenas naquela que leciona. É responsável e comprometido com a educação que faz” (Q-4).

Os Q-5 e Q-6, conforme segue abaixo, indicaram como características ideais do professor da atualidade, o professor pesquisador, culto, multidisciplinar, comprometido com sua docência, bem informado que motiva os alunos para participação no processo de sua educação, tanto dentro como fora da escola dando-lhes oportunidades e orientando-os nos estudos e pesquisas.

O professor da atualidade é aquele que pesquisa, que é instruído, atualizado, multidisciplinar, comprometido com a prática educativa que desenvolve (Q-5). O professor é aquele que está sempre bem informado, que permite a participação dos alunos dentro e fora das aulas, que abre espaço aos alunos e aponta horizontes para estudos e pesquisas (Q-6).

Finalmente, para um grupo de alunos “o professor da atualidade tem formação contínua sobre a realidade local, regional e universal. Pelo trabalho que desenvolve com os alunos, desperta neles o interesse pela transformação política, econômica, ética e social” (Q-8).

Levando em conta as necessidades atuais da educação, hoje mais do que nunca, o professor não pode limitar-se à formação inicial. Corre o risco de comprometer a qualidade da sua docência. A formação inicial do professor deve prolongar-se enquanto o professor permanecer exercendo a profissão docente.

Estudo e pesquisa são aspectos que integram a formação contínua do professor, mantêm o professor contextualizado, atualizado e em condições de fazer frente às exigências das mudanças bruscas impostas pela globalização.

É muito importante que os professores dêem continuidade à sua formação, após o término da formação inicial ou conclusão do curso, pelo dinamismo e dialética da própria educação. Do contrário, correm o risco de assemelhar-se ao modelo de professor identificado por Bill Green (1991) e Chris Bigum (1992) nas pesquisas em educação que efetuaram na Austrália (apud SILVA 1995:208-240). Nessas pesquisas foi identificado o surgimento de dois modelos bem originais de atores da educação: um formado por professores que davam aulas sem ouvir e considerar o tipo de alunos que tinham na sala e sem questionar-se se o que ensinavam era o que os alunos precisavam para a vida.

O segundo modelo era formado por alunos totalmente alheios aos ensinamentos que os professores transmitiam nas aulas. Nada lhes dizia respeito porque embora fossem jovens, eram produtos das múltiplas determinações sociais de seu tempo. Viviam sob a influência da realidade social de seu tempo e o que lhes era ensinado na escola, nada lhes dizia respeito.

Ambos os modelos de atores foram denominados pelos pesquisadores de “alienígenas em sala de aula²” pelo tipo de relacionamento que mantinham.

O profissional da educação, após a formação inicial precisa manter-se atualizado e acompanhar as transformações das relações e da vida social. O

² O sujeito estudante nos dias de hoje emerge como novo tipo de estudante, com novas capacidades, novas necessidades e outras formas de socialização. Esse contexto exige a interpretação do comportamento da juventude, diferente daquela que sempre veio sendo feita pelos educadores, sociólogos e psicólogos, reconhecendo as contradições geradas pela complexidade da realidade histórica (Grossberg, 1998:124, apud SILVA, 1995, p. 209). As características dessa juventude são forjadas por um complexo de forças que permeiam e fluem da escolarização, dos meios de comunicação de massa, da mídia, da música, da cultura, da droga, do sexo, da família, das pressões sociais, do legal, da ética, da moral, da religião, dentre outras. Entretanto, os educadores, os professores, as autoridades constituídas, as políticas públicas, as propostas educacionais, as escolas com seus projetos político-pedagógicos não têm dado a atenção devida à essa realidade. É nesse contexto, sob outro olhar que os estudantes vêm seus professores e educadores como sendo “os outros, os alienígenas, demônios que na sala de aula nos olham e nos consideram da mesma forma que nós os olhamos e os consideramos”. Contudo, esses outros, esses alienígenas, da mesma forma vêm os estudantes como sendo “os outros, os alienígenas, os demônios que na sala de aula os olham e os consideram da mesma forma como são olhados e considerados pelos alunos” (Green; Bigum, 1991, apud SILVA, 1995, p. 210). Com mais ou menos tempero, com maior ou menor intensidade, em maior ou menor número, o mesmo panorama descrito integra e constitui nossa realidade. Como descreve Haraway (1991, p. 177, apud SILVA, 1995, p. 234), “exatamente da mesma forma que o novo ecossistema é gerado a partir do apagamento de fronteiras, assim também o são seus/suas habitantes”. Como educadores não podemos ignorar os “alienígenas” como novas formas de vida que representam um desafio radical, original.

estudante, enquanto novo modelo da juventude, não é mais aquele aluno pacato, passivo, atencioso na sala de aula, mas em grande parte é produto da mídia com reflexos intrínsecos, da música, da cultura, da droga, do sexo, outro modelo de família e de múltiplas determinações sociais.

Diante de tantas características apontadas pelos professores e alunos do curso de pedagogia como atributos do professor da atualidade, é notório que a formação desse profissional não poderia acontecer em quatro, ou até seis anos, na formação inicial. A universidade daria conta da formação desse professor? De qualquer forma fica evidente a importância e a necessidade da formação contínua, como alternativa.

Uma questão que permeou os depoimentos dos alunos e também de alguns professores, foi a referência à pesquisa, muitas vezes desvinculada dos problemas educacionais e escolares de um mundo à parte, fora da realidade, sem condizer com o real devido à formalidade, mecanicidade e o grau de sofisticação, como se os alunos estivessem situados num mundo à parte. Suas idéias sobre a pesquisa na formação de professores são muito formais, mecânicas, sofisticadas e abstratas porque não condizem com a realidade.

Considerou-se a educação como um processo permanente, que acompanha todas as fases de vida das pessoas e acontece em diferentes espaços da vida e de formas variadas.

Analisar e discutir a pesquisa na perspectiva da formação de professores vai além da pesquisa em si, à pesquisa pela pesquisa, mas à pesquisa científica *na* e *da* escola, capaz de produzir o conhecimento científico necessário que fundamenta e possibilita a análise dos problemas teórico-práticos capazes de indicar propostas para a educação.

2.4 - A universidade e a pesquisa.

Entender a universidade envolve o ato de perceber a pesquisa como uma das suas atividades constitutivas. Embora a pesquisa, inicialmente, não tenha se organizado como uma prática inerente à Universidade do Planalto Catarinense, com o passar do tempo ela acaba por se instituir, não só nas atividades, mas em toda a história da construção da universidade.

Um olhar sobre a história da universidade, os estudos de Luckesi e Colaboradores (1991) mostram que, na antiguidade clássica, os discípulos ouviam o mestre e refletiam sobre a cultura e os saberes transmitidos como ensinamentos. Na Idade Média, a universidade organizou-se como a instituição em que se elaborava a cultura, transformando-se em local de debates e discussões lógicas para a demonstração das verdades.

Durante o século XIX, em função de necessidades profissionalizantes, surgiu na França a universidade napoleônica. Paralelamente, em 1810, surge outra mentalidade voltada para a pesquisa científica na universidade de Berlim, preocupada com a formação de pensadores e o ensino da ciência. Ainda no mesmo século (1851), em Dublin, a universidade foi concebida como lugar do ensino do saber universal, como centro de criação e difusão do saber e da cultura.

A história da universidade envolve fatores ligados ao decorrido em outros países, sem perder certas especificidades locais. Até 1808, Portugal não permitia a criação da universidade. Com a vinda de Dom João VI, ele institui aqui o ensino superior. Em 1808, foi criado o curso de medicina na Bahia e em 1854 os cursos de direito em São Paulo e Recife.

Em 1930 teve início a reforma do ensino superior no Brasil, o qual permitia o agrupamento de três ou mais faculdades, a fim de formar uma universidade. Nesse entendimento, em 1933, surgiu a universidade de Minas Gerais e, em 1934, a universidade de São Paulo. Esse sistema manteve-se em vigor até por volta de 1960. Apenas a partir da década de 30, que Anísio Teixeira propôs a criação de uma universidade idealizada e concretizada como centro de debates, sendo assim uma universidade livre, criadora e crítica. Posteriormente, a pesquisa passou a ser entendida e concebida dentro da universidade como uma das suas atividades fundamentais, que possibilitava o trabalho e a reflexão sobre o aspecto social, político, econômico e cultural.

Dessa forma, a universidade transformou-se na “consciência crítica da sociedade”, responsável pelas indagações, questionamentos, debates, pesquisas, produção de conhecimentos, indicação de caminhos e soluções para os problemas sociais, sem tornar-se, com isso, um modelo definitivo e pronto de universidade.

O processo de transformação da Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense em Universidade tem a “consciência substantiva” do tipo de conhecimento que deve ser produzido pela instituição e entende que o ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis na universidade. Tem consciência que uma das formas de realizar o relacionamento da universidade com a sociedade é através do ensino, pesquisa e extensão, sendo que o ensino e a extensão fundamentam-se na pesquisa.

Com uma história muito recente e ainda por construir, a Universidade do Planalto Catarinense, onde foi realizada esta a pesquisa, manifesta nos seus documentos a compreensão do significado de ensino, da pesquisa e da extensão, expresso no processo de transformação da Fundação em Universidade.

Ensino será concebido como exercício sistemático do desenvolvimento da capacidade de raciocínio em suas diversas modalidades, visando à formação humana e técnico-científica numa perspectiva coletiva, objetivando a participação ativa e responsável em sociedade e o cultivo permanente do desenvolvimento do espírito crítico para o estudo autônomo¹.

Dessa forma, evidencia-se que o entendimento de ensino supera a simples transmissão do conhecimento e envolve o “exercício sistemático do desenvolvimento da capacidade de raciocínio em suas diversas modalidades”.

Pesquisa, estreitamente vinculada com o Ensino e a Extensão, é concebida por excelência como origem do conhecimento, seja ela puramente acadêmica ou de múltiplas aplicações².

No processo de transformação da Fundação em universidade percebe-se o entendimento acerca da pesquisa, como fonte e origem por excelência de onde emana o conhecimento científico sob os mais diferentes aspectos. Subjaz a concepção de que a pesquisa fornece subsídios para o ensino e onde não se pesquisa não se tem o que ensinar, restando apenas a tarefa de transmitir os conhecimentos produzidos por outros. Se isso vale para o professor, vale também para a universidade.

¹ Processo de transformação da Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense em universidade.

² idem

Extensão é a forma privilegiada de comunhão da universidade com o seu meio, também forma de mudança e desenvolvimento, de estender-se às organizações, instituições e à população, através de serviços e de respostas adequadas às demandas concretas da sociedade apontadas pela pesquisa³.

Aliada ao ensino e à pesquisa, encontra-se a extensão que é entendida como forma através da qual a universidade se torna presente, sob as mais diversas modalidades, junto ao seu meio.

O item 1.4, do Processo de transformação da Fundação em universidade, ao tratar sobre as “Linhas Básicas de Ação (ensino, pesquisa e extensão)”, trata a universidade como o “*locus* privilegiado de ensino, de pesquisa, de extensão, aqui compreendidos como unidade orgânica de produção do conhecimento”.

Faz-se necessário atentar para o fato que, entre outras características da universidade, conforme apontado anteriormente, a pesquisa é um dos elementos constitutivos essenciais da universidade e se constitui numa de suas atividades principais.

Ao tratar especificamente sobre a pesquisa, o item 1.4.2., do processo de transformação, coloca como um dos princípios básicos da UNIPLAC:

A estreita vinculação entre pesquisa, ensino e extensão. Concebe-se a pesquisa como origem de onde emanam os conhecimentos, métodos e técnicas, bem como novos instrumentos de educação, destinados ao cultivo de atitude humana, científica e tecnológica, indispensáveis à formação de grau superior⁴.

Portanto, é inegável o reconhecimento da importância da pesquisa no processo de transformação da Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense em universidade, porém não se pode desconhecer que o reconhecimento do valor da pesquisa e o compromisso assumido no processo, por si só, não são suficientes e não garantem a prática da pesquisa científica, da pesquisa acadêmica e nem da iniciação à pesquisa. Há que se adotar mecanismos capazes de imprimir no interior da universidade a concepção e a prática de que ensino acontece imbricado na pesquisa, ou seja, que o ato de ensinar e aprender, obrigatoriamente envolve o ato de pesquisar.

³ *ibidem*

⁴ Item 1.4.2. do Processo de transformação da Fundação em Universidade.

A relação apontada acima se materializa como realidade posta no cotidiano da UNIPLAC com relação ao curso de pedagogia, em que foi possível constatar, através dos depoimentos dos alunos e professores do referido curso que responderam aos questionários.

Várias são as razões que, teoricamente, levam a UNIPLAC a privilegiar a pesquisa, embora não a concretize em sua prática cotidiana no curso de pedagogia. Não se trata de jogar responsabilidades para este ou aquele grupo administrativo ou de professores. Pelo contrário, trata-se de dividir as responsabilidades. Pois, se de um lado, a universidade apenas agora ensaia os primeiros passos na constituição de um núcleo de apoio, fomento e acompanhamento da pesquisa, integrado ao trabalho do corpo docente e além disso a um grupo reduzido de pesquisadores. Esse grupo ainda não é capaz de oferecer ao aluno subsídios para atingir autonomia para a reflexão, para a pesquisa e produção do conhecimento.

Por outro lado, não se constatou entre os docentes que responderam ao questionário, hábitos e/o atitudes materializando a pesquisa científica, como pesquisadores nem como prática com os alunos. Tal afirmação não pode ser considerada como exemplo de acomodação dos professores. Uma parte dos professores entrevistados formou-se em pedagogia e a outra parte é formada em outros cursos, e em nenhum caso tiveram formação específica para usar a pesquisa como prática docente, nem formação para serem professores pesquisadores. Se o professor não teve a vivência da pesquisa científica, seus alunos dificilmente a terão, porque as disciplinas não são estruturadas para o desenvolvimento da pesquisa.

Vale lembrar novamente aqui que o que se denomina de "iniciação à pesquisa" no curso de pedagogia da UNIPLAC, não vai além da elaboração de pré-projetos em pequenos grupos na disciplina de metodologia da pesquisa, no quinto semestre, na prática de uma pesquisa pelos alunos como parte do estágio no final do curso, ou ainda em alguns casos de monitoria, feita por alunos a professores pesquisadores da universidade.

Além do mais, apesar do valor inegável das práticas elencadas acima, quer como atividade escolar ou como parte do estágio, não existem orientações no sentido de formar os futuros professores para o trabalho com a pesquisa nem como professores pesquisadores. A pesquisa científica ou acadêmica não

integrou no passado e ainda não integra a formação dos professores nem a dos alunos. Trata-se, portanto, de um aspecto fundamental que precisa ser repensado na UNIPLAC.

Além da fragilidade do apoio material e humano da universidade e do curso de pedagogia, da ausência de atividades voltadas para a pesquisa e do agir pedagógico privilegiando o ensino, alia-se também o fato de que os professores do curso de pedagogia são contratados por aula ministrada e os alunos, em sua quase totalidade, são trabalhadores e ocupam o tempo em que não estão na universidade com outras atividades, sem que haja disponibilidade necessária que a dedicação à pesquisa requer. Isso acaba influenciando na qualidade da docência dos professores formadores e na formação dos futuros professores.

A pesquisa, como prática por excelência da construção do conhecimento científico, é vital no cotidiano da universidade e não pode estar ausente nem ser subestimada, inclusive no curso de pedagogia. Pode-se até afirmar que no referido curso a pesquisa científica e/ou acadêmica não existe, sua iniciação é incipiente e a formação do professor-pesquisador, para alguns, não passa de um sonho com um longo caminho a percorrer, enquanto, para outros, nem o sonho existe.

Portanto, há que se reconhecer, existe certo descompasso entre a pesquisa e a formação de professores no curso de pedagogia da UNIPLAC, que só a previsão do “ensino, pesquisa e extensão” no processo da criação de uma universidade não garante sua concretização. São necessários mecanismos de apoio à iniciação e concretização.

Tende em vista a realidade identificada e analisada nesta dissertação, é evidente e urgente a necessidade de repensar a questão da pesquisa a partir de pontos que objetivem imprimi-la no curso de pedagogia. Pontos esses voltados para a docência, à formação dos futuros professores e para a formação do professor-pesquisador. Universidade não se faz só com ensino e extensão, uma vez que pesquisa e extensão não dizem respeito apenas a certos aspectos ou a alguns cursos, mas à universidade como um todo.

3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS

3.1 - Formação profissional e pessoal

Na conferência de abertura do Congresso da Associação de Professores em Lisboa, em 1991, Nóvoa destaca alguns temas considerados fundamentais para a formação de professores, enfatizando de modo especial o modelo de pensar do professor e sua profissão, a pessoa do professor e o profissional que incorpora a ação e o saber. A respeito do modo de pensar do professor e sua profissão, confirma a ênfase dada pela literatura científica sob três aspectos: as características intrínsecas do *bom professor*, o melhor método de ensino e a importância da análise do ensino que é desenvolvido na sala de aula como paradigma do processo-produto.

A crise surgida sobre a identidade do professor acabou gerando uma separação entre o *eu profissional* e o *eu pessoal* do professor, reduzindo as competências técnicas e profissionais, ameaçadas de substituição pela tecnologia e sistemas não-humanos de educação emergente, de forma que a dimensão pessoal foi esvaziando-se aos poucos nas duas últimas décadas.

A formação de professores requer uma cultura profissional sobre o próprio professor e uma cultura organizacional sobre a escola. Até certo ponto parece existir em parte o desconhecimento desses aspectos, confunde-se formar com formar-se, e parece que nem sempre existe a consciência que a docência foi levada em conta durante o processo de formação dos professores.

Os professores precisam apropriar-se do processo de sua formação. Não é o acúmulo de cursos, conhecimentos e técnicas que constrói a formação do professor. É o trabalho reflexivo e crítico sobre a docência e a formação continuada da identidade pessoal. A pessoa é tão importante como o profissional. Como afirma Dominicé (1986, apud Nóvoa, 1997, p. 25), “o processo da formação alimenta-se de modelos educativos. A formação vai e vem, avança e recua”, transparecendo a dinâmica do professor como pessoa e como profissional.

A troca de experiências, a partilha de saberes entre os professores, consolida sua formação, tornando cada professor formador e formando ao mesmo tempo, de forma que o diálogo contribui para renovação e solidificação dos saberes docentes.

Nas crises de mudanças e reformas, a experiência e o trabalho centrados na pessoa do professor são fundamentais. Mas como isso pode acontecer se o professor não for reflexivo e crítico?

Uma das características do paradigma do professor como profissional reflexivo, no entendimento de Nóvoa é a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento e a participação como protagonista na implementação das políticas educativas. A formação passa pela inovação, pelo ensaio de novos modelos de trabalhos pedagógicos, pela própria reflexão crítica, pelo processo de investigação, aspectos esses que devem ser articulados na prática educativa.

Nos anos 60, aos poucos, os professores foram sendo ignorados como pessoas, como se não tivessem dinamismo nem voz ativa na educação. Nos anos 70, primeiro os professores não foram ignorados, depois foram como que *fesmagados* ao serem acusados de responsáveis pelas desigualdades sociais emergentes. Nessa década, no Brasil, a aplicação do Ato Institucional nº 5 foi violenta. Alguns colegas professores sumiram, outros “foram sumidos”, alguns se calaram, outros foram calados definitivamente. Como se não bastassem aquelas situações críticas, nos anos 80 os professores ainda passaram a ser vigiados e controlados.

Mesmo depois, com a abertura para a democracia, o rigor continuou sendo imposto de outras formas, com as reformas do ensino que diminuía cada vez mais a autonomia dos professores na docência. Isso veio gerar uma consciência, entre os professores, despertando-os para a necessidade de corporação e parceria no trabalho docente, a necessidade de substituir o saber empírico pelo saber científico, produto da pesquisa, cientes de que é impossível um saber pedagógico que ignore duas dimensões do professor: a pessoal e a profissional.

Vale salientar aqui o pensamento de Nóvoa (1997, p. 32) quando afirma que “todo o olhar sobre a realidade do professor precisa incluir sua vida, seus projetos, suas crenças, atitudes, valores e seus ideais”.

Entender que tudo passa pelo professor, na atualidade, não é mais possível. Entretanto, não se pode subestimar a importância e os valores de sua ação como pessoa e como profissional. A forma como o professor vive essas duas dimensões é, no mínimo, tão importante como as técnicas que adota, os conhecimentos que produz e aqueles que transmite.

Depois de perguntar como o professor é o que é e por quê? Sem pretensão de aprofundar, Nóvoa (1997, p. 34) responde que: a) foi pela adesão que fez a princípios e valores, projetos e crenças pessoais, acreditando nas potencialidades de cada criança, jovens e adultos; b) pela ação, acreditando que a melhor maneira de agir depende concomitantemente da pessoa e do profissional que o professor é. Tanto o sucesso quanto o insucesso têm forças para marcar positiva e negativamente a pessoa e o profissional existentes no professor; c) pela autoconsciência, porque através dela, em última análise, a reflexão constitui-se na instância onde as decisões são tomadas e onde o professor pensa seu trabalho, sob pena de ser substituído por outros atores sociais; d) porque a identidade do professor passa necessariamente pela capacidade de exercer a docência com autonomia. Essa maneira de ser de cada professor depende da imagem que ele tem de si mesmo, como pessoa e como profissional.

O saber do professor da atualidade é o saber de intervenção social. É o saber reconhecido pelo modo como é anunciado porque é conhecimento vivido pelo professor em cada situação prática. Entretanto, não pode ser transferido de

um professor para outro e na medida em que for desconhecido tende a ser esquecido, desvalorizado científica e socialmente.

Para o enfrentamento dos desafios na educação pelo professor, sugere a tomada de algumas decisões que considera fundamentais como: a) definição de seu espaço entre o micro da sala de aula e o macro do sistema de ensino; b) consciência da existência do submundo de grupos sociais e profissionais amordaçados por uma sociedade que usurpa os mais elementares direitos desses grupos, como o direito à palavra, à qualidade de vida, à cidadania etc.; c) apresentar, assumir e legitimar uma atitude científica e reflexiva em sua prática docente; d) alicerçar a formação do professor nas dimensões pessoal e coletiva, de modo pessoal enquanto indivíduo e coletivo enquanto profissional.

O professor da atualidade não é o único agente das transformações em educação, mas também não pode ser o agente de culturas, saberes e atitudes educacionais superadas. Precisa ser portador de identidade profissional capaz de responder às demandas dos tempos atuais, de definir estratégias de acaso, de indicar caminhos e apontar horizontes na perspectiva de uma educação para a qualidade de vida.

Apoiados em Perrenoud (1993) e Schulman (1986), Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 107) questionam a forma como ainda vem sendo desenvolvida a formação de professores que lecionam nos cursos de licenciaturas, já que os cursos de mestrado e doutorado não estão voltados especificamente para a formação do professor universitário. Propõem que a prática de ensino seja desenvolvida ao longo da formação inicial e não apenas no final do curso como ainda ocorre nos modelos vigentes em muitas universidades. Alertam para um esforço coletivo no sentido de superação do *status quo*, na perspectiva da melhoria da qualidade da formação desses profissionais.

Com relação ao conhecimento que o professor precisa ter, Schulman distingue três tipos: conteúdo específico, pedagógico de conteúdo e curricular.

O conhecimento de conteúdo específico é aquele no qual o professor se forma para lecionar. Se o professor não é pesquisador, precisa transformar o conhecimento do pesquisador em conhecimento compreensível pelos alunos. A diferença entre o matemático-pesquisador e o professor-matemático, que não é pesquisador, é que este precisa transformar o conhecimento que aquele produz

através da pesquisa em conhecimento compreensível para o aluno, conforme seu nível de escolaridade.

O segundo é o conhecimento pedagógico do conteúdo que possibilita ao professor perceber as dificuldades do aluno para compreender um conteúdo e as experiências que o mesmo possui. Através desse conhecimento o professor facilita a aprendizagem do aluno. São exemplos nesse sentido as analogias que o professor cria, as demonstrações que faz para o aluno, as experiências, os exemplos, o encadeamento seqüencial que o professor dá aos conteúdos enquanto ensina etc. O conhecimento pedagógico possibilita ao professor agir como mediador no processo de aprendizagem e produção do conhecimento pelo aluno.

O conhecimento curricular é ensinado pelo professor nos diferentes graus do ensino com o material didático necessário para a aprendizagem esperada. A preocupação do professor com a aprendizagem do que ensina é que o leva à procura de estratégias para novas aprendizagens do aluno.

Além da importância do contexto da sala de aula, escola, família, comunidade, sociedade, há que se levar em consideração os aspectos sociais, culturais, éticos, políticos, estéticos do professor, como profissional e como pessoa, na perspectiva contra-hegemônica, para não haver o risco de formar excelentes profissionais produtivos e ignorar a formação humana. Currículo nenhum sobre formação de professores pode ser isolado da realidade social, cultural, ética, política, ecológica no espaço onde acontecem as experiências docentes e discentes.

Geralmente os cursos de licenciaturas seguem o modelo da "racionalidade técnica". Primeiro é ensinado o conhecimento da ciência básica, depois os conhecimentos específicos da profissão e a parte prática fica para o final do curso. Nesse modelo se aprende a teoria, depois as técnicas e por último a prática de forma isolada.

Em Ciências Humanas os fenômenos se caracterizam pela complexidade, incertezas, instabilidade, singularidade etc., o que não ocorre nas Ciências Exatas, onde os fenômenos são mensuráveis e quantitativos. É pacífica a necessidade dos futuros professores vivenciarem a sala de aula em parceria com colegas e professores, no início, durante e no final do curso, como oportunidade para discutir, avaliar e redimensionar a profissão docente e discente, como

profissional reflexivo (Schön, 1987; Zeichner, 1993, apud Gonçalves e Gonçalves, 1998, p. 115). Uma das formas eficazes para os professores vivenciarem os diferentes aspectos da educação é a prática da pesquisa. Ao mergulhar na realidade educacional é importante indicar, não apenas respostas, mas também alternativas preventivas para possíveis problemas educacionais. Nesse sentido, a pesquisa é uma atividade que além de gerar conhecimentos novos, desenvolve o pensamento reflexivo e crítico do estudante e do professor sobre o meio escolar e facilita o início de experiências pedagógicas pelos estudantes. Mas que conhecimento se tem sobre a pesquisa nos cursos de licenciaturas? Que lugar ocupa a pesquisa na formação docente?

Faço minhas as palavras de Gonçalves e Gonçalves a respeito da impossibilidade de uma formação inicial dar conta de uma formação completa, ao concordarem com Perrenoud, quando afirma que a

Formação inicial, por si só, não pode transformar a globalidade da profissão docente, eliminar as dificuldades da sala de aula e do estabelecimento de ensino, inverter os mecanismos geradores de desigualdade ou neutralizar as lógicas habituais de ação dos professores, alunos, colegas, pais e da administração (apud Gonçalves e Gonçalves, 1998, p. 130).

Portanto, só a formação do professor e a pesquisa não dão conta de resolver os problemas educacionais existentes e prevenir contra tantos outros. Contudo, são alternativas que somadas a outras têm contribuições significativas para o trabalho docente.

Gonçalves e Gonçalves vão mais além e vêem a formação de professores como um problema macroestrutural de ordem política, social e cultural, que transcende a atuação dos formadores.

Dentre eles, poderíamos destacar a falta de uma política que dê conta da problemática educacional e a exclusão, dos processos de reformas educacionais, daqueles que conhecem, de fato, os problemas da educação brasileira, que são os professores, e que quase nunca são ouvidos, mas que são os responsáveis por implementar as políticas educacionais, elaboradas em gabinetes refrigerados, por quem, muitas vezes, nunca teve experiência alguma em escola pública (Gonçalves e Gonçalves, 1998, p. 130).

Mesmo assim, quem trabalha na formação de professores não deve deixar de fazer o que lhe compete e o que pode. É preciso sair do discurso, partir para a prática efetiva sobre a formação de professores, sob pena de estar colaborando com os diferentes processos de exclusão social e impedir que dois terços da população tenham acesso às mínimas condições de qualidade de vida (Frigotto, 1996). Para isso não existem receitas prontas para a formação inicial nem para a formação continuada, dada a complexidade da educação.

A formação de professores transcende as paredes da sala de aula, a responsabilidade dos docentes formadores e esbarra nas estruturas políticas, sociais, culturais e éticas. Entre os obstáculos à ação dos formadores de professores está a falta de uma política voltada para os problemas educacionais. As reformas de ensino, quase sempre, são alienadas porque os seus mentores e organizadores desconhecem a realidade do aluno, do professor e da escola como um todo. Projetam e impõem diretrizes com força de lei, substituindo as necessidades e os interesses das camadas da população pelos interesses hegemônicos.

Dentre tantos problemas sobre a formação do professor, ainda resta a desvalorização desse profissional expressa no salário, na carga horária que é levado a executar, na falta de condições de trabalho, na política de desprofissionalização docente e na compreensão da educação unicamente como um exercício político que desconsidera sua natureza científica e capacidade histórica da construção do conhecimento, da análise e de crítica rigorosa da realidade.

3.2 - O trabalho docente

Na análise sobre a prática do professor reflexivo e sua formação é preciso levar em consideração as implicações que as condições sociais impõem ao trabalho do professor. Para Narcarato e Colaboradores (1998, p. 75) “dar aulas” é uma expressão histórica que à primeira vista pode esconder o significado do trabalho do professor e criar uma imagem de “doação” impregnada da ideologia que Paulo Freire (1996, p. 141) menciona como aquele que oculta a verdade e a

realidade. É uma linguagem usada para tornar opaca a realidade, enquanto nos torna míopes, domina e explora.

Num passado não muito distante, a figura do professor era de um profissional portador de algumas características, como: autonomia, auto-suficiência, controlador do seu trabalho, detentor de bom nível de saber e cultura, socialmente reconhecido e acatado como autoridade em algumas comunidades (Haguette 1991, apud Nacarato e Colaboradores, 1998, p. 78).

Com a expansão da educação, foram criadas as escolas públicas sob a jurisdição do Estado. De um lado, o Estado passou a determinar os programas de ensino, metodologia de avaliação e os objetivos da educação, usando o atendimento das políticas governamentais. De outro lado, surgem resistências de grupos de professores a tais imposições. Frigotto (1996, p. 76) chama esse momento histórico de “momento de profunda crise”.

Nesse contexto destacaram-se três aspectos importantes sobre a docência: as condições de trabalho dos professores, as expectativas sociais sobre esse trabalho e o perfil criado pela sociedade sobre o que seja ser professor. Ampliou-se e tornou-se comum o número de professores que se cristalizaram no tempo e no saber. Muitos concluíram a formação inicial e não voltaram mais ao estudo. Limitaram suas leituras a livros didáticos, de onde passaram a tirar os conhecimentos para repassar aos alunos. Outros procuraram leituras específicas e diversificadas em sua área, estudos, participação em seminários e congressos, cursos de aperfeiçoamento, especializações, mestrado e até doutorado. Entre esses dois modelos de professores existe uma gama expressiva de professores que vai de um ao outro extremo. A escola é como um livro aberto, onde cada um, ao seu modo, consciente ou inconscientemente, escreve sua parte na história da educação. Nesse cenário, é inexpressivo o desenvolvimento de pesquisas pelos professores, com exceção dos que cursaram ou cursam pós-graduação.

Quando se trata da formação de professores, é necessário refletir sobre as condições de trabalho dos professores, a estrutura da própria escola, a burocracia imposta, as reformas de ensino, dentre outras. O preenchimento do diário de classe, as presenças dos alunos, faltas, anotações de conteúdos lecionados, a forma como a avaliação é feita na maioria das escolas de Educação Básica, as médias, o sistema de aprovação e reprovação adotados, os

complicados conselhos de classe, as recuperações de alunos e tantos outros tropeços, são práticas “engessadas” que cristalizam professores, alunos, a escola e a educação como um todo.

Michael Apple afirma que todo esse aparato

Representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados. Isso tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter sequer um tempo para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área (1987, p. 9).

Para dar conta de tantas atividades o professor precisa criar “atalhos”, dividir seu tempo entre muitas tarefas, como preparar aulas, corrigir trabalhos e provas, preencher fichas, relatórios etc. Fica sem tempo para atualização, descanso, lazer, convívio e recebe um reduzido salário. Duas situações acabam desqualificando o professor: a síndrome da desistência, pelo esgotamento físico e mental (Codo; Vasquez-Menezes, 1999:234-362) e a cristalização, ou o acomodamento, transformando-o em professor passivo. A insatisfação na escola, via de regra, é geral. Uns insatisfeitos, outros passivos, alguns agressivos, formam o quadro que Bill Green e Chris Bigum (apud Silva, 1995, p. 208). Chamam de “alienígenas na sala de aula”.

Mariano Enguita (1991, p. 48) afirma que o docente vem perdendo progressivamente a possibilidade de decidir sobre seu trabalho profissional. Seu trabalho é imposto através das disciplinas, horários a cumprir, programas a desenvolver, normas de avaliação, recuperação, conselho de classe, que acabam diluindo as atividades do trabalho docente em um receituário.

É imprescindível que os sujeitos envolvidos no processo educativo entendam que o tipo e a qualidade da educação que desenvolvem estão vinculados à concepção de homem e de sociedade que esses sujeitos constroem coletivamente. Com todos os reflexos e características do contexto social presentes na escola, a educação tem servido inclusive como *aparelho ideológico*, em favor da classe hegemônica e em detrimento dos interesses e necessidades das classes populares.

A partir desse pressuposto, é possível entender porque a formação de professores e a educação não dependem apenas dos formadores e das instituições.

O professor, por si só, por melhor formação que tenha, não pode assegurar, através da sua ação pedagógica, a tão propalada qualidade no ensino e a abertura da escola às crianças, porém excluídas da possibilidade real de acesso ao conhecimento.

As diretrizes das reformas sobre formação de professores dos anos 90s no Brasil apontam para concepções pragmáticas e produtivistas, contemplando como prioridade a formação de competências e habilidades. O ambiente que lhe deu origem, o neoliberalismo, não é inocente ou neutro e como tal impõe características que, na sua essência, não passam de receituários que desvirtuam as dimensões culturais, cidadãs, éticas e de outros valores humanos e sociais que transformaram a própria educação em mercadoria barata. São uma verdadeira farsa os horizontes indicados nessas diretrizes sobre novos empregos na nossa sociedade espoliada e sucateada, de forma que nem sempre pode garantir os empregos alienados e explorados de muitos trabalhadores.

Os cursos de formação de professores não conseguem sequer formar profissionais educadores de alunos, como sujeitos participativos, protagonistas da História e cidadãos democratas.

No entendimento de Frigotto não se pode culpar as vítimas, professores e alunos. Quando o Ministro da Educação afirma que os professores *não sabem ensinar*, dá a entender que esse é o grande problema da educação brasileira e revela ao mesmo tempo o entendimento superficial que tem sobre a educação brasileira.

A epistemologia do processo de criação e socialização do conhecimento reduz a um receituário genérico e abstrato a complexa realidade cultural e social dos alunos, pais e professores. Por isso, *treinar* professores é um receituário benquisto pelo sistema neoliberal porque é rápido, barato e articula o ensino na perspectiva produtivista.

Para a formação de competências e de sujeitos autônomos, os cursos de formação de professores ficam inviabilizados porque faltam recursos financeiros e materiais.

Jurjo Santomé (apud Frigotto, 2000, p. 1) afirma que “pouco ou de nada valem propostas pedagógicas bem estruturadas se não existem recursos financeiros, resgate da auto-estima dos professores – arrasados pelas políticas neoliberais de ajustes salariais humilhantes – e de espaço para formação continuada”.

Os cursos de Pedagogia estão na mira da reforma educacional brasileira no sentido de serem esvaziados e até exterminados se for possível. Em vista dessa discriminação existe uma forte resistência combativa à filosofia mercadológica e produtivista das reformas por parte das universidades públicas e do ensino privado. Anteriormente as lutas eram no sentido de conquistas e agora são pela sobrevivência, pela manutenção de um “status quo”.

A formação de professores-pesquisadores torna-os capazes de ler a realidade de maneira crítica e construir alternativas coletivas de solução para os problemas educacionais e sociais. Entretanto, são múltiplos os problemas que chamam a atenção sobre o professorado brasileiro, como o baixo nível de auto-estima em que se encontra o professorado, a forma autoritária das políticas educacionais, o conhecimento e desconsideração dos longos anos de debates dos educadores na perspectiva de uma LDB e de um Plano Nacional de Educação para a sociedade brasileira.

Mesmo assim, conclui Frigotto (2000, p. 2), existem aspectos animadores como as vozes dos educadores através de suas organizações, os intensos debates da década de 80 que não se perderam e nem se esvaziaram apesar da ideologia enganosa e sufocante do neoliberalismo, a busca contínua de alternativas para os problemas educacionais pelos próprios professores, independente das reformas governamentais sobre o ensino brasileiro, as propostas político-pedagógicas comprometidas com uma concepção de homem e sociedade, calcadas na cidadania e na democracia. Isso mostra forças vivas, ativas, construindo alternativas anti-reformas educacionais e sociais, neoliberais.

3.3 - Expectativas sociais sobre o trabalho docente

A história da educação tem mostrado que as expectativas sobre o trabalho docente oscilam conforme os papéis atribuídos à escola pela sociedade.

Até a expansão do ensino, poucos tinham acesso à escola e as expectativas das classes menos favorecidas estavam voltadas para a esperança de conquistarem uma posição de destaque social e econômico.

Na atualidade, a situação do professor é diferente. Cavaco 1998, descreve as expectativas sociais do trabalho docente e o que na realidade acontece.

A própria sociedade mostra-se incapaz de esclarecer o que espera da escola e as contradições das suas expectativas facilitam o desperdício que as dimensões do insucesso escolar determinam. Investe-se socialmente na escola e proclama-se a igualdade e que ela deve promover a democratização, mas exige-se que selecione através de critérios cristalizados e etnocêntricos por excelência (Husen, 1986). Define-se a finalidade da educação na política educacional, manifestando-se uma aparente visão integrada dos problemas e em contra partida regula-se e decide-se compartimentando, desagregando, gerando conflitos e entropias. Apregoa-se uma escola humanista, capaz de satisfazer as aspirações individuais para promover a auto-realização dos indivíduos, mas se desconhecem os indivíduos como sujeitos históricos, impondo-se a todos a mordaza da globalização calcada no capital internacional.

Esteve (apud Nacarato e Colaboradores, 1998, p. 96) afirma que as expectativas sobre o professor são cada vez mais complexas. Além do domínio do conteúdo que leciona, empregando técnicas adequadas de ensino, o professor é um “facilitador e dinamizador da aprendizagem”, conduz as aulas usando dinâmicas de grupos, responde pela disciplina, pela avaliação, dentre outras. É um pedagogo eficaz, animador, responsável pelo equilíbrio emocional, afetivo, psicológico, pela integração social, higiene pessoal e pela educação sexual dos alunos.

A situação imposta pela globalização tomou-se cada vez mais insustentável, multiplicou as responsabilidades da escola e, conseqüentemente, as atividades do professor. Os alunos devem ser formados na perspectiva do atendimento ao mercado de trabalho, não sendo portadores só de conhecimentos de um determinado ramo da ciência, mas de uma cultura geral nas diferentes áreas do saber. Exige-se capacidade comunicativa, espírito de trabalho, flexibilidade, capacidade para aprender a aprender, criatividade, dentre outras qualidades, tendo em vista a seletividade cada vez maior do mercado de trabalho.

Essa complexidade, sob responsabilidade do professor, acaba desencadeando conflitos de toda ordem que podem desorientá-lo e gerar sentimento de limitação. Quando o professor não consegue dar conta de tantas atividades ao mesmo tempo, passa a sentir-se desvalorizado, desatualizado, culpado, a ponto de cair no que Wanderley Codo e Iône Vasques-Menezes (1999, p. 235-362) denominam *Burnout*¹ ou *síndrome da desistência*.

Questiona-se se é possível ser bom profissional frente aos obstáculos que o professor enfrenta na atualidade, se as contribuições da pesquisa e do professor-pesquisador valem a pena a educação, se vale a pena o professor continuar no magistério e até que ponto “essa teimosia” ou “revanche ideológica” do professor garante forças para o trabalho, salvando o pouco que se faz em educação e mantendo acesa a paixão de ser professor.

Nacarato e Colaboradores (1998, p. 101) advertem, como imprescindível, condições dignas de trabalho para os professores e não abrem mão de ambiente físico adequado, recursos didáticos, valorização financeira condigna, disponibilidade de condições para participação em cursos de formação continuada, autonomia no trabalho, autonomia crítica e ética diante dos papéis que lhes são impostos pela mídia e as políticas governamentais de educação, incorporação de uma docência comprometida com ensino de qualidade para todos, excluídos em todos os espaços institucionais sociais, inclusive na escola.

¹ Para Freudwenberger, a partir da perspectiva clínica, “burnout” expressa uma situação exaustiva do professor, resultante de acúmulos de trabalhos, atividades e compromissos, chegando a ponto de colocar em segundo plano os próprios interesses e necessidades pessoais. Para Maslach e Jackson (1981, apud Codo; Vasques-Menezes, 1999:238) burnout é resultado da reação à tensão emocional crônica, gerada com a colaboração do contato direto e excessivo de uma pessoa com outros seres humanos. Por ser uma atividade que exige muita atenção e responsabilidades no trabalho, gera tensão emocional constante (...). Chemis (...) argumenta que os sintomas de burnout são resultados de respostas que a pessoa dá a um trabalho estressante, monótono e frustrante (Codo; Vasques-Menezes, 1999:237-239). Vale a pena conferir mais sobre burnout ou síndrome da desistência em Wanderley Codo e Iône Vasques-Menezes, *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis : Vozes, 1999, Parte V, Cap. 13, p. 235-362.

3.4. Expectativas dos professores e alunos do Curso de Pedagogia da Uniplac

O conhecimento do modelo de professor que se forma em Pedagogia na Uniplac, sob o ponto de vista dos professores que responderam ao questionário, possibilita fazer a comparação desse perfil com o modelo de professor que precisa ser formado para fazer frente às necessidades educacionais da atualidade. Foi observado nos depoimentos dos professores, que existem os mais diversificados entendimentos sobre o perfil do professor da atualidade.

O melhor professor é aquele que incentiva os alunos a fazerem análise de conjuntura, que motiva e promove aprofundamento nos estudos, leitura, produção de textos, iniciação à pesquisa, dentre outros. Esse é o professor que tem horizontes amplos e consciência de que caminha com os pés na realidade (Q-1).

Outras características não menos importantes foram apontadas pelos professores, como: a docência flexível, democrática e a comprometida com a realidade social, a consciência do que fazem e atualização permanente (Q-2), destacando-se.

A essas características, somaram-se também outras, como: “sujeitos ativos, pesquisadores, abertos às mudanças, atualizados, observadores, constantemente em ação, abertos às inovações” (Q-11).

Citando Marx, o professor da atualidade foi caracterizado em um questionário como

(...) envolvido com o mundo que o cerca. É um interlocutor de seu tempo. Norteia-se pela visão que tem de sociedade, de educação, de homem e de mundo, como ponto vital de libertação do próprio homem para a cidadania como melhoria da qualidade de vida (Q-3).

O professor da atualidade “é um profissional sem radicalismos, nem preso às teorias que quase sempre se superam” (Q-6). Professor radical é aqui compreendido como o professor que tem suas convicções, está preso a elas, é intransigente e não acata outras posições.

A abertura do professor diante da realidade é que “possibilita sua atualização, revisão constante de seus conhecimentos, a docência, aprendizagem, avaliação, instrumentado pelos resultados de estudos e pesquisas” (Q-4).

O professor na atualidade tem sido muito desprestigiado pela sociedade e pelos governos, vindo isso acarretar vários tipos de dificuldades como formação inadequada do professor, salário irrisório, carga excessiva de trabalho, falta de tempo para lazer, convívio familiar, dentre outras. Por isso o professor nos dias atuais caracteriza-se como aquele que muitas vezes não corresponde às reais necessidades na educação.

Entretanto, na atualidade o professor que corresponde às necessidades da educação emancipadora, caracteriza-se como o professor que

reflete sobre sua prática, articula o conhecimento (teoria) com a maneira de trabalhar (prática), gosta de si e do que faz e desenvolve em seus alunos a auto-estima necessária para a aprendizagem. É, simultaneamente, prático, reflexivo, intelectual, técnico e pesquisador (Q-5).

É o cidadão consciente, atento, participativo, dinâmico, engajado nas lutas contra toda a forma de opressão, alienação e exclusão (Q-7), é pesquisador, está em constante aperfeiçoamento, sabe que o conhecimento não está pronto nem acabado, entende as pessoas como seres inconclusos (Q-8).

É um profissional competente e atualizado nos conhecimentos que ensina, sua docência é científica, histórica e política, fundamentada na concepção de homem, de sociedade e de educação que emana dos princípios da cidadania (Q-9).

Os depoimentos acima colhidos indicam de modo bem amplo a formação do professor reflexivo e pesquisador. É impressionante a fluência idealizada sobre o campo de atuação do professor. Valeria a pena uma dissertação investigando até que ponto essas características se materializam nos professores que vêm formando-se nas universidades. A impressão é que foram inteligências férteis, imaginando e descrevendo o que lhes vinha à mente, sem preocupação de tais características existirem ou não na realidade.

Nos depoimentos, os professores não fazem referência à tecnologia e nem se referem a aulas virtuais e ao ensino a distância.

Outro aspecto que parece desconhecido ou desconsiderado é as inúmeras dificuldades e obstáculos que os educadores enfrentam no trabalho

docente. Vale mencionar aqui alguns temas das pesquisas coordenadas por Wanderley Codo. Foram publicadas no livro "Educação: carinho e trabalho". Dentre outros, cito:

a) crise de identidade: sobre o saber e o saber-fazer dos educadores, sua competência para a docência na atualidade etc;

b) violência e agressão: em que cada estrutura social molda o caráter de seus membros, dentre eles está o caráter violento do indivíduo que encontra satisfação em pressionar seu semelhante – pressioná-lo, prejudicá-lo e até destruí-lo;

c) infra-estrutura das escolas públicas: especificamente relativa às condições físicas de trabalho e à importância social inegável do ensino de qualidade;

d) o salário: relativo a todos os educadores que trabalham em uma sociedade capitalista, que paga a força de trabalho apenas pelo preço necessário para a sobrevivência do trabalhador e, quando muito, de sua família;

e) o poder de compra: é o que cada professor pode comprar com o dinheiro disponível que ganha com seu trabalho, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão dos modelos de professores técnico, reflexivo e pesquisador, possibilitou a análise comparativa entre esses modelos e o professor que se forma no curso de pedagogia da Uniplac.

A formação de professores no curso de pedagogia segue um modelo eclético, formado pelos modelos técnico, reflexivo e pesquisador.

Do modelo técnico, a formação no curso de pedagogia adota como metodologia, o acesso aos conhecimentos científicos da ciência básica, isoladamente da formação clínica teórica e prática. A formação clínica teórica acontece separadamente da formação clínica prática e da formação em conhecimentos da ciência básica. A formação clínica prática que deveria ser simultânea com a formação clínica teórica e científica básica – sob o nome de estágio - acontece isoladamente somente no final do curso como tentativa de colocar em prática a formação adquirida durante o curso.

Do modelo reflexivo, professores e alunos adotam a reflexão, a crítica, o questionamento, a análise e leituras preponderantemente de textos e autores da corrente pedagógica progressista. A formação de professores na perspectiva da pedagogia progressista é uma preocupação que permeia a docência no curso de pedagogia da Uniplac segundo o questionário respondido pelos professores.

A formação do professor-pesquisador está restrita a ensaios de iniciação à pesquisa através de pré-projetos, prática de uma pesquisa-ação durante o estágio no final do curso e monitorias de alguns alunos, nem todos do curso de pedagogia, a professores pesquisadores da universidade.

Aproximadamente, 70 a 80% dos alunos do curso de pedagogia exercem o magistério como professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas e particulares. Esse aspecto parece não ser levado em consideração na formação docente pelos professores e alunos até o momento do estágio. Isso foi evidenciado quando foi solicitado nos questionários sobre os temas preferidos para a pesquisa-ação durante o estágio. Embora seja um curso de formação de profissionais que trabalham com a infância, os temas apontados foram todos voltados para ensino e aprendizagem e nenhum sobre a infância. Temas relativos à infância são levados em consideração, debatidos ou analisados quando os alunos realizam o estágio. Atualmente esse aspecto está merecendo maior atenção.

Embora exista entre professores e alunos do curso de pedagogia a preocupação sobre a qualidade da formação dos futuros professores, a estrutura e prática engessada de mais de três décadas formando professores predominantemente como profissionais técnicos, criou raízes históricas tão profundas, que apesar dos esforços e tentativas de superação, a formação do professor reflexivo e pesquisador ainda é incipiente, porque a dualidade teoria e prática alicerçada nos princípios do modelo técnico, ainda prevalece.

Nos questionários respondidos pelos professores e alunos, a reflexão e a pesquisa foram indicadas como características imprescindíveis para o professor da atualidade.

Foi verificado que apesar dos esforços e tentativas dos professores e alunos, não existe pesquisa acadêmica e/ou científica no curso de pedagogia, ressalvando-se um ou dois casos de professores que cursam mestrado e pesquisam para sua dissertação no referido curso. Um dos motivos porque os professores não trabalham com pesquisa é porque são contratados por hora-aula. Fora do horário de aula, tanto os professores como os alunos estão comprometidos com outras atividades. Além disso, se os professores não aprenderam e/ou não foram motivados para a prática da pesquisa durante sua formação, como poderão trabalhar com pesquisa?

Portanto, a tentativa de formar o professor-pesquisador limita-se à tímida iniciação à pesquisa que fiz referência. Essa prática convive, de um lado, com os esforços empreendidos para a formação do professor reflexivo na perspectiva da

pedagogia progressista e de outro, na convivência com o modelo técnico de professor que o curso de pedagogia continua formando.

Na análise sobre a metodologia docente adotada pelos professores do curso de pedagogia, chegou-se à conclusão que uma das causas porque os professores e alunos não trabalham com a pesquisa com seus alunos é porque ela não é proposta e nem valorizada na perspectiva docente.

A Uniplac procura incentivar, promover conferências, palestras, seminários etc., para implementar e orientar os professores a respeito da prática da pesquisa. Mesmo assim ainda é insuficiente, de forma que a pesquisa científica ou acadêmica no curso de pedagogia ainda é uma realidade incipiente, com um longo caminho a percorrer.

Dos onze professores que responderam o questionário, 08 estavam envolvidos com pesquisa científica, sendo que destes cinco estavam envolvidos com pesquisa no curso de mestrado, um em pesquisa de doutoramento, um com pesquisa institucional e um como coordenador da pesquisa sobre avaliação institucional e como membro da Comissão de Análise e acompanhamento de Projetos e Pesquisas da Universidade. Nenhum deles trabalhava com pesquisa na docência.

Os incentivos para a pesquisa pelos professores e alunos limitam-se a material, recursos humanos, monitorias, computadores, espaço físico para trabalho, material de consumo, desde que o projeto seja aprovado pela Comissão e Projetos e Pesquisas da universidade. A metodologia docente é a mais variada possível.

Os depoimentos dos professores e alunos sobre o perfil do professor que se forma no curso de pedagogia, indicam o perfil do professor reflexivo e pesquisador.

Para identificar-se o que os professores e alunos entendem como pesquisa, perguntou-se: O que é pesquisa? Obteve-se como respostas uma diversidade considerável de explicações descrevendo a pesquisa, como: atitude do pesquisador face ao desconhecido; atualização de informações; investigação instrumentalizada pela metodologia científica; forma de construir o conhecimento científico; investigação através da observação e da reflexão; atividade voltada para a realidade; debruçar-se sobre algo para entendê-lo; procedimento racional sistemático e outros.

Até 1998 o curso de pedagogia formou especialistas em assuntos educacionais: orientadores educacionais, supervisores escolares e administradores escolares. Em 1999 formou a primeira turma de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Em função dessa situação ainda não existem estudos avaliativos sobre a qualidade dos professores formados nessa nova habilitação do curso.

Entretanto, existem alguns levantamentos extra-oficiais a esse respeito que dão conta de que 80% dos formandos de 1999 eram professores em escolas públicas e particulares, que vieram à universidade a procura de aperfeiçoamento profissional tendo em vista melhoria salarial, exigência legal trabalhista, (LDB e decretos governamentais) etc.

As respostas aos questionários evidenciaram que as justificativas e os objetivos do curso de pedagogia por si só não garantem a formação do modelo de professor previsto para o curso. São os professores e alunos que asseguram, na medida em que articulam teoria e prática, no decorrer da formação inicial e continuada.

Dentre outras, citaram como características docentes: a formação política, pedagógica, tecnológica, pesquisa, domínio da metodologia científica, metodologia da pesquisa, formação filosófica, responsabilidade, o professor transformador, sujeito histórico, reflexivo, crítico e pesquisador.

Sobre o professor-pesquisador, em momento algum foi indicado se essa característica se materializa de fato no curso e de que forma.

Indagados sobre o perfil do professor da atualidade, os professores e alunos informaram através de um quadro descritivo, segundo o qual o professor da atualidade é o professor que:

Incentiva os alunos, promove estudos, leituras, pesquisa, tem os pés na realidade, horizontes amplos, sua docência é reflexiva, é democrático, comprometido, ativo, dinâmico, pesquisador, aberto às mudanças, atualizado, observador, envolvido no mundo que o cerca, interlocutor de seu tempo, tem uma concepção de homem, sociedade e educação bem definida, não é radical, não se prende às teorias que se superam, revisa permanentemente seus conhecimentos, sua docência, a noção de aprendizagem, de avaliação, reflete sobre sua prática, articula teoria e prática, desenvolve auto-estima nos alunos, gosta de si e do que faz, é prático, reflexivo, crítico, científico, intelectual, técnico,

pesquisador, atento, participativo, engajado nas lutas contra opressão, exclusão, discriminação, mantém-se atualizado, vê como inacabado os conhecimentos, vê as pessoas como seres inconclusos, sua docência é científica, histórica, política, comprometida e transformadora (Q-5, aos professores; Q-7, aos alunos).

Além dessas características, ainda destacaram que a pesquisa deve permear a tarefa educativa, porque através dela o professor estranha o familiar e familiariza o estranho. Essa é uma postura essencial, tanto para o professor-pesquisador como para o professor reflexivo.

Sem pesquisa, dizem os professores, depauperamos o trabalho universitário e a universidade se torna lacunosa, porque é um dos pólos geradores da qualidade do conhecimento, do ensino e da excelência da universidade.

O modelo de professor-pesquisador encontra obstáculos que não dependem apenas de tomada de decisões. A concepção positivista de ciência, de pesquisa, do conhecimento e sobre o próprio cientista requisitou a pesquisa científica como tarefa exclusiva do cientista pesquisador sofisticado, ficando ao professor a tarefa de repassar para os alunos o conhecimento produzido nas pesquisas científicas e aos alunos o trabalho de copiar e assimilar esses conhecimentos.

Esse entendimento acabou criando obstáculos, não apenas para a prática da pesquisa por pessoas não qualificadas para tal, como professores e alunos, como também excluiu a prática da pesquisa dos currículos de formação de professores.

A partir da última década deu-se maior ênfase à pesquisa nas disciplinas de metodologia científica, metodologia da pesquisa e prática de ensino. Mesmo assim, a pesquisa científica e/ou acadêmica é uma realidade incipiente no curso de pedagogia.

O professor reflexivo tem na pesquisa a oportunidade de reflexão que o leva à indagação e à elaboração de propostas e soluções para os problemas, para interferir na realidade como agente transformador.

Por sua vez, o professor-pesquisador sem a reflexão, a crítica e a criatividade, encontra sérios obstáculos a ponto de inviabilizar a pesquisa. A contribuição entre o professor reflexivo e o professor-pesquisador se dá pela

pesquisa. O professor reflexivo carece de dados sobre a realidade social e educacional para refletir, os quais só a pesquisa pode fornecer. Nesse sentido, Pedro Demo refere-se à pesquisa científica e Perrenoud à reflexão.

Para Perrenoud (1999), a formação do professor reflexivo não equivale à formação do professor pesquisador e vice-versa. Ele entende que pesquisa e prática reflexiva têm grandes diferenças porque:

a) Ambas não têm o mesmo objeto de estudo. O professor-pesquisador tem como objeto de estudo os fatos, o processo educacional, o sistema educativo e as práticas educativas. O professor reflexivo debruça-se sobre seu trabalho docente, o contexto imediato da realidade local do dia a dia e na realidade concreta da sua docência.

b) Uma segunda distinção que faz é que pesquisa e prática reflexiva adotam procedimentos diferentes no processo da pesquisa e da reflexão. A pesquisa descreve, explica a realidade e a prática reflexiva procura compreender para organizar e desenvolver determinadas práticas pedagógicas. Por isso, não têm a mesma função. A pesquisa procura o saber geral, universal, durável e agrega-o às teorias existentes. A prática reflexiva não adota os mesmos valores e limita-se à conscientização e ao saber prático, útil e imediato para a docência.

c) Pesquisa e prática reflexiva não adotam os mesmos critérios avaliativos. A pesquisa usa o método intersubjetivo para avaliar seus resultados e a prática reflexiva avalia seus resultados e valores pela eficácia destes na resolução de problemas profissionais.

Perrenoud (1993, p. 117) justifica a importância da iniciação à pesquisa, enquanto forma de apropriação de conhecimentos básicos nas ciências humanas, como aplicação dos resultados da pesquisa científica na educação e como paradigma para a prática reflexiva.

Pedro Demo (1993, p. 35) analisa a pesquisa sob quatro ângulos diferentes: teórica, metodológica empírica e prática. Sob o aspecto teórico a pesquisa procura a reconstrução de teorias polêmicas. Sob o aspecto metodológico é questionadora, lógica, democrática, reflexiva e crítica. A pesquisa empírica, o nome já diz, tem como objeto material a empiria e como metodologia emprega a mesma usada em pesquisas qualitativas. Como prática a pesquisa se caracteriza como questionadora, indaga sobre a finalidade da ciência, da ética, cidadania, a quem a ciência serve e a quem deixa de servir. A ciência não é

neutra. Pedro Demo ainda lembra que a pesquisa não dispensa cuidados teóricos, metodológicos, interventor na realidade.

Tanto em Perrenoud como em Pedro Demo é possível identificar valores na pesquisa, não apenas como iniciação científica, como pesquisa acadêmica, mas também como metodologia docente na formação de professores.

Os modelos de professor reflexivo e pesquisador, alicerçados na efetiva produção do conhecimento, permitem superar as propostas de pesquisa e reflexão práticas, sem o embasamento científico, superficiais e aligeiradas, previstos nas diretrizes para a formação de professores.

O modelo técnico de professor tem seus valores, mas precisa ser repensado em sua totalidade, porque na atualidade não atende mais nem aos objetivos produtivistas para os quais foi criado.

Os modelos reflexivo e pesquisador de professores têm características capazes de dar conta da formação de professores para atender às necessidades atuais da educação, destacando-se dentre outras, a reflexão, a pesquisa, a crítica, a contextualização das práticas pedagógicas.

Se no decorrer da dissertação transpareceu que a formação de professores constitui o maior problema da educação brasileira, ou, que com a solução desse problema tudo estaria resolvido, ainda é tempo de deixar claro que, em momento algum existiu essa intenção. Existem muitos outros problemas de natureza mais ampla, como a revisão das políticas públicas, educacionais, sociais, econômicas, culturais, dentre outros, que interferem e acabam determinando inúmeros problemas para a educação e para a formação de professores.

Finalmente, como se não bastassem os problemas educacionais existentes, a própria legislação do ensino brasileiro e decretos governamentais, que deveriam ser pioneiros na defesa e incentivo às lutas pela qualidade da educação na escola pública, subvertem a ordem e colocam barreiras e obstáculos ao sistema que, se não estava correspondendo totalmente, pelo menos se fundamentava em dados científicos da realidade e apontavam propostas superiores em qualidade às imposições autoritárias da LDB e Decretos governamentais sobre a formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, N. (Org.). *Formação de professores – pensar e fazer*. 3. ed. São Paulo : Cortez, 1995.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais – Pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo : Pioneira, 1998.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas : Papirus, 1995.
- _____ et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*. a. XX, n. 68, São Paulo, dez. 1999.
- ANDER-EGG, Ezequiel. *Introducción a las técnicas de investigación social: para trabajadores sociales*. 7. ed. Buenos Aires : Humanitas, 1978.
- APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de pesquisas*, n. 60, São Paulo, fev. 1987.
- BALZAN, N. C. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: CASTANHO, M. L. M. ; VEIGA, I. P. A. (Orgs.). *Pedagogia universitária – aula em foco*. Campinas : Papirus, 2000.
- BARROS, A J.; LEHFELD, N. A. S. *Projeto de pesquisa: Propostas metodológicas*. Petrópolis : Vozes, 1990.
- BASTOS, C. ; KELLER, V. *Introdução à metodologia científica*. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1991.
- BRANDÃO, Z. (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1995.
- BUNGE, M. *La ciencia su método y su filosofía*. Buenos Aires : Sieglo Veinte, s.d. —
- CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo de mudanças. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto : Porto Editora, 1995.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 3. ed. São Paulo : Cortez, 1998.
- CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. Burnout: Síndrome da desistência?. In: CODO, W. (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis : Vozes, 1999.
- DECRETO N. 3.276, de 06 de dezembro de 1999, regulamenta a formação de professores para atuar na educação básica. Brasília, 06 dez. 1999.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa princípio científico e educativo*. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1991.

_____. *Pesquisa e construção do conhecimento*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1996.

_____. *Educar pela pesquisa*. São Paulo : Cortez, 1997.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. *Cartografias do trabalho docente – professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas : Mercado de Letras, 1998.

DOYLE, W. "Learning to teach: An emerging direction in research on preservice teacher education." *Journal of Teacher Education*, 36 (1), 1985.

DUARTE, N. (Org.). *Sobre o construtivismo*. São Paulo : Cortez, 2000.

EISNER, E. *Learning and teaching the ways of Knowing*. Chicago : University of Chicago Press, 1985.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. *Cartografia do trabalho docente – professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas : Mercado de Letras, 1998.

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.

_____. *La profesión docente y la comunidad escolar: cronica de un desencuentro*. Madrid : Morata, 1993.

ERICKSON, F. "Classroomdiscourse as improvisation: Relationships between academic task struture and social participationstructure in lessons". In *Communicating in the classroom* [L. C. Wilkinson, ed.]. New York : Academic Press, 1982.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente, in: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Porto : Porto Editora, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo : Cortez, 19906.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Novos desafios para formação de professores*. Niterói : www.nudeph.com.br, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa : Dom Quixote, 1997.

_____. *Pesquisa sobre formação de professores – conhecimento sobre aprender a ensinar*. (Trás. de Lólio Lourenço de Oliveira). XX Reunião Anual da ANPEd. *Revista Brasileira de Educação*. Caxambu (MG), set/dez. 1997.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografia do trabalho docente – professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas : Mercado de Letras, 1998.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo : Atlas, 1991.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

GOLDENBER, Mirian. *A arte de pesquisar*. São Paulo : Record, 1998.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional prático reflexivo. (Trad. de Graça Cunha, Cândida Espanha, Conceição Afonso e

- José António Sousa Tavares). In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa : Dom Quixote, 1997.
- GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V. O. Reflexão sobre a prática docente situada: buscando novas perspectivas pra a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografia do trabalho docente – professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas : Mercado de Letras, 1998.
- HABERMAS, J. *Legitimation crisis*. Beacon Press, 1971.
- HAGUETTE, A. Educação: bico, vocação ou profissão? In: *Educação e sociedade*. V. 38, São Paulo 1991.
- HECK, S.; WILLIAMS, C. *The complex roles of the teacher*. New York : Teacher College Press, 1984.
- IMBERNÓN, Francisco. *La formación y el desarrollo del profesorado – Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona : Graó, 1994.
- JACKSON, P. *The practice of theaching*. New York : Teacher College Press, 1987.
- KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político*. (Trad. Nize Maria Campos Pellanda). Porto Alegre : Artes Médica, 1997.
- KIRK, D. "Beyond the limits of theoretical discourse in the theacger education : Towards a critical pedagogy". *Theaching and Thjeacher Education*, 2 (2), 1986, p. 155-169.
- KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: Arma e sonho na escola*. São Paulo : Ática, 1993.
- _____. *Leitura e escrita – Da prática de pesquisa à prática de formação*. XX Reunião Anual da ANPEd. Caxambu (MG),. 1997.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Técnicas de pesquisa*. 2. ed. São Paulo : Atlas, 1990.
- LÖWY, Michel. *Ideologias e ciências sociais: elementos para uma análise marxista*. São Paulo : Cortez, 1985.
- LUCKESI, C. C. et al. *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- LÜDKE, M. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografia do trabalho docente – professor(a)-pesquisador(as)*. Campinas : Mercado de Letras, 1998.
- _____. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis : Vozes, [1995].
- _____. et al. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação e Sociedade*. a. XX, n. 68, São Paulo, dez, 1999.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior*. Brasília, maio 2000. Site <http://life.fae.unicamp/anfope/menu/.html>.
- _____. Propostas de Diretrizes para a formação Inicial de Professores de Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Brasília, maio 2000. Site <http://life.fae.unicamp/anfope/menu/.html>.
- MUNARIM, A. *Educação e esfera pública na serra catarinense: A experiência política do Plano Regional de Educação*. Tese de doutoramento em educação – história e filosofia da educação. PUC, São Paulo, 1999.

NARCARATO, A. M.; VARANI, A.; CARVALHO, V. O. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível – abrindo cortinas. In: GERALDI, C. A. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografia do trabalho docente – professor(a) pesquisador(a)*. Campinas : Mercado de Letras, 1998.

NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. (Tradução de Graça Cunha, Cândida Espanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares) 3. ed. Lisboa : Dom Quixote, 1997.

_____. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa : Dom Quixote, 1997.

_____. Dize-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. C. *Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. Campinas : Papyrus, 1997.

PÁDUA, E. M. M. de. *Metodologia da pesquisa*. Campinas : Papyrus, 1996.

PARECER 270/96 de 17 de setembro de 1996 do Conselho estadual de Educação. Reconhece o Curso de Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais. Florianópolis, 17 set. 1999.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudanças – Prática reflexiva e prática crítica. (Trad. de Denice Barbara Catani). XXII Reunião Anual da ANPEd. *Revista Brasileira de Educação*, Caxambu (MG), set./dez. 1999.

_____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. (Trad. de Helena Faria, Helena Tapada, Maria João de Carvalho e Maria Nóvoa). Lisboa : Dom Quixote, 1993.

PERRETI, A. "Las exigencias de extensión, coherencia y variedad en la formación y el perfeccionamiento del profesorado". *Revista de Educación*, 284, 1987, p. 89-112.

PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. 3. ed. Campinas : Papyrus, 1996.

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA. Brasília : MEC/SEF/DOE, maio 2000.

POLLARD, A. A.; TANN, S. *Reflective Teaching in the Primary School. A handbook for the Classroom*. London : Cassell, 1989.

RELATÓRIOS DO PROCESSO DE RECONHECIMENTOS DO PROJETO DA UNIPLAC – CONSEPE, Lages, mar. 1999.

RESOLUÇÃO n. 011/98 de 25 de agosto de 1998 – CONSEPE, cria Fundo de Incentivo ao Desenvolvimento da Pesquisa da UNIPLAC.

RESOLUÇÃO n. 021/98 de 17 de novembro de 1998 – CONSEPE, regulamenta a atividade de monitoria no âmbito da Uniplac.

RESOLUÇÃO n. 030/99 de 08 de janeiro de 1999 – CONSEPE, aprova e publica o Regulamento Institucional de Estágio Curricular da Uniplac.

ROTH, R. "Preparing the reflective Practitioner: Transforming the apprentice through the dialectic". *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 31-35.

RUMMEL, J. F. *Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação*. 3. ed. Porto Alegre : Globo, 1977.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre : ARTEMED, 1998.

- _____. *O currículo – Uma reflexão sobre a prática*. (Trad. de Emani F. Fonseca Rosa). Porto Alegre : ARTEMED, 1998.
- SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo : Cortez, 1995.
- SAVIANI, D. *Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por Uma Outra Política Nacional*. São Paul : Cortez, 1998.
- SCHEIN, E. *Professional Education*. New York : McGraw-hill, 1973. —
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa : Dom Quixote, 1997.
- _____. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass, 1987. —
- _____. *La formación de profesionales reflexivos – Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. (Traducción y revisión de Lourdes Monero, José Manuel Vez Jeremías). Barcelona : Paidós, 1992.
- SCHULMAN, L. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, M. C. (org.). *La investigación de la enseñanza, I – enfoques, teorías y métodos*. Barcelona : Piados Educador, 1989.
- SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE ISNTITUTOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – *Anais*. Brasília : INEP/MEC, 1988.
- SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. (Trad. Tomaz Tadeu da Silva). Petrópolis : Vozes, 1995.
- SOARES, M. B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, M. H. S. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo : T. A. Q., 1991.
- STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. (Textos seleccionados por J. — Rudduck e D. Hopkins) 3. ed. Madri : Morata, 1996.
- WEBER, S. *O professor e o papel da educação na sociedade*. Campinas : Papirus, 1996.
- WÜRDIG, R. C. Dos bancos universitários aos pátios escolares: Da formação inicial à prática pedagógica dos professores de educação física. *Dissertação de mestrado – UFSC*, Florianópolis, 1998.
- YINGER, R. J. "Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching". *Theaching and Theacher Education*, 2 (3), 1986, p. 263-282. —
- ZEICHNER, K. Formar os futuros professores para a diversidade cultural. In: *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa : EDUCA, 1993.
- _____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. A G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografia do trabalho docente – professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas : Mercado de Letras, 1998.
- ZEICHNER, K. ; LISTON, D. "teaching student teacher to reflect. *Harvard Educational Review*, 57 — (1), 1987, p. 23-47.

A N E X O S

ANEXO 1 – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIPLAC – Ano 1999.

SEM	Nº	DISCIPLINAS	CAR/HOR.	CRÉDITOS
1º	01	Metodologia científica	60	04
	02	Biologia humana	60	04
	03	Psicologia geral	60	04
	04	Filosofia geral	60	04
	05	Literatura infantil	60	04
	06	Educação física	30	02
2º	07	Português – técnica de redação	60	04
	08	Sociologia geral	60	04
	09	Fundamentos de metodologia da matemática	60	04
	10	Fundamentos de metodologia do ensino de português	60	04
	11	Psicologia da educação	60	04
	12	Educação física	30	02
3º	13	Filosofia da educação	60	02
	14	Psicologia da educação	60	04
	15	Fundamentos e metodologia da matemática	60	04
	16	História da educação	60	04
	17	Sociologia da educação	60	04
	18	Psicomotricidade	30	02
4º	19	Sociologia da educação	60	04
	20	História da educação	60	04
	21	Didática	60	04
	22	Psicologia da educação	60	04
	23	Fundamentos e metodologia do ensino especial	60	04
	24	Psicomotricidade	30	02
5º	25	Didática	60	04
	26	Fundamentos e metodologia das ciências	60	04
	27	Metodologia da pesquisa	60	04
	28	Estatística aplicada à educação	60	04
	29	Higiene e programa de saúde	60	04
	30	Fundamentos e metodologia da alfabetização	60	04
6º	31	Fundamentos e metodologia de estudos sociais	60	04
	32	Fundamentos e metodologia do ensino de pré-escolar	60	04
	33	Fundamentos e metodologia da alfabetização	60	04
	34	Fundamentos e metodologia das ciências	30	02
	35	Jogos e recreação	30	02
	36	Prática de ensino de 1º à 4ª série de 1º e 2º grau: estágio	60	04
	37	Informática	45	03
7º	38	Fundamentos e metodologia da educação artística	60	04
	39	Fundamentos e metodologia do ensino de pré-escolar	60	04
	40	Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau	60	04
	41	Prática de ensino de 1º à 4ª série do 1º grau: estágio	30	02
	42	Prática de ensino no pré-escolar: estágio	45	03
	43	Informática	45	03
8º	44	Prática de ensino de 1º à 4ª série do 1º grau: estágio	120	08
	45	Prática de ensino no pré-escolar: estágio	75	05
T O T A L G E R A L			2.475	165

Fonte: Projeto da criação da habilitação para a Educação Infantil e Séries Iniciais no Curso de Pedagogia da Uniplac – 1995.

ANEXO 2 – DISCIPLINAS RELACIONADAS COM A INICIAÇÃO À PESQUISA

As disciplinas relacionadas com a pesquisa e o semestre em que são trabalhadas são: metodologia científica, no primeiro semestre, metodologia da pesquisa no quinto semestre, prática de ensino no sexto, sétimo e oitavo semestres, conforme apareceram na grade curricular do curso de pedagogia no anexo 1. Confira as ementas dessas no respectivo semestre em que são ministradas:

a) Ementa de Metodologia Científica (1º semestre): Técnicas de Estudo. Ciência. Conhecimento. Trabalhos Científicos no Curso de Graduação. Relatório. Introdução à Pesquisa.

b) Ementa de Metodologia da Pesquisa (5º semestre): Pesquisa. Pesquisa Experimental. Pesquisa Qualitativa. Pesquisa Princípio Científico e Educativo. Professor-pesquisador. Projeto de Pesquisa. Técnicas de Pesquisa. Relatório de Pesquisa.

c) Ementa de Prática de Ensino de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental:

Sexto semestre: Estudos e Aprofundamentos em Metodologia de Ensino a partir da iniciação da prática de estágio.

Sétimo semestre: Inserção na realidade educacional, Objeto de estágio para conhecer, analisar e avaliar sua estrutura e funcionamento, no que se refere ao projeto político-pedagógico da escola e as dimensões que o integram.

Oitavo semestres: Estágio, Diagnóstico, Planejamento, Execução e Estágio. Monografia.

**ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIPLAC**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE EMSTRADO EM EDUCAÇÃO – UFSC/UNIPLAC**

Lages, em 03 de novembro de 1999

Senhor(a) Professor(a)

Este questionário é parte integrante da dissertação do mestrado em educação, que estou cursando.

Os dados, informações opiniões dos(as) professores(as) do curso de pedagogia da Uniplac sobre a importância ou lugar da pesquisa na formação de professores, são extremamente importantes para a conclusão dos trabalhos da dissertação.

Será mantido sigilo absoluto sobre possível identificação dos(as) profesoeres(as) que responderem ao questionário.

Agradeço, na certeza que foi significativa sua contribuição para a concretização desta dissertação.

Cordialmente

Prof. Jair Orandes de Freitas
Uniplac – Lages, SC.

**QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNIPLAC**

1. Curso de graduação em que se formou:

a) _____ - concluído em 19____

b) _____ - concluído em 19____

c) _____ - concluído em 19____

2. Especialização:

a) _____ - concluído em 19____

b) _____ - concluído em 19____

c) _____ - concluído em 19____

3. Mestrado:

a) _____ - concluído em 19____.

4. Doutorado:

a) _____ - concluído em 19____.

5. Tempo de serviço:

a) No magistério: _____ anos – b) Na Uniplac _____ anos.

6. Nome das disciplinas, tempo que leciona e/ou lecionou no curso de pedagogia:

a) _____ - _____ anos.

b) _____ - _____ anos

c) _____ - _____ anos

d) _____ - _____ anos

e) _____ - _____ anos

f) _____ - _____ anos

7. Dados sobre pesquisa e formação de professores

- 7.1. Exerce alguma atividade de pesquisa na Uniplac? De que forma? É individual ou coletiva? Envolve alunos, de que forma?
- 7.2. A Uniplac oferece incentivo (financeiro, tempo, material, monitoria etc.) aos professores do curso de pedagogia para desenvolvimento de pesquisa?
- 7.3. Comente sua metodologia de trabalho na(s) disciplina(s) que leciona no curso de pedagogia (aula expositiva, estudos em grupos, pesquisa, projeto de pesquisa, seminário, resenha crítica, pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, monografia, relatório, outras formas, quais?).
- 7.4. Cite as principais características do professor formado no curso de pedagogia.
- 7.5. Comente o tipo de professor que melhor atende às necessidades da educação na atualidade.
- 7.6. Já fez alguma pesquisa? Sobre que assunto? Para que finalidade?
- 7.7. Que é pesquisa?
- 7.8. Qual sua opinião sobre a pesquisa na formação de professores?
- 7.9. Para outras observações, sinta-se à vontade.

**ANEXO 4 – QUESTIONÁRIOS AOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIPLAC**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE PESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Lages, em 3 de novembro de 1999.

Caros acadêmicos

Este questionário é parte integrante dos trabalhos da dissertação do mestrado em educação que estou cursando.

As informações e dados dos acadêmicos do curso de pedagogia sobre a pesquisa na formação de professores são de suma importância para os trabalhos da minha dissertação.

Será mantido sigilo sobre possível identificação dos acadêmicos que responderem ao questionário.

Antecipo agradecimentos na certeza de que poderei contar com vossa significativa contribuição para esta dissertação.

Cordialmente

Prof. Jair Orandes de Freitas
Uniplac – Lages, SC.

QUESTÕES SOBRE PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1. Qual o tema de pesquisa do estágio? Quando foi escolhido e quem o escolheu?
2. Como o grupo está desenvolvendo a pesquisa no estágio?
3. Alguém do grupo participou de alguma pesquisa durante o curso? Qual era o assunto? Como foi a participação? Era vinculada a alguma disciplina?
4. Durante o curso alguém recebeu algum tipo de incentivo para pesquisa? Qual foi o tipo de incentivo? Como foi a pesquisa?
5. O que é pesquisa?
6. Comente sobre a importância da pesquisa para formação de professores.
7. Comente a opinião do grupo sobre o tipo de professores melhor atende às necessidades ou exigências da educação na atualidade.

**ANEXO 5 – QUADRO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS, A
NÍVEL DE GRAUDAÇÃO.**

Quadro 1

Formação dos professores

Nº	Curso de graduação	Ano de Conclusão
01	Biblioteconomia	1978
02	Ciências sociais	1987
03	Ciências de 1º Grau	1978
04	Direito	1968
05	Filosofia	1966
06	Filosofia	1966
07	Pedagogia	1968
08	Pedagogia	1970
09	Pedagogia	1974
10	Pedagogia	1975
11	Pedagogia	1976
12	Pedagogia	1984
13	Pedagogia	1984

Fonte: Pesquisa de campo, 1999/2.

Obs.: Entre os 11 professores que responderam ao questionário, 3 tinham formação em 2 cursos superiores.

**ANEXO 6 – QUADRO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS A NÍVEL
DE ESPECIALIZAÇÃO**

Quadro 2

Especializações dos professores

Nº	Especializações	Ano de conclusão
01	Ação integrada na escola	1995
02	Administração escolar	1986
03	Administração escolar	1986
04	Administração escolar	1989
05	Administração escolar	1989
06	Administração universitária	1992
07	Alfabetização em séries iniciais	1995
08	Educação e movimentos sociais	1992
09	Educação psicomotora	1989
10	Metodologia da pesquisa	1996
11	Orientação educacional	1987
12	Psicologia educacional	1978
13	Sociologia	1978
14	Sociologia da pesquisa	1979
15	Supervisão escolar	1982
16	Supervisão escolar	1984
17	Supervisão escolar	1986

Fonte: Pesquisa de campo, 1999/2.

Obs.: Dos 11 professores que responderam ao questionário, 5 tinham mais de uma especialização.

**ANEXO 7 – QUADRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENTREVISTADOS A
NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU.**

Quadro 3

Formação dos professores ao nível de pós-graduação stricto sensu

Nº	Mestrado e/ou doutorado	Concluído	Cursando
	<u>Mestrado</u>		
01	Administração de sistemas educacionais	1988	-
02	Avaliação de aprendizagem	1995	-
03	Educação	-	X
04	Educação	-	X
05	Educação: Educação, história e política	-	X
06	Educação: Psicologia da educação	1981	-
07	Sociologia política	-	X
07	Sociologia política	-	X
	<u>Doutorado</u>		
08	Ciências da educação	-	X

Fonte: Pesquisa de campo, 1999/2.

ANEXO 8 – QUADRO DE TEMPO DE SERVIÇO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Quadro 4

Tempo (em anos) de serviço dos professores no magistério Dentre o fora da
Uniplac

Nº	Professor	Na UNIPLAC	Fora da NIPLAC
01	A ¹	30	35
02	B	29	37
03	C	28	35
04	D	26	30
05	E	25	36
06	F	16	29
07	G	14	28
08	H	09	32
09	I	07	17
10	J	06	16
11	L	05	18

Fonte: Pesquisa de campo, 1999/2.

¹ As letras representam os professores que responderam ao questionário.

ANEXO 9 – DISCIPLINAS, PROFESSORES E TEMPO DE SERVIÇO NO CURSO DE PEDAGOGIA

DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Quadro 5

Disciplinas, professores e tempo de serviço

Nº	Disciplinas	Professores e tempo de serviço										
		A ²	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L
01	Administração escolar	14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	15
02	Currículos e programas	-	-	-	-	24	-	-	-	-	-	-
03	Didática	-	-	1	-	-	-	-	-	14	-	-
04	Estágio em supervisão escolar	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-
05	Estatística paliçada à educação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10
06	Estr. e func. Do ens. 1º e 2º graus	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	5
07	Filosofia da educação I	16	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-
08	Filosofia da educação II	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
09	Filosofia geral	16	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10	Fund. de met. do ensino especial	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
11	História da educação	2	-	-	2	-	-	15	-	-	-	-
12	Literatura Infantil	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
13	Medidas educacionais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8
14	Metodologia científica	-	-	-	-	-	-	-	-	5	-	-
15	Metodologia da pesquisa	8	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
16	Orientação de estágio	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
17	Orientação educacional	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10
18	Prática de ensino	-	-	-	-	-	-	-	-	14	-	-
19	Prática de ensino de 1ª a 4ª série	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-
20	Prática de ensino de pré-escolar	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
21	Prática de ensino de 1º e 2º graus	-	-	-	4	21	-	-	-	-	-	-
22	Princípios e mét. da sup. escolar	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-
23	Princípios e mét. da adm. escolar	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-
24	Psicologia da educação I e II	-	-	1	-	-	-	-	-	-	29	4
25	Psicologia geral	-	-	1	-	-	-	-	-	-	29	-
26	Psicologia social	-	-	-	-	-	7	-	-	-	-	-
27	Recursos áudio visuais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8
28	Sociologia	-	1	-	-	-	30	-	-	-	-	-
29	Sociologia da educação	-	-	-	-	-	-	26	-	-	-	-

Fonte: Pesquisa de campo, 1999/2.

² As letras representam os professores que responderam ao questionário.