



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A PRÁTICA DA PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo.

Jacira Pinto da Roza

Orientadora: Prof^a Dr^a. Elizabeth Diefenthaler Krahe

Tese a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutor.

Porto Alegre, setembro de 2009.

A stack of several books with white and blue covers is shown. A vibrant red ribbon is wrapped around the books, creating a decorative bow at the top. The background is a solid, deep red color.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Otomar e Jandira (in Memoriam) pela presença amorosa e basilar em todos os momentos da minha vida, a minha filha Ana Paula, amiga e eterna companheira, ao Jairo, uma pessoa especial em minha vida, a minha orientadora, professora Elizabeth Diefenthaeler Krahe, por sua competência profissional que tornou os momentos de orientação, espaços de estudo e reflexão, de cumplicidade e compromisso acadêmicos, a professora Marília Morosini que acompanha minha trajetória acadêmica de longa data, a professora Maria Carmem Barbosa por sua disponibilidade e atenção a este estudo, a professora Cleoni pela sua presença afetiva e excelência profissional, ao professor Pedro Demo que me honra com sua participação na banca avaliadora desta tese e a todos os colegas que se fizeram presentes ao longo deste trabalho, às coordenações dos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino investigadas, aos docentes que se disponibilizaram em contribuir nesta investigação. A todos enfim, os meus sinceros agradecimentos!



Dedicatória

Dedico este trabalho a uma pessoa muito especial em minha vida, minha mãe. Que do plano espiritual onde ela se encontra possa sentir o meu amor e a minha gratidão por tudo o que fez por mim. Sempre foi minha “fã”...e eu dela. Somos produto de nossa história de vida e ela foi, ao longo destes anos, a minha peça basilar de otimismo, de alegria, de força, de perseverança e de amizade. Viveu o seu próprio discurso...

Mãe, eternamente, te amo!

Ser Mulher...

Seguir em frente quando sentimos que não temos
mais forças e o cansaço parece nos vencer,
Seguir em frente quando a vida nos impõe desafios quase intransponíveis, e
você precisa ser “omnipresente” para dar conta de tudo
Seguir em frente reconhecendo nossas falibilidades,
Seguir em frente quando perdemos no caminho pessoas preciosas e fontes de
amor e inspiração,
Seguir em frente quando, muitas vezes, nos sentimos sós,
Seguir em frente quando o tempo parece ser teu adversário,
Seguir em frente, muitas vezes, sem apoio, sem aplausos...
Ser mãe, ser trabalhadora, ser amiga, ser amante...
Significa ser mulher, no sentido mais divino da palavra.
Guerreira e determinada em busca de velhos e imortais sonhos...
Mesmo que quando os alcançamos, percebemos que no caminho, novos ideais
afloraram.
É uma eterna jornada chamada **VIDA!**

Desistir, jamais...

Jacira Pinto da Roza

RESUMO

A tese “A PRÁTICA DA PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo” investigou como os cursos de Pedagogia estão organizando seus processos pedagógicos de modo a contribuir na formação de profissionais reflexivos e quais as estratégias pedagógicas docentes que podem contribuir para o desenvolvimento deste profissional. Fundamentaram basicamente esse estudo os aportes teóricos nacionais de Demo, Anastasiou & Alves e Krahe ; e Schön, Alarcão e Tardif como internacionais. A coleta de dados foi realizada em duas Universidades (privada e federal) tendo como foco principal o curso de Pedagogia presencial. O instrumento para coleta dos dados junto às coordenações e docentes dos cursos foi a entrevista semi-estruturada. Trata-se de um estudo de caráter exploratório-descritivo e utilizamos o método de análise de conteúdo para tratamento dos dados. Este estudo constatou que: os cursos de Pedagogia se configuram como estruturas institucionais de apoio à gestão e implementação de propostas de aprendizagem inovadoras com base em concepções ético-políticas emancipatórias; a análise dos dados dos docentes e coordenação do curso de Pedagogia evidenciou que a articulação entre IES, Curso de Pedagogia e práticas docentes se faz necessária na formação dos profissionais reflexivos, que a organização curricular deve abarcar institucionalmente objetivos, princípios e ações para que as estratégias empregadas nos espaços pedagógicos transcendam iniciativas. Constatou-se que na IES pública, a articulação se manifesta com maior veemência nos depoimentos docentes. Quanto ao perfil do professor reflexivo os docentes demonstraram conhecimentos sobre o assunto e algumas competências são apresentadas para a necessária imbricagem entre o ensino e a prática da pesquisa para a formação deste profissional. Foram relatadas estratégias vivenciadas na prática pedagógica que podem contribuir neste processo e destacadas que, fundamentalmente, nenhuma delas dará conta desta formação se os conhecimentos não estiverem articulados às práticas sociais dos educandos. Este estudo concluiu que há muito mais a ser pesquisado nesta área se desejamos a formação de profissionais competentes, conscientes de seus desafios enquanto permanentes pesquisadores de suas próprias ações.

Palavras-chave:

Formação de Professores - Docência – Profissional Reflexivo- Prática da Pesquisa

ABSTRACT

The thesis “THE PRACTICE OF RESEARCH IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF PROFESSORS IN PEDAGOGY: *a challenge to the higher education teaching staff for the development of a reflective professional*” investigated how the Pedagogy courses are organizing their pedagogical processes in order to contribute to the development of reflective professionals and which pedagogical strategies from the teaching staff may foster the development of this professional. This study was basically based on the national theoretical base of Demo, Anastasiou & Alves and Krahe; and Schön, Alarcão and Tardif as international. The data collection was carried out in two Universities (private and federal), focusing mainly on the Presence Pedagogy course. The instrument for data collection at the coordination departments and teaching staff was the semi-structured interview. It is an exploratory-descriptive study and the method used was content analysis for treatment of data. This study has verified that: the courses of Pedagogy represent institutional structures that support the management and implementation of innovative learning purposes based on emancipatory ethical-political conceptions; data analysis of the teaching staff and coordination of the Pedagogy course has proved that the articulation amongst IES, Pedagogy course and teaching practices is necessary in the development of reflective professionals, that the curricular organization must embrace institutionally objectives, principles and actions so that the strategies employed in pedagogical spaces transcend initiatives. It was demonstrated that at the public IES, the articulation manifests with greater vehemence in the teaching staff testimonies. Regarding the reflective professor’s profile the teaching staff demonstrated knowledge about the subject and some abilities are presented for the necessary involvement between the teaching and the practice of research for the development of this professional. Strategies experienced in pedagogical practice which may contribute in this process were reported and highlighted that, fundamentally, none of those will be able to meet this qualification if the knowledge is not articulated to social practices of the learners. This study concludes that there is a lot more to be researched in this field if we wish the development of competent professionals, aware of their challenges while permanent researchers of their own actions.

Key words:

Development of Professors – Teaching Staff – Reflective Professional - Research Practice


SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	7
SUMÁRIO	9
LISTA DE FIGURAS	11
1 INTRODUÇÃO	13
2 MEMORIAL	18
3 A INVESTIGAÇÃO: aspectos do processo metodológico	28
3.1 A ENTREVISTA	33
4. DESAFIOS DA DOCÊNCIA: reflexões sobre a possibilidade de uma prática de pesquisa	37
4.1 TENDÊNCIAS NOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS: RUPTURA ESPERADA OU MUDANÇA ANUNCIADA?	37
4.2 A APRENDIZAGEM DO PENSAMENTO REFLEXIVO	41
5. A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA: refletindo sobre as práticas pedagógicas	47
6. PENSAMENTO E PRÁTICAS REFLEXIVAS: alguns relatos e ideias...	61
7. CONHECENDO AS REALIDADES INVESTIGADAS	76
7.1 A UNIVERSIDADE PRIVADA	76
7.1.1 O CURSO DE PEDAGOGIA	80
7.2 A UNIVERSIDADE PÚBLICA	89
7.2.1 O CURSO DE PEDAGOGIA	94
8. ANÁLISE DOS DADOS: AS TECITURAS CONSTRUÍDAS	99
8.1 A PRÁTICA DE PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO: tecendo relações	102
8.2 RECONHECENDO CENÁRIOS E PROTAGONISTAS: tecelagens à prática reflexiva	118
8.3 PROFESSOR REFLEXIVO: um perfil a ser construído...	128
8. 4 A PRÁTICA DA PESQUISA: tecituras imbricadas à formação do professor reflexivo	130
8.5 A DOCÊNCIA E AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: ensinar e aprender através de práticas de pesquisa	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	163

ANEXOS	172
1. Termo de consentimento livre e esclarecido	173
2. Roteiro de entrevista com os coordenadores dos cursos de Pedagogia	176
3. Roteiro de entrevista com os docentes dos cursos de Pedagogia	177
4. Estado do Conhecimento: a inserção da pesquisa nos Encontros Nacionais de Educação	178
5. Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da capacidade de reflexão	211

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1:</i> Aprendizagem: uma construção	42
<i>Figura 2:</i> Construção da Aprendizagem	43
<i>Figura 3:</i> Quadro de Estratégias de Ação: exemplos de estratégias na visão de Masetto (1977)	51
<i>Figura 4:</i> Classificação de Estratégias de Ensino/Aprendizagem segundo Vieira & Vieira (2005)	55
<i>Figura 5:</i> Momentos do Educar pela Pesquisa	61
<i>Figura 6:</i> Espiral da Docência	87
<i>Figura 7:</i> Categoria geral: Formação do Profissional Reflexivo	100
<i>Figura 8:</i> Subcategoria: A Prática da Pesquisa na Formação do Professor Reflexivo	102
<i>Figura 9:</i> Noções importantes ao desenvolvimento profissional	123
<i>Figura 10:</i> Noções importantes ao desenvolvimento profissional	127
<i>Figura 11:</i> Subcategoria: Professor Reflexivo: concepções docentes	131
<i>Figura 12:</i> Subcategoria: A contribuição do educador formador para a formação de profissionais reflexivos – as estratégias pedagógicas	141



*Não é a força, mas
a perseverança
que realiza
grandes obras.*

(S. Johnson)

1 INTRODUÇÃO

Apresentar um trabalho acadêmico se constitui em um momento precioso para todo pesquisador. É o momento de olhar para trás e rememorar a construção elaborada e, neste espaço introdutório, tentar dar uma idéia para quem o lê, do que será tratado em cada capítulo desse estudo. Socializar os estudos e pesquisas para ser validada pela comunidade acadêmica é, sem dúvida alguma, um momento privilegiado. Significa permitir a análise de outros a partir de olhares diversos (campos teóricos e experienciais) sob um mesmo objeto de estudo com vistas a qualificá-lo. É a nossa intenção nesse momento.

Cabe registrar que o interesse pela temática deste estudo começou em 2001 quando da ocasião de curso das disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Luterana do Brasil, culminando na Dissertação de Mestrado intitulada *“Educar pela pesquisa no ensino superior: concepções e vivências docentes no curso de pedagogia da Universidade Luterana do Brasil”* (ROZA, 2004).

No desejo de continuidade dessa pesquisa, busquei o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para aprofundar meus estudos e, em 2005, defendi a Dissertação de Mestrado intitulada *“A pesquisa no processo de formação de professores: intenções e experiências docentes e discentes e as limitações deste exercício – um olhar sob duas realidades educacionais”* (ROZA, 2005) obtendo da banca avaliadora, a indicação de passagem direta para o Doutorado. Portanto, esta tese consiste no aprofundamento desses estudos sobre o tema “a prática da pesquisa na formação de professores reflexivos”.

Inicialmente, apresento o memorial onde resgato algumas lembranças de momentos significativos de uma vida profissional de trinta anos de magistério e, outros destaques pessoais que dado às emoções dos fatos vividos nas épocas rememoradas se torna impossível descontextualizá-los ou deixá-los de lado, embora

ao leitor possa parecer um assunto por demais particular. Enfim, fizeram parte da minha história de vida e, certamente, sou produto delas.

No terceiro capítulo, intitulado *A INVESTIGAÇÃO: aspectos do processo metodológico*, serão apresentadas as trajetórias percorridas para o alcance dos objetivos norteadores desse estudo: *investigar como os cursos de Pedagogia estão organizando seus processos pedagógicos de modo a contribuir na formação de profissionais reflexivos e quais as estratégias pedagógicas docentes que podem contribuir para o desenvolvimento de um profissional reflexivo*. Nesta investigação analisamos os cursos de Pedagogia presencial de duas realidades de ensino superior (privada e federal), dado a minha atuação profissional e interesse pela área de formação de professores (ULBRA e UFRGS). Este estudo tem sustentação teórica em Demo, Anastasiou & Alves e Krahe como educadores nacionais que têm contribuído com estudos e pesquisas nesta área; em Schön, Alarcão e Tardif como representações internacionais, bem como em outros autores pela contribuição agregada a esta área de conhecimento.

Compondo os capítulos quatro, cinco e seis, respectivamente, *DESAFIOS DA DOCÊNCIA: algumas reflexões sobre a possibilidade de uma prática de pesquisa*, *A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA: refletindo sobre as práticas pedagógicas* e *PENSAMENTO E PRÁTICAS REFLEXIVAS: alguns relatos e ideias...*, será feita uma contextualização do tema com revisão de literatura a partir dos estudos de Isabel Alarcão, Pedro Demo, Anastasion & Alves, Bordenave & Vieira, analisando através desses referenciais as tendências nos paradigmas educacionais. Justifica-se a necessidade de currículos globalizadores na formação de professores reflexivos, o movimento de construção de uma identidade para os docentes reflexivos. Na continuidade, são apresentadas algumas idéias quanto a esse perfil e, por fim, a aprendizagem do pensamento reflexivo como uma aprendizagem rica em significados e sentidos contextualizadores às práticas sociais e profissionais através de relatos de algumas práticas pedagógicas que denotam a crença na viabilidade de processos onde a pesquisa é mote desencadeador de aprendizagens significativas na formação do profissional reflexivo. Esse constructo teórico agrega as estratégias vivenciadas nos espaços pedagógicos no exercício

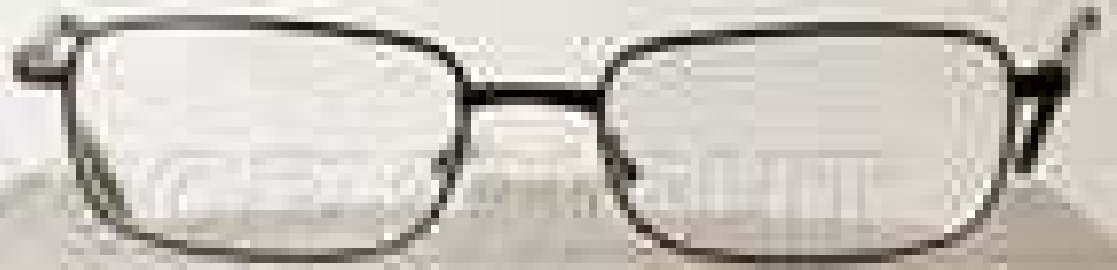
docente nos cursos de formação de professores. Com a apresentação deste material, partimos da premissa de que este pode se constituir em interessante fonte de pesquisa para pesquisadores e/ou profissionais interessados na temática, podendo, inclusive, fomentar outras pesquisas.

No capítulo sete serão apresentadas as realidades investigadas, ULBRA e UFRGS, a partir de consulta inicial no Projeto Pedagógico dos Cursos de Pedagogia, sem adentrar, contudo, na análise destes dados, o que se dará no capítulo oito, intitulado *ANÁLISE DOS DADOS: AS TECITURAS CONSTRUÍDAS*. A partir dos dados foi construída uma categoria geral, intitulada *Formação do Profissional Reflexivo*. Explicita-se através desta categoria geral a formação do profissional reflexivo e as relações existentes entre a IES, os Cursos de Pedagogia e o educador formador e a inserção da prática da pesquisa neste movimento dinâmico e complexo – a Educação. Graficamente, esta categoria geral com vistas à análise dos dados, gerou subcategorias, intituladas *A Prática da Pesquisa na Formação do Professor Reflexivo*, *Professor reflexivo: concepções docentes* e *A contribuição do educador formador para a formação de profissionais reflexivos – as estratégias pedagógicas*. Em cada subcategoria foram tecidas reflexões teórico-práticas articuladas aos depoimentos das docentes das IES, participantes deste estudo investigativo, que foram transcritos literalmente.

Por fim, as considerações finais com os resultados encontrados a partir deste estudo investigativo onde resgatamos as intencionalidades pedagógicas que fomentaram esta trajetória. Seguida às considerações, as obras consultadas que deram suporte teórico à elaboração desse estudo, os anexos com os instrumentos pertinentes à investigação as realidades: modelo de formulário de apresentação e ficha de consentimento (coordenação e docentes dos Cursos de Pedagogia) e os roteiros das entrevistas semi-estruturadas. Compõem igualmente os anexos deste estudo o que denominamos *Estado do Conhecimento em Encontros Nacionais de Educação*. Trata-se de um mapeamento da incidência da pesquisa articulada ao ensino nos Encontros Nacionais de Educação de 1999 a 2007. É uma pesquisa desenvolvida desde o curso das disciplinas dos Mestrados em Educação (ULBRA, 2004 e UFRGS, 2005) e vem sendo implementada com vistas a acompanhar os

estudos e pesquisas relativas à temática e contribuir com a comunidade científica. É agregada a essa construção, os dados coletados no banco de dados da *Rede Universitas*¹ onde foi possível verificar a incidência do assunto no período disponibilizado para consulta, de 1968 a 2002. Por acreditar que é um material bastante rico em informações, consta como anexo 4, na íntegra. Como anexo 5, intitulado *Algumas estratégias pedagógicas de desenvolvimento da capacidade de reflexão* adentramos nas estratégias reflexivo/formadoras como abordagens metodológicas que podem contribuir na organização do trabalho pedagógico quando a meta pedagógica aponta para a formação de profissionais reflexivos.

¹ A Rede UNIVERSITAS consolida uma rede acadêmica para a pesquisa e a interlocução entre pares que têm em comum a área de conhecimento educação superior. Congrega pesquisadores do GT Política de Educação Superior / ANPED e tem como um dos seus objetivos selecionar, organizar, disponibilizar à comunidade e avaliar a produção científica sobre educação superior no Brasil a partir de 1968 Fonte: Disponível em <http://www.pucrs.br/faced/pos/universitas/>; Acesso em 19/04/08 .



**A vida não se dá apenas na exterioridade do trabalho, das ocupações, da convivência, mas também no seu rosto voltado para dentro, no universo interior, tão grande como o exterior.
(BOFF, L. & BETTO, 1994, p. 151)**

2 MEMORIAL

Com trinta e um anos de magistério, atuando desde a educação infantil ao ensino de pós-graduação, é significativo este exercício de resgate de algumas memórias quando nos constituímos como sujeitos históricos de tempos e espaços definidos. Somos, sem dúvida alguma, produtos de nossa história de vida...

Posso dizer que sempre fui muito curiosa sobre tudo, de uma forma geral e, por esta característica pessoal, sempre gostei muito de ler. Percebi, desde cedo, que a leitura é um caminho aberto para o conhecimento, próprio, autônomo. O mundo se revela a nós através da leitura e estudos que empreendemos.

Iniciei minha carreira profissional em 1979 com uma turma de alfabetização de alunos repetentes na primeira série. Foi um desafio para uma jovem professora normalista, recém formada, portadora de muitos sonhos e muitas dúvidas, molas propulsoras da minha trajetória profissional.

Foram quase dez anos de busca permanente para encontrar formas diferenciadas e prazerosas de alfabetizar, visto que trabalhava com alunos considerados “renitentes”, dado suas inúmeras reprovações. Precisava dar sentido à palavra Aprender... Em 1987, trabalhando em duas instituições de ensino, uma privada e a outra estadual, fui convidada nesta última, a assumir a Coordenação Pedagógica devido ao desempenho demonstrado como educadora. Aceitei o desafio e foi um período extremamente significativo onde houve o estabelecimento de uma parceria com os professores na busca de qualificar o processo ensino-aprendizagem.

Em 1989, na mesma instituição, cedida em tempo integral, assumi a Direção Pedagógica. Os desafios agora me pareciam bem maiores e eu confesso, tive momentos de incertezas, se seria capaz de vencer os desafios... Com o apoio e receptividade que tive da comunidade escolar adquiri segurança para atuar na função durante quatro anos. Este foi um período marcado cotidianamente por desafios enfrentados com muita humildade, seriedade e responsabilidade, afinal,

acreditavam no meu trabalho e na minha capacidade de liderança. Sei que levo muitas saudades, mas sei que também deixei boas lembranças.

Em 1990 concluo o curso de Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Um sonho acalentado por longos anos...

Por opção novamente, em 1992, aceitei trabalhar na Secretaria de Educação do Estado, no Departamento Pedagógico, prestando assessoramento às vinte e nove Delegacias Regionais do Estado. Foram novos momentos de aprendizado constante e também de muito crescimento, pois ao visitar as diversas instituições de ensino em diferentes localidades, fui vivenciando e comparando realidades distintas das minhas, dando sentido às minhas crenças na educação e no papel do professor.

Concomitante a esta função na Secretaria do Estado trabalhei e ainda atuo como professora de Didática e Estágio no Curso Normal. Em 1995, optei pelo meu desligamento da Secretaria e permaneci apenas na Escola. Ainda neste mesmo ano, a convite, assumo a coordenação pedagógica em uma escola privada de educação básica, onde permaneci por 12 anos.

Em 1999, ao concluir o curso de Especialização, Administração e Planejamento, fui convidada a participar da seleção para o Mestrado. Aceitei outro grande desafio e sendo aprovada, iniciei em 2000 o curso de Mestrado em Educação pela Universidade Luterana do Brasil, cumprindo os créditos necessários e qualificando o projeto de dissertação em maio de 2002. Quando em vias de conclusão desta etapa, fomos comunicados eu e meus colegas mestrandos, de que não poderíamos fazê-lo antes do reconhecimento do curso junto a CAPES. Vivenciamos neste processo muitas frustrações e ansiedades, acrescido da substituição de toda a equipe de professores do Programa, o que lamentamos profundamente, pois significava a perda dos queridos mestres que nos acompanharam durante a longa trajetória. Esperei durante o ano de 2002 que a situação se regularizasse. Como não aconteceu o previsto, resolvi no final deste mesmo ano, participar da seleção junto ao Programa de Pós-graduação em

Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Estava ciente de que não aproveitaria os créditos das disciplinas cursadas anteriormente, porém o meu desejo de ingresso era maior. Em janeiro de 2004, estando com os créditos na UFRGS finalizados, qualifico o meu projeto de dissertação. Este novo trabalho enfocava o mesmo tema da proposta anterior, porém buscando agregar outra instituição para ser investigada para ampliação do espectro de estudo. Enfim, um novo desafio estava instalado...

Para minha surpresa, em fevereiro de 2004, o PPGEdu da ULBRA recebe o reconhecimento da CAPES e fomos comunicados de que teríamos até o final do ano para fazer as defesas. Resolvi então, dar continuidade ao trabalho que estava “parado” intitulado *EDUCAR PELA PESQUISA NO ENSINO SUPERIOR: concepções e vivências docentes no Curso de Pedagogia da Universidade Luterana do Brasil*. Em outubro deste mesmo ano, faço a minha defesa final, obtendo o título de Mestre em Educação, com sugestão de publicação, o que me deixou muito feliz. Nesse estudo objetivou-se saber quais são as concepções docentes relativas à pesquisa como suporte para a construção, produção e difusão do conhecimento e, como fator de contribuição, intervenção e transformação social e *quais as modalidades de prática de pesquisa empregadas em sala de aula para a melhoria e qualidade do processo de ensino e aprendizagem?* A coleta dos dados e informações relativas ao tema em foco foi realizada em duas etapas: na primeira etapa foram realizadas entrevistas aleatórias, de caráter exploratório, com os discentes do curso de Pedagogia, na Universidade Luterana do Brasil, Campus Canoas, mais especificamente, dos dois últimos semestres buscando saber quais os professores que utilizam a pesquisa em sua ação docente e que propostas de trabalho, nessa perspectiva, são realizadas em sala de aula. Na etapa posterior, os docentes citados pelos alunos nas entrevistas foram contatados, por vivenciarem a pesquisa na ação docente. Após este contato com os professores citados, esclarecendo os objetivos, as questões e as etapas da pesquisa foram selecionados aqueles que se dispuseram a contribuir com a investigação. Através de entrevistas, previamente testadas, com roteiro e utilizando o método de análise de conteúdo buscou-se refletir sobre as práticas docentes. Em resposta ao primeiro objetivo, os docentes entrevistados apontaram *a pesquisa como concepção basilar no espaço*

educativo, como uma unidade indissociável - ensino-pesquisa, e esta compreensão remete à prática de propostas de ensino diferenciadas e ao processo ensino-aprendizagem que se consolida através da construção do conhecimento no ensino superior. O Processo de Conhecimento remeteu à relação entre o conhecimento e aprendizagem, o conhecimento e os processos interativos e o conhecimento para uma educação emancipatória como uma categoria de análise no estudo. Enquanto os princípios teórico-práticos abordaram os aspectos educativo e científico. Para responder a segunda questão central da investigação os docentes entrevistados foram questionados quanto às modalidades de exercício de pesquisa que eram realizadas em sala de aula e pode-se constatar que a pesquisa é vivenciada no espaço da sala de aula no ensino superior de duas maneiras: através de práticas que privilegiam a realização de *pesquisas bibliográficas ou revisão de literatura frente às temáticas em estudo e através de projetos de trabalho.* Sobre esse assunto foi possível depreender que a pesquisa, em ambas as modalidades, se articula no espaço pedagógico como uma abordagem metodológica que visa a contextualização dos conhecimentos abordados nas diferentes disciplinas, embora o princípio educativo, basilar na construção do conhecimento no curso de formação de professores, ainda é insipiente, visto serem poucos os professores indicados pelos alunos que trabalham com a pesquisa em sala de aula, dado o universo de profissionais docentes que trabalham no curso de Pedagogia.

Como professora atuante em curso de Graduação e Pós-graduação em Educação de uma Instituição privada da Grande Porto Alegre há mais de nove anos e estando inserida em grupos de pesquisa que focalizam o ensino superior como objeto de estudo, percebo que dentre os inúmeros desafios enfrentados pela Universidade na contemporaneidade, um dos enfrentamentos necessários está no desenvolvimento de uma cultura de pesquisa, onde professores e alunos percebam a possibilidade de assumi-la como mote desencadeador da aprendizagem. O conhecimento historicamente construído é fundamental para alicerçar novas práticas, mas não deve ser limitador, bastar-se em si mesmo; precisamos que os próprios professores produzam conhecimentos a serem socializados em diferentes instâncias de promoção e divulgação. Desta forma, começando pelos próprios docentes, estaremos certamente contribuindo na formação de profissionais críticos,

reflexivos e criativos e, a pesquisa como atitude fomentadora da educação emancipatória, onde os sujeitos desenvolvem e assumem uma postura ética e diferenciada frente ao conhecimento e, este, ressignificado e contextualizado a partir de uma consciência crítico-reflexiva. Na condição de sujeitos competentes, autônomos, compreenderem os problemas, as situações que se impõem no cotidiano, na busca de geração de soluções. Nessa dimensão, os conhecimentos das disciplinas dos cursos de licenciaturas devem possibilitar e provocar a análise, a reflexão e a ressignificação dos conhecimentos pelos educandos, o que pressupõe o desenvolvimento de estruturas e competências de ordem intelectual, relacional, afetiva e ética que devem ser construídas ao longo da formação acadêmica.

Em junho de 2005 fiz a defesa da Dissertação de Mestrado pela UFRGS intitulada: *A PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: intenções e experiências docentes e discentes e as limitações deste exercício – um olhar sob duas realidades educacionais*. Na ocasião, houve indicação da banca avaliadora de passagem direta para o doutorado, o que causou satisfação, ao mesmo tempo em que me senti desafiada novamente. Dado o interesse frente aos novos questionamentos desencadeados nesse estudo e por questões institucionais² em 2005 pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, defendi nova Dissertação de Mestrado: “A Pesquisa no processo de formação de professores: intenções e experiências docentes e discentes e as limitações deste exercício – um olhar sob duas realidades educacionais”. Este estudo teve como objetivo investigar *como os discentes e docentes concebem e vivenciam o ensino com pesquisa no processo de formação de professores, quais as intenções, limitações e suas práticas*. As realidades enfocadas nesta pesquisa são duas Universidades da Grande Porto Alegre, uma da rede privada e outra pública. Este trabalho apresentou três fases metodológicas altamente interligadas. A primeira delas referente à identificação, pelos alunos, daqueles professores que, em sua prática cotidiana, utilizam a pesquisa no ensino superior e que modalidade é utilizada. A segunda ouviu os docentes identificados pelos alunos como professores que utilizam o ensino com

² Apresentadas no Memorial deste estudo.

pesquisa³ no processo de formação de professores, buscando saber as suas concepções e propostas pedagógicas através de entrevistas semi-estruturadas e, como última etapa, propus um instrumento de coleta de dados (questionário), junto aos alunos das turmas sugeridas pelos professores entrevistados, com vistas a verificar as suas concepções e apreciações frente a estas iniciativas docentes. Os discentes e docentes entrevistados concebem *a pesquisa como fio articulador na construção do conhecimento com um papel político-social de extrema relevância e registram suas práticas com pesquisa através de projetos de trabalho buscando uma articulação entre teoria e prática, constituindo-se como uma unidade indissociável.* Ao serem questionados sobre as principais limitações do exercício de pesquisa no processo de formação de professores, os docentes entrevistados apontaram: *a precariedade na formação docente e discente e a inadequação na organização curricular das universidades,* originando categorias de análise. O diálogo investigativo se constituiu como principal abordagem metodológica, ou seja, ambos, professores e alunos se lançam na busca de novos e significativos conhecimentos. Os caminhos serão construídos na vivência. Esse estudo demonstrou que as práticas pedagógicas de ensino com pesquisa estão diretamente ligadas às concepções de pesquisa dos docentes e a necessidade das instituições de ensino superior implementarem espaços onde as experiências em pesquisa possam ser partilhadas com a comunidade acadêmica mais ampla e dedicarem um olhar especial para a organização curricular nos cursos de formação de professores para que a pesquisa possa se constituir em uma prática institucional e não, prática de poucos docentes. Frente às considerações que esse estudo apontou, a Banca avaliadora entendeu a necessidade de continuidade do mesmo, concedendo à pesquisadora, passagem direta para o Doutorado.

A partir de 2006 dei continuidade aos meus estudos no PPGEdU/UFRGS buscando novos alicerces para a construção do referencial teórico de minha tese. Posso afirmar que todas as disciplinas cursadas contribuíram significativamente para este intento, cada uma com suas peculiaridades. Creio que também contribuiu sobremaneira nesta construção, o meu perfil pessoal de estar em permanentes

³ Os docentes que participaram dos estudos realizados por Roza (2004) foram revisitados na investigação de Roza (2005) com vistas a perceber os avanços empreendidos em suas práticas,

leituras e estudos, movida pelos desafios da prática docente e pela curiosidade científica que confere ao mundo, novas conquistas e confere um grau de criticidade bastante significativo.

A vida é um percurso que procuramos traçar a partir dos nossos desejos e necessidades. Procuramos conferir aos nossos dias uma rotina de atividades pessoais e profissionais que nos tragam o máximo de satisfação às nossas intencionalidades. Contudo, em alguns momentos somos surpreendidos com fatos que jamais teríamos escolhido viver, mas que estão a nossa frente e, por mais que desejamos, não conseguimos demovê-los. Estes fatos nos fazem recuar em nosso ritmo acelerado de caminhada, nos fazem repensar sobre o que estamos fazendo com as nossas vidas, se o que estabelecemos como prioridade, realmente o é.

No ano de 2007, defrontei-me com a doença incurável daquela que sempre foi minha parceira, minha fiel confidente e amiga, minha mãe. Foram meses de luta intensa contra uma doença que a biomedicina já avançou o suficiente para alcançar a cura, mas infelizmente, na prática, faz muitas vítimas, a leucemia. Assim, durante todo o segundo semestre, priorizei o resgate de sua saúde, pois o hospital passou a ser a nossa residência. Cada minuto parecia uma eternidade à espera de informações um pouco mais animadoras... que não vieram. Nesses momentos, nosso pensamento nos remete ao Pai Maior, buscando conforto e ânimo para prosseguir... Infelizmente, alguns dias antes do Natal, recebemos a notícia que seria para nós, a mais triste de nossas vidas, o falecimento de minha mãe. Foram momentos muito difíceis de serem vividos.

Passados alguns meses, percebo que muitos foram os ensinamentos de minha mãe e seguir em frente, sem olhar para trás, é um deles. A dor da saudade é o estágio em que ainda me encontro, embora já se passou mais de um ano, mas que não há remédio no mundo que cure. Contudo, Deus coloca anjos em nosso caminho, os companheiros de jornada que nos fazem perceber a nossa importância em suas vidas: a nossa família, os nossos amigos, os nossos colegas, os nossos alunos e tantos outros que, a cada dia, nos fortalecem com o seu carinho e, sobretudo, sei que a forte ligação, o amor que nos unia permanece...

Retomar as minhas atividades diárias, o meu trabalho e os meus estudos foi e está sendo, um desafio diário. Sei, contudo, que a vida nos dá oportunidades preciosas para que possamos crescer e contribuir para uma melhor qualidade de vida, nossa e de nossos semelhantes. Precisamos ser exemplo de garra, luta e determinação para aqueles que depositam em nós, sua confiança.

Ao dar seguimento aos estudos que me concederam o título de Mestre em Educação neste Programa (UFRGS, 2005) entendo que este movimento de pesquisa mais do que respostas, fornecem novas sinalizações quanto ao caráter de provisoriedade do conhecimento. Como doutoranda do PPGEdu/UFRGS, estou vinculada a linha de pesquisa *Universidade: teoria e prática* e, percebo o movimento de pesquisa por parte do grupo de pesquisadores que o compõe, especialmente nas últimas décadas, desencadeado na busca de refletir sobre a Pedagogia Universitária, tema emergente na contemporaneidade. A trajetória docente universitária, em especial nos cursos de formação de professores, tem sido marcada por movimentos de aprofundamentos e reflexões que sinalizam concretamente através de Encontros acadêmico-científicos, de Simpósios e Congressos, a necessidade do desenvolvimento de articulações entre as universidades, dado os desafios contemporâneos que a todas atingem.

Na trajetória da educação brasileira, a formação de professores, reiteradas vezes, tem sido alvo de discussões que se estendem desde movimentos desencadeados pelos poderes constituídos para a formulação e/ou disseminação de políticas, até movimentos protagonizados por aqueles envolvidos com a prática formativa no seu cotidiano (KRAHE & FRANCO, 2005, p. 268).


Sobre o que afirmam as autoras, ênfase especial às políticas públicas desencadeadas e fortificadas pelo Estado Avaliador através de estratégias de avaliação – SINAES⁴. A expansão do ensino superior e a formação de professores para atender esta demanda é alvo de preocupações de educadores que buscam refletir a Pedagogia Universitária como um campo fértil a buscar alternativas éticas,

4 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, da sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais (disponível em http://www.inep.gov.br/download/superior/sinaes/orientacoes_sinaes.pdf; Acesso em 14/05/08).

justas e adequadas ao mesmo tempo em que corrobora para o desenvolvimento das Ciências e da Tecnologia, necessários ao desenvolvimento social e econômico do país (MOROSINI, 2003; MOROSINI & ALGERI, 2005).

Neste ínterim cabe destaque a um grupo de pesquisadores que tem se debruçado sobre a Pedagogia Universitária consolidando assim, a Rede Sul-brasileira de Investigadores de Educação Superior – RIES, formada por representantes de diversas instituições de ensino superior. Emergente se torna aprofundar essa temática frente aos estudos e pesquisas desenvolvidas com vistas a construir um conhecimento universitário de excelência, partindo da premissa da imbricada articulação teoria-prática e investigar o ensino superior como objeto de estudo e de práticas da aula universitária. Conforme afirmação da coordenadora da RIES, professora Dr^a Marília Morosini, a pesquisa deve se configurar como um espaço garantido dentro das instituições de ensino superior, não somente naqueles destinados aos cursos de Pós-graduação, mas como atitude cotidiana de docentes e discentes que pretendem construir um conhecimento de qualidade e contribuir criticamente com os desafios contemporâneos.

Compreendendo ser um campo fértil para um investigador que vê o ensino com pesquisa na formação de professores como uma possibilidade concreta de qualificação do processo educativo; assim, optei em seguir investigando esta temática através dos dois Mestrados em Educação e da presente tese. Creio que esta etapa no curso de Doutorado permitiu-me agregar novas contribuições à educação universitária, acrescido de valores renovados à minha trajetória docente e, espero que o presente estudo, se constitua em um instrumento qualificado nas reflexões e estudos da área.

A close-up photograph of a book's spine and cover. The spine is made of a light-colored, textured material, possibly cloth or paper, and is bound with a dark brown leather-like material. The cover is also made of a light-colored, textured material. The book is slightly open, showing the edges of the pages. The lighting is soft, highlighting the textures and colors of the book.

O Professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento com um futuro de possibilidades e um passado de experiências (ALARCÃO & TAVARES, 1987, p. 43).

3 A INVESTIGAÇÃO: aspectos do processo metodológico

Cientes de que universidade na contemporaneidade está inserida em um contexto permeado por desafios de múltiplas dimensões e, participando de um grupo de pesquisa que tem na Pedagogia Universitária seu foco, estudar, investigar e refletir sobre a formação do professor reflexivo e as práticas fomentadoras à pesquisa nos cursos de Pedagogia se torna relevante. Entendemos que as práticas de pesquisa para o educador em formação contribuirão para o desenvolvimento de seu espírito crítico, de seu pensamento reflexivo e posturas investigativas frente às práticas sociais e às problemáticas que permeiam a ação docente. Esta tese, portanto, intitula-se **“A PRÁTICA DA PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo”**.

Entendemos que, nesse processo de compreensão e atendimento às complexidades presentes nas práticas sociais, os docentes do ensino superior, por sua vez, precisam promover estratégias pedagógicas que fomentem o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores que possam contribuir na formação de um profissional reflexivo, capacitando-o a atuar e enfrentar os desafios profissionais de forma competente. Acreditamos que a pesquisa articulada ao ensino na formação de professores pode ser fator de contribuição na formação de um profissional reflexivo. Ao expressarem suas preocupações com a qualificação e formação dos docentes, Franco e Krahe (2003) apontam a fertilidade de temas a serem pesquisados neste nível de ensino afirmando que:

Os movimentos institucionais diretamente ligados à qualificação do docente universitário distribuem-se em dois eixos condutores: o do professor e o do ensino de graduação. Assim como os primeiros, os movimentos selecionados e as iniciativas derivadas suscitam mais questões do que respostas, formando um campo fértil para investigações subseqüentes (p. 127).

No atual contexto é de fundamental importância que estejamos permanentemente ressignificando os nossos saberes e reafirmando nossas convicções, enquanto educadores. E para que o educador possa desencadear o

processo de educar e aprender de forma prazerosa é fundamental que ele próprio tenha presente em sua vida esta perspectiva relacional. Um não existe sem o outro - educar e aprender é processo único, indissociável. Com isto, professor e aluno assumem uma nova postura no espaço pedagógico, o da interatividade: da passividade à atividade; da submissão à autonomia; do ensino por memorização à aprendizagem por descobertas significativas, através da atitude curiosa e inquietadora, mas ao mesmo tempo fascinante - a pesquisa; e, do cultivo do pensamento convergente ao cultivo do pensamento divergente, capaz de gerar discussões, reflexões e argumentações que conduzam à construção do conhecimento. A pesquisa não deve se reduzir e ser reduzida a momentos e níveis de ensino específicos, mas compõe atitude básica e cotidiana de questionamento crítico, autocrítico e reflexivo diante da realidade.

Como educadora atuante nos cursos de formação de professores percebo que falar em profissional reflexivo tem se constituído nas últimas décadas, centro de muitas discussões e, nesse ínterim, outras questões são postas que nos moveram a encaminhar o presente estudo nessa direção. Somos sabedores, contudo, que outras problematizações são tecidas transversalmente a este estudo dando sinalizações para futuras pesquisas. No Anexo 4 deste estudo está apresentado o Estado do Conhecimento: a pesquisa em Encontros Nacionais de Educação que consiste em um estudo desenvolvido paralelo a outras pesquisas desde 1999, ocasião do curso de meu primeiro Mestrado em Educação. São informações interessantes que mostram a inserção da pesquisa no contexto citado. No ENDIPE/2008 durante uma apresentação de trabalho que fiz sobre esta temática, recebi um questionamento de uma docente na platéia que tem se mostrado recorrente em vários outros ambientes e que se constitui cerne dessa investigação: *o que significa ser um profissional reflexivo e como posso organizar o trabalho pedagógico de forma a contribuir na formação desse profissional?*

O tema do presente estudo tem como objetivos saber como os cursos de Pedagogia presenciais estão organizando seus processos pedagógicos de modo a contribuir na formação de profissionais reflexivos e quais as estratégias pedagógicas docentes utilizadas que podem contribuir para o desenvolvimento de um profissional

reflexivo. Para responder a estas questões de pesquisa, foi necessário observar no decorrer desse estudo: a concepção de profissional reflexivo dos professores formadores entrevistados; as práticas pedagógicas institucionais fomentadoras ao desenvolvimento de um profissional reflexivo através das estratégias pedagógicas docentes presentes nas ações dos entrevistados que objetivam contribuir para o desenvolvimento de um profissional reflexivo.

O aporte teórico deste estudo fundamenta-se em Demo, Anastasiou & Alves e Krahe como representantes nacionais; em Schön, Alarcão e Tardif como autores internacionais. Ao longo do desenvolvimento e aprofundamento desta temática, novos diálogos com outros autores foram travados com o objetivo de melhor fundamentar e qualificar a presente investigação.

Esta investigação contatou com duas instituições de ensino superior da região da Grande Porto Alegre (ULBRA e UFRGS). O critério de seleção deve-se a serem ambas ícones em referência educacional em suas cidades, pela tradição acadêmica de mais de trinta anos, além de minha inserção profissional e acadêmica. O curso de Pedagogia presencial foi objeto de estudo, dado minha formação inicial, minha trajetória profissional e meu interesse pela formação de professores.

O tema ensino com pesquisa e a formação do profissional reflexivo foco desta tese de Doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul tem a intenção de ampliar os estudos já realizados (ROZA, 2004; Roza, 2005) e contribuir para futuras pesquisas na área. O que aqui se apresenta não pretende esgotar o assunto, mas antes, fomentar a problematização sobre o tema.

Como processo metodológico vivenciado para dar conta deste estudo investigativo, inicialmente, buscou-se contatar as coordenações dos cursos de Pedagogia das instituições referidas (IES Pública e IES Privada) e feita às devidas apresentações do que trata esta pesquisa, seus objetivos, passaríamos à entrevista para obter informações sobre as práticas pedagógicas institucionais fomentadoras ao desenvolvimento de um profissional reflexivo, bem como a permissão para contato da pesquisadora com o corpo docente (professores que se dispusessem a

participar desta investigação). Contudo, este processo inicial se deu de forma diferenciada em cada uma das IES contatadas. Na IES pública fui muito bem acolhida e obtive um momento ímpar de conversação com a Coordenação do Curso de Pedagogia que permitiu, inclusive, gravação em vídeo da entrevista e forneceu todas as informações necessárias à consecução desta investigação. Registre-se que a coleta de dados através de entrevista com a Coordenação na IES privada não foi possível de se realizar, apesar dos esforços empreendidos para tal. Assim, frente a exigüidade de tempo, e por decisão entre pesquisadora e orientadora desta tese, Elizabeth Krahe, optamos por dar continuidade a este estudo. Portanto, a seleção dos professores para participarem deste estudo na IES privada se deu a partir dos conhecimentos travados por mim, enquanto docente do curso. A acolhida dos professores que aceitaram participar desta investigação foi bastante positiva e registraram a importância da temática para a qualificação dos cursos de formação de professores no Ensino Superior.

Na continuidade da investigação contatamos docentes atuantes nos Cursos de Pedagogia com vistas a entrevistá-los para a coleta de dados (Anexo 3). Procuramos por seis docentes de cada IES, contudo, obtivemos retorno de três da IES privada e quatro da IES pública. Portanto, neste estudo tivemos retorno positivo na coleta de dados de sete docentes e uma coordenação. O critério para seleção dos docentes se deu pela indicação da coordenação da IES pública e pela aceitação e disponibilidade dos docentes em contribuir com esta investigação.

Neste estudo investigativo optou-se pela Entrevista semi-estruturada como instrumento para a coleta de dados junto às coordenações e docentes dos cursos de Pedagogia. Contudo, devido à indisponibilidade de tempo viável para as gravações e os aportes favorecedores da tecnologia, os docentes da IES Pública optaram por encaminhar seus pareceres sobre as questões para a coleta de dados por e-mail. Inicialmente, entrei em contato com os professores apresentando a temática em estudo, os objetivos e o roteiro da entrevista e formalizando o convite para a participação nesta investigação. Como a coordenação do Curso de Pedagogia preferiu não fazer indicações de professores para entrevista, apesar de meu pedido, selecionei os professores para encaminhar os e-mails a partir dos conhecimentos

travados durante o curso e por ser conhecedora de suas práticas pedagógicas e outros, três, que foram indicados por colegas do PPGEduc/UFRGS.. Encaminhei e-mail para seis professores e, em questão de poucas horas, recebi sinalização positiva da primeira docente, afirmando que, após sua análise, em breve, encaminharia o material. Assim, em um prazo de dez dias, obtive retorno de quatro dos seis docentes da IES pública. Uma docente, inclusive, justificou a demora (foi a última a retornar os dados) no envio do material, por estar saindo em viagem e, solicitando o meu lembrete em seu retorno. Lembrete que não foi necessário, pois recebi suas contribuições na semana seguinte. Saliento que este procedimento para a coleta dos dados não deixou em nada a desejar, comparando com minhas experiências de entrevistas presenciais, tanto em termos de conteúdo quanto de aprofundamento acerca do que foi questionado, visto que a interlocução com os docentes se estabeleceu de forma satisfatória às nossas necessidades e intenções.

Devido à convivência profissional diária na IES Privada, os participantes foram entrevistados pessoalmente. Seis colegas foram contatados, percorrendo o mesmo processo inicial de apresentação da proposta e minhas intenções no momento em que saíamos de uma reunião pedagógica no início do semestre. No momento fui bem acolhida pelas colegas que se dispuseram a um encontro posterior para tratar do assunto mais detalhadamente. Contudo, no encontro agendado somente três docentes compareceram e, após combinações sobre os procedimentos para a entrevista (foi unânime o pedido de entrega prévia do roteiro; uso do gravador que foi aceito sem problemas) agendamos as entrevistas individualmente para a semana seguinte. As entrevistas foram realizadas nas salas de aula da IES privada em horários interturnos e tudo transcorreu como combinado anteriormente.

Os dados coletados foram organizados e transpostos em quadros mantendo a fidedignidade aos depoimentos das docentes entrevistadas de ambas as IES com o objetivo de favorecer a visualização dos mesmos. Após leitura e estudo atento, foi construída uma categoria geral e subcategorias utilizando o método de análise de conteúdo a partir das contribuições de Bardin (1977) com vistas ao tratamento qualitativo dos dados, buscando fundamentação teórica pertinente. No último

capítulo desta tese apresentamos uma representação gráfica geral e, na continuidade, a análise dos dados a partir de subcategorias.

Para dar a conhecer o instrumento utilizado neste estudo para a coleta dos dados, a seguir alguns elementos na intenção de melhor caracterizá-la.

3.1 A ENTREVISTA

Embora estando ciente de que “nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões” (ZAGO, 2003, p. 294) optou-se, neste estudo, pela entrevista como um dos instrumentos principais para a coleta dos dados. As entrevistas apresentaram extrema relevância, pois se configuraram como um momento privilegiado com os agentes envolvidos no processo ensino – aprendizagem e favoreceram o conhecimento das realidades pesquisadas. Refletindo teoricamente sobre a importância das entrevistas, resgato algumas leituras e construções tecidas durante as disciplinas cursadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da ULBRA (Mestrado em Educação 2000-2004) e UFRGS (Mestrado em Educação 2003-2005) e estudos posteriores realizados na trajetória acadêmica do Doutorado em Educação (UFRGS 2006 – atual).

A técnica da entrevista⁵ a ser aplicada com os coordenadores dos cursos de Pedagogia, caracteriza-se como um instrumento sistemático de busca de informações, entre entrevistador e entrevistado. No caso desta investigação, optou-se por entrevistas semi-estruturadas, justamente pelo meu desejo de pesquisadora em poder captar as respostas dos entrevistados e proceder uma análise qualitativa dos dados coletados, compreendendo que nessa modalidade há a possibilidade de livre expressão dos enfoques de pesquisa propostos.

⁵ Quivy & Campenhoudt (1992) apontam os tipos de entrevistas: a) Estruturada: utiliza-se questões previamente elaboradas pelo entrevistador. Desta forma, não há liberdade de expressão e formulação de novas questões.; b) Não-Estruturada: caracteriza-se como um contato amigável com o entrevistado (diálogo), sendo permitida a elaboração de novas questões, cujas respostas enriquecerão a pesquisa. Dentro desta, podemos encontrar a entrevista Não-Diretiva: baseia-se na motivação e no estímulo dado pelo entrevistador ao entrevistado, com o objetivo de abordar determinado tema; c) Semi Estruturada: é um questionário aberto, baseado em teorias e hipóteses que interessam ao pesquisador; d) Coletiva ou Grupal: envolve pessoas entrevistadas por categorias. Exemplo: Direção, Supervisão e Orientação. Sendo que a síntese final deve abordar todas de uma forma geral.

Para a realização de uma entrevista tanto o entrevistado, quanto o entrevistador, possuem papéis importantes neste processo. O entrevistado precisa estar preparado intelectualmente e emocionalmente para a realização da entrevista. Já o entrevistador, deve estar atento a tudo, como: o funcionamento do gravador⁶, o cuidado nas anotações e oportunidade de formulação de perguntas. Quivy & Campenhoudt (1992) afirmam que:

Ao longo das entrevistas exploratórias é importante que o entrevistado possa exprimir a sua própria "realidade", na sua própria linguagem, com as suas próprias características conceptuais e os seus próprios quadros de referência (p.73).

O entrevistador deve procurar descontraír o ambiente, com conversas informais, esclarecendo ao entrevistado o quanto sua colaboração é importante para a pesquisa. É importante que o entrevistado esteja ciente da presença do gravador (quando necessário) perante o registro do seu depoimento. O entrevistador pode interagir com o entrevistado, mas tendo o cuidado de evitar posicionamentos pessoais. Não se pode esquecer de que a escolha do local para a realização da entrevista seja feita pelo entrevistado (ou em comum acordo), para que este possa contribuir de forma mais efetiva.

A entrevista deve ser comunicada ao entrevistado com antecedência, a cerca dos objetivos, tema, assunto e tempo provável de duração. Neste sentido, Zago (2003) esclarece que:

Desde o momento inicial é fundamental esclarecer os objetivos da pesquisa, o destino das informações, o anonimato de pessoas e lugares, além do horário do encontro e tempo provável de duração. Esses esclarecimentos fazem parte do acordo inicial entre pesquisador e pesquisado, que é preciso respeitar (p. 303).

⁶ A presença do gravador, muitas vezes, influencia o entrevistado, sendo uma "espécie de censor de nossa espontaneidade", pois conversar frente a um gravador, representa ao entrevistado um maior comprometimento com o seu desempenho, sua linguagem com opiniões pessoais, enfim, com a forma de expressar o seu pensamento. O suporte teórico do pesquisador deve contribuir para que as suas intervenções sirvam para enriquecer e trazer mais dados para a investigação. Os autores afirmam que as entrevistas semiestruturadas e ou semidirigidas são as mais utilizadas em investigação social. Dentre as principais vantagens desta modalidade de trabalho cita-se o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos e a flexibilidade que permitem com que o investigador capte o maior número de informações possíveis da fala do entrevistado.

Toda a entrevista, ao ser finalizada deve ser arquivada e catalogada. Não se deve esquecer também, dos agradecimentos finais aos entrevistados.



Quando aprendemos o talento artístico de uma prática profissional, não importando o quão separada da vida cotidiana ela possa parecer, aprendemos novas maneiras de usar tipos de competências que já possuímos (SCHÖN, 2000, p. 36).

4. DESAFIOS DA DOCÊNCIA: reflexões sobre a possibilidade de uma prática de pesquisa.

4.1 TENDÊNCIAS NOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS: RUPTURA ESPERADA OU MUDANÇA ANUNCIADA?

Muitos são os estudos e pesquisas que buscam refletir sobre os desafios da educação na contemporaneidade e, nesta breve abordagem, traremos a contribuição de alguns autores que têm se dedicado a este tema. Neste cenário de permanentes mudanças, as instituições de ensino superior se vêem compelidas a ressignificar suas propostas de trabalho com vistas a qualificar suas ações pedagógicas para melhor preparar o educando para atuar em sua atividade profissional a partir de uma visão sistêmico-formativa.

Estamos vivendo um processo de ruptura paradigmática que recusa a racionalidade técnica, o ensino cartesiano, e assume a complexidade (MORIN, 2000) como um dos grandes desafios. Este se configura como uma nova percepção de mundo, de homem, de ciência. Construir o conhecimento tecido nas complexas redes contextuais de significações pressupõe assumir o processo pedagógico com objetivos e estratégias pedagógicas diferenciadas; a sala de aula passa a ser palco de discussões, de argumentações, de pesquisa. A discussão a partir da complexidade pressupõe acolher a investigação como princípio pedagógico norteador, onde professor e aluno se lançam na construção de projetos: de vida, de saberes.

O paradigma⁷ que emerge neste milênio aponta para novos princípios e pressupostos de ação, que cabem ser destacados para que possamos compreender o cenário onde a educação se insere. Nessa reflexão, Moraes (1997), ao apontar algumas implicações do *paradigma emergente* para o âmbito educacional, destaca alguns aspectos, a saber:

7 Por paradigma entendo as diferentes e possíveis percepções do mundo, das quais se derivam as explicações – teorias. O significado hoje aceito pela maioria dos acadêmicos é o de um padrão, um esquema para o entendimento da natureza do mundo. O uso do termo é controverso em ciências humanas pela inexistência de padrão universal como no caso das ciências físicas e naturais. Proposto por Thomas Kuhn (1989, p. 13) na década de sessenta para as ciências físicas e naturais “[...] paradigmas, as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. O conceito é atualmente utilizado largamente em diferentes contextos (KINCHELOE, 1997).

- totalidade indivisa: existência de um fluxo universal, onde a fragmentação cede espaço para visões totalizantes; a dicotomia presente que entendia o homem como um ser dividido em corpo, mente e espírito, sofre ressignificação e aponta para um homem holístico que busca sintonia com seu entorno, com o Cosmos;
- pensamento sistêmico: complexidade existente no universo; a necessidade de compreensão dos fatos e fenômenos a partir de sua totalidade e de sua complexidade;
- pensamento em processo: tudo é fluxo, em transformação;
- conhecimento em rede: mudança do conhecimento como blocos fixos e imutáveis para o conhecimento em rede, onde as parcerias se destacam como dispositivos sociais interessantes para a partilha, a socialização de idéias e iniciativas;
- a unidade do conhecimento: mudança da ciência objetiva para ciência epistêmica – presença das subjetividades. O homem enfrenta o seu maior desafio: conhecer-se, inteiramente em suas emoções e sentimentos. Remete à compreensão do ser e de sua inteireza – ser indiviso que constrói conhecimento usando não somente a razão, mas a intuição, as sensações, as emoções – visão sistêmica. Ciência e mística se abraçam, o que pressupõe o acesso aos sentimentos, às emoções e aos afetos para que o indivíduo possa entender e orientar o seu próprio comportamento de forma construtiva em direção ao bem comum.
- teorias transitórias: da certeza absoluta e final para teorias como forma de *insights*, sempre em transformação. A visão objetiva e racional, sintonizada às verdades absolutas é fragilizada mediante a certeza de que não temos certeza de absolutamente nada. Portanto, é permitido questionar, duvidar, tendo a dimensão de que a investigação é mote desencadeador da construção do conhecimento;
- percepção das conexões e significações do contexto: pressupõe a interação do sujeito com o seu meio ambiente. O homem é convidado a refletir sobre a sua responsabilidade no futuro do planeta. A dimensão da planetariedade (GADOTTI, 2000) aponta as formas de participação ativa e alerta para iniciativas desastrosas da ação do homem frente ao macrossistema. Estas questões, quando em pauta de discussões, querem conscientizar o homem da importância do exercício de uma cidadania responsável. Que esse homem possa colocar o seu conhecimento

em prol de sua auto-realização e do bem comum da humanidade como uma unidade indissociável. Rios (2001), que discute algumas das idéias acima, faz referência à Felicidadania, ou seja, a felicidade e o bem estar conquistados pelo homem em sintonia com o seu entorno social e ambiental, exercendo este, a cidadania responsável;

- educação como um sistema aberto: entendemos por sistema aberto aquele que é capaz de acolher o que está de fora, o que aceita mudanças, está receptivo. Desta forma, entender a educação como um sistema aberto significa percebê-la em movimento contínuo, acolhendo novas iniciativas, novos projetos, novas formas de se fazer algo ou fazer algo que nunca fizemos.
- mudanças culturais e mudanças no saber: o homem é provocado nesse contexto de mudanças a desenvolver novas competências, a se utilizar de novas ferramentas para construir novas aprendizagens. Esses saberes, construídos sob alicerces de teorias absolutas, cedem lugar aos saberes construídos sob patamares de “não verdades”, sob teorias transitórias, sob investigações em processo. Jamais será um saber acabado. O não engessamento do conhecimento já é uma realidade. Sem dúvida, esta dimensão desestabiliza estruturas formatadas a partir do lógico cartesiano. Somos convidados a problematizar, a criar, a inovar. Todas estas mudanças geram novas necessidades sociais e culturais. É um novo homem, com novos hábitos, com novos costumes, com novo jeito de conceber o mundo, de ouvir e acolher os seus semelhantes, com a preocupação de que seus atos podem, e vão certamente, comprometer o seu presente e futuro e também o da humanidade. Ser feliz é uma necessidade e um dever de ordem coletiva.

Por longo tempo, a prática pedagógica docente alicerçou-se na transmissão de conhecimentos através de uma diretividade marcada pela autoridade e saber do professor. Nesse contexto, enfocavam-se as “verdades” historicamente construídas, plausíveis apenas de serem memorizadas pelo aluno. A passividade discente frente a estas informações confirmava a unilateralidade docente no processo pedagógico. Não havia espaço para a instalação da dúvida e o questionamento dessas “verdades”. O ensino como processo, em sua quase totalidade se centrava na

transmissão de “verdades” através de aulas expositivas com preponderância de um programa de trabalho fechado e, em não raras vezes, de cunho apenas teórico.

Fundamentado no paradigma emergente preconizado por Boaventura de Souza Santos, Becker (2001) afirma que a pedagogia diretiva cede lugar à aprendizagem como processo de crescimento e desenvolvimento de um sujeito em sua totalidade e este, é provocado a investigar, a produzir conhecimento, a criar, a imaginar. Ultrapassa a mera transmissão de informações por parte do docente e passividade do educando; os papéis, no enfoque da aprendizagem, são redimensionados.

Em um ambiente educativo em que sujeitos se constroem – professor e alunos, este primeiro tem o seu papel de docente ressignificado. É convidado a se constituir como mediador, problematizador e pesquisador no sentido de gerar situações de aprendizagem que possam estimular o aluno a se sentir sujeito construtor de sua história. De acordo com Kincheloe (1997, p. 116) “O conhecimento não emerge nem dos sujeitos, nem dos objetos, mas de uma relação dialética entre o conhecedor (sujeito) e o conhecido (objeto)”.

Becker (2001), ao caracterizar os modelos pedagógicos, aponta os pressupostos presentes nas iniciativas docentes que buscam alicerce em novas fundamentações teóricas, em novas concepções de educação, em uma nova maneira de construir o conhecimento: ou seja, aprender a aprender; a crença na horizontalidade das relações entre professor e aluno, na convicção do caráter de provisoriedade do objeto de conhecimento; na certeza de que a dúvida é mote desencadeador de descobertas e que ao ser ressignificada e contextualizada pelo educando, agrega conhecimentos e valores.

A sala de aula deve constituir-se em um espaço privilegiado para a construção do conhecimento. Significa oportunizar momentos para: a problematização deste conhecimento construído; o levantamento de hipóteses; a tomada de decisões sobre as estratégias de ação a serem implementadas no trabalho. Enricone (2006, p. 17)) contribui nessa reflexão ao afirmar que “Uma sala

de aula dinâmica e atraente ultrapassa o espaço físico para se tornar um espaço de realidade e de produção de conhecimento”.

Esses momentos se apresentam na prática pedagógica como uma unidade indissociável, um ciclo formativo que se dá através da pesquisa em sala de aula. Somente através da incerteza, manifesta em atitudes desacomodadoras e desequilibradoras frente ao conhecimento, é que o processo educativo avança. Necessário se torna assumir este procedimento como um “diálogo crítico permanente com a realidade” (DEMO, 1997, p.34) para o trabalho de desmonte de certezas e verdades. Se não houver a dúvida, não há movimento de renovação do conhecimento, não há transformação. O ato de formular questionamentos conduz ao movimento de aprender, onde a dúvida desencadeia um processo de busca de respostas e tomadas de decisões (MORAES et al, 2002). O sujeito aprendente se envolve no momento em que tece a crítica sobre a realidade, e no momento no qual dá sentido ao conhecimento. Entendermos que essa dinâmica torna-o sujeito de sua história, protagonista de seu tempo e lugar e construtor da realidade. Por isso, continuamos com o fórum aberto para reflexões que nos provoquem a discutir sobre as “tendências nos paradigmas educacionais: ruptura esperada ou mudança anunciada?”

4.2 A APRENDIZAGEM DO PENSAMENTO REFLEXIVO

Vivendo em uma sociedade em que as mudanças ocorrem em ritmos acelerados, acrescidas ao progresso das tecnologias da comunicação e informação (TICs), homens e mulheres se deparam com informações científicas e técnicas que se tornam ultrapassadas com muita rapidez. Como saber quais os conhecimentos que serão válidos daqui a uma década? Como lidar com as informações que são veiculadas nas mais diversas fontes de informações? Qual a veracidade de cada uma delas?

Estes e outros questionamentos nos remetem à necessidade de aprender a aprender (DELORS, 1999) e para esse exercício é fundamental que aprendamos a pensar criticamente. O que significa dizer, um pensar reflexivo que nos permita a

apropriação das informações, o seu processamento através da articulação com saberes que já temos construído em nossa bagagem de vida e, (re)significá-las para que ganhem sentido, gerando aprendizagem e, por conseqüência, novos saberes. Poderíamos demonstrar assim:

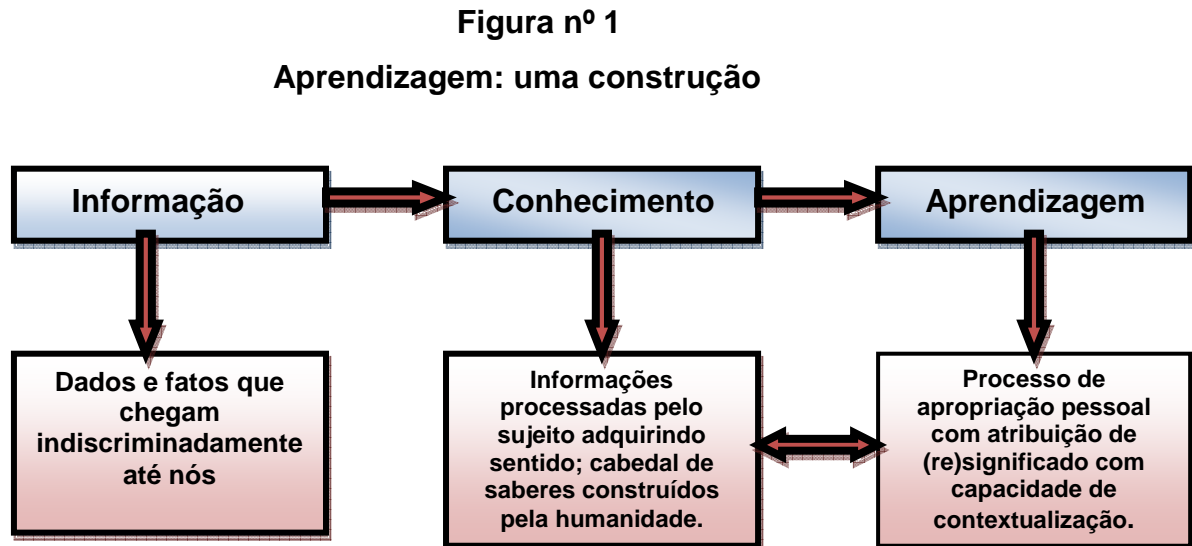


Figura 1: A construção da Aprendizagem. Criação da autora.

Entendemos que a hipótese que temos sobre o conhecimento é um conteúdo de ordem factual (ZABALA, 1998). A partir do momento que o sujeito processa essa informação, estabelecendo relações com outros saberes que remontam seu cabedal de saberes e experiências, essa informação ultrapassa o nível inicial e passa a se configurar como conhecimento, ou seja, ganha sentido. À medida que esse sujeito consegue apropriar-se dos conhecimentos e consegue dar um significado próprio a eles, podemos afirmar que houve aprendizagem e geração de novos saberes. A aprendizagem permitirá que o sujeito contextualize o conhecimento apreendido em situações e desafios diversos.

Frente ao exposto, entendemos que o ato de pensar reflexivamente se faz emergente, visto que há necessidade de estabelecer relações com sentido e dar significado ao que realmente merece reflexão. Nem toda informação que chega até nós, carrega consigo veracidade e merece crédito. Exemplo claro, as informações veiculadas na internet e outros meios de comunicação. Mais do que nunca,

precisamos de sujeitos críticos e reflexivos para lidar com as informações e conhecimentos disponibilizados na contemporaneidade. Enricone (2006, p. 19) afirma que “A incerteza da realidade e a instabilidade de mundo requerem o desenvolvimento do pensamento reflexivo”. Desta forma, podemos implementar a figura construída anteriormente tentando expressar graficamente a interatividade e a dinamicidade presente nesse processo:

Figura nº 2
Construção da Aprendizagem

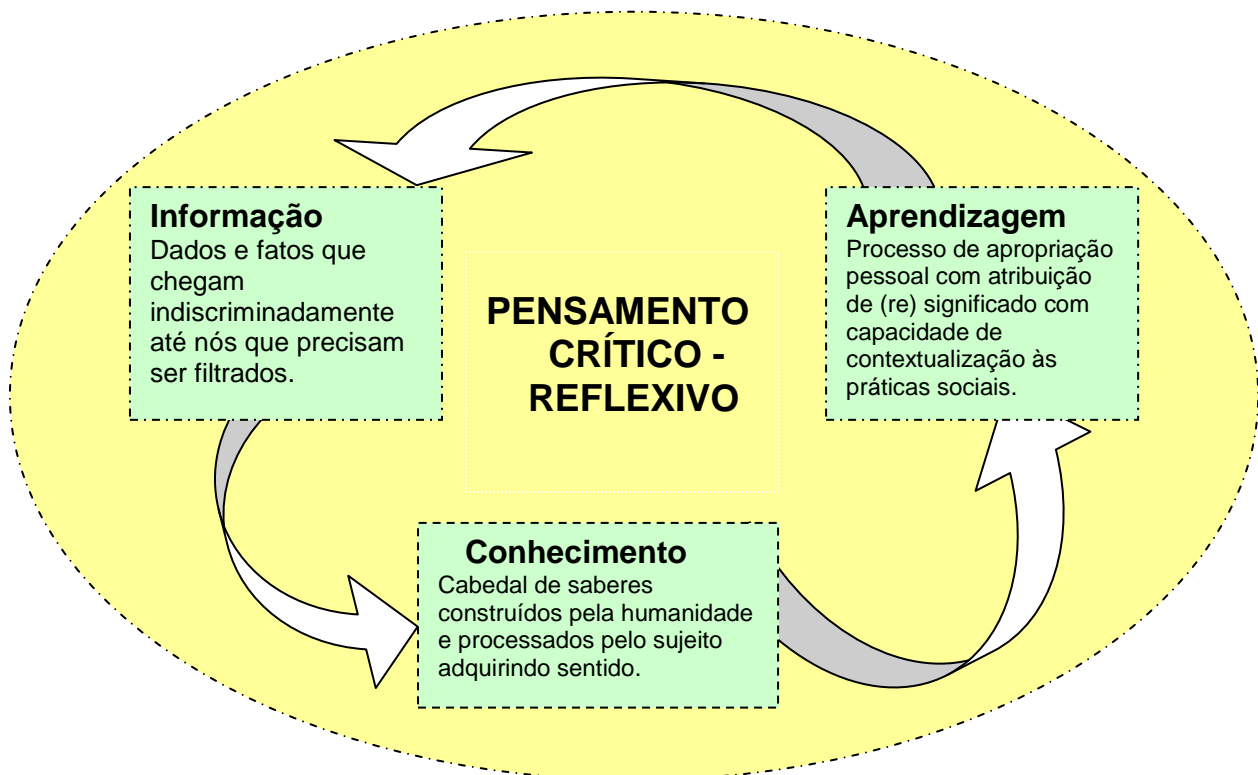


Figura 2: Construção da Aprendizagem. Criação da Autora.

Na contemporaneidade, a erudição, enquanto instrução variada ou um vasto saber que tem como base a memória cede lugar à necessidade de compreensão, o que nos remete à articulação reflexiva entre os diversos saberes. Não queremos afirmar, contudo, que a capacidade mnemônica⁸ não se faz necessária à aprendizagem, antes ao contrário, pois somos sujeitos que constroem história, fazem projetos de vida, revisam o passado, projetam o futuro. Contudo, não pode

⁸ Arte e técnica de desenvolver a memória (AURÉLIO, 1998, p. 340).

ser uma capacidade isolada do pensamento reflexivo e, sim, estar agregada à compreensão e apropriação de sentido. Sobre esse assunto, Grillo (2006, p. 61) ressalta que o conhecimento e o conhecimento evolutivo são os alicerces para o desenvolvimento das competências do futuro e, acrescenta que

O armazenamento cada vez mais pesado de informações é reconhecido hoje como desnecessário e prejudicial tanto ao professor quanto ao aluno. Antes, é indispensável saber aproveitar ao longo de toda a vida, as oportunidades de atualizar, de aprofundar, de enriquecer e de transformar os conhecimentos iniciais, integrando-se a uma sociedade em mudança.

Aprender a pensar significa movimento de análise e síntese, processamento da informação para transformá-la em conhecimento significativo e aprendizagem real. Popularmente dizemos “quem não pensa, não aprende”, pois ter um cabedal de conhecimentos não basta para dar conta dos inúmeros desafios que a vida nos oferece: precisamos saber resolver conflitos, encontrar soluções para os problemas, planejar estratégias adequadas para atingir um determinado objetivo e, tantas outras ações dinâmicas e criativas. É necessário que os conhecimentos sofram re(significação) e apropriação pelo sujeito aprendente para que se tornem aprendizagens significativas. “[...] quanto melhor o homem tiver desenvolvido a sua capacidade de pensamento, melhor poderá formular bons juízos” (LALANDA & ABRANTES, 1996, p. 54). Somente através do exercício constante de um pensamento reflexivo daremos sentido aos saberes que estão disponibilizados em abundância e, indo mais além, na esteira de Rios (2001), precisamos colocar o que aprendemos em prol da nossa *felicidadania*⁹ e em prol do bem comum.

Lalanda & Abrantes (1996) em seus estudos sobre o ato de pensar reflexivo como um fim educacional resgatam John Dewey (1859-1952), cuja doutrina influenciou o movimento pedagógico do início do século XX e faz-se sentir ainda nos dias atuais. A reflexão epistêmica e educacional preconizada por Dewey é retomada, em certa medida, por vários autores, como António Nóvoa, Kenneth Zeichner e Donald Schön. A formação filosófica de Schön foi influenciada por Dewey, sobre cuja obra se debruçou em seu trabalho de doutoramento (ALARCÃO, 1996). Os estudos de Dewey apontavam para reflexões teórico-práticas opostas ao chamado ensino

9 Cidadania e felicidade colocam-se como intercomplementares. Ganham sentido num espaço verdadeiramente democrático, em que as ações e as relações sustentam-se em princípios éticos: afirmam-se as identidades no diálogo, no respeito mútuo, na justiça e na solidariedade e buscam-se condições de uma vida digna (RIOS, 2001, p. 124).

tradicional e no âmbito do conhecimento, sobre as diferentes formas de pensar e seus reflexos na educação. Esse autor denomina por pensamento reflexivo a melhor maneira de pensar e define-o como sendo a “espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (apud LALANDA & ABRANTES, 1996, p. 45).

Já no século XX, Dewey (apud LALANDA & ABRANTES, 1996) entende que o pensamento precisa receber orientação educacional por duas razões: inicialmente, pelo fato de o pensamento reflexivo não ocorrer automaticamente e, logo, o perigo deste percorrer caminhos inadequados, gerando interpretações equivocadas. Portanto, educar o pensamento é tarefa educacional e merece atenção através do desenvolvimento de uma postura sistemática de questionar, problematizar, sugerir e construir caminhos alternativos, pois “O ensino reflexivo implica assim uma preocupação ativa com objetivos e conseqüências, bem como com significação e eficiência técnica. Ele combina a capacidade de questionar com atitudes de espírito aberto e os professores terão de ser continuamente monitores, avaliadores e reverem com freqüência a sua prática” (p. 57). Portanto, entendemos que o desenvolvimento da capacidade reflexiva precisa de ambientes educativos favoráveis e fomentadores, contextos de liberdade, autonomia e responsabilidade.

Nas palavras de Alarcão (2001, p. 51)

Urge passar à ação, assumindo decididamente a idéia de que o desenvolvimento das capacidades de desenvolvimento, no sentido de tornar as pessoas e as organizações mais reflexivas, competentes e eficazes é uma prioridade incontornável na formação do novo cidadão. Trata-se mesmo de um imperativo social e comunitário inadiável não só ao nível local, mas também regional, global e planetário.



Os variados espaços de ensino e de aprendizagem, constituídos por situações diferenciadas e, por isso mesmo, desafiadoras, demandam um novo tipo de aluno e, por conseqüência, um tipo especial de professor (GRILLO, 2006, p. 60).

5. A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA: refletindo sobre as estratégias pedagógicas

Ao percebermos a necessidade de ressignificar os saberes, os valores e as formas de construir conhecimento, sempre com caráter de provisoriedade, nos deparamos com a certeza de que não temos mais certezas definidas; ao contrário, convivemos com verdades de caráter transitório; as próprias teorias de conhecimento são transitórias. Num emaranhado de questionamentos que cotidianamente nos fazemos, somos movidos a buscar práticas pedagógicas que nos conduzam a uma nova direção. Por uma questão metodológica, optamos por tratar as práticas pedagógicas que serão apresentadas a seguir, como estratégias pedagógicas reflexivas. Sobre as habilidades necessárias de um professor competente, Enricone (2006, p. 19) citando Santos escreve

[...] realizar planejamento pedagógico, usar uma variedade de estratégias pedagógicas; combinar técnicas pedagógicas com o estilo de aprendizagem do aluno; utilizar uma variedade de técnicas de avaliação [...] diagnosticar necessidades de aprendizagem e propor soluções; identificar estilos de aprendizagem; manejar tensão e conflito e vencer obstáculos; compreender o ponto de vista do aluno.

Refletindo a partir das palavras da autora, fica claro que o conhecimento e o emprego das estratégias pedagógicas reflexivas não garantem um processo educativo de qualidade, pois antes, devem agregar outros aspectos fundamentais ao êxito do trabalho. Contudo, conhecê-las para melhor qualificar a prática pedagógica se faz necessário ao docente da contemporaneidade, pois partimos do questionamento que nos move nesse momento: se falamos que precisamos desenvolver em nosso aluno pensamentos e atitudes reflexivas para a construção das competências necessárias a um fazer pedagógico qualificado, como atingir esse intento? Gil (2006, p. 79) nos ajuda a refletir sobre o assunto quando afirma que

As pesquisas indicam que, numa situação de aprendizagem, o centro essencial da atividade não está naquele que ensina, mas naquele que aprende. Assim, não há como deixar de considerar que o aprendizado dos estudantes é influenciado pela maneira como o professor procura adequar às estratégias de ensino às necessidades e às expectativas dos estudantes.

Inicialmente, vamos buscar o entendimento da palavra “estratégia” segundo alguns autores: no entender de Valls (1996, p. 44) as estratégias são uma “[...] espécie de guia da atividade no sentido que a orienta na obtenção de determinados resultados”.

Para Pozo (2002, p. 235) as estratégias “são procedimentos que se aplicam de modo controlado, dentro de um plano projetado deliberadamente com o fim de conseguir uma meta fixada”.

Ao refletirem sobre diversas definições de estratégias a partir de vários autores, Vieira & Vieira (2005, p. 16) sistematizam o termo como “um conjunto de ações do professor ou do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se tem em vista”.

Independente dos objetivos estabelecidos, Bordenave & Pereira (2007, p. 83) afirmam que é importante que o professor escolha o caminho e entendem que as estratégias de ação são vias para “facilitar a passagem dos alunos da situação em que se encontram até alcançarem os objetivos fixados, tanto os de natureza técnico-profissional como os de desenvolvimento individual como pessoa humana e como agente transformador de sua sociedade”.

As estratégias, portanto, em nosso entendimento, se constituem em propostas de ação das quais o educador se utilizará para dar concretude ao seu planejamento com vistas à construção de aprendizagens significativas, o que significa dizer, arranjos organizados e sistematizados, ações e atividades com emprego de meios e recursos variados. Estas incluem as técnicas, as dinâmicas de grupo, situações-problema com uso de diferentes recursos (audiovisuais, físicos, humanos, materiais).

As estratégias de ensino se revestem de características instrumentais, afirma Masetto (1997, p. 95), ou seja, estão voltadas para a consecução dos objetivos definidos, estão voltadas para a eficiência e eficácia do processo ensino-aprendizagem e declara que não existem estratégias boas ou ruins, mas sim,

adequadas aos objetivos que pretendemos alcançar. Ao selecioná-las o educador deve ter presente que estas precisam ter algumas características fundamentais, portanto, devem ser:

- dinâmicas e criativas;
- adequadas ao que está sendo trabalhado, às capacidades dos educandos e ao tempo pedagógico;
- provocadoras e despertarem o desejo do aprender a aprender através da pesquisa. Significa dizer que o aluno deve ser provocado a buscar mais e mais – aprender a aprender;
- suscitar discussões no grupo, desenvolvendo capacidades de análise, crítica, tomada de posições;
- provocar integração e coesão grupal;
- estimular o aluno a participar dos estudos;
- permitir que os educandos articulem seus conhecimentos prévios sobre o assunto em estudo;
- permitir e favorecer o acesso a fontes de consultas diversas. Oportunizar o contato com materiais impressos e virtuais para o que o aluno se constitua um pesquisador reflexivo e construtor crítico de seu próprio conhecimento;
- ampliar as experiências de aprendizagem individuais e grupais;
- agregar valores e conhecimentos;
- atender os interesses individuais e coletivos;
- oportunizar a livre expressão dos educandos.

Intervenções pedagógicas são referidas por Zabala (2002) como processos concebidos como ajuda ao processo de construção do conhecimento do estudante; uma intervenção que cria zonas de desenvolvimento proximal, portanto, pode ser encarado como situações que devem promover desafios que permitam aos alunos avançarem além de seus conhecimentos prévios. O autor ainda afirma que “Na disposição para a aprendizagem – e na possibilidade de fazê-la significativa – intervém, além das capacidades cognitivas, fatores vinculados às capacidades de equilíbrio pessoal, da relação interpessoal e de inserção social” (ZABALA, 2002, p. 103).

Para organizar situações pedagógicas desafiadoras o educador deve considerar as estratégias como procedimentos orientados para alcançar os objetivos previamente elaborados em seu planejamento. Neste sentido, a partir de Pozo (2002) alertamos para alguns aspectos a serem observados pelo educador:

- ter clareza dos objetivos que pretende atingir com determinada estratégia pedagógica;
- selecionar as estratégias de acordo com os recursos disponíveis na instituição;
- esclarecer aos alunos o trabalho que será proposto, as estratégias que serão desenvolvidas, os objetivos, o que se espera ao término do trabalho;
- aplicar as estratégias de ação acompanhando os educandos em todas as suas etapas de trabalho. Sabemos que o estímulo pode favorecer um maior engajamento do aluno ao trabalho. Não esquecer de utilizar reforços positivos a cada progresso manifestado pelos educandos durante o trabalho;
- avaliar com o grupo o trabalho desenvolvido. A avaliação das estratégias vivenciadas oferece subsídios ao educador no sentido de replanejamento e aos educandos de seus processos de aprendizagem.

Algumas estratégias de ação podem ser desencadeadas em sala de aula ou em outros ambientes educativos. A seguir, exemplos de estratégias de ação na visão de Masetto (1997):

Figura 3
Quadro de Estratégias de Ação
Exemplos de estratégias na visão de Masetto (1997).

Quadro de Estratégias	
Objetivos	Estratégias
Conhecimento do Grupo — Aquecimento de um Grupo — Desbloqueio — Manifestação de Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação simples. • Apresentação cruzada em duplas. • Complementação de frases. • Desenhos em grupo. • Deslocamentos físicos pela sala ou fora dela. • “Tempestade cerebral”.
Aquisição de Conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos. • Leitura com roteiro de questões. • Material de instrução programada. • Excursões. • Aulas expositivas com recursos audiovisuais. • Aulas expositivas dialogadas. • Visitas a museus, indústrias, etc. • Estudo de caso.
Desenvolvimento de Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatização, desempenho de papéis (representação estática ou dinâmica). • Atividades em grupos. • Grupo de observação/grupo de verbalização (G.O./G.V.). • Painel integrado. • Pequenos grupos para formular questões. • Grupos de oposição. • Aulas práticas.
Desenvolvimento de Atitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Debate em pequenos grupos com posições diferentes. • Estudo de caso. • Relatórios com opiniões fundamentadas. • Estágios. • Excursões. • Dramatização.
Confronto com a Realidade	<ul style="list-style-type: none"> • Estágios. • Excursões. • Pesquisa de opinião. • Estudo de caso. • Estudo do meio.
Desenvolvimento da Capacidade de Trabalho em Equipe	<ul style="list-style-type: none"> • Pequenos grupos com uma só tarefa. • Pequenos grupos com tarefas diferentes. • Painel integrado. • Diálogos sucessivos. • G.O./G.V.
Iniciativa na Busca de Informações — Seleção, Organização e Comparação de Informações	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto de pesquisa. • Estudo do meio. • Estudo de caso.

Figura 3: Quadro de Estratégias de Ação. Exemplos de estratégias na visão de Masetto (1997).
 Fonte: MASETTO, Marcos. Didática – a aula como centro. São Paulo: FTD, 1997.

Ministrar uma boa aula é uma situação complexa afirma Moretto (2002), pois

[...] o professor competente precisa, em primeiro lugar, conhecer bem os conteúdos pertinentes à sua disciplina. Em seguida, ele precisa ter as habilidades necessárias para organizar o contexto de aprendizagem, escolhendo estratégias de ensino adequadas. Na escolha dessas estratégias ele precisa levar em conta os valores culturais de seu grupo de alunos e dirigir-se a eles com uma linguagem clara, precisa e contextualizada. (p. 103).

Nesta perspectiva, esta investigação mais do que apresentar resultados sinaliza à necessidade de reflexão sobre o processo educativo e contribui com os estudos que vêm sendo desencadeados ao longo dos anos por educadores comprometidos e preocupados com a inovação dos processos pedagógicos frente aos novos desafios que se instalam dia-a-dia na sociedade atual, buscando qualificar as ações docentes através da articulação do ensino e da pesquisa. Significa a aceitação do caráter de provisoriedade do conhecimento, movidos pelo *paradigma da dúvida*¹⁰ que impulsiona docentes e discentes curiosos, apaixonados pela educação, a qualificar suas ações acadêmico-profissionais. Portanto, a dúvida, no nosso entendimento, é a mola propulsora para alavancar novas etapas do conhecimento científico e tecnológico e é marco do atual paradigma. Salientamos, contudo, que este estudo focaliza o ensino superior, especialmente os cursos de formação de professores, mas as estratégias aqui apresentadas (Anexo 5) compõem um sistema metodológico amplo, o que significa que outros níveis de ensino podem e devem se apropriar na busca de processos reflexivos de aprendizagem. Sobre as fases do ato de pensar, Alarcão (1996, p. 48) contribui com esse estudo ao declarar que

Quando a crença dá lugar à incerteza, o espírito depara-se com um problema que urge resolver através do pensamento reflexivo. Esse processo abarca a ocorrência de dois momentos: (a) o estado da dúvida ou dificuldade mental que impõe a necessidade de resolução, (b) a pesquisa do material necessário a uma possível solução do problema percebido, dependendo o tipo e o rumo da investigação da natureza do problema a resolver.

Tendo como base os estudos de Alarcão (1996), entendemos que a dúvida consta do momento pré-reflexivo, ou seja, quando estamos perante um problema a resolver que nos causa perturbação, incertezas. Enquanto que ao resolvermos a

10 Denominação utilizada por Roza (2005) Dissertação de Mestrado (UFRGS).

situação, correlacionamos os dados e as idéias no sentido de poder estabelecer uma conclusão, chega a fase pós-reflexiva.

A mesma autora resgata os estudos de Dewey quando este apresenta as cinco fases inerentes ao ato de pensar: partindo de uma situação-problema, a pesquisa partirá da *dúvida*, da incerteza que pode apontar caminhos para solução, o segundo momento é o da *indagação*, ou seja, é a retomada da sugestão de solução provável mediante o *raciocínio*¹¹, o terceiro momento consiste na *observação e na experiência* para buscar provar (ou refutar) as hipóteses formuladas anteriormente, o quarto momento é o da *reelaboração* intelectual das hipóteses ou questões de partida onde pode haver a formulação de novas idéias e, finalmente, o quinto momento, é a sua *verificação* que pode, sem dúvida, consistir na aplicação prática ou apenas novas observações ou experimentações probatórias (LALANDA & ABRANTES, 1996).

Como educadores dos futuros educadores precisamos abrir nossas mentes e perceber que estamos inseridos em um novo tempo. Tempo este que nos desafia e nos mobiliza permanentemente à construção de novos saberes, a novas aprendizagens. Somos produto de uma civilização marcada pela inquietude e curiosidade intelectual, senão não estaríamos diante de tantos progressos científicos e tecnológicos. O homem é, em sua essência, curioso. Como educadores, precisamos explorar pedagogicamente nos cursos de formação de professores esta dimensão humana. Trabalhar com a curiosidade, com a dúvida é um ato que exige ousadia e desprendimento por parte do educador. Significa conviver com o inusitado diariamente, deparar-se com inquietudes e perguntas sem respostas; é encará-las como fios desencadeadores na construção de saberes novos, ressignificados e contextualizados. O docente nesta perspectiva se constitui como ensinante e aprendente junto aos seus alunos.

Neste contexto, o diálogo investigativo se constitui como princípio condutor, ou seja, ambos, professores e alunos se lançam na busca de novos e significativos conhecimentos através de uma interlocução permanente onde os caminhos são

11 John Dewey chama a este movimento de exercício de raciocínio de intelectualização do problema.

construídos na vivência. Assim, são novas figuras que se apresentam no espaço acadêmico.

Somos sabedores de que trabalhar a partir de estratégias reflexivas de formação não se torna suficiente para garantir a qualidade do processo educativo, antes, devem servir, nesse estudo, como subsídios favorecedores a um processo de reflexão mais ampla, pois a partir do olhar crítico de Grillo (2006, p. 63)

[...] pouco adianta ao professor aprender procedimentos didáticos sem uma visão pedagógica que o auxilie a reconhecer a sala de aula como local de imprevisibilidades e de incertezas que lhe exigem alterações e ajustamentos freqüentes dos procedimentos recomendados pelas técnicas. É o significado atribuído a cada situação que dá qualidade ao ensino, influi nas decisões tomadas e no rigor e entusiasmo que impulsionam a ação docente [...].

Os autores Vieira & Vieira (2005) se apropriam do aporte teórico de Spitz (1970) e agrupam as estratégias de ensino-aprendizagem em três categorias: a) situações de vida real; b) simulações da realidade e, 3) abstrações da realidade. Pretendem desta forma, contribuir com os professores, educadores e investigadores, dando maior inteligibilidade a este campo, embora o emprego de uma estratégia não exclui o emprego de outras que apresentem o mesmo objetivo. Podemos observar esta categorização conforme quadro abaixo:

Figura 4
Classificação de Estratégias de Ensino/Aprendizagem segundo Vieira & Vieira (2005)

QUADRO 1
Classificação de estratégias de ensino/aprendizagem

Níveis de classificação de estratégias segundo o princípio da realidade

<i>Situações da vida real</i>	<i>Simulações da realidade</i>	<i>Abstracções da realidade</i>
Inquérito Pesquisa bibliográfica Trabalho de campo Biográfica	Discussão de pequeno grupo: <i>Role-play</i> Simulação Dramatização ou teatralização	Exposição Leitura Escrita Discurso Exegética Leitura-demonstração
Estágios Experiências de trabalho Membro de uma família	Sociodrama Psicodrama <i>Phillips 66</i> <i>Brainstorming</i> Díade	Exposição-demonstração Ensino-programado Ensino assistido por computador Ensino audiotutorial Recitação
Meditação Diálogos sucessivos Ensaio argumentativos	Painel de discussão Grupo de discussão Jogos 635 Estudo de caso	Treino ou prática Exame
Estruturadores gráficos Organizadores gráficos Redes Hierarquias ou organigramas Diagramas Fluxogramas	Debate Trabalho de grupo Estudo orientado em equipas Seminário Exploração de recursos	
Questionamento Circular Acrónimos Socrático	Incidentes controversos Simpósio Colóquio Frasco de peixe Trabalho de projecto Trabalho experimental Oficina ou laboratório Reflexão ou círculo de estudos Encontro de costumes <i>Basket</i> ou decidir itens Poster Modelação	

Figura 4: Classificação de Estratégias de Ensino/Aprendizagem (Fonte: Vieira & Vieira, 2005).

Considerando o exposto, como educadores, estamos cientes de que não há uma só estratégia responsável pela formação de competências reflexivas, como afirmam os autores supra citados (p. 128)

[...] é possível afirmar que não existe uma estratégia que considerasse como a “melhor” ou a “única”. Efectivamente não há uma estratégia que tenha êxito com todos os alunos e para todas as competências.

Ademais, entendemos que estratégias podem ser designadas a termos diferenciados e, outras ocasiões, termos iguais designam estratégias diferentes. Significa que o desenvolvimento de um conjunto amplo de competências exige estratégias apropriadas para o que se deseja construir e agregar, o que pressupõe uma leitura aprofundada dos princípios institucionais das IES, das crenças e abertura pedagógica dos docentes a novas propostas e metodologias e conhecimento dos educandos e suas necessidades.

Dentre as diversas estratégias de ação que podem ser aplicadas no espaço pedagógico encontramos a *aula expositiva e dialogada*. Sabemos que, historicamente, a exposição oral foi a prática predominante no campo educacional e que, com os estudos e inovações pedagógicas, esta modalidade de ensinar vem sofrendo críticas por parte dos educadores e dos educandos. Pretendemos refletir um pouco sobre este assunto apontando esta estratégia como uma possibilidade possível no desencadeamento de discussão e participação dos educandos e, não apenas um momento de transmissão de informações por parte do educador.

As aulas expositivas, amplamente utilizadas, apresentam algumas vantagens, especialmente, as de natureza didático-pedagógica agregadas a fatores de ordem econômico-administrativa (GIL, 2006, p. 134), como economia, flexibilidade, versatilidade, rapidez e ênfase no conteúdo. Contudo, o autor aponta também algumas limitações para sua utilização, tais como o não favorecimento de *feedback*, a falta de estimulação, a passividade dos educandos, o seu sucesso depende das habilidades do expositor, é pouco útil para o alcance de objetivos cognitivos em níveis mais elevados e pouco eficaz no ensino das habilidades motoras.

Adentrando um pouco mais no estudo da aula expositiva e sua importância no processo ensino-aprendizagem percebe-se que há possibilidades de aprimoramento para minimizar suas limitações e há também formas diferenciadas de trabalhá-las. É o que veremos na continuidade desta unidade a partir dos estudos de Gil (2006).

Buscando uma maior concentração e atenção dos educandos, o educador formador pode atentar para algumas questões, tais como o tom de voz, como fator importante à comunicação, a expressão corporal, pois através da leitura do corpo é possível percebermos sentimentos de alegria, entusiasmo, tranqüilidade, segurança, tensão, etc. Portanto, a voz e a postura do educador é muito importante observar em uma aula expositiva. Manter o olhar atento aos movimentos do grupo sem perder de vista o contato visual com os educandos, pois este é muito importante na comunicação que se quer estabelecer.

Quanto às modalidades das aulas expositivas, destacamos algumas:

- aula expositiva como modalidade mais comum, pois o educador é a figura principal na transmissão das informações, porém não garante a compreensão do assunto por parte dos educandos;
- aula-demonstração que é uma tentativa de agregar a exposição de um assunto com demonstrações práticas através do uso de recursos diversos;
- aula expositiva de discussão é uma modalidade em que o professor desencadeia o estudo de um assunto e provoca o grupo à participação através de discussões através do emprego de algumas técnicas como GVGO, Júri e outras. As discussões podem se dar em torno de idéias principais apresentadas inicialmente pelo educador, como podem ser provocados debates para tomadas de posições, argumentações, etc.


Independente da modalidade de aula expositiva é importante que o educador perceba a importância das etapas de trabalho, ou seja, devem ter um início com a introdução do assunto, um desenvolvimento através do aprofundamento dos assuntos em foco e um momento de sistematização do que foi apresentado ou discutido.

Na tentativa de garantir a eficácia e/ou melhoria da qualidade das aulas expositivas Gil (2006) apresenta algumas idéias. Atentemos para algumas dessas recomendações: manifestar espontaneidade em sua exposição significa ser autêntico e tranqüilo em sua exposição. Escrever o que será falado pode sinalizar insegurança e é preciso cuidado neste aspecto. Isto não quer dizer que o professor não possa ter suas anotações que servirão como um roteiro para a sua exposição; importante evitar improvisos; introduzir variedade no sentido de prender a atenção dos estudantes, como variar o tom de voz, expressões faciais, gestos e movimentos, intercalar sua fala com algum comentário ou abrir espaço para questionamentos ou, mesmo, propor perguntas em meio à exposição; obter *feedback* durante as aulas significa estar atento ao retorno que os educandos podem dar através de seus comentários, questões formuladas, expressões faciais, conversas paralelas, etc. Algumas atitudes podem indicar desinteresse e cabe ao professor resgatar sua aula, redimensionamento algumas ações com sensibilidade, bom senso e competência profissional; utilizar recursos audiovisuais podem enriquecer uma aula expositiva; encorajar a tomada de notas como forma de estímulo à produção pessoal e exige atenção dos alunos durante a exposição; promover revisões ao final de cada encontro como forma de sistematização das idéias e assuntos abordados e planejamento das aulas posteriores.

Com esta breve exposição compreendemos a relevância da aula expositiva como modalidade importante no processo educativo, sem com isto entender que ela se basta em si mesma, sem com isto, depreciar as demais estratégias de ensino. Outras estratégias devem ser agregadas ao processo para garantir que o aluno possa ser trabalhado em sua totalidade.

Partindo destas premissas, ousamos sistematizar algumas estratégias pedagógicas (Consultar Anexo 5) que podem corroborar na formação de profissionais reflexivos a partir das contribuições de Alarcão (1996; 2001; 2004), Anastasiou & Alves (2003), Vieira & Vieira (2005) e Bordenave & Pereira (2007) acrescidas de outras que, por conhecimento e prática docente, acreditamos serem interessantes para compor esse estudo, deixando claro que essas não se constituem

exclusivas no processo reflexão-formação, elas se complementam. Entendemos que o conhecimento da realidade, do perfil do grupo a ser atendido, dos recursos disponíveis nas instituições e dos objetivos e conteúdos do planejamento docente são fatores determinantes na seleção das estratégias de ação. Portanto, nesse contexto de ajustamento e ressignificações para dar conta da complexidade das práticas sociais, as estratégias reflexiva/formadoras que serão apresentadas no anexo desse estudo, podem, a critério docente, serem desenvolvidas com o auxílio, por exemplo, de ambientes virtuais interativos.

A single, vibrant red maple leaf is positioned in the lower-left quadrant of the page. The leaf is sharply detailed, showing its characteristic five-pointed shape and prominent veins. The background is a soft, out-of-focus white and light grey, suggesting a bright, airy environment. The overall composition is clean and minimalist.

Este é o desafio: modificar o cotidiano da sala de aula dos cursos de graduação, transformando-o em algo dinâmico, acolhedor, desafiante, interativo e mediático. A reflexão sobre sua própria ação docente é que levará o professor a se questionar e reinventar seu fazer pedagógico (FARIA, 2006, p. 83).

6. PENSAMENTO E PRÁTICAS REFLEXIVAS: alguns relatos e ideias...

Organizar o currículo escolar a partir de enfoques globalizadores significa optar por propostas de trabalho que pretendem uma superação de processos fragmentados na compreensão do conhecimento, entendendo o educando como um ser sistêmico. Tendo como fundamento as leituras e os aprofundamentos desenvolvidos durante o período de curso das disciplinas nos Programas de Pós-Graduação em Educação na ULBRA (2004) e UFRGS (2005), nos períodos de conclusão de dois Mestrados em Educação e nas pesquisas realizadas no decorrer do curso de doutorado na área, foi possível constatar concretamente que há propostas pedagógicas sendo desenvolvidas por professores que acreditam no *ensino com pesquisa* como uma modalidade de trabalho reflexiva possível para os cursos superiores de formação de professores.

Com base nas idéias de Rowan, Moraes (2002, p. 10) escreve que o processo de pesquisa em sala de aula apresenta três momentos importantes: o *questionamento*, a *construção de argumentos* e a *comunicação* e, acrescenta ainda que “pode ser representado como um ciclo dialético que pode levar gradativamente a modos de ser, compreender e fazer cada vez mais avançadas”. O autor afirma que o conjunto desses três momentos é “uma espiral nunca acabada em que a cada ciclo, se atingem novos patamares de ser, compreender e fazer” (p. 11), podendo ser representada conforme figura abaixo:

Figura 5

Momentos do Educar pela Pesquisa

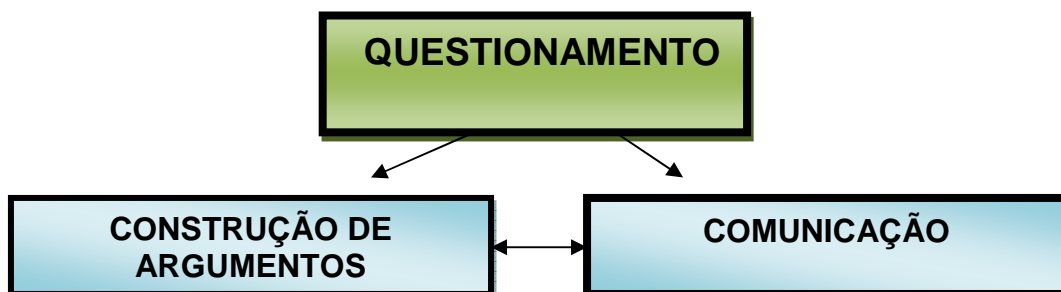


Figura 5: Momentos do Educar pela Pesquisa.

Fonte: Adaptado a partir de MORAES, Roque & LIMA, Valdez Marina do Rosário (orgs.). Pesquisa em Sala de Aula- tendências para a Educação em Novos Tempos, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 11.

Como um momento presente no educar pela pesquisa, segundo Moraes et al (2002), encontramos a “construção de argumentos” como entendimento de que o questionar conduz à construção de um conhecimento novo, ou seja, partindo do que se conhece, vai-se construindo e constituindo uma nova “verdade” de espaço e tempo definidos, sempre provisória. Por isso, a pesquisa em sala de aula é processo, acontece gradativamente e precisa do envolvimento ativo e reflexivo dos sujeitos envolvidos, professores e alunos, pois

[...] a partir do questionamento é fundamental pôr em movimento todo um conjunto de ações, de construção de argumentos que possibilitem superar o estado atual e atingir novos patamares do ser, do fazer e do conhecer (MORAES et al, 2002, p. 16).

O processo de produção escrita, ao qual Demo (1998) denomina de “elaboração de mão própria”, ou seja, o sujeito, professor e aluno, dispõem-se a escrever, a tecer argumentos por escrito para a fundamentação dos conhecimentos construídos, pois

[...] a habilidade central da pesquisa aparece na capacidade de elaboração própria, ou de formulação pessoal, que determina, mais que tudo, o sujeito competente, em termos formais. Argumentar, fundamentar, questionar com propriedade, propor e contrapor são iniciativas que supõem um sujeito capaz (p. 19).

Os autores mencionados sugerem que os conhecimentos prévios dos sujeitos participantes do processo sejam explicitados a partir do momento em que o aluno questiona a realidade, escolhe um tema a ser pesquisado, para que possa haver confrontação de idéias, ou seja, a percepção de que é possível diferentes formas de pensar sobre um mesmo objeto de conhecimento. Esse movimento desencadeia o processo de resignificação do conhecimento, pois inicia-se a construção de argumentos com pesquisa e seleção de fontes para coleta de dados que possam fundamentar a investigação.

Assim, os autores apontam a “Comunicação” como um momento culminante importante, pois as novas teses precisam ser submetidas a comunidades mais

amplas. Esse processo de compartilhar as construções está diretamente relacionado à produção de argumentos, se constituindo como um conjunto de ações que, a partir de uma proposta individual, precisam ganhar força na argumentação coletiva, ou seja, reconstruídos no coletivo. O questionamento somente se sustenta como tal, se for politicamente desimpedido, ou seja, levado a efeito dentro de uma comunidade que aprecia a democracia da comunicação crítica”.

Submetendo aos colegas da sala de aula e a diferentes grupos, essa produção vai sendo aperfeiçoada e reavaliada e, esse movimento se constitui como a essência da pesquisa e do avanço do conhecimento (MORAES et al, 2002). Isto expressa, segundo os autores, a qualidade política que se dá no educar pela pesquisa, agregando ressignificações nos sujeitos envolvidos no processo. Portanto, para buscar o equilíbrio entre o trabalho individual e coletivo se faz necessário promover o exercício da cidadania coletiva e organizada, pois conjuga solidariedade, ética e democracia, ter habilidade central na pesquisa como capacidade de elaboração e interpretação própria e finalmente, questionar para reconstruir. Este processo deve motivar a iniciativa coletiva, professor e alunos, a romper com a didática do ensinar (expositivo docente) e aprender (passividade discente), para gerar um trabalho conjunto onde todos são “atores” e colaboradores em um projeto comum.

É necessário criar situações de aprendizagem que os levem a interpretar com autonomia, a recriar, motivando-os a elaborações próprias, passando de objetos para sujeitos do processo. A reconstrução se dá a partir do que já se conhece – conhecimento historicamente construído; a originalidade está na interpretação própria, na re-elaboração pessoal, que implica processo complexo e evolutivo de desenvolvimento da competência. Fundamental se torna valorizar as experiências sociais e culturais dos alunos bem como ter ambientes preparados com materiais ligados às necessidades curriculares permitindo fácil acesso aos educandos.

Martins (2001) na obra “O trabalho com projetos de pesquisa – do ensino fundamental ao ensino médio” manifesta sua preocupação com a qualidade do fazer

pedagógico nas escolas e o desejo de que seu material possa servir de contribuição aos educadores que atuam em salas de aula do ensino fundamental e médio. O referido autor contextualiza a obra justificando o fato da necessidade de ressignificação das práticas pedagógicas desde a escola elementar, visto que o atual contexto exige novas formas de gestão educacional. Argumenta sobre a necessidade de premente adequação das propostas curriculares às necessidades deste tempo, onde há o convívio diário com processos acelerados de descobertas tecno-científicas. Afirma que a escola que aceita propostas de reformulação e renovação metodológica estará, certamente, refletindo sobre a formação integral do aluno, o trabalho com ele e por ele naquilo que deve *saber*, naquilo que deve *saber fazer* e naquilo que deve *saber ser*. Para atender a esses pressupostos, Martins sugere a organização do trabalho por meio de Projetos de Trabalhos nos quais se articulam conteúdos e áreas do conhecimento através de diferentes situações de aprendizagem dinâmicas, com exercício permanente de questionamento e reflexão individual e coletiva. Desta forma, o aluno engaja-se no trabalho como sujeito de seu próprio aprender, assumindo atitudes de protagonista no processo educativo. No entender de Enricone (2006, p. 26) “O desafio é responder em um contexto incerto com respostas competentes e de qualidade”.

O já citado autor segue pontuando que para executar mudanças metodológicas significativas mister se torna perguntar: *o que ensinar, como ensinar e o que mudar*. A esse respeito, Sacristán (2002) afirma:

Damos conhecimentos, mas não educamos os motivos. Para educar é preciso que se tenha um motivo, um projeto, uma ideologia. Isso não é ciência, isso é vontade, é querer fazer, querer transformar. E querer transformar implica ser modelado por um projeto ideológico, por um projeto de emancipação social, pessoal, etc. Os motivos, as motivações do professorado têm sido um capítulo ausente da formação de professores e da investigação sobre a formação de professores (p. 86).

Essa forma de abordagem metodológica faz com que os educadores assumam novos desafios, quebrem ritos pontuais na proposição de situações de aprendizagem onde todos aprendem, descobrem, testam, contestam, discutem, tomam decisões.

Para que o professor se perceba como docente-pesquisador, faz-se necessária a concepção de pesquisa aliada ao ensino como pressuposto indispensável à formação de futuros professores-pesquisadores. Grillo (2006, p. 78-79) reitera essa importância no processo educativo ao afirmar que “Vivenciar a pesquisa enquanto aluno é importante para criar o espírito investigativo do futuro profissional e para abrir espaço para que o conhecimento do acadêmico se manifeste, levando o docente a melhor conhecê-lo”. Acreditamos que se esta reflexão e entendimento fizerem-se presentes como atitude cotidiana no espaço acadêmico, promover-se-á profissionais autônomos e reflexivos de suas práticas. Falando em sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade aprendente, sociedade cognitiva, em síntese, Enricone (2006, p. 12) sustenta a idéia de que

Ao tratar do conhecimento, não se pode deixar de lembrar a importância da pesquisa correlacionada ao ensino como construtora de conhecimento. Aliás, esta construção é função da universidade relacionada à formação humana e ao desenvolvimento da sociedade e, portanto, tarefa docente.

Fundamental se torna, portanto, que os cursos de formação de professores propiciem aos acadêmicos situações de familiarização com a profissão para a construção, significação e contextualização de saberes na formação docente inicial e continuada. Ao analisar o currículo de formação de professores, a partir das contribuições teóricas de Schön sobre o tema, Pimenta (2002) afirma:

Uma das primeiras questões tematizadas dizia respeito aos currículos necessários para a formação de professores reflexivos e pesquisadores, ao local desta formação e, sobretudo, às condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas. O que pôs novamente em pauta de discussão as questões organizacionais, o projeto pedagógico das escolas, a importância do trabalho coletivo, as questões referentes à autonomia dos professores e das escolas [...] a identidade epistemológica (de quais saberes lhe são próprios?), os processos de formação desta identidade, incluindo a vida, a história, a trajetória pessoal e profissional [...] (p. 21).

Em suma, reafirmamos que algumas experiências que estão sendo implementadas nas instituições de ensino significam avanços frente ao engessamento vivido por longo tempo no decorrer da história da educação.

Ainda na perspectiva de construção do referencial teórico deste estudo, a obra “Professora-pesquisadora: uma práxis em construção” de autoria de Esteban & Zaccur (2002) é relevante. As autoras focam sua discussão no processo de formação de professores, em especial a formação da professora-pesquisadora. Inspiradas e fundamentadas em suas próprias práticas como professoras dos cursos de formação de professores, estas tecem algumas críticas à escola como formadora de analfabetos (funcionais e iletrados), apontam a presença de dicotomia entre o conhecimento oriundo de pesquisadores acadêmicos e aquele construído na sala de aula; entendem a pesquisa como um fio condutor e dinamizador do processo de busca incessante, que não encontra um fim em si mesma, mas promove novas reflexões, novas problematizações, novas perguntas; constata a necessidade do discurso pedagógico como revitalizador da prática e a carência de um “diálogo mutuamente alimentado” (p.15).

Articulados em parceria, pesquisadores e professores, anunciam a possibilidade de “recuperar” o “fazer pensado” com autonomia crescente e não simples executores de um pensar de outrem. Repensar sobre o vivido significa encontrar na “teia real” o objeto de investigação num movimento intermitente frente a uma realidade multifacetada. Neste processo intenso de pesquisa sobre sua ação docente, o professor-pesquisador depara-se com o fato de que reler histórias vividas (não como mero contador) e a sua (narrativas autobiográficas), em especial, aponta para a necessidade de interlocução entre os pares no sentido de aprofundar amplamente os assuntos em estudo.

Afirmam as autoras que esses espaços onde interlocutores se encontram, sem dúvida, precisam ser construídos por todos aqueles que sentem esta necessidade. A universidade deve ser o berço de onde devem emanar diálogos e propostas que possam fertilizar as práticas docentes no cotidiano escolar, oferecendo excelente oportunidade para o exercício da reflexão entre os pares.

As mesmas, Esteban & Zaccur (2002), fazem ferrenha crítica ao currículo fragmentado, onde os conteúdos das disciplinas são como redutos exclusivos de

determinadas áreas, sem a possibilidade de travar diálogos e encontrar similaridades entre eles, fortalecendo assim, os campos dos saberes teóricos e os campos dos saberes práticos. Como se a teoria e o “saber fazer” não se articulassem nas vivências diárias. Nesta dimensão, há necessidade de aprimoramento das “lentes” do conhecimento para que a teoria seja vista como importante ferramenta que permite ver o real. Assim, conhecer diferentes campos teóricos permite que o educador-pesquisador conviva com um leque maior de escolhas, se permita enfrentar as diversidades e elencar diferentes estratégias de ação que melhor lhe aprazem.

Ainda na perspectiva das reflexões sobre as experiências com pesquisa, lemos que movidos pela busca da relação existente entre os *professores da escola básica* e a *pesquisa*, Menga Lüdke (como coordenadora) apresenta no livro “O professor e a Pesquisa” (2001), o relato de uma investigação realizada em escolas do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente, a preocupação dos pesquisadores com essa temática se configura no cenário educacional como um dos focos de discussões e debates por parte de professores, que compreendem a pesquisa como atitude orgânica a compor a prática pedagógica docente.

Neste sentido, Demo (1999, p. 16) alerta quanto aos desafios da pesquisa no cenário da universidade, afirmando “[...] em termos cotidianos, pesquisa não é um ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem”, mas deve compor o cotidiano de educandos e educadores, como atitude de vida, é cultura. A pesquisa deve perpassar pela teoria e prática docente, permitindo a interface entre elas.

O questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política, passa a ser caracterizado como pesquisa internalizada, como atitude cotidiana, praticada de diferentes maneiras, de acordo com o grau de desenvolvimento de cada pessoa; diferencia-se das atitudes comuns pelo questionamento reconstrutivo, com base na crítica e na intervenção alternativa. A educação, como processo de formação da competência humana histórica requer, portanto, questionamento reconstrutivo como

atitude de questionar e reconstruir o cotidiano e o processo educativo deve implicar qualidade formal e política, conjugando meios e fins.

Lüdke (2001) segue descrevendo o cenário nacional onde, após os anos 80, começam a emergir discussões sobre o *sistema educativo e o seu caráter reprodutor* (p. 26) e a sofrer críticas. O paradigma sustentado até então começa a ser questionado e não tardam a aparecer reflexões que apontam o *sujeito como co-autor da história* (p. 26). Demandas com relação à atividade docente mostram crescimento junto a professores que se preocupam com essas questões e a prática reflexiva configura-se como um dos pólos de discussão. Nesse sentido, a pesquisa do professor na escola básica, ainda é pouco expressiva nas publicações nacionais, mas Lüdke destaca alguns autores brasileiros como Pedro Demo, Marli André, Ivani Fazenda, Corinta Geraldí, e a própria autora desta obra em foco. Nos dá importante informação sobre como a pesquisa é encarada no meio educacional ao afirmar ser:

[...] o uso do termo "pesquisa educacional" como referente prioritariamente aos conhecimentos desenvolvidos por pesquisadores vinculados às universidades, aos programas de pós-graduação e aos institutos de pesquisa. Se quisermos falar de *outra* pesquisa, ela deverá ser claramente qualificada: a pesquisa desenvolvida pelos professores da escola básica (p. 27-28).

Ora, a autora faz uma afirmação que deve servir de denúncia, de alerta a todos os professores, visto que a pesquisa não deve ser encarada como um reduto dos cursos universitários ou de pós-graduação. Pesquisas atuais comprovam que mesmo as crianças dos níveis iniciais do ensino pesquisam, sendo respeitadas suas peculiaridades. Lüdke revela que muitas pesquisas são feitas no interior das escolas de ensino fundamental e médio, porém pouco divulgadas. Talvez, este seja, não descartando outros possíveis, um dos maiores entraves para a disseminação da pesquisa nos demais níveis de ensino - a comunicação.

Idéias que podem ser classificadas como alertas aos educadores são mencionadas no primeiro capítulo do livro citado, quando afirma que a pesquisa ainda é um *tabu* (grifo da autora), devido a sua condição de inserção no perfil profissional do professor ser pouco provável, dado a inúmeras resistências entre os acadêmicos e os formadores e, finalmente, com a rigorosidade exigida nos trabalhos

para que possam ser chamados de pesquisa científica (se alicerça sob enfoques tradicionais, funda-se no positivismo; se parte de outras modalidades, é pouco científica).

Essas conclusões a que chega Lüdke são comungadas por nós, educadoras preocupadas com a disseminação da pesquisa, não como algo distante da sala de aula, mas como atitude cotidiana, onde a teoria se faz presente e se coloca à disposição de sujeitos dispostos a relacioná-la à vida prática, pois somos todos pesquisadores em potencial, simplesmente esta dimensão é pouco (ou nada) enfocada nos cursos de formação de professores. Sem dúvida alguma, para que as instâncias formadoras de professores percebam a pesquisa como eixo articulador de suas práticas pedagógicas, necessário se torna que as instituições gozem de políticas fomentadoras que viabilizem sua articulação prática, pois nas palavras de Enricone (2006, p. 9) “A universidade não pode ser concebida isolada dos problemas vividos pela sociedade e a construção da identidade de seus docentes está vinculada ao cenário mais amplo em que ele se insere”.

Para o desenvolvimento da pesquisa é necessário que sejam criados espaços de discussão, de fomentação, visto ser esta uma das vias importantes para a reflexão de inquietações e questões relativas à prática docente. Enquanto algumas pesquisas, na verdade, ficam no discurso, outras são desenvolvidas quase que num movimento solitário por alguns professores mais engajados com tal prática. A fomentação da prática de pesquisas é desafio a ser encarado seriamente nas instituições de ensino, seja qual for o nível de sua abrangência, pois significa espaço de construção e crescimento coletivo.

“[...] não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimento. Não necessitamos de alternativas, necessitamos é de um pensamento alternativo às alternativas [...]” (BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS, 2007, p. 20)

A partir dessas palavras, está posto o desafio docente... E, na continuidade da importância da pesquisa no exercício da docência nos cursos de formação de professores, buscaremos alguns subsídios teóricos agregados pelos estudos realizados nas disciplinas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal

do Rio Grande do Sul e, em especial, na disciplina “A relação Pedagógica” ministrada pelo professor Cláudio Baptista. Também contribuem para esta construção os estudos realizados por mim como pesquisadora e docente do ensino superior no curso de formação de professores e pesquisas realizadas na construção de duas dissertações que versam sobre esta temática: a importância da pesquisa nos cursos de formação de professores (ULBRA, 2004; UFRGS, 2005).

A partir dos estudos de Meirieu (1998; 2002; 2005) são tecidas reflexões sobre a relação pedagógica e a complexidade imbricada na interação cotidiana vivenciada por educadores e educandos no espaço pedagógico da sala de aula, e, nesta esteira, contribuem Tardif & Lessard (2005) e Kincheloe (1997), dentre outros autores. Neste diálogo, entendemos a pesquisa como atitude cotidiana a ser assumida pelos sujeitos envolvidos, professores e alunos, no processo de construção do conhecimento rumo a uma aprendizagem significativa, o que chamaremos por “gestão pedagógica da pesquisa”. Construir o conhecimento tecido nas complexas redes contextuais de significações pressupõe assumir o processo pedagógico com objetivos e estratégias pedagógicas diferenciadas; a sala de aula passa a ser palco de discussões, de argumentações, de pesquisa. Neste processo, entende-se que os indivíduos têm perfis cognitivos diferentes uns dos outros e, cabe às escolas tentar garantir que cada um receba a educação que favoreça o seu potencial individual. Nesta perspectiva, Meirieu (2002) ao falar sobre a importância da construção do conhecimento através de processos de individualização tendo como ponto de apoio às construções anteriores feitas pelos alunos dando espaço à inventividade e à curiosidade.

É por esta razão que uma verdadeira individualização das aprendizagens só ocorre na individualização das condutas de pesquisa, no esforço de oferecer ao aluno os recursos e os métodos que lhe possibilitem uma exploração intelectual tanto aventureira quanto sistemática. A individualização dos percursos de formação remete, então, a práticas pedagógicas que suscitam a investigação individual mais ampla e mais rigorosa possível, sem aprisionar os sujeitos em progressões taxonômicas rígidas (p. 154).

Meirieu (2005) ao apontar alguns princípios fundantes da relação pedagógica no cotidiano da sala de aula destaca que a escola pretende ocupar um espaço privilegiado no processo de transmissão dos saberes. E, neste sentido, as

instituições de ensino abordam de maneira exaustiva o conjunto de saberes que julgam necessários ao acesso do estatuto do cidadão adulto – o que as pessoas têm de saber; saberes passados de geração a geração. Os educadores trabalham os conteúdos de maneira exaustiva, sem estabelecer relação destes, com os conhecimentos de ordem existencial, presentes no dia-a-dia dos indivíduos. Segundo este mesmo autor: “[...] o desejo de homogeneidade é a ruína da escola” (MEIRIEU, 2005, p. 49).

Sabemos que, no cotidiano buscamos os saberes necessários à resolução de uma situação e, geralmente, preferimos apelar a alguém competente para nos ajudar do que construir esta competência. A escola parece esquecer destes processos quando organiza suas propostas pedagógicas, estabelecendo uma espécie de hierarquia de saberes. Esteban & Zaccur (2002) ao refletirem sobre a persistência da racionalidade técnica na organização dos programas dos cursos de formação de professores advertem:

[...] a limitação do processo reflexivo está intimamente associada à consideração das habilidades e estratégias de ensino (os meios da instrução) e a exclusão da esfera de competência dos professores, da definição do conteúdo e fins da educação e dos aspectos morais e éticos do ensino [...] O ensino se torna meramente uma atividade técnica (p. 38).

Cabe-nos questionar: será que estes conhecimentos insuficientes, incompletos advindos das experiências dos sujeitos na construção da vida cidadã não poderiam/deveriam se constituir no mote desencadeador necessário à construção e/ou organização das propostas escolares? Será que não podemos reinventar a nós mesmos, professores, e o nosso fazer docente?

Segundo os estudos de Meirieu (2005) o princípio da progressividade programática, presente nas instituições escolares acaba por determinar os saberes necessários aos educandos e o nível de complexidade destes na proposta curricular. Ainda exemplifica: “[...] a letra antes da palavra, a frase antes do texto, o texto antes do livro, o livro antes do autor” (MEIRIEU, 2005, p. 38). A partir destas reflexões, desafia os educadores a elaborar programas escolares com responsabilidade política, ao afirmar: “[...] o que é necessário que o conjunto dos cidadãos conheça

para viver em comunidade? Que conhecimentos históricos, artísticos, científicos são necessários compartilhar?” (MEIRIEU, 2005, p. 39).

Na continuidade de suas reflexões, Meirieu (2005) aponta para mais um princípio presente na relação pedagógica desafiando as escolas e sua forma de organização pedagógica e, por consequência, os educadores. Trata-se da idéia de que superação do “fazer”, da mera transmissão de saberes através da imposição à produção à “compreensão”. É necessário que as instituições organizem suas propostas pedagógicas a partir de metodologias mais dinâmicas, mais ativas. A pedagogia contemporânea entende que o processo de construção do conhecimento remete à aprendizagem, a uma educação que visa a formação intelectual e cidadã do sujeito e se efetivará no espaço pedagógico através de processos interativos de reflexão, de discussão e de permanentes questionamentos, de promoção de situações que permitam ao acadêmico mobilizar seus conhecimentos, ressignificá-los e contextualizá-los frente aos novos conhecimentos.

Neste sentido, o citado autor ao refletir sobre a atividade pedagógica afirma que

[...] a aprendizagem põe frente a frente, em uma interação que nunca é uma simples circulação de informações, um sujeito e o mundo, um aprendiz que já sabe sempre alguma coisa e um saber que só existe porque é reconstruído (MEIRIEU, 1998 p. 79),

Afirma ainda, que a relação pedagógica aborda também a questão da afetividade, vínculo, identificação e sedução. O prazer é um fator primordial para encontrar o êxito, mesmo para enfrentar as dificuldades, pode existir prazer da descoberta.

O que mobiliza um aluno, o que o introduz em uma aprendizagem, o que lhe permite assumir as dificuldades da mesma, ou até mesmo as provas, é o desejo de saber e a vontade de conhecer (MEIRIEU, 1998, p. 86).

Por sua vez Tardif & Lessard (2005) ao refletirem sobre a organização escola e a ação pedagógica trazem interessante contribuição a este estudo ao afirmarem que

[...] a ação pedagógica não pode nunca se limitar à coerção e ao controle autoritário, porque ela exige, para ter êxito, uma certa participação dos alunos e, de algum modo, seu “consentimento” [...] sua “motivação”. [...] Ninguém pode forçar alguém a aprender (embora se possa fazê-lo a fazer de conta que aprende ou submetê-lo aos símbolos exteriores da aprendizagem).[...] Ensinar é lidar com um “objeto humano”. [...] Essa participação dos alunos está no centro das “estratégias de motivação” que empenham uma boa parte do ensino (p. 67).

Poderíamos dizer que a sala de aula pode e deve se constituir em um laboratório de aprendizagens e, conseqüentemente:

[...] uma faceta importante da organização escolar é a autonomia “garantida” aos professores enquanto agentes que emitem juízos de discernimento a respeito dos procedimentos que devem ser utilizados em classe com os grupos de alunos sob sua responsabilidade. Essa autonomia se manifesta na própria organização escolar, ou seja, na sua estrutura em forma de classes, sua organização celular (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 66).

O protagonismo entre professor e alunos é resultado de um processo interativo e investigativo, pois [...] o trabalho com uma coletividade tem a conseqüência de transformar as ações do professor em interações com um grupo em que os alunos interagem entre si (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 69). A dicotomia entre o fazer e o pensar cede espaço à complexidade do processo pedagógico. Refletir sobre aquilo que foi vivido no ambiente concreto, na dinâmica do processo, e buscar fundamentação teórica para esta prática permite ao professor e educando um movimento dialético de construção do conhecimento acerca de si mesmo e de sua ação, que corrobora na elaboração de questionamentos e de dúvidas que fertilizarão este “novo fazer”, com um “novo olhar”. Assim, optamos por denominar este processo de “gestão pedagógica da pesquisa”.

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e a tenha como atitude cotidiana (DEMO, 1998, p. 2).

Este processo ganhará força se conseguir ultrapassar iniciativas isoladas e se instalar no espaço coletivo dos ambientes escolares e acadêmicos; espaço este, onde os pares consigam se confrontar com as limitações do ato educativo e recriar ou redimensionar idéias e iniciativas concretas de ação com vistas à transformação.

Refletindo sobre as características da instituição escola, Tardif & Lessard (2005) declaram que

[...] Ora, para os professores, essa estrutura organizacional não é apenas uma realidade objetiva, um ambiente neutro dentro do qual seu trabalho é feito: ela constitui uma fonte de tensões e de dilemas próprios dessa profissão, tensões e dilemas que eles precisam resolver diariamente, para dar continuidade e realizar suas tarefas profissionais (p. 79).

Portanto, estamos cientes de que o exercício da docência e assumir a pesquisa como atitude cotidiana frente aos saberes, não é tarefa fácil. Para que a prática da pesquisa articule-se ao ensino e ganhe concretude nas instituições de ensino é necessário que sejam criados espaços de discussão, de fomentação, visto ser esta uma das vias importantes para a reflexão de inquietações e questões relativas à prática docente. A fomentação da prática de pesquisa é desafio a ser encarado seriamente pelas instituições de ensino, seja qual for o nível de sua abrangência, pois significa espaço de construção e crescimento coletivo e, seriamente colocada por Grillo (2006, p. 78)

Propõe-se que a pesquisa e a produção de conhecimentos não sejam privilégios do aluno bolsista de iniciação científica, mas sim, de todos os estudantes. Como? Propondo atividades investigativas e criativas, não aceitando mera cópia de outros autores, incentivando a escrita própria e a publicação de trabalhos acadêmicos, orientando os trabalhos de conclusão (TCC) de maneira que a monografia contribua com idéias inovadoras que possam ser publicadas.

Esta temática no cenário educacional se apresenta como uma questão de extrema relevância para professores-pesquisadores que objetivam na pesquisa, atitude cotidiana de busca, reflexão e questionamento prático aos desafios que permeiam a ação pedagógica, bem como demonstrar que o conceito de pesquisa, primeiramente, não é unívoco e que é possível o empreendimento de iniciativas que busquem instalar a dúvida, a curiosidade e a descoberta proporcionando reflexão.



Pesquisar-ensinar-artista: viver, em uma palavra. Arriscar-se, assumir o risco da morte, que é estar vivo/a, sem se considerar um produto acabado. Viver, para nos fazer mais artistas da própria profissão e existência. Para realizar a sina e a situação de estar no mundo, vivos/as. E, em consequência, para tornar nossa vida e a dos/as outros/as mais dignas de serem vividas (ESTEBAN & ZACCUR, 2002, p. 68).

7. CONHECENDO AS REALIDADES INVESTIGADAS

Na busca de contextualizar as Instituições, objetos desse processo de investigação, passaremos a apresentar algumas informações e dados que possam contribuir na caracterização dessas realidades em pesquisa. Saliemos que os critérios norteadores para a escolha das IES que compõem esse estudo se dão pela inserção e conhecimentos tecidos por mim como pesquisadora, enquanto docente (IES privada) e pela tradição de pesquisa e acesso como doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Cabe destacar que optamos neste capítulo em apenas apresentar os dados caracterizadores das IES, sem, contudo, tecer qualquer análise, visto a minha inserção profissional e acadêmica em ambas as instituições. As análises se darão no próximo capítulo tendo como objeto, os dados específicos coletados a partir dos objetivos deste estudo.

Os documentos que subsidiaram este levantamento de dados foram materiais impressos pela Instituição, tais como folders diversos, jornais e revistas, divulgados socialmente, os sites das IES disponíveis na Internet e os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia. Na busca de melhor caracterizar as realidades em investigação, de igual importância foram as informações fornecidas pela Coordenadora do Curso de Pedagogia da IES Pública, visto não ter tido retorno positivo da Coordenação da IES Privada.

7.1 A UNIVERSIDADE PRIVADA

A Universidade Luterana do Brasil – ULBRA¹² é reconhecida pela Portaria Ministerial no. 681 de 07/12/89, com publicação no Diário Oficial da União em 11 de dezembro de 1989 e mantida pela Comunidade Evangélica Luterana São Paulo – CELSP. A primeira escola surgiu em 1911, quando os imigrantes alemães construíram a primeira capela da Comunidade Evangélica Luterana São Paulo. A fundação da Escola São Paulo, em 1911, por imigrantes alemães, tinha diversos

¹² A Universidade Luterana do Brasil, Campi Canoas/RS está situada na rua Farroupilha, 8001, Bairro São Luís - CEP 92420-280 Canoas/RS.

objetivos, entre os quais destacava-se o de atender às necessidades imediatas de educação para os seus filhos e, assim, prepará-los para a vida na sociedade.

Dessa escola paroquial nasceu a ULBRA. Desde a primeira escola, fundada em 1911, até hoje, a ULBRA caracteriza-se por ser uma instituição voltada para o futuro, buscando sempre o melhor em todas as suas áreas de atuação¹³. De acordo com pesquisas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) a ULBRA é uma universidade confessional cristã, cujos referenciais filosóficos e teóricos são encontrados nas Escrituras Sagradas, a Bíblia. Em questões de fé e vida cristã a Bíblia é a autoridade absoluta. Dessa forma, disponibiliza para acadêmicos, profissionais e toda a comunidade serviços de qualidade, seja nas áreas da educação, saúde, esporte e tecnologia.

¹³ Localidades de atuação da ULBRA por ordem alfabética: Alvorada/RS–Brasil: ULBRA Saúde Alvorada; Bagé/RS–Brasil: Rádio Pop Rock; Belterra/PA–Brasil: Campo Experimental; Brasília/DF–Brasil: Escritório da ULBRA; Cachoeira do Sul/RS–Brasil: Campus Universitário e Escola ULBRA São Pedro; Cachoeirinha/RS–Brasil: Escola ULBRA São Mateus e ULBRA Saúde Cachoeirinha; Candelária/RS–Brasil: Colégio ULBRA Concórdia; Canoas/RS–Brasil: Campus Universitário: Hospital Veterinário, Hospital Universitário (em construção), Centro Esportivo, CDT, Editora, Centro de Produção Audiovisual, Rádio 107 Pop Rock, ULBRA Saúde Canoas I, ULBRA Saúde Canoas II, Colégio ULBRA Cristo Redentor, Escola ULBRA São Marcos, Colégio ULBRA São João, Escola ULBRA Paz; Capão da Canoa/RS–Brasil: ULBRA Saúde Capão da Canoa, Carazinho/RS–Brasil: Campus Universitário e Rádio Pop Rock; Caxias do Sul/RS–Brasil: Soro e Soluções Parenterais – BASA; Cruz Alta/RS–Brasil: Rádio Pop Rock; Dois Irmãos/RS–Brasil: ULBRA Saúde Dois Irmãos; Esteio/RS–Brasil: ULBRA Saúde Esteio; Goiatuba/GO–Brasil: Colégio Antares; Gravataí/RS–Brasil: Campus Universitário e ULBRA Saúde Gravataí; Guaíba/RS–Brasil: Campus Universitário, Escola ULBRA Martinho Lutero, ULBRA Saúde Guaíba; Itumbiara/GO–Brasil: Instituto Luterano de Ensino Superior, Colégio Aplicação, Campo Experimental; Ji-Paraná/RO–Brasil: Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná e Centro Educacional São Paulo (CEDUSP); Manaus/AM–Brasil: Centro Universitário Luterano de Manaus, Escola Concórdia de Ensino Fundamental e Médio da ULBRA, Campo Experimental; Montenegro/RS–Brasil: Campo Experimental; Montevideo–Uruguay: Colegio y Liceo San Pablo; Novo Hamburgo/RS–Brasil: ULBRA Saúde Novo Hamburgo; Osório/RS–Brasil: ULBRA Saúde Osório; Palmas/TO–Brasil: Centro Universitário Luterano de Palmas, Centro Educacional Martinho Lutero (CEDUML), Campos Experimentais; Passo Fundo/RS–Brasil: ULBRA Saúde Passo Fundo e Rádio Pop Rock; Porto Velho/RO–Brasil: Instituto Luterano de Ensino Superior; Quaraí/RS – Brasil: Rádio Pop Rock; Porto Alegre/RS–Brasil: Hospital ULBRA Luterano, Hospital ULBRA Independência, ULBRA Saúde Coronel Vicente, Colégio Especial ULBRA Concórdia, ULBRA Saúde Zona Norte, ULBRA Saúde Zona Sul, Santa Maria/RS–Brasil: Campus Universitário; Santarém/PA–Brasil: Instituto Luterano de Ensino Superior, Centro Educacional Cristo Salvador (CEDUCS), Campo Experimental; Sapucaia do Sul/RS–Brasil: Escola ULBRA São Lucas e ULBRA Saúde Sapucaia do Sul; São Jerônimo/RS–Brasil: Campus Universitário; São Leopoldo/RS–Brasil: ULBRA Saúde São Leopoldo; Torres/RS–Brasil: Campus Universitário; Tramandaí/RS–Brasil: Hospital ULBRA Tramandaí e ULBRA Saúde Tramandaí; Viamão/RS–Brasil: ULBRA Saúde Viamão.

A Universidade Luterana do Brasil é uma universidade confessional e, assim, fundamenta suas ações nos princípios luteranos, a base de sua filosofia. A Reforma Luterana é seu marco referencial com inúmeras mudanças propostas por Martinho Lutero. O desafio estabelecido por Lutero buscando mudanças calcadas na ética do amor e solidariedade cristã permanece integralmente pertinente e, hoje, ainda mais necessário. As concepções de mundo, homem, sociedade e educação respeitam os princípios dessa filosofia e são, nesse projeto, apresentadas como fundamentos à *praxis* educacional do curso de Pedagogia. A formalização conceitual está expressa a partir das seguintes concepções: o mundo foi criado por Deus, que continua reinando, cuidando e assistindo tudo no mundo que Ele criou. Os princípios luteranos afirmam serem as leis da natureza (que servem a ciência) formas concretas do pensamento de Deus. Conseqüentemente, a história da humanidade é “orientada” pelos propósitos do Criador; o mundo foi redimido por Cristo - a morte e a ressurreição de Cristo reconciliaram as criaturas humanas com o seu Criador (PDI, ULBRA).

Sendo o homem, na concepção Luterana, obra da criação divina, é responsável frente ao Criador por desenvolver os dons recebidos e toda a sua existência se desenrola na Sua presença. Aceitando a vida como “criação de Deus”, o homem deverá estar pronto a promovê-la, preservá-la, defendê-la, não obstante ser ele um ser único, racional, imperfeito e inacabado, e também capaz de erro e de se redimir. A visão luterana de sociedade conduz também à compreensão de que a verdadeira “sociedade” caracteriza-se pela prática de justiça e solidariedade, democracia, participação e co-responsabilidade. A Igreja, como sociedade, não é indiferente às necessidades dos homens. Assim, a Igreja vê a educação como um “instrumento ou meio” de evangelização. A missão específica da Igreja é a de oferecer educação cristã a todos. Outros pontos da concepção luterana de educação que subsidiam a ação diária destacam a Educação como obra de amor, resultante da fé em Deus e como forma de promoção da liberdade humana e da ética do amor. A interação pedagógica nos Cursos oferecidos se justifica somente pela sensibilidade, pela leitura/interpretação dos sinais de sua época e a busca de respostas aos anseios e problemas neles expressos, em atuação comprometida e inovadora. O papel da Universidade e do ensino acadêmico é o de centro de

pensamento crítico permanente, tendo como função a de contribuir para a elaboração do modelo cultural da sociedade em que está inserida e a qual deseja melhorar. A educação deve, pois, adaptar-se constantemente às transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos, frutos da experiência humana e, para isto, deve organizar-se em torno de aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, habilitar-se a caracterizar o objeto do conhecimento e compreendê-lo; aprender a fazer, acercar-se das condições, saberes e competências necessários à concepção, implementação e à reflexão da ação sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, estar aptos a conviver em harmonia com seus pares e natureza; e aprender a ser, que é a dimensão última do bem coletivo. Assim, é a própria constituição da plenitude humana na existência do homem enquanto ser, criatura de corpo, mente e espírito fraternos.

A ULBRA tem como visão ser a melhor Universidade em cada Estado onde atua e estar entre as 10 melhores do Brasil; como missão desenvolver, difundir e preservar o conhecimento e a cultura pelo ensino, pesquisa e extensão, buscando permanentemente a excelência no atendimento das necessidades de formação de profissionais qualificados e empreendedores nas áreas da Educação, Saúde e Tecnologia. Desde a sua criação, o objetivo da Universidade Luterana do Brasil é proporcionar educação. Da educação infantil à pós-graduação, passando pelos cursos de extensão, a ULBRA busca oferecer um ensino de qualidade, capaz de preparar todos os seus alunos para enfrentar e se integrar a uma sociedade cada vez mais competitiva e exigente. Com suas raízes cristãs, a ULBRA busca a formação completa do indivíduo, tanto no lado técnico quanto no profissional e religioso.

Conforme consulta ao site da Universidade/Pesquisa são mais de uma centena de grupos cadastrados no Diretório de Pesquisa no CNPq comprovando a inserção desta Instituição no cenário educacional como pólo fomentador de conhecimento. As Linhas de Pesquisa na dimensão dos fundamentos filosóficos da Instituição empenham-se no reunir, selecionar, organizar, refletir, produzir e aplicar todo o conhecimento que possa ter significado para a vida em sociedade; descobrir

novas formas de ampliar o conhecimento e o aperfeiçoamento do ensino são desafios constantes com os quais todos deverão estar comprometidos, visto o pressuposto da indissociabilidade entre Ensino-Pesquisa-Extensão. Assim, a Universidade Luterana do Brasil apresenta-se como um pólo de ensino universitário no cenário nacional e, como responsável pela formação acadêmica de muitos jovens e adultos a sua responsabilidade social é significativa.

No primeiro semestre do ano de 2009 a Universidade Luterana do Brasil passou por reestruturações administrativas e pedagógicas que perduram até o presente momento desta escritura (agosto/2009). Nova reitoria é instituída pela Entidade mantenedora, Comunidade Evangélica São Paulo, elegendo Marcus Ziemer como representante. Neste momento encontra-se em franco planejamento estratégico com vistas à reestruturação da IES.

7.1.1 O CURSO DE PEDAGOGIA

Os dados que seguem abaixo foram extraídos do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia^{14]} da Universidade Luterana do Brasil. O referido curós desta IES foi autorizado pelo Decreto n. 95.623 de 12 de janeiro de 1988, com base no Parecer 1.128/87 do Conselho Federal de Educação. Foi reconhecido pela Portaria de nº 690/89, com base no Parecer do CFE nº 904/89. A partir da sua aprovação, o curso tem sido reformulado e reorganizado, atendendo sempre às exigências do contexto social e adaptando-se às legislações em vigor. A primeira oferta do curso de Pedagogia na ULBRA aconteceu em 1977 em Canoas. A Grade Curricular do projeto inicial possuía de 2880 horas com terminalidade em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau, e as Habilitações em Orientação e Supervisão Escolar e Magistério das Séries Iniciais do 1º grau. Inicialmente implantadas as Habilitações de Orientação Educacional e Supervisão Escolar, foi inserida nestas, a Formação Pedagógica. O Magistério das Séries Iniciais teve sua oferta efetivada mais tarde.

14[3] O Curso de Pedagogia tem como Diretor de Área (Educação e Correlatos) a professora Vivian Stein e como Coordenadora a professora Silvana Lehenbauer.

O Curso de Pedagogia tem como missão a formação e diplomação de profissionais da área de educação com condições de construir coletivamente processos efetivos e qualificados de ensino e de aprendizagem em diferentes ambientes educativos, destacando-se por uma formação científica consistente e pela contribuição na configuração de redes de socialização pautadas pela ética, pela solidariedade e pela responsabilidade. Apresenta como objetivo geral formar profissionais habilitados em conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, para atuarem em processos educativos, em espaços formais e não-formais. Estabelece-se como pólo de referência nacional pela grande abrangência de localidades e número de alunos que agrega. No ano de 1998, inovou através da oferta do ensino em módulos, atendendo a um grande chamado nacional ditado pela LDBEN 9394/96, quanto às possibilidades de formação superior a milhares de professores que se mantinham alheios aos desafios de formação e capacitação docentes. Este fato não só inaugurou a grande busca pela formação docente no curso, mas desenfreou sérios questionamentos sobre a qualidade das ofertas destes cursos de graduação. A partir daí muito se tem refletido e publicado sobre as verdadeiras necessidades a serem dimensionadas nos cursos que pretendem formar professores para as reais contingencialidades do seu tempo e não mais profissionais desagregados e alienados às realidades das escolas e demais espaços educativos. Nesta perspectiva, o curso de Pedagogia organiza-se nos focos de qualidades acadêmicas que priorizem a vivência da cultura integral de formação humana a partir da construção reflexiva e crítica e da promoção de intervenções solidárias em ambientes educativos.

A Pedagogia tem sido alvo de muitos estudos que procuram estabelecer, de uma forma mais clara, seus estatutos científicos que vêm colocá-la não mais em meio às ciências da educação, mas como a Ciência da Educação, cuja epistemologia reside na ciência da prática social do fenômeno educativo. Perceber a Pedagogia como ciência, que se dedica ao estudo, compreensão, reflexão e ação de um objeto tão ímpar - o processo educativo - requer que disponibilizemo-nos às interações desequilibradoras das redes sociais e de seus sujeitos. A esta rede conectora/vinculatória denominamos, o processo de gestão da educação, que pode ser dinamizado na elaboração de competências quando pensamos em ações

corporativas e empreendedoras de âmbitos organizacional e educacional. Pimenta (1998) é uma das autoras que tem trazido implicações bastante significativas aos cursos de Pedagogia preocupando-se em refletir sobre seus fundamentos. Assim:

A educação, enquanto prática social humana, é um fenômeno móvel, histórico, inconcluso, que não pode ser captado na sua integralidade, senão na sua dialeticidade. Ela é transformada pelos sujeitos da investigação que se transformam por ela na sua prática social. Cabe aí, na práxis do educador, realizar o estudo sistemático, específico, vigoroso, dessa prática social, como forma de se interferir consistentemente nessa prática social da educação, cuja finalidade é a humanização dos homens. A esse estudo sistemático denomina pedagogia, ciência que tem na prática da educação razão de ser - ela parte dos fenômenos educativos para a eles retornar (p.53).

A Pedagogia instrumentaliza para a ação didática enquanto estuda esta própria ação que realiza. Existe uma interdependência determinada pela mediação dos sujeitos que, por sua vez, são agentes de revelação das condições sociais existentes, são os determinantes dos critérios da AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO.

Em 1998, o Curso de Pedagogia para melhor atender sua demanda se organizou em uma nova proposta curricular de 160 créditos, 8 semestres e 2400 horas/aula, que passou a ser oferecida a partir de outubro de 1998. Dentro destas novas Matrizes Curriculares passou a ser oferecida a Habilitação Educação Infantil e Séries Iniciais. De 1998 a 2002, o curso fez alterações metodológicas no desenvolvimento das suas Matrizes, realizando pequenos ajustes visando atender às exigências de Formação do Pedagogo-Educador-Pesquisador que já se avizinhavam e se concretizaram no Parecer do CNE/SP 009/2001 aprovado em 8/05/2001, estabelecendo então as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Destas Diretrizes partiu então a legislação que passa a orientar toda a estrutura e o funcionamento do Curso de Pedagogia. As demais Licenciaturas, no ano 2001, passaram a ter Pareceres e Resoluções específicos por Áreas, sempre contemplando as já publicadas: Parecer CNE/CP 009/2001; Parecer CNE/CP 28/2001 e Resolução CP/CNE/ 2/2002.

Em 2002, passa a vigorar o PARECER 009/2001, que apresenta Diretrizes Curriculares aos Cursos de Formação de Professores, em território nacional (BRASIL/MEC). O Curso implanta então, um novo Projeto Pedagógico que, principalmente, privilegia a prática como componente curricular vivenciada ao longo do Curso, estágios supervisionados, a partir da segunda metade do Curso.

Na análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e a partir das informações oferecidas pela Coordenadora do Curso desta IES (momento informal na entrega do documento) é possível perceber que há uma preocupação central com o desenvolvimento de estudos e análises sobre: o conhecimento da cultura geral e profissional; a infância, a juventude e o mundo adulto. As dimensões culturais, sociais, antropológicas e econômicas da educação; os campos do conhecimento que são objetos de ensino e de aprendizagens; os problemas originados das experiências até agora construídas nos espaços educativos; as questões do desenvolvimento da inteligência; as dinâmicas de formação e constituição de grupos sociais e de trabalho; as teorias de mediação e solução de problemas no campo do conhecimento; e os processos de gestão da educação são temas presentes no projeto do Curso.

O processo de formação destes profissionais também compreende todas as análises sobre as configurações das comunidades e suas culturas; os problemas econômicos, sociais e políticos que interferem nas atividades educativas e a participação dos movimentos sociais e organizações não governamentais no planejamento e intervenção na educação.

Segundo relato da Coordenadora, professora Silvana Lehenbauer no momento da entrega do Projeto Político Pedagógico (contato único, pois não houve retorno dos dados encaminhados, conforme citado anteriormente), e informações obtidas na leitura atenta do mesmo, a pesquisa, como espaço de construção didática, iniciou sua caminhada no Curso de Pedagogia de modo bastante acanhado, em 1999.

Pode-se dizer que os primeiros professores “garimparam” espaços de Pesquisa. Em meio a estes desafios e mudanças, em 2001 implementa-se na ULBRA uma nova forma administrativa que situa uma direção para cada curso de licenciatura. Não só por esta questão, mas também por ela, a Pedagogia vê-se diretamente pressionada pelas novas exigências uma vez que foi justamente em 2001 que todos os mais significativos processos de mudanças na legislação educacional brasileira tiveram suas publicações.

O Curso de Pedagogia traz a pesquisa como a necessária complementação e consolidação da composição de elementos ao pleno exercício do magistério e também a quaisquer habilitações que a ele se agregarem. O exercício da pesquisa traz a oportunidade da consolidação da racionalidade moral-prática e estético-expressiva pelo confronto comunicativo diante das intervenções, reflexões e reinterpretções – não mais só o que se produz na Universidade, mas sim, os saberes das comunidades interpretativas.

Entendemos em face desta perspectiva que não se concebe mais um ensino que não contemple a compreensão, não só da natureza epistemológica das concepções do objeto, mas sim que exercite a pesquisa dos processos experienciais, advindos dos âmbitos naturais das suas constituições. Nessa dinâmica, se insere o professor-pesquisador. Assim, a investigação se constitui em ferramenta para levantamento da realidade educacional como elemento para a atuação reflexiva frente à complexidade contextual. A Pesquisa é nuclear à reflexão sobre a práxis educativa. Em sendo seu objeto de estudo os processos educativos, está a Pedagogia na posição ideal de construção da teia que organiza e implementa a gestão da educação, a gestão de possibilidades e limites na construção e socialização de processos participativos, reflexivos, conjuntos, empreendedores e também administrativos à humanização de pessoas e ambientes.

O Curso de Pedagogia por tratar-se de licenciatura tem no perfil docente seu principal vértice os aspectos: quanto a sua concepção, desenvolvimento e

abrangência, principalmente devido a ênfase nas competências necessárias à atuação profissional; quanto à estreita relação entre os domínios dos conhecimentos a serem ministrados e a própria aquisição destes objetos na escalada escolar do estudante-docente; quanto à formação em diferentes âmbitos de cultura geral e profissional; quanto à ampliação e aprofundamentos significativos à área de formação docente; quanto à articulação necessária à interdisciplinaridade; quanto às novas formas de avaliação que contemplem a autonomia e a qualificação profissionais.

A atualização dos tempos impõe novas ordens às possibilidades cotidianas, quaisquer que sejam seus processos envolvidos. A exigência vigorosa dos acessos ao conhecimento, à informação e às modalidades de gerência nas diversas realidades, têm impresso nas formações acadêmicas novos perfis universitários. Os cursos de formação de professores, nestas perspectivas, constituem-se como espaços de tempos e desenvolvimentos ímpares a emparelharem-se na atualidade e na emergência. A compreensão qualificada de como as sociedades se configuram nas suas dimensões política, econômica, cultural, jurídica e religiosa exige a construção de um conjunto de conceitos que auxiliem os sujeitos na análise das circunstâncias de vida. Vivenciar possibilidades de geração de competências que habilitem à sobrevivência em questões situacionais e contingenciais exige um paradigma de ênfases na complexidade de construções e reflexões, organizadas em parâmetros sistêmicos, que dêem conta das contextualidades e que registrem o exercício de possibilidades corporativas e empreendedoras, pelas propriedades das concepções de *Ser Pedagogo Educador*.

A proposta político-pedagógica do curso de Pedagogia da ULBRA deixa evidente que os processos educativos que ocorrem na sociedade não estão localizados exclusivamente nas escolas como tradicionalmente se concebia. Hoje, praticamente, todos os espaços sociais podem se constituir como locais de ensino e aprendizagem devido, principalmente, à ampliação e difusão de formas mais qualificadas de uso e funcionamento do mundo social e das questões que ele

veicula e que se constituem como grande espaço articulatório de saberes e de possibilidades laborais.

Na organização do currículo do Curso de Pedagogia foram estabelecidos conceitos que perpassam todas as disciplinas. Estes se apresentam organizados como Configurações Temáticas, ou seja, uma tessitura de conceitos articulados e conectados dinamicamente com a prática educadora e social. As configurações temáticas construídas pelos professores dizem respeito a uma articulação bastante significativa para o curso que se concentra na elaboração do conhecimento como objeto de promoção da autonomia e da cidadania, ao mesmo tempo em que parte de concepções, roteiros e cenários coletivos que se conectam pela reflexão das possibilidades parceiras. A Docência é dinamicamente vivenciada e construída por eixos. Estes geram a configuração de um perfil por competências e saberes. Há uma estreita relação entre conceitos que substantivam a docência. Estes conceitos são comuns às habilitações uma vez que, unidos, representam justamente a dimensão basilar do curso: a Formação Docente. Todo Pedagogo-Educador é um gestor da educação.

A orientação da estrutura curricular do Curso de Pedagogia é apresentada por meio de um Mapa Conceitual onde os conceitos que orientam e direcionam a formação dos alunos, permite o desenvolvimento de aprendizagens inter-relacionadas. Estas ficam a cargo de cada componente curricular, cuja finalidade é oportunizar as vivências de situações didáticas que constituam aprendizagens significativas e reflexivas dos conceitos propostos no Mapa. Entende-se aqui a possibilidade de geração de aprendizagens significativas quando novos conceitos são construídos ou quando aos já construídos são atribuídos novos significados. A dinamicidade do processo, no conjunto das categorias que constam, então, no “PEDAGOGIA: ESPIRAL DA DOCÊNCIA”, pela inter-relação do CONHECER: Ambientes Educativos; FAZER: Identidade Profissional; CONVIVER: Realidades Multiculturais e SER: Pedagogo Educador e ainda contempladas no ir-e-vir das ações pedagógicas, as condições das especificidades das configurações elencadas que, justamente, caracterizam a dimensionalidade sistêmica porque inauguram as

possibilidades de pensar e refletir sobre todos os componentes e suas complexidades, não mais de modo isolado, mas sim como dotados de sentido na sua interdependência e, somente deste modo, no seu conjunto. O mapa conceitual abaixo apresentado caracteriza então, as configurações temáticas que se organizam à concepção de educador que o curso pretende formar abrangendo os seguintes eixos:

Figura 6

Espiral da Docência

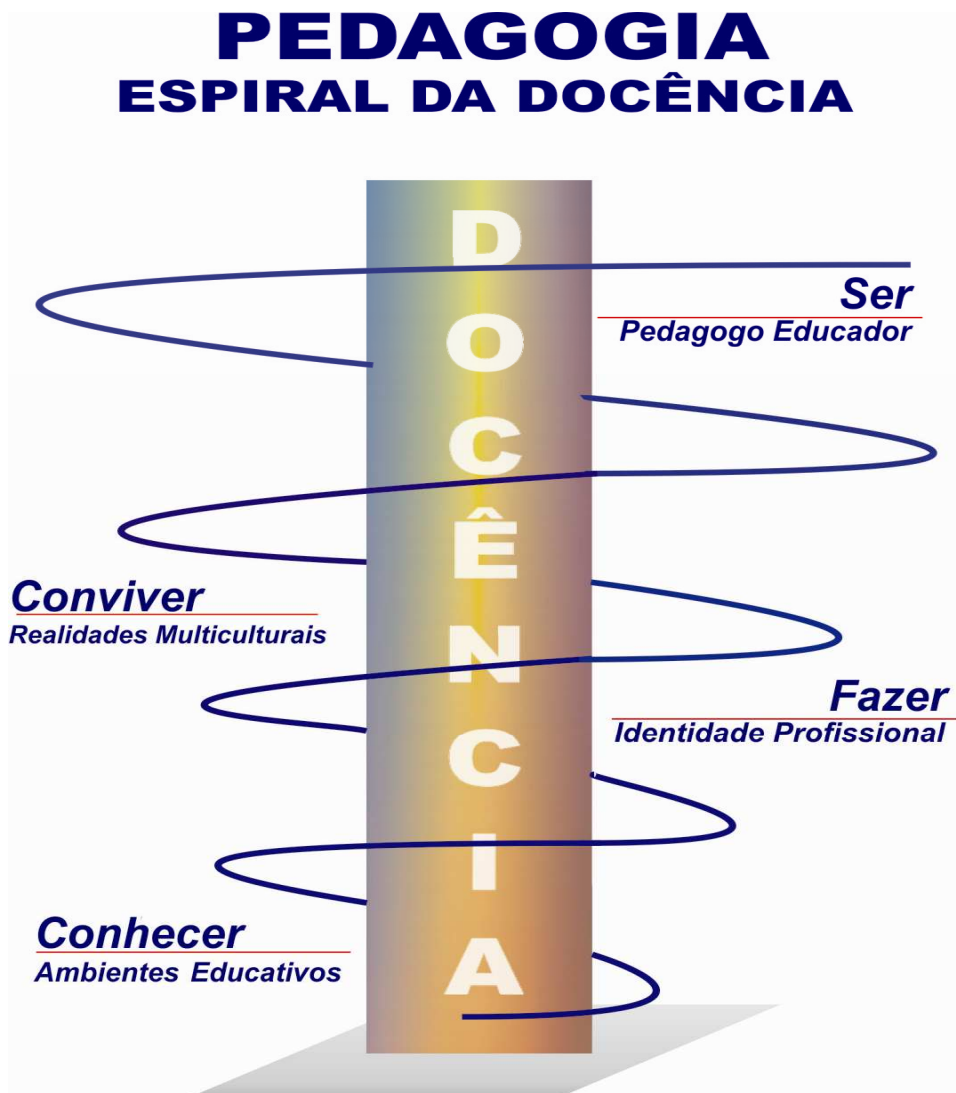


Figura 6: Espiral da Docência.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia/ULBRA - Espiral da Docência.

De acordo com O Projeto do Curso, o Curso de Pedagogia/ULBRA, no seu cotidiano acadêmico, percorre seus eixos temáticos SER, FAZER, CONHECER E CONVIVER, orientadores de todo o movimento empreendido por sua espiral que tem na docência sua dimensão gestora.

CONHECER: Ambientes Educativos

Pela análise das informações presentes no Projeto do Curso compreende-se ambientes educativos como dimensão espaço-temporal, física e social, constituída por estruturas flexíveis e articuladas da sociedade que produzem formas de educação em todas as suas especificidades, constituindo redes de significados amplos e específicos, ao mesmo tempo, organizados pelas dinâmicas sociais. Nos ambientes a contingencialidade educativa é transformada pelo educador enquanto agente deste exercício pelas suas vivências e ética profissionais.

FAZER: Identidade Profissional

Os processos organizacionais contemporâneos apontam às formações, às tendências, às competências, às habilidades, os comportamentos e às atitudes necessárias para as diferentes realidades do mundo do trabalho e, sobretudo, do conhecimento. Aliam-se a estas as qualidades laborais que distinguem o educador no que se refere à: comunicação, liderança, mediação, resolução de conflitos, gerência em equipe, personalização de processos, que habilitam para o desempenho profissional- a ação pedagógica crítica e reflexiva.

CONVIVER: Realidades Multiculturais

A acolhida das diferenças e percepções das condições de livre arbítrio no exercício da cidadania e da construção da autonomia se dá através do “com-viver”, da elaboração e vivências de uma ética coletiva, compartilhada, construída na solidariedade e na espiritualidade. Pressupõe a descoberta do outro, a cooperação, a amistosidade, o respeito entre raças, gêneros, situações sociais de trabalho e formação, bem como a realização de projetos comuns. Requer uma consciência de referenciais sociais que solidificam redes de arbítrios, liberdades, identidades e, sobretudo, nacionalidades.

SER: Pedagogo Educador

Organizador, mediador, orientador de situações de aprendizagem, colaborador, facilitador, pesquisador, questionador, desafiador,...assim o educador se constrói a cada encontro com o seu aluno, propiciando construções e manifestações essenciais e liberdade de pensamento autônomo e crítico, sentimentos de coletividade e empatia e formulando seus próprios juízos de valor, ações e decisões nas diferentes circunstâncias da vida. Reforçando essa assertiva trago idéia apresentada no Projeto do Curso de Pedagogia/ULBRA:

SER é TER CONSTRUÍDO, ELABORADO, REFLETIDO uma qualidade de VIDA. É a incorporação da plenitude do UNO. Não só mais ESTAR, mas VIVER e ACREDITAR, deixando com que os gestos e falas digam destes VALORES e ÉTICA. **SER: PEDAGOGO** é viver a CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO em seus aportes de multiplicidade de construção do conhecimento diante das quase infinitas possibilidades de práxis reflexivas às contingencialidade docentes. **SER: PEDAGOGO EDUCADOR** é **SER** as próprias oportunidades dos seres humanos humanizarem-se; é colocar-se inteiro no ensinar e no aprender num movimento interagente de profunda empatia buscando a razão última do interesse da relação pedagógica, no exato momento em que ela acontece. Aí reside o seu valor de **SER**, neste momento de VIDA que se constrói na comunidade docente.

Para finalizar, as informações coletadas reforçam a idéia de que a vivência dos eixos temáticos requer que se configurem não apenas domínios de conhecimentos diversos, mas também espaços de atuação e apropriação dinâmicas que mobilizem percepções, análises, mediações, emoções, convicções de educabilidade e profissionalidade, estratégias, representações, intervenções que veiculem esquemas de ação ao perfil profissiográfico do professor reflexivo. Para este, uma resposta global é concebida pelas percepções em ação dentro da ação. Por elaborações críticas aplicadas, nas situações próprias de cognição, ilações estas que provêm de esquemas teóricos advindos pela gênese da própria reflexão personalizada e do conjunto de significações partilhadas.

7.2 A INSTITUIÇÃO PÚBLICA

Dado a inserção da pesquisadora, autora desse estudo, nos espaços acadêmicos, conhecimento com os profissionais do curso em foco (Pedagogia) e uma tradição científica de reconhecimento nacional e internacional, elege-se a

Universidade Federal do Rio Grande do Sul como IES pública para compor este trabalho.

De acordo com o Reitor desta IES, Carlos Alexandre Netto, no próprio site da IES, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com sede em Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, é uma instituição centenária que ministra cursos em todas as áreas do conhecimento e em todos os níveis, desde o Ensino Fundamental até a Pós-Graduação. A UFRGS, como instituição pública a serviço da sociedade e comprometida com o futuro e com a consciência crítica, respeita as diferenças, prioriza a experimentação e, principalmente, reafirma seu compromisso com a educação e a produção do conhecimento, inspirada nos ideais de liberdade e solidariedade.

A qualificação do seu corpo docente, composto na sua maioria por mestres e doutores, a atualização permanente da infra-estrutura dos laboratórios e bibliotecas, o incremento à assistência estudantil, bem como a priorização de sua inserção nacional e internacional são políticas em constante desenvolvimento. Por seus prédios circulam, diariamente, cerca de 30 mil pessoas em busca de um dos mais qualificados ensino do país. Este, aliado à pesquisa, com reconhecidos níveis de excelência, e a extensão, a qual proporciona diversificadas atividades à comunidade, faz com que a UFRGS alcance altos níveis de avaliação (Disponível em <http://www.ufrgs.br>).

A caracterização da IES pública que será apresentada na continuidade deste trabalho foi possível dado as informações coletadas junto à professora Maria Bernadette Castro Rodrigues, Coordenadora do Curso e da Comissão responsável pelo Departamento de Ensino e Currículo – DEC/CONGRAD/EDU¹⁵ e consulta ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia disponibilizado no site da instituição¹⁶.

Para compreender a configuração administrativa-pedagógica do curso de Pedagogia desta IES pública na atualidade fez-se necessário buscar algumas informações sobre o seu histórico.

15 Gestão COMGRAD/EDU 2009-2010.

16 Disponível em <http://www.ufrgs.br/faced/comissoes/comgrad/index.html>

A história desta Instituição de Ensino Superior pública começa com a fundação da Escola de Farmácia e Química, em 1895 e, em seguida, da Escola de Engenharia. Assim iniciava, também, a educação superior no Rio Grande do Sul. Ainda no século XIX, foram fundadas a Faculdade de Medicina de Porto Alegre e a Faculdade de Direito que, em 1900, marcou o início dos cursos humanísticos no Estado. Mas somente em 28 de novembro de 1934, foi criada a Universidade de Porto Alegre, integrada inicialmente pelas Escola de Engenharia, com os Institutos de Astronomia, Eletrotécnica e Química Industrial; Faculdade de Medicina, com as Escolas de Odontologia e Farmácia; Faculdade de Direito, com sua Escola de Comércio; Faculdade de Agronomia e Veterinária; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e pelo Instituto de Belas Artes. O terceiro grande momento de transformação dessa Universidade foi em 1947, quando passou a ser denominada como é atualmente chamada, incorporando as Faculdades de Direito e de Odontologia de Pelotas e a Faculdade de Farmácia de Santa Maria. Posteriormente, essas unidades foram desincorporadas com a criação da Universidade de Pelotas e da Universidade Federal de Santa Maria. Em dezembro de 1950, a Universidade foi federalizada, passando à esfera administrativa da União. Desde então, esta Universidade passou a ocupar posição de destaque, no cenário nacional, como um dos maiores orçamentos do Estado do Rio Grande do Sul e como a primeira em publicações e a segunda em produção científica, entre as federais brasileiras, considerando o número de professores.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi criada pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul em 1936 e implantada, no ano de 1943, com o nome de Faculdade de Filosofia, obtendo reconhecimento através da Portaria Ministerial 378/88. O seu Currículo Pleno sofreu uma reestruturação curricular através das Resoluções 05/82 e 17/86 da III Câmara do COCEP/UFRGS e pelo Parecer 407/82 do CFE.

A atuação da faculdade no período de sua criação sofre interferência da comunidade eclesial católica, que desejava a aprovação de uma cultura espiritualista e cristã nos conteúdos dos seus currículos. A igreja católica temia que a formação que os professores recebessem viesse a alterar as diretrizes e exigências curriculares dos ginásios católicos, visto que o ensino acadêmico praticado pela

faculdade era francamente contrário aos interesses daquelas escolas. Este impasse demonstra e ressalta a importância estratégica da Faculdade de Filosofia dentro do contexto da Universidade vigente na época. Os professores que ali estavam se formando iriam atuar na rede de ensino secundário, a qual indiretamente atingiria a rede primária de todo o Estado do Rio Grande do Sul.

Estes grupos católicos estavam, por sua vez, ligados a grupos da velha escola, pressionando a administração estadual a assumir a função educadora. Por outro lado, as idéias positivistas que estavam presentes e embalando a administração estadual eram contrárias a estes grupos de pressão.

Para os pioneiros que se denominavam simpatizantes da Escola Nova, a simples disseminação escolar não era suficiente nem adequada ao aprendizado. As novas mudanças na filosofia da educação deveriam ser adotadas. Na realidade, esperava-se que a faculdade se constituísse no elo integrador da fonte do espírito universitário na instituição. No período compreendido entre 1937 e 1939 houve veemente avaliação crítica da dificuldade de se implantar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Entre tantos motivos de atraso na implantação, estava a justificção da espera de que se implantasse o Plano Nacional de Educação. Competia ao Conselho Universitário deste período somar esforços para a efetiva implantação da Faculdade. Na sessão de 16 de dezembro de 1937 foi aprovado o parecer da Comissão de Ensino e Recursos sobre a implantação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. O seu objetivo prático seria o de preparar professores para o ensino secundário. O curso duraria três anos e, ao final destes, para exercer o magistério o aluno deveria fazer, por mais um ano, estágio de aprendizagem realizada no Instituto de Educação.

Na gestão dos anos de 1942 e 1943 ocorre a integração definitiva da Universidade; estava instalada, com o novo nome de Faculdade de Filosofia, contando com os seguintes cursos eletivos com duração de três anos: Matemática, Física, Química, Ciências Naturais, estes implantados no ano de 1942; e os cursos de Filosofia, Geografia e História, Letras Clássicas, Letras Neo-Latinas, Letras Anglo-Germânicas, Pedagogia e Didática, no ano de 1943, quando se instala efetivamente. Aquele momento é o marco da construção definitiva do sistema

universitário. Apresentavam-se, antes da reforma, novas perspectivas e ensejavam iniciativas culturais, científicas e didáticas com grande repercussão e relevância no meio acadêmico. Neste ínterim, o MEC, representado por professores, fez uma verificação da Faculdade de Filosofia para efeito de reconhecimento. No momento ficou salientado o excelente padrão dos estabelecimentos de ensino localizados numa mesma área geográfica e o intercâmbio entre os institutos, seus alunos e professores, tanto em nível local quanto com colegas de outros estados do Brasil.

Na década de mil novecentos e sessenta acontece o intercâmbio com instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras. Esta década também apresentaria uma nova problemática educacional em curso no país. As estruturas e práticas administrativo-pedagógicas não acompanharam a dimensão em que a Universidade estava neste momento. Através dos Decretos-Lei 53/66, 252/66, 62.997/68 e da Lei 55.40/68, ocorre a Reforma Universitária. Ainda em 1970 iniciam-se as atividades com o fim de implantar o curso de Pós-Graduação em nível de mestrado. É instituído um grupo tarefa para o estudo da viabilidade do referido curso. Através de contatos, vêm para a Faculdade professores do estrangeiro, portadores de títulos de mestre em universidades americanas, os quais são incorporados ao corpo docente do curso. Em janeiro de 1972 ocorre o curso de nivelamento. Dois meses depois iniciava o curso de Mestrado, aprovado pelo CNPq. Como exigência do MEC, os cursos que tinham mestrado deveriam ter um acervo bibliográfico especializado, com certo número de títulos, tanto para livros como periódicos. Neste momento, houve o desmembramento a partir da Faculdade de Filosofia da Biblioteca Setorial de Educação. O credenciamento junto ao Conselho Federal de Ensino (CFE), sob parecer 657/74, ocorre em 04 de março de 1974.

A expansão da Pós-Graduação em Educação acontece em 1975, com o projeto do programa em nível de doutorado. No ano seguinte é implantado este programa em caráter experimental; após algumas modificações é credenciado pelo CFE em maio de 1982, através do parecer 181/82. O título a ser recebido é o de Doutor em Ciências Humanas - Educação.

A administração universitária está sob a coordenação e supervisão da Reitoria em articulação com as Unidades Universitárias e demais órgãos da

Universidade, todos eleitos pela comunidade. O CONSUN é o órgão máximo, normativo, deliberativo e de planejamento nos planos acadêmico, administrativo, financeiro, patrimonial e disciplinar, tem sua composição, competências e funcionamento definidos no Estatuto e regulados no Regimento Geral da Instituição.

O número de representantes das categorias discente, docente e dos servidores técnico-administrativos no CONSUN é definido e obedece, quanto à forma de indicação, aos critérios fixados no Regimento. A representação da categoria discente, com mandato de 1 (um) ano, é em número de 9(nove). A representação da categoria docente, com mandato de 2 (dois) anos, é em número de 18 (dezoito). A representação da categoria dos servidores técnico-administrativos, com mandato de 2 (dois) anos, é em número de 9 (nove). As representações tem mandato de 1 (um) ano.

7. 2.1 O CURSO DE PEDAGOGIA

A Faculdade de Educação da UFRGS forma professores, especialistas, mestres e doutores; estimula a investigação e publicação científica; promove cursos, seminários, simpósios entre os cursos, difundindo na comunidade educacional o comprometimento do fazer e ser Universidade. Sua finalidade é realizar o ensino especial correspondente às profissões que atuam nas áreas do conhecimento aplicado e realizar o ensino de pós-graduação associado à pesquisa nas especialidades que lhes respondam. As habilitações oferecidas pelo Curso de Pedagogia são: Magistério para Educação Infantil, Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. As titulações conferidas são as de Licenciado em Pedagogia — Magistério para Educação Infantil — e Licenciado em Pedagogia — Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A sede da FACED é no Campus Central na região da Grande Porto Alegre.

A Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação é composta por seis professores e funcionários técnico-administrativos e um representante discente, todos eleitos por seus pares e com mandatos de dois anos, que se ocupam com a coordenação das atividades de pesquisa desenvolvidas na Faculdade. Essa Comissão articula-se diretamente ao Conselho da FACED e, no âmbito mais geral,

articula-se também à Câmara de Pesquisa do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade.

O Curso de Pedagogia foi criado oficialmente em 1943, obtendo o reconhecimento através da Portaria Ministerial Nº 378/88. O seu Currículo Pleno sofreu uma reestruturação curricular através das Resoluções Nº 05/82 e 17/86 da III Câmara do COCEP e pelo Parecer Nº 407/82 do CFE.

O curso de graduação em Pedagogia é coordenado pela Comissão de Graduação de Pedagogia, Licenciatura – COMGRAD/EDU no que se refere aos assuntos que tenham a ver com a sua estrutura curricular. Essa Comissão é composta por professores eleitos, três de cada departamento da Faculdade de Educação, sendo dois representantes titulares e um representante suplente; prevê uma vaga para representação discente e também integra a Comissão, a Secretária.

As habilitações de Magistério para Educação Infantil e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental são oferecidas pelo Curso de Pedagogia da UFRGS. As titulações conferidas são as de: licenciado em Pedagogia - Magistério para Educação e Infantil e licenciado em Pedagogia - Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, respectivamente.

A integralização curricular é obtida por meio de créditos atribuídos às disciplinas em que o aluno lograr aprovação. Um crédito corresponde ao quociente do total de horas-aula da disciplina por quinze (número de semanas por semestre).

O Projeto Político-pedagógico do curso de Pedagogia desta Instituição de Ensino Superior Pública encontra-se, em processo de reformulação buscando atender as novas exigências legais e as necessidades da comunidade acadêmica. A intenção dessa reformulação curricular é alargar a concepção de atuação do Pedagogo, não se constituindo a Pedagogia em apenas uma licenciatura, mas num curso de graduação, visto que: a Pedagogia se aplica ao campo teórico-investigativo da educação e ao campo do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. Assim, o curso de graduação em Pedagogia forma o Pedagogo com uma formação integrada para atuar na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou na

docência da Educação Infantil e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores bem como na gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, assim como na produção e difusão do conhecimento do campo educacional.

Com o advento da Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, houve necessidade de reformular o currículo das licenciaturas e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia que vinham sendo desenvolvidos até então. Assim sendo, para atendimento legal, no ano de 2007 a UFRGS deu início a um novo Curso de Pedagogia. Desde os anos de 1980 a Faculdade de Educação da UFRGS centra seu objetivo na formação de docentes, pesquisadores e profissionais gestores que possam atuar em ambientes educativos formais e informais e essa intencionalidade se efetiva na através da nova configuração curricular. Focar o estudo das características específicas do trabalho com crianças de 0 a 10 anos de idade como também a educação de jovens e adultos que se encontram nos anos iniciais de sua escolaridade é intencionalidade norteadora desta nova ênfase. A área de serviços e de apoio pedagógico também se faz presente como perspectiva a ser focada como é possível perceber no objetivo do curso presente no PPP¹⁷.

Formar um profissional habilitado para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

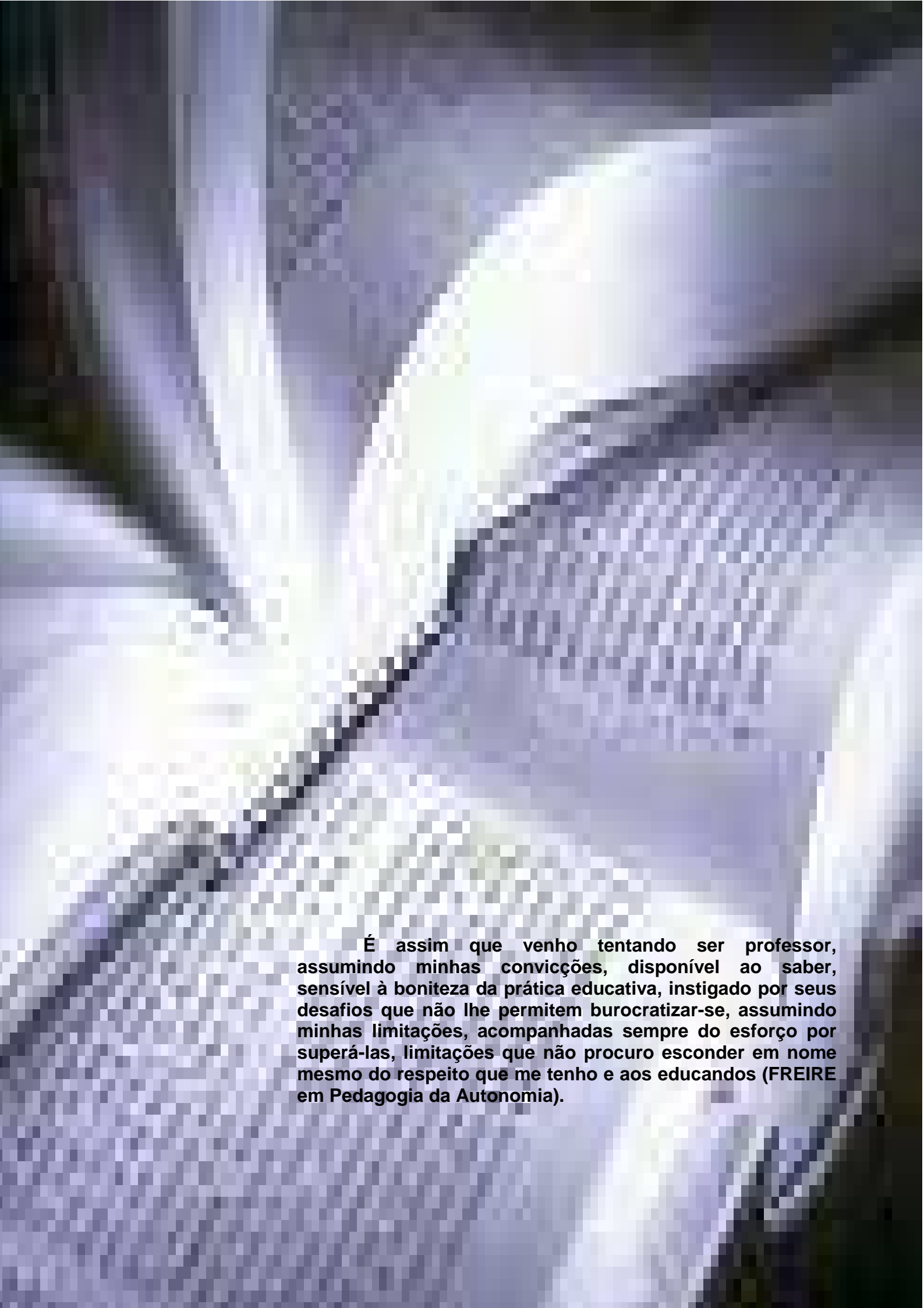
Na UFRGS, o curso de Pedagogia tem em sua organização curricular uma matriz que contempla disciplinas teórico-práticas desde a primeira etapa do Curso e está organizada em torno de 08 (oito) eixos articuladores, que também dão nome e característica própria ao seminário integrador de cada etapa: 1º Semestre – Educação e Sociedade; 2º Semestre – Infâncias, Juventudes e Vida Adulta; 3º Semestre – Espaços escolares e Não - Escolares e Gestão da Educação; 4º

¹⁷ Disponível em <http://www.ufrgs.br/faced/comissoes/comgrad/index.html>

Semestre – Aprendizagens de Si, do Outro e do Mundo; 5º Semestre – Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades; 6º Semestre – Saberes e Constituição da docência; 7º Semestre – Constituição da Docência: Práticas Reflexivas; e, 8º Semestre – Registro Reflexivo Sobre as Práticas e Temas Eletivos.

A carga horária total do Curso é de 3200 horas distribuídas em: 2800 horas dedicadas a atividades formativas: disciplinas de caráter teórico-prático; seminários integradores com práticas pedagógicas em outras instâncias educativas, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes naturezas, participação em grupos cooperativos de estudos; 300 horas dedicadas ao Estágio de Docência Supervisionado no Ensino Fundamental com crianças de 0-10 anos, nas modalidades: 0 a 3 anos, ou 4 a 7 anos, ou 6 a 10 anos, ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria. O Curso é constituído por disciplinas de caráter obrigatório, que perfazem 199 créditos, de caráter eletivo, que perfazem 08 créditos e de atividades complementares que perfazem 07 créditos (100h).

No encontro para coleta de dados a professora coordenadora do Curso de Pedagogia desta IES acolheu a proposta veiculada por este estudo e reforçou a intenção do corpo docente na reestruturação do Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia com vistas a atender novamente uma demanda social que exige permanentes releituras e adaptações frente às necessidades sócio, políticas e culturais. Este processo está em andamento até o presente momento da escritura deste estudo.



É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos (FREIRE em Pedagogia da Autonomia).

8. ANÁLISE DOS DADOS – AS TECITURAS CONSTRUÍDAS

A tese **A PRÁTICA DA PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo** dialogou com os teóricos que refletem sobre o tema e com as duas realidades investigadas – Instituições de Ensino Superior: privada e pública e, apresentamos neste capítulo as análises tecidas, sistematizadas e metodologicamente organizadas, em forma de categorias.

Os depoimentos serão apresentados em partes onde serão destacados os aspectos que interessam na análise e, em busca de garantia do anonimato dos participantes desta investigação, serão nomeados por letras do alfabeto (A ,B,C,D) e sua esfera de atuação (IES Privada e Pública). Portanto, este estudo conta com análise dos dados coletados de sete docentes – quatro da IES Pública e três da IES privada, e uma Coordenação (IES pública), que ao serem transcritos nesta tese serão marcados em *itálico* com vistas à diferenciação dos aportes teóricos apresentados.

Por uma questão de sistematização dos dados coletados foi construída uma categoria geral e subcategorias como figuras ilustrativas criadas pela autora com vistas a elucidar visualmente as tecituras desenvolvidas. A interpretação destas, contudo, não se encerram nestas análises, abrindo espaços para novas discussões e reflexões posteriores. O que se analisa através delas são afirmações e proposições que se mostram foco de estudo e, neste momento, podem sofrer novas (re)significações.

O tema do presente estudo investigou como os cursos de Pedagogia presenciais estão organizando seus processos pedagógicos de modo a contribuir na formação de profissionais reflexivos; e quais as estratégias pedagógicas docentes utilizadas que podem contribuir para o desenvolvimento de um profissional reflexivo. Assim, após os depoimentos coletados junto aos educadores formadores atuantes

nos Cursos de Pedagogia das IES investigadas sistematizam-se para análise a partir da categoria geral (Figura 12):

Figura 7
Categoria Geral
Formação do Profissional Reflexivo

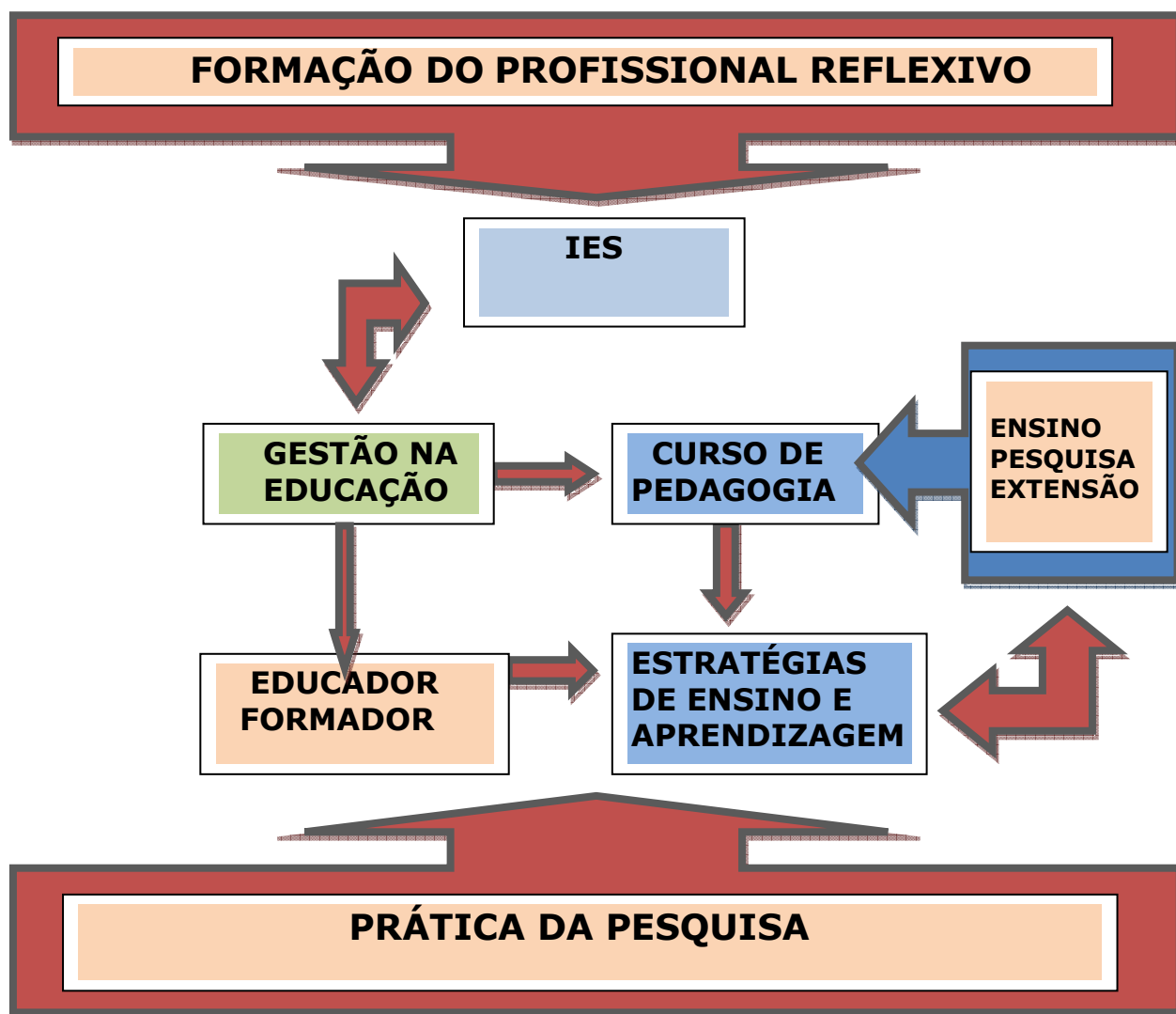


Figura 7: Categoria Geral - Formação do Profissional Reflexivo. Construção da Autora.

Explicita-se através desta categoria geral a formação do profissional reflexivo e as relações existentes entre a IES, os Cursos de Pedagogia e o educador formador e a inserção da gestão da pesquisa neste movimento dinâmico e complexo – a Educação. Desta categoria geral, outras subcategorias (Figuras 8, 11 e 12)

foram criadas com o objetivo de apresentar e analisar as informações coletadas neste estudo.

Na análise da categoria geral resgatamos, inicialmente, Heloisa Lück (2006) quando a autora reforça a necessidade de se instaurar modificações na organização e orientação da educação brasileira e, que a partir destas, se promova no país uma educação de qualidade que possa participar ativamente do processo de globalização da economia e internacionalização cultural. Finaliza enfatizando que se torna *“imperativo que o povo brasileiro não fique a margem do desenvolvimento, como também possa contribuir para o mesmo e usufruir desse movimento geral”* (p. 43). A efetivação de uma *educação de qualidade* reporta-se necessariamente a implantação de um processo de gestão participativa, que vê a IES como instituição social, constituída a partir de ação conjunta de todos os seus componentes, pautada por princípios democráticos e de descentralização. A concretização destes pressupostos prevê como elemento fundamental o trabalho em equipe, enquanto *construção coletiva da organização da educação, da escola, das instituições, do ensino, da vida humana* (Ferreira, 2000, p. 310).

Os docentes entrevistados neste estudo, por unanimidade, deixaram claro a articulação necessária entre a IES como instituição regular e formal de ensino superior e as propostas pedagógicas que se efetivam nos espaços pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, salientando que a educação, como prática social ou intervenção no processo de formação histórica das pessoas, vem passando por uma metamorfose significativa ou revolucionária. Vivemos um momento crítico e privilegiado de mudanças radicais. Não se trata de melhorar ou reformar o que existe. Trata-se de um processo de transformação que exige recriar, reinventar nossas práticas. O princípio fundante decisivo desta situação é a mudança das regras das relações que vêm se engendrando na sociedade e no ato pedagógico. As relações pedagógicas são da mesma tessitura das relações sociais. Rios (2001) neste sentido afirma:

Se o olhar crítico significa um olhar abrangente, ao voltar-se para o aluno, o professor terá a exigência de ver-se a si mesmo no processo. E de buscar o seu desenvolvimento junto com o do aluno. A prática competente

contribuirá para a formação da cidadania não apenas do aluno, mas do próprio professor, uma vez que o que se diz a respeito da pessoa que se deseja formar é exatamente o mesmo que se deve exigir para a pessoa formadora, para o docente (p. 126).

8.1 A PRÁTICA DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO: tecendo relações

Para que possamos levar a contento o exposto, precisamos compreender a relação imbricada entre as IES, o Curso de Pedagogia e a Prática da Pesquisa, visto os depoentes participantes deste estudo terem manifestado esta necessidade. Representamos os dados na subcategoria abaixo:

Figura 8
Subcategoria: A Prática da Pesquisa na Formação do Professor Reflexivo



Figura_8: Subcategoria: A Prática da Pesquisa na Formação do Professor Reflexivo.
Fonte: Criação da autora a partir de Alarcão (2001; 2004), Vieira & Vieira (2005).

Entendemos que as IES constituem parte do amplo processo social de transformação da sociedade. Morosini (2001) explicita seu entendimento de Universidade nos dias atuais, ao afirmar que “A instituição *Universidade* significa desenvolver ensino, pesquisa e extensão, ter autonomia didática, administrativa e financeira e congregar um corpo docente com titulação de mestrado ou doutorado (p. 22)”. A estreita articulação desta tríade em práticas pedagógicas efetivas com profissionais qualificados podem contribuir, sobremaneira, para a compreensão do conhecimento como produção, processo e construção e, o objetivo da prática educativa é trabalhar o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, em confronto/interlocução com o conhecimento dos participantes do processo educativo. A razão e sentido das instituições de ensino é a aprendizagem.

Partindo de suas experiências européias, Alarcão (1996, p. 25) traz importante contribuição sobre a formação de professores e a missão das IES, ao afirmar que

A Universidade tem por missão construir e divulgar o saber, cultivar e aduzia-se que não compete à Universidade profissionalizar ninguém, mas apenas proporcionar aos cidadãos conhecimentos que estes depois poderão aplicar na profissão que vierem a escolher.

O processo de (re)construção do conhecimento é o próprio objeto específico do trabalho educativo. Portanto, o centro e eixo das IES é a *aprendência*, sua razão de ser na formação inicial dos educandos. Assim, esta assertiva ganha reforço nas palavras da docente A da IES privada, quando afirma que

Todas as atividades que planejamos e executamos, sejam em eventos institucionais ou em sala de aula ganham sentido quando centradas na (re)construção do conhecimento, na “aprendência” e na busca permanente de qualificação destes processos..

Esta afirmação deixa claro que o eixo, centro, ritmo, direção ou norteamento deverão instituir-se a partir das demandas e exigências da *aprendência* (ANASTASIOU & ALVES, 2003). O ato pedagógico consiste no processo de ampliação do saber e de construção das aptidões cognitivas. Trabalha-se, prioritariamente, a inteligência, porque os participantes vão construindo o seu próprio dizer.

Igualmente, as palavras da docente D da IES Pública reforçam a idéia de importância do fomento das IES na criação de dispositivos de participação da comunidade educativa nos projetos institucionais.

Promovendo eventos de valorização de atividades de pesquisa e extensão desde a graduação. Instigando os docentes dos cursos no engajamento em pesquisas e projetos de extensão institucionais.

Neste parâmetro, a gestão é autogestionária, a educação emancipadora e relevante para a construção de uma sociedade de inclusão universal. Em primeiro lugar é preciso entender o significado da palavra “gestor” e seus desdobramentos no ambiente educacional. O termo gestão tem sua origem no latim, vindo da palavra *gerere*, que significa dirigir, conduzir, governar. Este termo se confunde e, muitas vezes, é tratado como sinônimo de administração, outra palavra que tem sua origem na língua latina, vindo do termo *administrare*, porém com o sentido específico de gerir um bem, defendendo o interesse dos que o possuem. No contexto da educacional, tem sido dedicada muita atenção à gestão na educação que, enquanto um conceito superador do enfoque limitado de administração, se assenta sobre a mobilização dinâmica e coletiva do elemento humano, sua energia e competência, como condições básicas e fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e a transformação da própria identidade da educação brasileira e de suas instituições de ensino, ainda carentes de liderança clara e competente, de referencial teórico-metodológico avançado de gestão, de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas, pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos para a solução dos seus problemas.

No depoimento da Coordenação do Curso de Pedagogia da IES pública conseguimos perceber claramente esta dimensão:

O projeto pedagógico do nosso Curso sofrerá alterações para atender às necessidades atuais e estamos, para tanto, promovendo encontros entre os professores para reflexões e debates e, assim, se sintam participantes do processo de tomada de decisões. Não é uma decisão que nós gestores, coordenadores possamos tomar sozinhos.

Tomando como referência a fala de nossa entrevistada, compreendemos que a gestão na educação constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. Por efetiva, entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, de acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômica e cultural, mediante a dinamização da competência humana, sinergicamente organizada. Sobre este assunto, a docente B da IES Pública reforça a missão de sua IES no desenvolvimento de propostas fomentadoras à pesquisa quando declara

Criando as condições que viabilizem o que foi planejado para o semestre. Desde reuniões que integrem os professores que atuam no mesmo semestre, até em situações práticas como, por exemplo, assumindo os encargos financeiros com o deslocamento dos alunos para a realização da visita programada, sempre que a mesma ocorra fora de Porto Alegre e programando a Mostra final de trabalhos.

Fundamentados no depoimento da referida docente ao se referir sobre as iniciativas de sua IES no fomento da gestão e práticas de pesquisa, compreendemos que a gestão é uma dimensão educacional, um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesma, uma vez que o seu objetivo final é a *aprendizagem efetiva e significativa* dos alunos. Deste modo, salutar se torna que as instituições de ensino articulem o seu fazer pedagógico tendo em vista as exigências profissionais e as competências necessárias que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam: pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar idéias com clareza, tanto oralmente, como por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos, dentre muitas outras competências necessárias para a prática de cidadania responsável. Refletindo sobre a relação bilateral entre o indivíduo e a sociedade no que diz respeito à formação, Alarcão afirma que

Para que os cidadãos possam assumir este papel de actores críticos, situados, têm de desenvolver a grande competência da **compreensão** que assenta na capacidade de escutar, de observar-se e de pensar, as também na capacidade de utilizar as várias linguagens que permitem ao ser humano estabelecer com os outros e com o mundo mecanismos de interacção e de intercompreensão (1996, p. 23).

Portanto, o processo de gestão educacional deve estar voltado para garantir que os alunos aprendam sobre o seu mundo e sobre si mesmos na e em relação a esse mundo, adquiram conhecimentos úteis e aprendam a trabalhar com informações de complexidades gradativas e contraditórias da realidade social, econômica, política e científica, como condição para o exercício da cidadania responsável.

Quando falamos na formação de profissionais, pedagogos reflexivos, tomamos as IES como contexto formal de ensino e é nos cursos de Pedagogia que se explicita e se normatiza a proposta pedagógica de trabalho. O currículo, por sua vez, deve fomentar incentivos à pesquisa (em atendimento ao Parecer 09/2006), articulado ao tripé ensino-pesquisa-extensão. Sobre este enfoque, encontramos eco nas palavras da docente B da IES Pública sobre a inserção da Pesquisa em sua instituição,

Como em qualquer outra Unidade de Ensino desta mesma Universidade, ou seja: articulada com o ensino e com a extensão, a fim de produzir conhecimentos que busquem compreender/explicar criticamente e, ao mesmo tempo, intervir na realidade para transformá-la.

Podemos assim, depreender que este contexto deve ser democrático e autônomo para que os protagonistas, professores e alunos, possam agir, conhecer e propor; pensar, ponderar, argumentar; teorizar, praticar, refletir. Demo (1998, p. 2) afirma que “[...] a relação precisa ser de sujeitos participativos, tornando-se o questionamento reconstrutivo como desafio comum”. Portanto, para buscar o equilíbrio entre o trabalho individual e coletivo se faz necessário promover o exercício da cidadania coletiva e organizada, esta conjuga solidariedade, ética e democracia, ter habilidade central na pesquisa como capacidade de elaboração e interpretação própria e finalmente, questionar para reconstruir.

Não é um movimento pedagógico que se faça sozinho, isolado e descontextualizado. Assim, entendemos a prática da pesquisa como um imperativo gerador de dispositivos para a discussão em pares e em interlocução com um ambiente fomentador ao desenvolvimento de uma proposta reflexiva de ação – *problematizar, observar e planejar em interação com a realidade*. Enquanto totalidade da prática educativa significa a concretização da dinâmica integradora de todos os atos pedagógicos, desde a relação professor - aluno até o clima ou cultura da instituição.

A produção do conhecimento é o objeto específico do trabalho acadêmico. Portanto, a compreensão profunda do processo de (re)construção do conhecimento no ato pedagógico é um determinante da formação do pedagogo. Demo (1997) aponta a pesquisa na docência como condição fundamental para que o professor a maneje como princípio educativo e científico e consagra o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política. O fazer-se e refazer-se pela pesquisa distingue a educação escolar dos demais ambientes educativos. Assim, acreditamos que é no cenário pedagógico do encontro complexo entre professor e aluno que a prática reflexiva deve acontecer através de estratégias de ensino-aprendizagem fomentadoras do processo reflexivo.

Dado os desafios da contemporaneidade, refletir sobre a organização dos *currículos* nos cursos de formação de professores torna-se uma necessidade, sendo a Universidade uma agência de produção e difusão do conhecimento que tem como missão qualificar e contribuir nos processos e procura de soluções às problemáticas sociais com vistas a formar profissionais para atuarem com capacidade, habilidade e competência em um mundo em constantes e vertiginosas transformações. Nesta dimensão, a docente B da IES privada nos sustenta quando afirma que

A prática docente na contemporaneidade é um desafio permanente. Precisamos conhecer muito bem a área do conhecimento em que atuamos de forma a articulá-la com as situações da vida profissional e, além disso, ter conhecimento das exigências e necessidades da sociedade. E por que isso? Porque somos responsáveis pela formação destes profissionais. Estes devem, ao saírem daqui, preparados para o enfrentamento qualificado dos desafios lá fora.

O depoimento de nossa entrevistada e a complexidade social expressa no cotidiano pedagógico dos ambientes educativos universitários fomenta a emergência de uma organização curricular globalizada e fundamentada sobre princípios interdisciplinares e processos crítico-reflexivos (STENHOUSE, 1991).

Historicamente, os currículos escolares se estruturam de forma que as disciplinas encontram-se fragmentadas, dispostas em “grades ou matrizes curriculares” e, muitas vezes, apresentam conteúdos de pouca relevância para os alunos, que não vêem possibilidade de articulação desses com as necessidades pessoais e profissionais de suas práticas sociais. Isto fica claro no depoimento da docente C da IES privada quando declara as dificuldades de articulação de propostas inovadoras em um currículo formatado no estilo tradicional

Há um tempo atrás, era muito difícil desencadearmos propostas pedagógicas inovadoras através da pesquisa e do fomento à reflexão. O que buscamos hoje. Por quê? Porque não era premissa institucional, nem princípio pedagógico propor estratégias reflexivas baseadas na pesquisa. O ensino baseava-se em transmissão do conhecimento e o aluno era passivo neste processo. O docente hoje que tiver esta concepção não tem espaço de ação profissional, pois estamos vivendo um novo paradigma e, portanto, um novo modelo de currículo que exige interlocução entre as disciplinas. Isto se constitui um desafio aos professores.

Nesta esteira de discussão, ao prefaciar a obra *Investigación y Desarrollo Del Curriculum* de L. Stenhouse, Sacristán (in STENHOUSE, 1991) declara que

*Um problema central en la teoría del *curriculum* y em la práctica de su transacción hasta las aulas es superar la brecha que existe entre el *curriculum* como intención y los mecanismos para hacerlo operativo, lo que es un reflejo, también en el tema curricular, de la separación entre la teoría y la acción. La política curricular y los modelos o formatos curriculares debe prever los mecanismos de esa traslación y los instrumentos a proveer para realizar tan fundamental paso (p. 14).*

Focando a realidade complexa e a possibilidade de intervenção e transformação como objeto de estudo significa superar modelos de ensino-aprendizagem baseados em uma racionalidade técnico-instrumental na busca de uma visão globalizadora. Esta assertiva propõe a compreensão de processos pedagógicos que desenvolvem e potencializam as capacidades dos educandos de forma a lhes permitir responder às problemáticas reais em todos os seus aspectos

da vida, ou seja, sociais, emocionais ou profissionais. Comunga com essa idéia Zabala ao afirmar que

Ser capazes de compreender e intervir na realidade comporta dispor de instrumentos cognoscitivos que permitam lidar com a complexidade: modelos de conhecimentos e de atuação desde um pensamento para a complexidade e desde a complexidade. O enfoque globalizador pretende oferecer aos alunos os meios para compreender e atuar na complexidade (2003, p. 35).

Refletindo sobre a afirmação do autor percebemos que o desenvolvimento das ciências e o avanço das tecnologias de informação e de comunicação das últimas décadas apontam para a não neutralidade do sujeito frente ao conhecimento, portanto, a compreensão crítica da realidade se constrói num processo de interpenetração dos diferentes campos do saber. A esse processo, o citado autor chama de desenvolvimento do pensamento complexo, o que significa dizer, o desenvolvimento de saberes e capacidades para participar criticamente de uma realidade complexa, tentar compreendê-la para melhor intervir. Pressupõe processos de pensamentos e competências diferenciadas, ou seja, significa lançar mão de saberes e instrumentos conceituais e metodológicos de diversos campos do conhecimento, buscando articulá-los com vistas a dar respostas às problemáticas do cotidiano.

O currículo corresponde ao espaço no qual coletiva e democraticamente ensina-se, aprende-se e desenvolvem-se competências e habilidades (STENHOUSE, 1991; SACRISTÁN, 2000). Para que isso ocorra é necessário uma maior flexibilização curricular, incorporando novas dimensões, ou seja, diversidade, pluralidade, identidade, o que exige a relação com inter e transdisciplinaridade, unidade teoria-prática e investigação/pesquisa.

Na fala da docente D da IES pública evidencia-se a inserção da pesquisa como prática curricular no Curso de Pedagogia:

Há na versão atual do curso de Pedagogia da FACED/UFRGS uma disciplina específica de Introdução à Pesquisa no início do curso e uma no último semestre do mesmo pretendendo subsidiar o Trabalho de Conclusão de Curso – o TCC.

Sobre este assunto, buscamos saber da coordenação do curso sua opinião na relação da organização curricular e a inserção da pesquisa. Ela confirma que no início do curso há uma disciplina intitulada Introdução à Pesquisa e que ao longo do mesmo, não há outras disciplinas que apresentam claramente o termo Pesquisa, contudo, como o curso está organizado em oito eixos, ao final de cada um deles, há um momento de estudo, pesquisa, discussão e aprofundamento dos temas trabalhados no referido eixo, os Seminários de Docência: acrescido no título do eixo. No registro de suas palavras, a coordenação acrescenta

Esta disciplina em síntese concentra a discussão do eixo com caráter prático voltado ao exercício da docência. Ressalta também que a prática da pesquisa se evidencia igualmente nas disciplinas de Práticas de ensino e Estágios Curriculares voltadas à pesquisa frente à prática.

Na continuidade de seu depoimento, ressalta a coordenadora que no oitavo semestre, momento de elaboração do Trabalho de Conclusão são ofertadas disciplinas obrigatórias, mas que o aluno pode optar por Reflexões sobre a prática docente de zero a sete anos, Reflexões sobre a prática docente de seis a dez anos ou Reflexões sobre a prática docente em Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Em reuniões com a Comissão de Graduação (Comgrad) e professores, a coordenadora ressalta que haverá alteração na organização curricular do curso para 2009/1 (ainda não disponível para consulta no momento da coleta de dados), mantendo a disciplina de Introdução à Pesquisa no início do curso, até o terceiro semestre, a cada final de eixo, haverá a disciplina Seminário: acrescido do título do eixo e, a partir do quarto semestre, Seminário de Docência: sobre os temas trabalhados no eixo. E todas as súmulas destas disciplinas apresentam práticas em pesquisa, termo escolhido pelos professores, segundo a coordenação do curso. Registra que, segundo os professores do curso, embora não estivesse explícito nas súmulas das disciplinas, a pesquisa já era uma prática usual.

Entendemos que estas práticas de investigação são de extrema importância no currículo nos cursos de formação de professores, devendo se constituir uma ação permanente. Assim, os depoimentos da coordenação do curso de Pedagogia da IES

pública comungam com a concepção de pesquisa que nos referimos neste estudo. Trata-se de assumir uma nova postura epistemológica frente ao conhecimento a aos processos de ensinagem e aprendizagem (ANASTASIOU & ALVES, 2003).

Contudo, são diferentes as concepções e práticas de pesquisa nas realidades investigadas, pois sobre o exposto, a docente A da IES privada alerta:

Embora o PPP do curso tenha esta premissa, a pesquisa ao longo do curso, não percebo que seja uma postura assumida institucionalmente, o que provoca a reserva de redutos, ou seja, iniciativas docentes isoladas. Ainda que, sinceramente, já tenhamos avançado bastante.

Nesta mesma esteira, depõe a docente B da IES privada:

O que vivenciamos atualmente é a previsão de carga horária teórica e uma parte prática onde o professor deve planejar atividades que exijam atividade de pesquisa do aluno, dependendo da disciplina em que atua. Contudo, me parece ser insipiente para a formação de profissionais reflexivos. Deveríamos ter um currículo voltado à pesquisa do início ao final do curso como princípio pedagógico, independente da “vontade do professor”. Sendo mais clara, projetos institucionais. Acho que é isso!

Refletindo sobre os depoimentos acima apresentados, entendemos que a organização curricular das práticas pedagógicas deve ter como objetivo “[...] permitir uma análise crítica dos estudos teóricos, de forma organizada e articulada, oportunizando condições para: inserção do aluno no contexto do sistema escolar; iniciação à pesquisa e ao ensino; intervenção e iniciação profissional junto às escolas/instâncias educativas; estágio de prática profissional nas áreas de atuação previstas” (PICAWY & LEHENBAUER, 2004, p. 29). A docente D da IES Pública clarifica o exposto através de sua vivência profissional

A organização do currículo do Curso de Pedagogia desta IES da forma como foi elaborado e a avaliação sistemática do mesmo, tem a intenção de formar um profissional capaz de enfrentar as necessidades da escola contemporânea, sabendo não ser o único responsável pelo bom andamento da mesma.

Privilegiar estas dimensões exige a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos, ou seja, direção, docente, acadêmicos e pessoal técnico-administrativo, sendo todos protagonistas, autores de uma proposta curricular que leve em

consideração suas necessidades, especificidades e contexto. Sobre esta dinâmica, a docente B da IES pública declara que a pesquisa inserida no currículo do Curso de Pedagogia de sua IES

Contribui na medida em que os leva a problematizações constantes sobre os objetos de conhecimento e sobre as experiências de ensino que desenvolvem. As problematizações provocadas por essa articulação geram uma atitude de dúvidas, de inquietações que os mobilizam intelectualmente, introduzindo-os num ciclo permanente de perguntas e tentativas de explicações, sempre com o objetivo de quererem saber mais ou, até mesmo, de encontrarem soluções para algum problema mais pontual. Logo, também os torna curiosos, abertos ao novo, criativos e com melhor potencial de argumentação.

Comunga também a docente A da IES privada ao afirmar que

A reflexão sobre a realidade profissional, educacional, social e pedagógica é um eixo condutor de toda a proposta do Curso de Pedagogia.

Nesse movimento de ressignificações, os cursos de Pedagogia das realidades investigadas na análise dos Projetos Político-Pedagógicos planejam e alicerçam suas ações concebendo o conhecimento como “[...] resultado de processo humano, histórico, transitório e provisório de criação, apropriação, significação e ressignificação da realidade” (PICAWY & LEHENBAUER, 2004, p. 16). O conhecimento, portanto, precisa ser dialogado, revisto, ressignificado e confrontado.

O currículo modela-se dentro de um sistema educacional concreto afirma Sacristán (2000), dirigindo-se a determinados professores e alunos, servindo-se de determinados meios, cristalizando-se, enfim, num contexto, o que acaba por lhe dar significado real. Na visão do autor (2000), o currículo pode ser refletido e analisado a partir de cinco perspectivas diferenciadas formalmente, a saber:

- ◆ o ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a instituição de ensino;
- ◆ o projeto ou plano educativo, pretense ou real, apresentando diferentes aspectos: as concepções, os saberes, os valores que nortearão as ações educativas, as experiências, etc.;
- ◆ o currículo como expressão formal desse projeto que deve dar a conhecer à comunidade acadêmica, os conhecimentos, as competências a desenvolver, as

orientações didático-metodológicas, as estratégias de ensino-aprendizagem, a avaliação do processo, dentre outros;

- ◆ o currículo como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de:
 - 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo;
 - 2) estudá-lo como território de inserção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas;
 - 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação;
- ◆ o currículo como um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos esses temas.

Assim sendo, compreendemos que Sacristán fomenta reflexões no sentido de reorganizar o currículo a partir de uma visão sistêmica, o que implica romper com a forma fragmentada que, historicamente, vivenciamos em nossas instituições de ensino. Rompe com uma visão e prática fragmentada de organização dos conhecimentos em disciplinas para buscar a essência delas mesmas, ou seja, campos de saberes que se constituíram para melhor compreender a realidade.

Temos clareza de que este movimento assenta-se sobre uma base conceitual renovada e transformadora que pressupõe uma concepção de mundo global, sociedade interativa e homem holístico. Mundo global para expressar a idéia de interrelação entre os diferentes espaços geográficos e virtuais marcado pela multiculturalidade e globalização; sociedade interativa no sentido da necessidade premente de produção e difusão do conhecimento em rede onde os indivíduos precisam se apropriar de saberes tecnológicos e instrumentais com vistas à participação e intervenção nas práticas sociais; homem holístico na intenção de designar um indivíduo com competências diferenciadas de forma a torná-lo capaz de estabelecer interlocuções e dar respostas à complexidade social a partir de uma base teórico-metodológica emancipatória, visando a sua auto-realização e o bem estar social.

Pombo (1993) a partir de seus estudos aponta três domínios para o exercício da reflexão docente: a reflexão educativa ao interrogar as grandes

finalidades da educação; a reflexão política ao discutir o significado e funções da instituição escolar; e a reflexão epistemológica/interdisciplinar quando o professor assume uma postura crítica em relação ao seu próprio saber.

Zeichner (1987), ao pesquisar sobre o profissional reflexivo, aponta alguns níveis para o exercício da reflexão: a reflexão técnica quando na análise das ações explícitas do professor; planejamento e reflexão na análise do que se observou à luz do conhecimento teórico, incluindo questões sobre a disciplina lecionada; os processos de aprendizagem e os objetivos da escola e a reflexão ética/política ao analisar as ações do professor; e suas repercussões no contexto e sobre o modo como as estruturas sociais e as instituições influenciam o seu trabalho. A partir das contribuições deste autor, almejamos a formação de um sujeito, novo cidadão, capaz de se posicionar criticamente frente à complexidade do mundo contemporâneo com saberes e competências que o permitam melhor compreender, participar criticamente e intervir.

Enfim, é preciso educar para contribuir para um mundo melhor, para o desenvolvimento contínuo, para o entendimento mútuo da renovação da democracia efetivamente vivida. A formação de um novo tipo de mulher e de homem que tenha como traço essencial ser um condutor coletivo que luta para obter o autogoverno do povo e o exercício de uma democracia plena em todos os âmbitos: social, cultural e, especialmente, econômico (ZABALA, 2002, p. 54).

Diante dessas assertivas, certamente não podemos continuar de braços cruzados sobre organizações curriculares em que os conhecimentos apresentam-se fragmentados na forma de disciplinas; cabe-nos refletir sobre a necessidade premente de investirmos na construção coletiva de currículos globalizantes, inovadores, onde a interdisciplinaridade seja um ponto de partida para processos pedagógicos interativos entre os saberes das diferentes áreas do conhecimento. De acordo com Zabala

O enfoque globalizador implica sempre partir de situações globais, holísticas. Trata-se, portanto, de uma visão metadisciplinar, em que cada disciplina proporciona uma parte mais ou menos fundamental conforme o problema de conhecimento que a situação coloca e, em seu tratamento educativo, obriga a estabelecer, em algum momento, quando se aborda a situação a partir de uma só disciplina, relações com outras (interdisciplinaridade) [...] (2003, 39).

Trata-se de uma prática que contempla uma visão integrada de ensino e aprendizagem, privilegia a compreensão e adoção de práticas pedagógicas também integradoras. As palavras da docente A da IES pública dialogam com o exposto:

Na medida em que só existe pesquisa com reflexão o professor que for também pesquisador será mais reflexivo.

Nesse sentido, organizar o currículo acadêmico dos cursos de formação de professores a partir de um enfoque globalizador provoca a fomentação de práticas pedagógicas globalizadas, o que, dado o modelo cartesiano vigente na maioria das instituições de ensino superior, pode causar estranhamento. Sobre o conhecimento e a necessidade premente de uma estrutura globalizante do currículo, Anastasiou & Alves (2003, p. 51) analisam a organização tradicional do currículo em grade e afirmam que

A fragmentação das ciências criou corpos especializados de conhecimentos com objetos específicos: geográficos, históricos, biológicos, matemáticos, etc. determinado por campos, objetos, instrumentos, metodologias, aplicações e análises. Esses campos diferenciados foram transplantados como disciplinas ou matérias de estudo nas organizações curriculares.

Acreditamos que refletir sobre a organização curricular e sua dinâmica no cotidiano educativo deve ser um processo coletivo onde os pares possam socializar e analisar suas práticas com vistas a vislumbrar e planejar ações interdisciplinares conjuntas. Significa conceber o processo educativo a partir de um novo referencial e ousar “arriscar-se” coletivamente na intenção de ressignificar o fazer pedagógico, visto que estamos inseridos em um tempo e espaço com necessidades e expectativas diferenciadas. Isto não significa abrir mão da identidade de cada área do conhecimento (ou das disciplinas) e sua importância no processo educativo, mas perceber os espaços interativos entre elas de forma a contribuir para a problematização e análise da complexidade social.

Para aprender a natureza da Educação, a arte de ser professor, adquirir conhecimento, capacitar-se para provar idéias na prática, Sacristán (in STENHOUSE, 1991) afirma que

La mejora de la calidad de la enseñanza ocurrirá por ese proceso experimental de la propia práctica de los profesores, no por ninguna proposición dogmática. Por ello, el *currículum* es la herramienta que condiciona el ejercicio de tal experimentación en la que el profesor se convierte en un *investigador en la aula* de su propia experiencia de enseñanza (p. 17).

Nesse processo construtivo, a pesquisa como atitude investigativa por parte dos docentes é princípio basilar. Exigirá, certamente, desprendimento dos participantes do processo para o desmonte de antigas práticas e o movimento inovador de construção de aprendizagens significativas e colaborativas a partir de situações, problemas e questões globais. Esta perspectiva é claramente observada no relato da docente D da IES pública ao relatar sua prática:

As disciplinas em que atuo- estágio dos alunos com crianças de 6 a dez anos - estão organizadas de forma a exigir do aluno um período de observação da realidade, isto é, da sala de aula onde irá atuar, o esboço de um planejamento adequado ao observado e uma reflexão diária do trabalho realizado, especificando os objetivos do mesmo, as estratégias, os recursos, os resultados, assim como as dificuldades encontradas. Uma análise destes dados vem permitindo ao estagiário retomar diariamente seu planejamento adequando-o às situações vividas.

O depoimento desta docente explicita na concretude do espaço pedagógico a proposta de Donald Shön quando apresenta a necessidade de formação de um profissional reflexivo contextualizado aos desafios de seu ofício profissional. A possibilidade de organizar e apresentar os conteúdos de forma relacionada e articulada com aspectos da vida social e cultural ao estudante, segundo o relato da docente acima apresentada possibilita-nos entender que os conteúdos programáticos vão além de um programa estático e linear e devem ser considerados como meios e não fins em si mesmos, para desenvolver outras capacidades que não sejam as meramente cognitivas.

É importante deixar claro que a prática docente, ao adotar a interdisciplinaridade como eixo organizador do trabalho pedagógico não pressupõe o abandono das disciplinas, ao contrário, valoriza os saberes e a articulação entre as áreas do conhecimento e a confrontação de olhares plurais frente às situações de aprendizagem.

A interdisciplinaridade implica o reencontro e a cooperação entre duas ou mais disciplinas, cada uma das quais (no nível da teoria ou no da investigação empírica) traz seus próprios esquemas conceituais, a maneira de definir os problemas e seus métodos de investigação (ZABALA, 2002.p. 32).

A prática docente em cursos de formação de professores nos mostra que o aluno ao ingressar na universidade traz consigo uma série de experiências e conhecimentos construídos em suas relações e práticas sociais. Partir e valorizar essa bagagem pode significar a possibilidade de apresentar uma nova maneira de conceber a aprendizagem, dado a importância da articulação entre os saberes formais e institucionais, os conhecimentos empíricos e as vivências discentes. Essa é uma competência docente de fundamental importância, pois significa a capacidade de contextualizar os saberes de sua área de trabalho permitindo a colaboração e parceria de outras áreas com as necessidades e expectativas presentes nas práticas pessoais e profissionais dos alunos.

Sacristán (in STENHOUSE, 1991) esclarece nossa reflexão sobre currículo quando declara que

El curriculum, más que la presentación selectiva del conocimiento, más que un plan tecnológico altamente estructurado, se concibe hoy como un marco en el que hay que resolver los problemas concretos que plantea en situaciones puntuales y también concretas. La propia teoría del curriculum en sus desarrollos más recientes no se concibe como un esquema general donde se sistematizan problemas, aunque esto sea importante, sino como un análisis de la práctica, como una ayuda para descubrir o que ocurre en la práctica (p. 18).

É necessário, pois, um planejamento conjunto entre os pares de forma a possibilitar a eleição de um eixo integrador entre as áreas, um objeto de conhecimento a ser investigado, um projeto de intervenção nas práticas sociais a partir do desenvolvimento de uma compreensão da realidade sob a ótica da globalidade e da complexidade, uma perspectiva holística. Com uma prática pedagógica contextualizadora, o professor fomentará o desenvolvimento de novas competências de modo a permitir-lhes uma participação mais qualificada na sociedade e, posterior, interferência. Sobre estas premissas, a docente B da IES pública declara que

Raras são as disciplinas que não apresentam nas respectivas símulas a interface com a pesquisa, desde o primeiro semestre do Curso. Além das disciplinas cujo objeto de estudo é justamente "a compreensão

atual de ciência como um processo crítico de reconstrução permanente do saber humano”, esta ênfase se evidencia de forma bastante explícita nas disciplinas integradoras denominadas de Seminários e qualificadas de modo diferenciado a cada semestre, conforme o eixo que o organiza,

O relato da docente nos mostra a importância da compreensão de que a teoria descreve, explica e reflete a prática, pois partimos do pressuposto de que os protagonistas envolvidos, professores e alunos, não só podem como devem realizar teorizações sobre sua atuação. As práticas de pesquisa têm como foco o desencadeamento de aprendizagens significativas, onde educadores e educandos na vivência de um processo democrático, descentralizante, autônomo e reflexivo se tornam protagonistas.

8.2 RECONHECENDO CENÁRIOS E PROTAGONISTAS: tecelagens à prática reflexiva

Para melhor explorar a categoria geral com vistas a aprofundar as análises dos dados coletados, analisaremos o que significa ser um *Professor Reflexivo* para os docentes participantes deste estudo. Muitos estudos refletem sobre o profissional reflexivo, contudo, entendemos tomar como ponto de partida a premissa de que “os professores são estruturadores e animadores das aprendizagens e não apenas estruturadores do ensino (ALARCÃO, 1996, p. 31).

Estamos inseridos em um mundo globalizado que nos impõe uma infinidade de desafios. O homem contemporâneo cultiva a curiosidade, a inquietude, a busca por respostas às suas necessidades e interesses (HARGREAVES, 2004). Tornou-se questionador de suas próprias ações na intenção de responder a si próprio, aos seus pares e ambiente que se mostra interligado em redes de significações. É imperioso o desenvolvimento de capacidades que dêem conta dos desafios de uma sociedade e de uma profissionalidade a ser ressignificada constantemente. Portanto, a primeira aprendizagem que se estabelece é o ato de saber pensar criticamente, refletir. Neste momento nos questionamos: sabemos refletir? Tudo que fazemos em nosso cotidiano não exige reflexão? Como não refletir, se o ato de pensar é inerente ao ser humano? É possível aprender a refletir?

Frente a estas e outras questões cabe salientar que a reflexão é sempre situada, tem caráter pragmático, pois se dá a partir de um dado contexto. A reflexão não se limita apenas a uma evocação sobre algo, mas pressupõe uma crítica analítica relacionada a teorias, convenções, princípios e regras. Dewey (1989) distingue ato reflexivo de ato rotineiro, afirmando que o ato rotineiro é guiado pelo impulso, hábito ou submissão à autoridade, enquanto o ato reflexivo tem por base o questionamento, a vontade e a intuição, implicando a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. Segundo este autor, a reflexão “Consiste no exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem (1989, p. 25)”.

Como ação é sempre ambígua, podendo designar um ato preciso e, outras vezes, corresponde à ação humana de forma genérica, podemos afirmar que a reflexão se dá sobre um determinado sistema de ação, o que envolve refletir sobre suas estruturas de sua ação e sobre o sistema de ação do qual faz parte. Portanto, nossas ações estão ancoradas em um conjunto de esquemas que construímos ao longo de nossa existência, de nossas interações com o mundo e com as pessoas, o que Bourdieu (1972) denomina de *habitus*. Contudo, nem sempre somos conscientes de todos os nossos atos e, mais do que isto, não temos consciência de que os nossos atos seguem estruturas estáveis. Muitas vezes, emergem operações mentais de rotina, de automação que construímos para agir em determinadas situações. Contudo, apesar de orientarem nossas ações, não estão engessados a inovações e variações. Portanto, podemos mudar de *habitus* quando este não nos conduz ao que desejamos e, esta reflexão sobre os esquemas de ação que norteiam nossas ações resulta de uma tomada de consciência e de decisão. Isto não significa agir diferente em situações similares, mas um processo mais amplo e complexo. E este passo muitas vezes pode ser feito através da *orquestração dos habitus* (BOURDIEU, 1980), pois como não vivemos isolados, estamos inseridos em sistemas de ação coletiva e as trocas com os pares se torna significativo no alavancar deste processo. Reforça esta dimensão o depoimento da docente B da IES privada quando declara que

[...] nos sentimos fortalecidos quando conseguimos organizar dinâmicas de trabalho que envolve um ou mais colegas ocupando um mesmo espaço de interlocução. Cada um dando a sua contribuição ao grupo de alunos. Costumo trabalhar nas disciplinas de orientação educacional e, se torna muito rico o trabalho quando organizamos a disciplina juntamente com a supervisão escolar. Os alunos organizam-se em pequenos grupos, mesclando orientadores e supervisores para investigar sobre um tema de interesse comum, coletam dados nas realidades em que atuam, organizam projetos de intervenção e socializam com todo o grupo. São momentos reflexivos de prática de pesquisa de extrema relevância.

Novamente, percebemos a provocação à formação do profissional reflexivo conforme veremos na continuidade deste estudo, contudo, é possível partir da premissa de que, muitas vezes, é difícil um profissional empreender mudanças sozinho, por isso, criar vínculos, mantê-los e participar de organizações e grupos se torna salutar. Comungo com este depoimento, pois eu, como docente da disciplina de supervisão escolar, em alguns semestres, vivenciei esta parceria e foi uma experiência ímpar para os educandos e para nós, educadores formadores.

Inicialmente cabe clarificar sobre os principais objetos alvos de reflexão dos professores no ambiente pedagógico: “[...] conteúdos, contextos, métodos, finalidades de ensino, conhecimentos e capacidades que os alunos estão a desenvolver, factores que inibem a aprendizagem, o envolvimento no processo da avaliação, a razão de ser professor e os papéis que assumem” (ALARCÃO, 1994).

Neste contexto de permanentes ressignificações, as competências¹⁸ pedagógicas dos professores também são constantemente desafiadas, pois os estudos no campo da educação apontam para a necessidade de propostas de trabalho voltadas à potencialização dos indivíduos. Neste processo, entende-se que os indivíduos têm perfis cognitivos diferentes uns dos outros e, cabe às instituições de ensino garantir que cada um receba uma educação que favoreça o seu potencial humano.

Os tempos e espaços estão sendo redimensionados dia após dia e, as ciências da computação ganham destaque neste cenário. Com isso, o indivíduo se vê compelido a agregar valores e construir saberes e competências diferenciadas para se manter atualizado neste mundo digitalizado, em mutação permanente.

¹⁸ Entendemos por competência a capacidade de articular os saberes construídos para a resolução de situações-problema.

Surgem novas linguagens que o homem precisa se apropriar. Este aspecto fica claro no depoimento da docente A da IES privada, quando aponta alguns de seus desafios:

A prática docente é complexa e a formação inicial nos moldes em que fui formada não dá conta das necessidades dos educandos e da sociedade atual. Isto leva a nós, professores, à permanente atualização.

Contudo, a prática docente é uma ação complexa que não vem acompanhada de manuais e isto faz com que os docentes sejam profissionais em busca constante de novos subsídios teórico-práticos para qualificar o seu fazer pedagógico diário. Outra preocupação premente são os “chavões” (não sei se é este o termo adequado, mas o que me ocorre no momento) quanto à necessidade do professor se constituir um professor reflexivo, pois afinal partimos do pressuposto de que todo docente precisa refletir sobre a sua prática. Então nos cabe refletir qual o significado dado a esta questão a partir de olhares de autores que têm se debruçado sobre o tema “professor reflexivo” buscando suporte teórico base em Donald Schön.

Na concepção de Schön (2000), a prática profissional caracteriza-se por apresentar situações marcadas por instabilidades e incertezas e que em muitas situações, não são resolvidas e/ou encaminhadas pelo profissional, visto seu cabedal de saberes não dar conta de responder aos desafios presentes nas práticas sociais diárias, especialmente, no exercício da profissão. Nesse contexto desafiador, faz-se necessária a mobilização de saberes e de competências que extrapolem os conhecimentos técnicos. Constituir-se em um profissional reflexivo significa, na visão do autor, a capacidade de ver a prática como espaço privilegiado de reflexão crítica, momentos propícios à problematização da práxis com vistas à análise, à reelaboração refletida e criativa dos processos inerentes ao fazer profissional em um movimento dialético de construção e reconstrução de seu papel no exercício profissional.

Quando perguntamos à docente A da IES pública sobre sua concepção de professor reflexivo, obtivemos como resposta que

Acredito que o termo refere-se ao profissional que organiza sua prática a partir da análise da realidade onde atua, das situações vivenciadas no trabalho realizado.

Quando Schön (2000) designa *artistry* para o exercício profissional que conjuga capacidades técnica e artística, ele nos remete à reflexão sobre a necessidade de formar profissionais com competências diferenciadas, capazes de um saber-fazer que se aproxima de uma sensibilidade artística (ALARCÃO, 1996). Especialmente na obra “Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem”, Schön (2000) reflete sobre essa competência (*artistry*) como uma necessidade premente para o exercício docente à medida que permite ao profissional agir em situações não esperadas, não previsíveis. É criativa porque provoca a reflexão e articulação de saberes já construídos, novas formas de contextualizar as competências construídas e agrega novos saberes para dar conta das situações desafiadoras que surgem no fazer cotidiano. Neste sentido, dialogamos com a docente C da IES pública quando esta afirma que

A reflexão deve ser inerente à função do professor. Um bom professor avalia sua ação, discute com seus colegas e com a supervisão, revê constantemente seu trabalho.

Schön (2000) apresenta duas dimensões para esta questão: *o momento e o objeto da reflexão*. Assim, na continuidade de suas reflexões, o autor apresenta quatro noções importantes ao desenvolvimento profissional: o conhecimento na ação (*Knowing-in-action*), a reflexão na ação (*reflection-in-action*) e reflexão sobre a ação (*reflection-on-action*) e reflexão sobre a reflexão na ação (*reflection on reflection-in-action*). Passemos a refletir sobre cada uma dessas noções.

Figura 9
Noções importantes ao desenvolvimento profissional.



Figura 9: Noções importantes ao desenvolvimento profissional.
 Fonte: Criação da autora a partir de Schon (2000) e Alarcão (1996).

O *conhecimento na ação* se manifesta na própria execução da ação, é espontâneo; significa nos colocarmos numa perspectiva de auto-observadores de nossas próprias ações tentando refletir sobre elas e descrever o conhecimento tácito que subjaz. É um exercício que fazemos na medida em que estamos protagonizando o nosso próprio fazer. Contudo, quando buscamos descrever essas ações, estamos refletindo no decurso da própria ação, sem interrompê-la.

Possivelmente a noção acima citada provoque a necessidade de breves momentos de distanciamento da ação com vistas a reformulá-las e retomar o que estamos a fazer. Essa é a noção de *reflexão na ação*, semelhante a um diálogo com a própria ação enquanto esta acontece. Muitos são os momentos nas salas de aula em que vivenciamos esse fenômeno; precisamos refletir e agir, pois nem sempre temos tempo de nos distanciarmos para refletir e dar os encaminhamentos necessários, posteriormente.

Em interlocução com a docente C da IES pública encontramos em seu depoimento a sua concepção de professor reflexivo

Aquele que pensa e repensa constantemente seu trabalho, nas reações que provoca em seus alunos, no modo como ele mesmo reage às provocações discentes. O que reorganiza seu trabalho a cada momento, em função da interação que se estabelecesse entre ele e os alunos.

Trata-se de estabelecer um diálogo com a própria situação pedagógica enquanto ela acontece, ajustando-a a situações que vão surgindo durante a vivência. Embora sejam apresentadas como noções diferentes, o próprio autor reconhece que esses dois momentos talvez não sejam assim tão distintos (SCHÖN, 2000; ALARCÃO, 1996).

A *reflexão sobre a ação* permite reconstruirmos mentalmente a ação buscando analisá-la retrospectivamente, significa um exercício de reflexão a *posteriori*. Esse olhar retrospectivo contribui com o desenvolvimento profissional docente porque fomenta a reflexão sobre a vivência, analisando como esta transcorreu, os encaminhamentos que foram dados e como foram resolvidos os imprevistos com vistas à qualificação a prática futura. Tanto a reflexão na ação quanto a reflexão sobre a ação objetivam a reestruturação da própria ação.

A *reflexão sobre a reflexão na ação* é outro momento do desenvolvimento profissional docente de extrema importância, visto os processos inerentes a esse movimento que pode ser definida segundo Alarcão (1996) como meta-reflexão. Entendemos que refletir sobre a reflexão na ação fomenta processos de raciocínios complexos, novas formas de pensar para compreender, agir e encaminhar as situações e as problemáticas presentes no cotidiano.

Salutar se torna trazer o depoimento da coordenadora do curso de Pedagogia quando questionada sobre suas concepções acerca do profissional reflexivo:

Não dá para pensar um professor que não esteja investigando. É um processo inerente e ele precisa ter a disposição e desenvolver a competência da observação para identificar aspectos de interferência pedagógica.

Buscando vislumbrar essas noções do desenvolvimento profissional apresentadas pela docente e fundamentadas por Schön (2000), ao contextualizarmos às práticas docentes percebemos que se configuram como momentos muito especiais para o professor, dado o distanciamento que permite uma representação mental do objeto de análise e a tomada de consciência sobre o seu próprio fazer docente. São sobremaneira, espaços reflexivos privilegiados para reorganizar, implementar e redimensionar experiências, rever os acertos e equívocos cometidos durante o processo ensino-aprendizagem buscando qualificá-lo através de novas ações.

O profissional reflexivo se sente desafiado a buscar sempre mais para aprofundar as temáticas que desenvolve no exercício da docência, não se satisfazendo com o mero cumprimento de suas atividades e responsabilidades como formador (Docente D da IES pública).

Certamente esse exercício reflexivo apresentado pela docente entrevistada deve ser uma prática constante e sistemática e fomentada nos educadores em formação para que esses possam dialogar e refletir sobre suas próprias ações e sobre o que assistem fazer (por exemplo: começa pelo próprio docente formador e agrega práticas pedagógicas como aulas práticas, apresentação de trabalhos, simulações, etc.). Nesta perspectiva, Demo (1998) esclarece:

[...] a habilidade central da pesquisa aparece na capacidade de elaboração própria, ou de formulação pessoal, que determina, mais que tudo, o sujeito competente, em termos formais. Argumentar, fundamentar, questionar com propriedade, propor e contrapor são iniciativas que supõem um sujeito capaz (p. 19).

Este exercício de construção, de produção do conhecimento por “mão própria” deve ser estimulado por todos os professores, independente do nível de ensino. O educador formador e o educando em formação que incorporam em suas ações a atitude cotidiana de pronúncia, de escrita, de registro de suas percepções, sentimentos, opiniões, certamente transitarão mais facilmente pela pesquisa como prática de estudo acadêmico.

A motivação, nesse processo, é de suma importância para levar os discentes a fazerem interpretações próprias. É necessário criar situações de aprendizagem que os levem a interpretar com autonomia, a recriar,

motivando-os a elaborações próprias, passando de objetos para sujeitos do processo. A reconstrução se dá a partir do que já se conhece – conhecimento historicamente construído; a originalidade está na interpretação própria, na re-elaboração pessoal, que implica processo complexo e evolutivo de desenvolvimento da competência. Fundamental se torna valorizar as experiências sociais e culturais dos alunos bem como ter ambientes preparados com materiais ligados às necessidades curriculares permitindo fácil acesso aos educandos (ROZA, 2005, p. 63-64).

Comunga com esta ideia a docente B da IES privada quando declara:

Por professor reflexivo entendo o profissional que tem como objeto de reflexão e de estudo a sua própria ação. Mas, confesso que não é nada fácil, pois nossa formação (ao menos a minha!) o bom professor era aquele que sabia transmitir bem o conhecimento. Mas hoje, os alunos mudaram, a sociedade mudou e nós somos desafiados a mudar as nossas práticas. Então refletir sobre ela, é o ponto de partida, senão, como passaremos esta necessidade aos futuros pedagogos, nossos alunos?

É muito interessante este depoimento, pois cientes estamos também, quanto às dimensões éticas e políticas que devem estar presentes no exercício de uma reflexão crítica, situando esse processo em uma dimensão global e abrangente, extrapolando as paredes das salas de aula para ganhar espaço nas relações interpessoais entre o professor, a IES e a comunidade e, para além de seus contextos de inserção.

Acho que hoje a reflexão e a formação teórica se sobrepõem à formação concreta para a sala de aula. O que a meu ver deve ser corrigido. Sem suprimir a reflexão, ao contrário, através dela, os alunos de Pedagogia devem apreender o que fazer concretamente quando no exercício de sua profissão. Refletir supõe conhecer (Docente C da IES pública).

Assim, na esteira do depoimento da referida docente, buscamos suporte em Alarcão (1996, p. 100) que através de seus estudos e pesquisas muito tem contribuído na compreensão do que é ser um professor reflexivo: “[...] os professores reflexivos são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao refletirem, sozinhos ou em conjunto, na ação e sobre ela assim como sobre as condições que a modelam”.

A autora ao refletir sobre os conceitos schönianos de reflexão na ação e sobre a ação acrescenta outra dimensão – *prospectiva da reflexão para a ação*.

Nesse contexto de estudo entendemos apropriado à tentativa de compreensão sobre esta quarta noção.

Figura 10

Noções importantes ao desenvolvimento profissional.

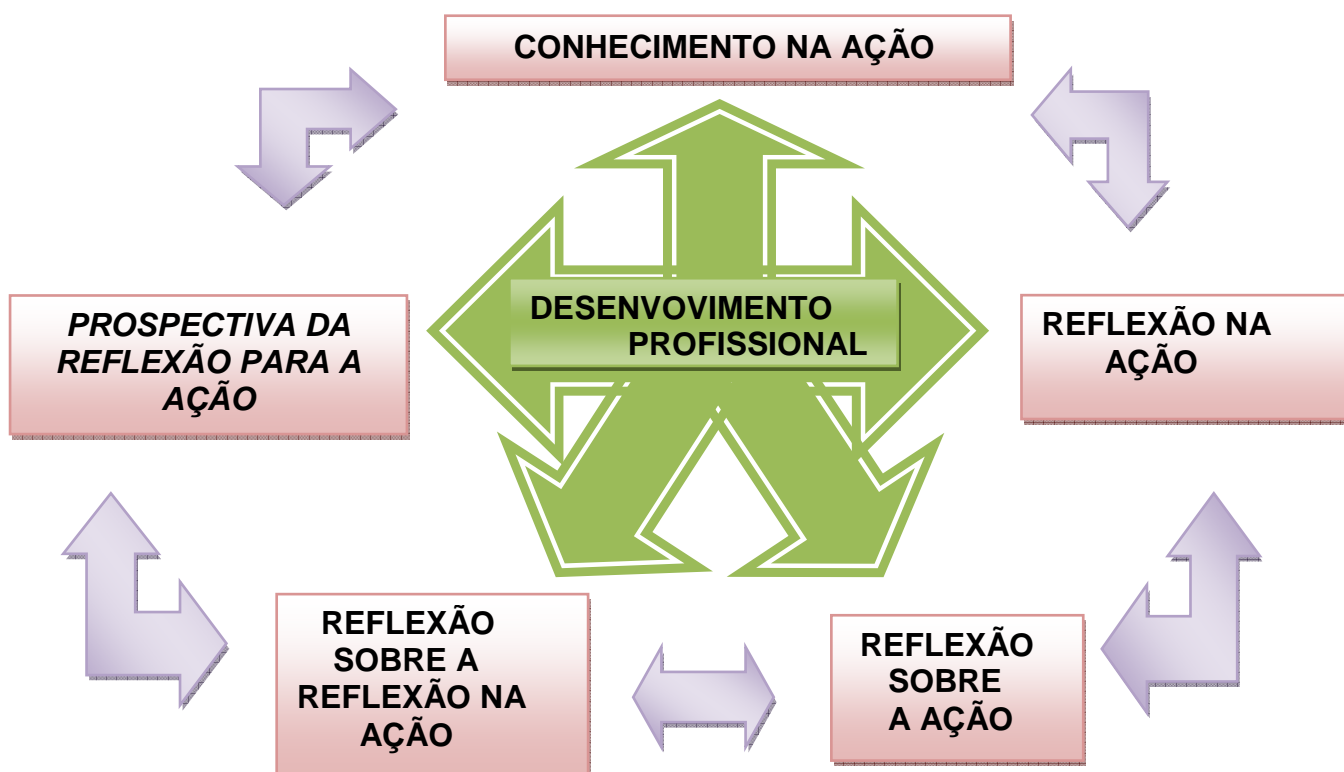


Figura 10: Noções importantes ao desenvolvimento profissional.
Fonte: Criação da autora a partir de Alarcão (1996).

A dimensão *prospectiva de reflexão para a ação* retrata a preocupação da autora quanto ao esvaziamento do conceito de professor reflexivo, pois para a real compreensão do conceito e das noções de desenvolvimento profissional apresentados por Schön (2000) se faz necessário o desenvolvimento sistemático de uma atitude reflexiva que se debruçará sobre as ações, os fenômenos, as atitudes, as relações com vistas à compreensão dos mesmos numa visão ampla. Nesse movimento reflexivo, o constructo teórico-prático do professor é fundamental, pois só poderemos compreender as práticas sociais e sua complexidade se tivermos parâmetros que denotem sentido às reflexões, o que significa dizer que os saberes

que exteriorizamos em nosso cotidiano são frutos das aprendizagens construídas a partir de estudos e experiências pessoais e profissionais.

Contundente é a reflexão feita pela docente B da IES privada:

Refletir é condição básica se buscamos o aperfeiçoamento, a atualização de nossas práticas, senão, estacionamos no tempo. E esta necessidade precisamos passar para os nossos alunos – agir e refletir para agir de forma diferente, melhorada, aperfeiçoada em situações posteriores. Significa ter uma visão proativa sobre os processos.

Essa bagagem nos permite um olhar prospectivo com vistas a evitar possíveis equívocos, favorece a reorganização, a implementação de processos que possam qualificar a práxis e agrega conhecimentos significativos que nos permitem ampliar o nosso cabedal de saberes. Portanto, segundo Alarcão (1996) é nessa interação-reflexão que reside a essência da relação teoria-prática no mundo profissional docente. Essa abordagem trazida pela autora para o desenvolvimento profissional docente, à luz de nossa compreensão, deve ser extensiva aos educandos em formação, isto é, a fomentação de práticas reflexivas sistemáticas – na, sobre e para a ação docente.

O acesso a dados de pesquisa sobre as variadas temáticas referentes à situação da educação contemporânea, de um modo amplo, assim como a investigação pontual de diferentes aspectos da situação das escolas, das salas de aula, das práticas docentes, das posturas de alunos ao longo do curso, permitirá ao profissional em formação, assessorado por seus professores, apropriar-se de uma bagagem de conhecimentos e de práticas que lhe permitirão gerir de uma forma mais qualificada a própria prática adequando-a a realidade onde irá atuar (Docente B da IES pública).

A partir deste depoimento, encontramos fundamentação nas palavras de Alarcão (1996, p. 181) “O pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, deve ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar”.

8.3. PROFESSOR REFLEXIVO: um perfil a ser construído...

Tecida esta base conceitual acerca do professor reflexivo, daremos continuidade na tentativa de traçar um perfil a esse profissional, cientes de que não

há modelos, nem sequer um único perfil¹⁹. Entendemos, contudo, que a compreensão das competências docentes se fazem necessárias para responder a complexidade das práticas pedagógicas e sociais.

Hargreaves (2004, p. 42) busca na teoria da Inteligência Emocional de Daniel Goleman sustentação teórica para apontar a necessidade dos profissionais contemporâneos desenvolverem e gerirem um trabalho coletivo e eficaz, assim como a solução de problemas e a aprendizagem mútua entre adultos e resgata as cinco competências apontadas por aquele autor:

- conhecer e ser capaz de expressar as próprias emoções;
- ser capaz de criar empatia para com as emoções de outros;
- conseguir monitorar e regular as próprias emoções de forma que elas não saiam de controle;
- ter a capacidade de motivar a si e aos outros;
- ter as habilidades sociais para colocar em ação as quatro primeiras competências.

Ao se posicionar sobre estas competências, Hargreaves (2004) destaca que são tão importantes em uma sala de aula como em um escritório, pois, na verdade, melhoram nossas organizações, nossos relacionamentos. Na sociedade do conhecimento, tendo finalidade essencial não somente para o ambiente onde acontece a aprendizagem, proporcionam as bases emocionais à aprendizagem profissional compartilhada e ao trabalho em equipe entre professores.

Muito se tem discutido sobre a complexidade do exercício da docência e o que a sociedade espera deste profissional. Com as mudanças acontecendo em ritmos acelerados, frente às exigências legais e sociais, os professores se sentem, muitas vezes, impactados e desestabilizados em seu fazer pedagógico e isto os compele a rever suas práticas e buscar novas alternativas para dar conta deste novo contexto. Enricone afirma que falta aos professores a consolidação de uma identidade profissional que se constitui pelo “conhecimento dos saberes específicos da profissão, fortalecidos sempre pelo confronto com a prática. Tais saberes são

19 Perfil para designar uma figura dinâmica com características que interagem e não como um desenho estático tecnicista do século XX.

constituídos por um eixo científico, um eixo experiencial e um eixo pedagógico” (2004, p. 36).

Os saberes construídos durante a formação acadêmica e nos espaços do exercício profissional definem o eixo científico que exige dos professores um processo de permanente atualização dos saberes específicos de sua área de conhecimento. Os saberes empíricos ou experienciais são constituídos pelo cabedal de conhecimentos acumulados e construídos através do exercício da profissão e/ou entre seus pares. Enquanto que os saberes pedagógicos são o cerne da docência com aspectos específicos do ato de ensinar, dominado apenas pelos profissionais da área, desconhecido dos demais profissionais. Possibilita e fomenta a compreensão da articulação necessária entre ensino e aprendizagem e que para qualificar esses processos distintos, contudo, interligados, faz-se necessário a formação continuada dos profissionais (ENRICONE, 2006; GRILLO, 2006).

A referida autora reitera sua compreensão acerca dos saberes relativos à profissionalização docente quando afirma que

O entendimento de docência como atividade profissional crítica e política, e do professor como um profissional reflexivo está vinculado a uma nova concepção de ensino e de professor, e fortalece a possibilidade de melhor conhecimento e intervenção na realidade educativa e social. Embora, ainda não seja vivenciada de forma ampla entre todos os docentes (ENRICONE, 2006, p. 64).

8.4 A PRÁTICA DA PESQUISA: tecituras imbricadas à formação do professor reflexivo

Com este breve desenho do cenário em que estamos inseridos, nós, educadores, somos provocados a refletir sobre a nossa ação pedagógica na busca de contribuir na formação deste novo cidadão. É o que pudemos perceber no encontro com os docentes entrevistados neste estudo, sistematizada na subcategoria a seguir:

Figura 11

Subcategoria: PROFESSOR REFLEXIVO: CONCEPÇÕES DOCENTES

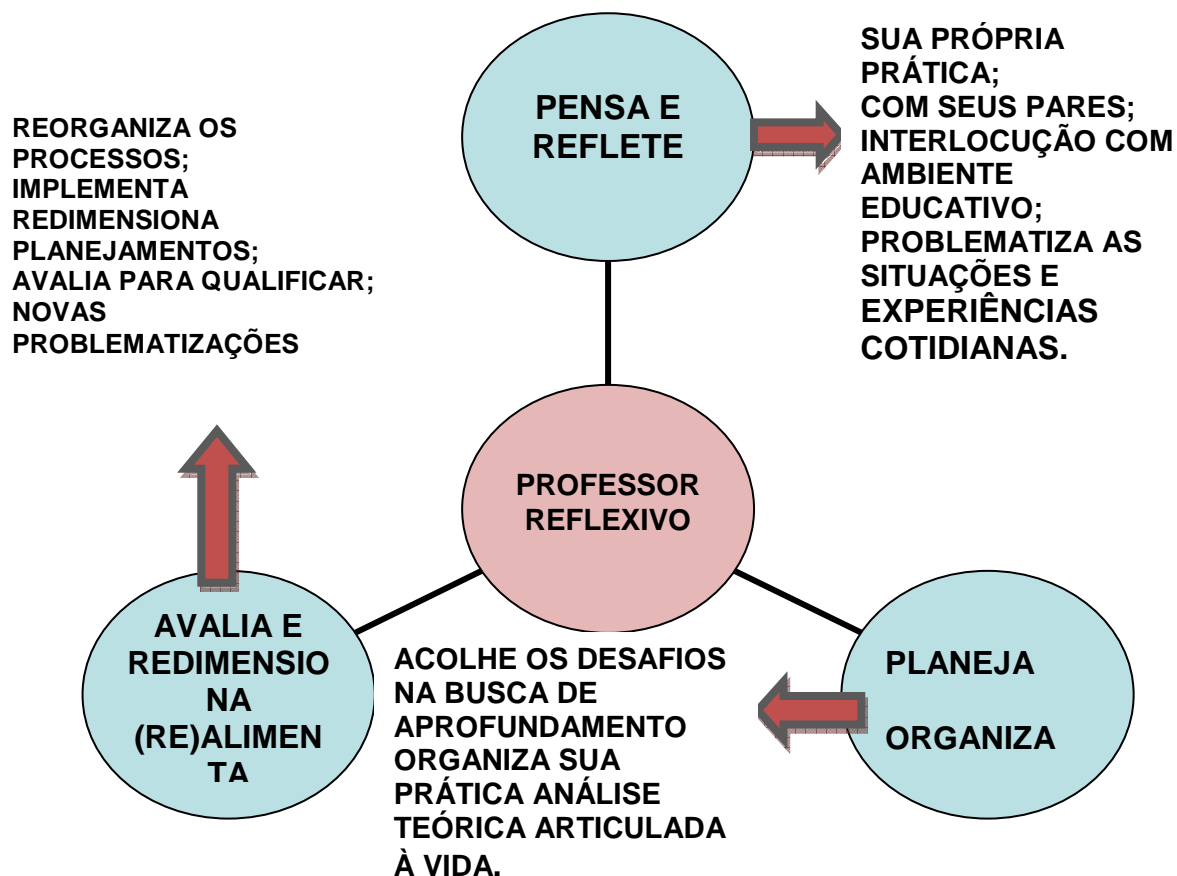


Figura 11: Subcategoria Professor reflexivo: concepções docentes.

Fonte: Criação da autora a partir de Alarcão (2001; 2004), Vieira & Vieira (2005).

O educador contemporâneo não é aquele em que a memorização, os atos repetidos e mecânicos atendem às exigências sociais e profissionais. A docente B da IES privada dá clareza a esta dimensão em seu depoimento:

Somos convidados à mudança de perfil. O que pensávamos ou o modo como ministrávamos as aulas não são mais suficientes. Hoje precisamos ser dinâmicos, criativos, curiosos cientificamente e pesquisadores de nossas próprias ações. Sem falar no encontro com o aluno que é outro grande desafio!

Dialogando com a entrevistada, acrescentamos que estes desafios ganham dimensão na contemporaneidade, dado a compreensão necessária de ruptura que precisamos estabelecer com as práticas tradicionais de ensino. Significa uma nova

visão em relação ao processo ensino-aprendizagem: trabalhar com questionamentos, dúvidas, incertezas, críticas, perguntas inesperadas, o que provoca uma modificação na dinâmica e na organização do encontro com o aluno.

Falamos de novos sujeitos – professores e educados, que saibam ler o mundo, no sentido mais amplo da palavra (FREIRE, 2000), que saibam construir saberes em parceria, que possam e saibam problematizar, criticar e criar estratégias de investigação. Sujeitos provocados para serem curiosos, para buscarem informações nas mais diversas fontes de consulta.

A docente acima citada complementa sua fala ao declarar

Os alunos do ensino superior não se bastam com teorizações; eles querem enxergar o que estamos falando no aspecto pragmático, no seu cotidiano profissional. Este aspecto desafia o professor que precisa ser detentor de saberes teórico-práticos para dar conta destas questões. Há alguns anos, eram poucos os questionamentos neste sentido (Docente B da IES privada).

Falamos de profissionais capazes de sistematizar informações, analisar, tomar decisões, gerenciar processos investigativos lançando mão de níveis mais complexos de pensamento, sua metacognição. Que saibam partilhar, discutir e socializar informações na busca de construir o conhecimento, e este, só terá validade se agregar valores humanitários capazes de gerar auto-realização desse sujeito e o bem estar social (RIOS, 2001). Sem dúvida, estamos nos referindo a formação de novas competências, pois destes, serão exigidas formas diferenciadas de interação com o mundo. Demo (2000a) assim declara sobre as habilidades necessárias:

Para tanto, saber pensar e aprender a aprender são habilidades, a habilidade crucial. Donde se depreende que o profissional de hoje, antes de ser um executor confiável, necessita ser um questionador costumaz. A capacidade de avaliar processos complexos, ter visão globalizada, estabelecer relações matricializadas, acompanhar as inovações, visualizar sua participação no todo, depende do espírito crítico que a formação geral lhe proporcionou e da volta constante à teorização, para atualizar-se, ser contemporâneo e, de preferência, estar à frente dos tempos (p. 29).

Na esteira do autor resgatamos questionamentos pertinentes e que nascem deste processo reflexivo decorrente desta investigação: a forma como lidamos e transmitimos os conhecimentos ao longo das gerações pode continuar a ser implementada nos dias atuais? Esta responderá às exigências e às necessidades desse novo homem e seu mundo? Como fica a formação acadêmica desse sujeito? Quais e como deverão ser as estratégias pedagógicas para dar conta desse desafio? Quais as competências e os saberes necessários a este homem para a sua inserção pessoal e profissional na sociedade? (ROZA, 2005). Essas são apenas algumas das questões que desafiam o educador deste século. Urge a busca de novos caminhos, novas concepções, novas formas de agir. Este é o grande desafio da sociedade humana: a educação para designar qualidade “como instrumento, sinaliza a construção do conhecimento e, como fim, a preocupação em torno da humanização da realidade e da vida (DEMO, 2000).

Segundo a docente B da IES privada, a necessária articulação entre IES, Curso e processo ensino-aprendizagem é fundamental ao bom desempenho do educador em sala de aula

De nada adianta o educador ter boas idéias, ter iniciativas para desenvolver um bom trabalho, digo, diferenciado, se a instituição não tiver a excelência da aprendizagem como premissa e, neste sentido, o projeto do curso deve contemplar incentivos a novas práticas.

Ao refletir sobre os professores como catalisadores da sociedade, Hargreaves (2004, p. 40) afirma a necessidade dos educadores construírem um tipo especial de profissionalismo, rompendo com as velhas práticas, para

- Promover a aprendizagem cognitiva profunda.
- Aprender a ensinar por meio de maneiras, pelas quais não foram ensinados.
- Comprometer-se com aprendizagem profissional contínua.
- Trabalhar e aprender em equipes de colegas.
- Tratar os pais como parceiros na aprendizagem.
- Desenvolver e elaborar a partir da inteligência coletiva.
- Construir uma capacidade para a mudança e o risco.
- Estimular a confiança nos processos.

Para que o ensino e a aprendizagem ocorram, ultrapassando o nível de mera transmissão/recepção, é fundamental que o docente articule um *saber plural*

(TARDIF, 2002), ou seja, saberes oriundos da sua formação profissional e de seus *saberes disciplinares, curriculares e experienciais*. Esse mesmo autor aponta, na formação dos saberes profissionais, a importância dos conhecimentos das ciências humanas e das ciências da educação como conhecimentos que necessitam serem incorporados à prática docente. Articulados aos saberes das ciências da educação encontram-se os saberes pedagógicos. Esses saberes, por sua vez, são construídos ao longo da trajetória de estudos dos alunos nos cursos de formação de professores. A prática docente incorpora, com igual importância, os saberes disciplinares, entendidos como conhecimentos resultantes de uma trajetória histórica da humanidade nos diversos campos do conhecimento. Usualmente, são organizados no currículo sob a forma de disciplinas da especificidade.

Durante o curso de formação de professores muito se tem estudado sobre métodos, técnicas, conteúdos, objetivos para viabilizar uma prática docente organizada. Em suma, uma boa aula. Tardif (2002) os denomina de saberes curriculares e salienta que esses se organizam nas instituições de ensino sob a forma de programas escolares a serem aplicados pelos professores. Oriundos da experiência da vida cotidiana e da agregação de conhecimentos tecidos na ação docente diária encontram-se os saberes experienciais ou saberes práticos. Esse mesmo autor ao referir-se a eles, afirma que “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 39).

Libâneo, em um dos capítulos da obra “Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito” organizada por Pimenta & Ghedin (2002), ao analisar o trabalho do professor, afirma que este é um trabalho prático e pode ser entendido em dois sentidos:

[...] o de ser uma ação ética orientada para objetivos (envolvendo, portanto, reflexão) e o de ser uma atividade instrumental adequada a situações [...] São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (p. 76).

Portanto, torna-se necessário a formação docente continuada como suporte teórico aprofundado à ação pedagógica, bem como estruturas institucionais de apoio

à gestão e implementação de propostas de aprendizagem inovadoras com base em concepções ético-políticas emancipatórias. O fazer partilhado dessas ações promove o desenvolvimento profissional, pois ser professor exige que sejamos eternos aprendentes.

Nesta perspectiva, em diálogo a docente C da IES privada, declara:

Mais do que nunca precisamos ser pesquisadores reflexivos de nossas próprias ações para poder analisar, redimensionar, implementar com vistas a agregar valores significativos e mediar a construção de aprendizagens contextualizadas.

Para (re)construir as competências do professor, Demo (1998) indica alguns procedimentos importantes: estudar com fundamento propedêutico e científico; demarcar um espaço a ser ocupado cientificamente – temática docente a que se dedicará a pesquisar, conhecer autores, teorias; organizar processo sistemático de pesquisa e elaboração própria – evolução cada vez mais expressiva da competência; promover formulações didáticas na construção de material próprio; montar perfil consistente de pesquisador – o professor é solicitado e respeitado por sua produção própria; manter produção constante como recuperação permanente da competência.

Para que o educador formador e o docente em formação sejam pesquisadores e percebam a pesquisa como princípio educativo instala-se, na perspectiva de Demo (1998) como condição fundamental, alguns desafios: a) a formulação própria e reconstrução permanentemente do seu projeto pedagógico, com confluência entre teoria e prática e fundamentação adequada; ou seja, a formulação do projeto necessita expressar a competência, sinalizada pelo questionamento reconstrutivo, com bom manejo da lógica e da democracia. Sobre esta dimensão, a docente C da IES privada declara as exigências institucionais para a produção docente

Nunca, nós educadores do ensino superior, fomos tão exigidos a produzir. Aqui, precisamos, semestralmente, apresentar, no mínimo uma publicação em livros, periódicos e revistas científicas. Penso ser interessante este processo, contudo, deveria ser inerente à ação docente a reflexão sobre o seu desempenho docente e suas experiências num

processo de distanciamento da ação com vistas a qualificar ou redimensionar para as próximas vivências.

Na continuidade, o autor destaca: b) o ensaio de textos científicos próprios na área, tendo a pesquisa como ferramenta científica e base educativa; c) a pesquisa do tema, baseando-se em fontes disponíveis e embasadas nas próprias práticas ou alheias com critério do questionamento reconstrutivo; d) a construção de material didático próprio, pois implica pesquisa, releituras sistemáticas e processo permanente de atualização; e) as mudanças didáticas provocam renovação e reflexão das ações para: alcançar nítida qualidade formal; fomentar a qualidade política – inovação com ética, provocando a emancipação do aluno; f) o processo de permanente recuperação da competência no professor - virtudes do professor: participar do mundo da cultura; participar do mundo da informação e da comunicação; atualizar-se em sua disciplina; pesquisar para efetivar o questionamento reconstrutivo; elaborar / formular com mão própria; capacitar-se na instrumentação informática, tão necessária no mundo atual.

Zeichner (1993, p. 18) afirma que “a reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores” e não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos. Ser reflexivo é uma maneira de ser professor.

Para que os professores possam ensinar aos seus alunos a usar as suas capacidades de pensamento crítico, Vieira & Viera (2005, p. 93) afirmam que

Como corolário, um importante ingrediente do sucesso no ensino do pensamento crítico é o professor ter as suas capacidades de pensamento crítico desenvolvidas. Só assim o professor poderá preocupar-se com o ensino do pensamento crítico, mais do que somente fornecer o conteúdo a ser ensinado, mesmo que sejam capacidades específicas de pensamento crítico, como, por exemplo, avaliar a credibilidade de uma fonte. O que é exigível aos professores é que estes não se limitam a fornecer informação aos alunos, mas levá-los a pensar criticamente; não é colocar alguma coisa nas cabeças dos alunos, mas sim tirar algo delas [...].

Em revisão de literatura, encontramos Shulman (1989, p. 19) quando declara que a reflexão “é o processo pelo qual o professor aprende a experiência”. Significa afirmar que é o que o professor faz quando, em retrospectiva, analisa o ensino e a

aprendizagem, reconstrói os conhecimentos, os sentimentos e as acções. Não é uma mera disposição ou conjunto de estratégias. É conhecimento analítico.

Igualmente contribui Mewborn (1999) ao apontar os aspectos relativamente consensuais sobre a reflexão: é qualitativamente diferente da descrição de uma experiência ou da racionalização; a ação é parte integrante do processo reflexivo, que se distingue assim do “verbalismo” e do “activismo”. A reflexão tem um nível individual e um nível de experiência partilhada. Desta forma, entendemos que os professores são convidados a assumirem a pesquisa como atitude cotidiana, onde o questionamento reconstrutivo ganha espaço em sala de aula. Significa dizer que a oralidade e a escrita se constituem como habilidades essenciais a serem trabalhadas na formação desse sujeito, capaz de argumentações, de reflexões, de elaboração própria.

Este processo de produção própria deve começar pelo próprio professor. A docente B da IES privada declara suas dificuldades sobre a prática da pesquisa em sala de aula:

Não tem receita, não! Exige aprofundamento e atualização. No início, eu não sabia o que significava a prática da pesquisa, pois historicamente viemos de um sistema educacional que a pesquisa se bastava em “cópias de livros”. Hoje, após muitos estudos, sabemos que a pesquisa é uma atitude de permanente questionamento sobre assuntos diversos e a Universidade não dá conta...Significa que o alunos precisa desenvolver capacidades que permitam que ele o faça por si próprio, quando no mercado de trabalho.

Para que o professor se constitua como mediador do processo ensino-aprendizagem, além de ter uma concepção epistemológica definida e se constituir em um pesquisador, Moretto (2002) aponta algumas características a este profissional:

- conhecer psicossocial e cognitivamente seus alunos, ou seja, saber o perfil do grupo com quem está atuando, suas características pra a partir daí, trabalhar valores, conceitos, linguagens e atitudes;
- definir com clareza e precisão os objetivos de ensino significa ter metas claras, saber o quê e porque propor determinadas estratégias de ação; ter intencionalidades pedagógicas claras;

- definir com precisão os objetivos para a avaliação da aprendizagem e manifestar transparência junto aos educandos; que eles saibam o que se espera deles e de que forma, com que critérios serão avaliados;
- escolher estratégias adequadas na intervenção pedagógica, pois desta escolha, dependerá o alcance dos objetivos previstos no planejamento e o sucesso da aprendizagem;
- saber perguntar com clareza e precisão como uma importante habilidade no ato de ensinar, pois estimula o aluno a pensar e a formularem questões sobre o que está sendo estudado. Para tanto, a liberdade de expressão e um clima favorável e otimizador à aprendizagem se fazem necessários. Toda contribuição deve ser bem-vinda no espaço de discussão pedagógica;
- saber ouvir e identificar o “repertório discursivo” dos alunos, as diferentes linguagens utilizadas pelos alunos e conhecer outros indicadores de significados presentes dos discursos do grupo;
- atuar na zona proximal do desenvolvimento do aluno significa relembrar que “Aprender é construir significados e ensinar é oportunizar esta construção” (MORETTO, 2002, p. 58). Possibilitar que os educandos possam estabelecer relações entre os conhecimentos oriundos de suas experiências, agregando novos conhecimentos e valores, ampliando seu universo simbólico.

Os saberes construídos nas experiências do contexto de vida dos educandos precisam estar articulados aos conteúdos formais para que os estudantes possam assimilá-los, integrá-los e se posicionarem frente aos mesmos de forma consciente, possibilitando ressignificações destes conhecimentos e qualificando a participação profissional e social do sujeito. Para dar sustentabilidade pedagógica a este olhar sistêmico no espaço pedagógico, resgatamos o depoimento da docente C da IES pública ao afirmar que:

O acesso a dados de pesquisa sobre as variadas temáticas referentes à situação da educação contemporânea, de um modo amplo, assim como a investigação pontual de diferentes aspectos da situação das escolas, das salas de aula, das práticas docentes, das posturas de alunos ao longo do curso, permitirá ao profissional em formação, assessorado por seus professores, apropriar-se de uma bagagem de conhecimentos e de práticas que lhe permitirão gerir de uma forma mais qualificada a própria prática adequando-a a realidade onde irá atuar.

Ao percebermos a necessidade da ressignificação de valores e novas formas de construir conhecimento, sempre com caráter de provisoriedade, somos movidos a elencar estratégias de ação que nos conduzam nessa direção. Não temos mais certezas definidas; ao contrário, convivemos com certezas de caráter transitório, as próprias teorias de conhecimento são transitórias. Portanto, a dúvida, oriunda da curiosidade científica, em nosso entendimento, é a mola propulsora para alavancar novas etapas do conhecimento científico e tecnológico e é marco do atual paradigma. E a prática da pesquisa contribui neste processo ao fomentar o pensamento crítico e reflexivo. Sobre estes aspectos, destaca a docente A da IES privada:

No contexto atual, os alunos esperam muito de nós, professores. Os conteúdos devem ter significado e devem estar vinculados às práticas vivenciadas no cotidiano da vida profissional. Isto exige do professor permanente formação para dar conta desta demanda.

Na análise deste depoimento, um dos fatores que muito se discute é a de que as proposições de organização do trabalho pedagógico devem partir da realidade pessoal e contextual do aluno. Faz-se necessário considerar as contribuições dos mesmos no transcurso do processo educativo. Conforme Demo (1998), a prática da pesquisa no ensino supõe um processo de permanente recuperação da competência do professor, configurando-se como um grande desafio docente.

Há de se analisar a relação que se estabelece entre conhecimento e realidade, e suas implicações na forma de como cada indivíduo é capaz de aprender, as suas experiências de vida, seu mecanismo interno de assimilação e de transformação de conhecimentos, motivação, interesse. Sobre o processo educativo no ensino superior, Anastasiou & Alves (2003, p. 51) reafirmam que

[...] o saber leva o aluno a um confronto, via aproximação – a mais atualizada possível-, com o quadro científico teórico-prático da área estudada. Porém, o ponto de partida tanto para esta aproximação como para um confronto deve ser a prática social dos alunos envolvidos.

Considerar esses aspectos decorre um pressuposto pedagógico que significa estar atento à diversidade cultural e que deveria constituir-se em um eixo estruturador da prática educativa.

8.5 A DOCÊNCIA E AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: ensinar e aprender através de práticas de pesquisa.

Estas assertivas nos conduzem à reflexão sobre as estratégias pedagógicas empregadas pelos docentes participantes desta tese com a intenção de contribuir para a formação de profissionais reflexivos. Sistematizamos estas informações na subcategoria *A contribuição do educador formador para a formação de profissionais reflexivos – as estratégias pedagógicas* apresentada na sequência deste estudo, demonstrando as capacidades a serem desenvolvidas através da Prática da Pesquisa como forma de organização do trabalho pedagógico nos cursos de formação de professores. Esta figura apresenta a sistematização dos dados coletados a partir do questionamento feito junto aos docentes: quais as estratégias pedagógicas são empregadas no processo ensino-aprendizagem para a formação do profissional reflexivo?

Organizamos nesta figura, com vistas à apresentação neste estudo, as estratégias citadas pelas docentes entrevistadas como práticas que fomentam o pensamento reflexivo através do exercício da pesquisa tentando graficamente, simular uma teia de inter-relações entre elas. Interessante salientar que os docentes ao falarem sobre suas práticas docentes ou como desencadeiam o processo educativo e em suas próprias estratégias de trabalho, deixam claro que a pesquisa é mote desencadeador. Significa que exigem do aluno a busca permanente do conhecimento articulada às realidades focadas em interlocução com o educador formador e seus pares, os colegas, e o desenvolvimento deste aprendizado vai se construindo a cada etapa.

Destacaremos nesta análise, os estudos de textos, as práticas de ensino, os estudos de caso, as pesquisas de campo, as pesquisas bibliográficas, os projetos de trabalho e os seminários integradores como as mais citadas pelas docentes entrevistadas, contudo, não faremos apresentação e análise das mesmas separadamente, pois os professores entrevistados destacam que a escolha para o emprego depende da disciplina e dos objetivos a serem alcançados e que não

fazem uso apenas de uma ou outra estratégia, por isso, nossa opção pela figura em forma de teia. As linhas direcionadas para fora da figura sinalizam a necessidade de continuidade deste estudo e que as estratégias aqui apresentadas não esgotam, contudo, o assunto. Para conhecimento sobre as estratégias que contribuem para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, consultar Anexo 5 desta tese.

Figura 12

Subcategoria: A contribuição do educador formador para a formação de profissionais reflexivos – as estratégias pedagógicas

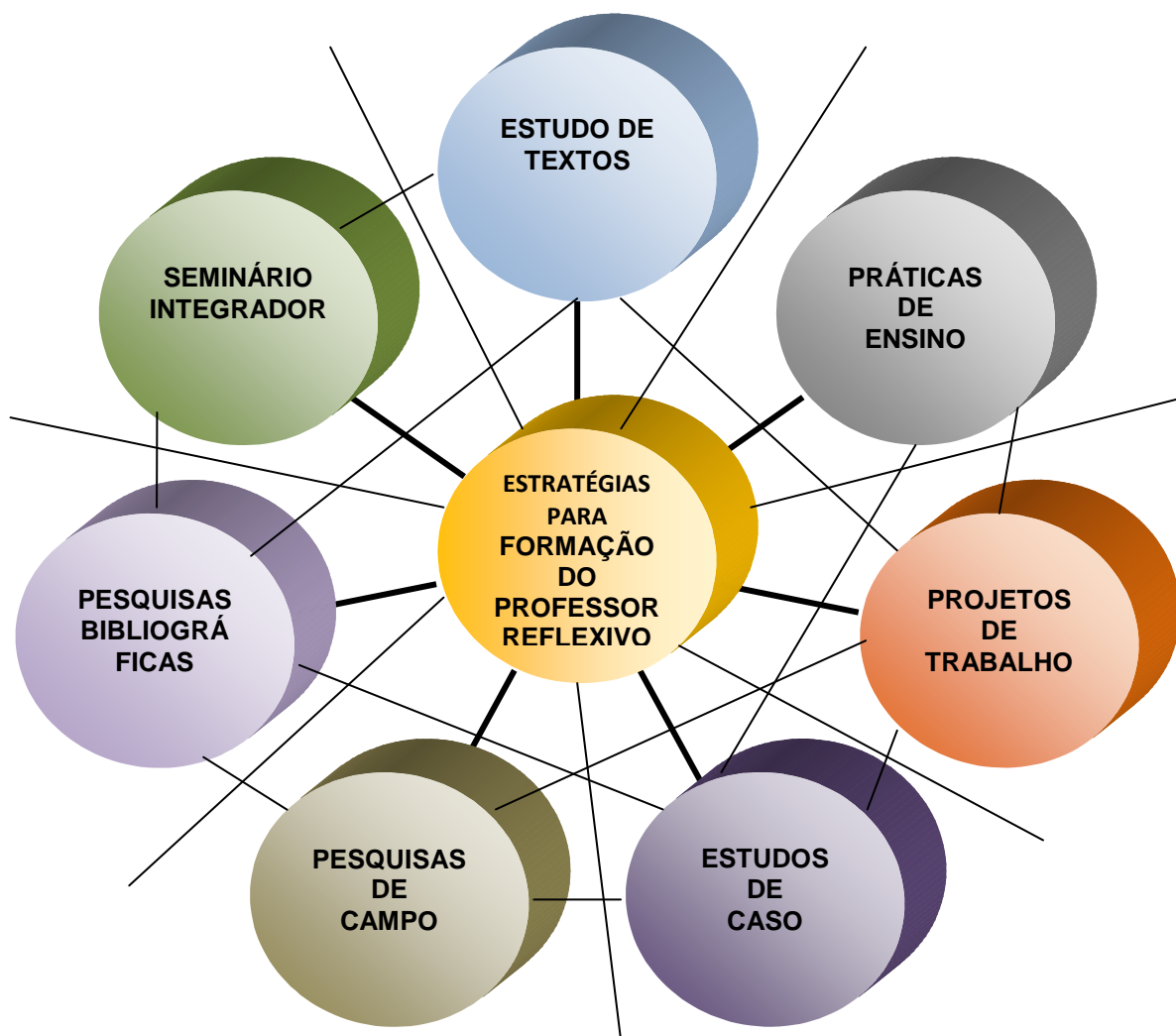


Figura 12: Subcategoria: A contribuição do educador formador para a formação de profissionais reflexivos – as estratégias pedagógicas; Criação da Autora a partir de Vieira & Vieira (2005), Bordenave & A. Pereira (2007), Alarcão (2004) e Anastasiou & Alves (2003).

As estratégias de formação para o desenvolvimento das capacidades reflexivas articulam-se, segundo Alarcão (1996), com princípios integradores que definem: o enfoque no sujeito, o enfoque nos processos de formação, na problematização do saber e da experiência, na integração teoria e prática e na introspecção metacognitiva. A autora busca em Flávia Vieira (1994) esta sustentação teórica afirmando que esses princípios integram-se em duas máximas: conhece o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor; descobre a língua que aprendes e descobre-te a ti mesmo como aluno.

Quer isto dizer que os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda. É efectivamente a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo [...] (ALARCÃO, 1996, P. 181).

Isto significa, em suma, que nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for conjugada com um forte espírito de investigação com vistas à descoberta e com grande envolvimento pessoal e essa idéia deve estar na base da concepção de professor investigador. Assim, Demo (1994), afirma que “O desafio do processo educativo, em termos propedêuticos e instrumentais, é construir condições do aprender a aprender e do saber pensar” (p. 30). Acrescenta-se ainda, que para adquirirem um carácter formativo, as estratégias devem ser imbuídas de curiosidade prescrutadora que se apresenta no ambiente pedagógico como atitudes de permanente questionamento. Sobre a importância da pesquisa e o desenvolvimento de capacidades reflexivas, a docente B da IES privada declara que

O emprego de estratégias de pesquisa contribuem para desenvolver no aluno a capacidade de argumentação e de questionamento. Eles aprendem a perguntar, a duvidar e a buscar confirmações para suas ansiedades, para o que desejam saber. O aluno que pesquisa aprende a pensar e isto é fundamental para a formação do Pedagogo.

Entendemos que o emprego de metodologias de formação reflexiva deve estar de acordo com o contexto pedagógico, ou seja, deve levar em consideração a maturidade dos sujeitos envolvidos, por isso, é de fundamental importância, que o professor saiba tomar as decisões de acordo com as necessidades que se apresentarem e com os objetivos pedagógicos que pretenda alcançar. Contudo, quando desejamos fomentar aprendizagens significativas para além da

memorização, é preciso fazer opções metodológicas que provoquem a mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento. Significa assumir desafios e, conforme Anastasiou & Alves (2003, p. 27)

Se tivermos a clareza da complexidade delas e a intencionalidade de desafiarmos progressivamente nossos alunos na direção da construção do pensamento cada vez mais complexo, integrativo, flexibilizado, será impossível prever até onde chegaremos nos processos de ensinagem...

Sobre a afirmação da autora, em interlocução com Alarcão (1996, p. 187) nos deparamos com o seu alerta, quando afirma que “É também um processo que requer paciência, pois os resultados não são visíveis a curto prazo”. Nesta mesma esteira argumentativa, Marlene Grillo (2006, p. 63) acrescenta que

[...] pouco adianta o professor aprender procedimentos didáticos sem uma visão pedagógica que o auxilie a reconhecer a sala de aula como local de imprevisibilidades e de incertezas que lhe exigem alterações e ajustamentos freqüentes dos procedimentos recomendados pelas técnicas. É o significado atribuído a cada situação que dá qualidade ao ensino, influi nas decisões tomadas e no rigor e entusiasmo que impulsionam a ação docente [...].

Contudo, “O professor reflexivo está sempre atento à possibilidade de mudanças, visto que ele é inquieto, insatisfeito, persistente, um ser inacabado ousando experimentar o novo. É ele quem, exercitando sua prática pedagógica no âmbito escolar, buscará nela sua autonomia” (RIBAS, CARVALHO E ALONSO, 1996, p. 56).

Ao ser questionada sobre o emprego das estratégias pedagógicas com vistas à formação do Pedagogo reflexivo e sua experiência na prática docente, a docente B da IES pública declara que

Fazendo com que o aluno reflita. Não propondo fórmulas prontas à solução de problemas. Exigindo leituras e interpretação das mesmas. Estabelecendo um clima de diálogo e de debate na sala de aula. Proporcionando aos alunos o confronto de várias visões teóricas sobre um mesmo tema. Levando o aluno a observar situações reais, pedagógicas ou sociais, e a fazer a crítica das mesmas. Aprende-se a refletir refletindo.

Realmente, a fala da docente nos remete a idéia de que não é possível ensinar o aluno a ser reflexivo. Mas podemos como educadores criar situações

pedagógicas que fomentem atitudes reflexivas, através do diálogo questionador e do confronto de idéias. O *Estudo de textos*, segundo esta docente e sua experiência, desencadeia processos reflexivos interessantes quando os alunos são provocados à leitura aprofundada sobre temas comuns a partir de diferentes aportes teóricos e, em algumas situações, antagônicos. Esta estratégia provoca tomadas de posições favoráveis ou desfavoráveis acerca das leituras realizadas e, sobremaneira, questionar o que está posto. Quem escreve, apresenta suas concepções e crenças sobre determinado assunto e ao futuro Pedagogo, não basta concordar. É preciso a análise criteriosa e aprofundada para argumentar e contra-argumentar em interlocução com os autores estudados.

Segundo Vieira & Vieira (2005, p. 124) o questionamento como intervenção pedagógica deve ser multiplicado entre os docentes, passando a ser assumido como postura imbricada à prática docente.

Pela sua importância, é, pois, fundamental continuar a investigar o questionamento como estratégia de ensino para eu a sua utilização pelos professores seja o mais efectiva possível e seja rentabilizada para as várias finalidades educativas, como a de promover o pensamento crítico.

Também contribuem nesta dinâmica de estudos, as articulações com as realidades sociais que devem ser provocadas pelos educadores e fomento à discussão quando os próprios alunos trazem experiências vividas para a sala de aula.

O *Estudo de Textos* citado como estratégia reflexiva por seis das sete entrevistadas pode ser empregada para os momentos de mobilização, construção e elaboração de síntese do conhecimento.

Exige do educador formador uma boa seleção dos textos a serem trabalhados em sala de aula e, quando a leitura for uma prática habitual entre os alunos, torna mais produtora o processo. Em complementação a esta estratégia, os professores podem solicitar resumos ou resenhas, bem como apreciação das leituras realizadas.

A docente A da IES privada declara que ao empregar o Estudo de Textos procura

[...] selecionar textos com diferentes abordagens sobre o mesmo tema; alguns mais teóricos e, outros, com a contextualização nas práticas sociais e, após as leituras realizadas e debate em pequenos grupos, proponho um seminário para discussão com o grande grupo. É sempre muito produtivo!

A partir deste depoimento, temos reforçada a dimensão de complementaridade entre as estratégias, o que depende da criatividade, dedicação e empenho do professor, agregado às intencionalidades docentes e pedagógicas. Nesse sentido, o conhecimento é resultante da ação do sujeito em/com seu entorno sócio-histórico e cultural, daí se depreende que haja um processo discursivo, de interlocução permanente entre os envolvidos na busca de construção de sentidos para suas ações. Professor e aluno no espaço pedagógico ocupam um território de intensa comunicação, legitimado por ambas as partes, para contribuir com argumentações, dúvidas que suscitem um ressignificado no conhecimento, um aprender a aprender permanente. Demo (1994, p. 53) afirma que “Não pode haver mero ensino e mera aprendizagem. O aluno não pode reduzir-se a simples objeto de treinamento. Precisa ser sujeito. Somente educação de qualidade é capaz de promover o sujeito histórico crítico e criativo.

Atuando nas disciplinas de estágio no Curso de Pedagogia, a docente D da IES pública declara que agrega à estratégia de Estudos de textos, a elaboração de *Projetos de Trabalho* (para detalhamento da estratégia ver Anexo 5):

Exijo leitura, e realizo debate sobre as leituras realizadas. Proporciono uma visão teórica sobre o que é pesquisa e como desenvolvê-la. Ensino a fazer um projeto de pesquisa sobre tema escolhido pelo aluno. Trago para a sala de aula situações concretas a serem debatidas. Debato com os alunos os projetos de pesquisa e os temas por eles escolhidos. Busco uma aula sempre dialogal e de debate.

O que declara a docente acima nos leva à reflexão da riqueza decorrente do emprego destas estratégias ao conjugar aula expositiva dialogada na abordagem teórica e os procedimentos para a prática de pesquisa, além de debate e a elaboração de projetos de trabalho sobre temáticas de interesse dos alunos. Estas

práticas certamente mobilizam o aluno ao desenvolvimento de capacidades de leitura, de reflexão, argumentação, articuladas ao contexto diário. Apesar de empregar estratégias muito semelhantes, a docente B da IES privada afirma que nem sempre estas são bem aceitas pelos alunos

Nós, educadores, somos provocados pelo contexto educacional e social redimensionar as nossas práticas com aulas mais dinâmicas e participativas, contudo, os alunos estão tão acostumados a “assistirem aulas” assumindo posturas passivas, que nem sempre estas inovações são bem aceitas. Precisamos provocar muito e mostrar o universo de capacidades que são desenvolvidas nestes exercícios. É desafiador.

Realmente precisamos, enquanto educadores, termos a historicidade dos processos educativos e as metodologias desenvolvidas por décadas. Este movimento reflexivo e consciente nos leva a compreensão dos comportamentos manifestos pelos alunos. Também não basta que o professor tenha ciência da importância da resignificação e redimensionamento das práticas e o que estas desenvolvem. Torna-se imperioso que os educandos tenham clareza dos benefícios a serem agregados através destas práticas educativas e, além disto, o conhecimento das competências exigidas na atuação profissional, sendo a Universidade, o primeiro laboratório.

Sobre o conhecimento e os saberes curriculares, Anastasiou & Alves, (2003, p. 47) citam Bombassaro

Se conhecer é o processo pelo qual o homem compreende o mundo, o conhecimento é um conjunto de enunciados, formalizados ou não, sobre o mundo, enunciados que o homem produz e dos quais necessita, não só para comunicar-se, mas também para sobreviver, sendo assim uma ação que se vincula ao individual e ao coletivo.

Sabidamente, as autoras remetem às minhas lembranças como docente da disciplina de estágio curricular no curso de Pedagogia e que não posso privar-me de depor neste estudo. A atuação nesta disciplina me fez perceber o quanto a prática reflexiva é uma relação direta, ativa, crítica e autônoma com o mundo; é uma postura a ser assumida frente a ele e a formação acadêmica corrobora neste processo. Me refiro ao fato das reflexões desencadeadas a partir da inserção das

alunas nas diferentes realidades educativas e os movimentos reflexivos desencadeados com vistas a uma intervenção pedagógica adequada.

Esta dimensão é reforçada por Perrenoud (2002, p. 62) quando afirma que “[...] inovar é transformar a própria prática, o que não pode acontecer sem uma análise do que é feito e das razões para manter ou mudar”. Desta forma, inovar, em muitas situações, significa pensar de forma alternativa sobre uma dada situação, um caso específico. Com a intenção de analisar uma situação hipotética, o *estudo de casos* se faz importante, no momento em que os educadores formadores buscam apresentar casos baseados em práticas reais para apreciação, discussão e reflexão dos alunos. Estes procedem a leitura, normalmente em pequenos grupos, levantam hipóteses ou alternativas de ação e, posteriormente,

[...] socializam o que foi pensado e sistematizado nos pequenos grupos ao grande grupo. Analisamos quais as alternativas de ação são as mais favoráveis e quais aquelas que devem ser refutadas, bem como as suas consequências no espaço pedagógico e sua interferência no processo educativo. São momentos de reflexão de extrema significação! (Docente B da IES privada).

Em sala de aula, vivenciam situações simuladas da prática “real” refletem sobre alternativas de ação como afirma a docente e, estes momentos, corroboram quando as alunas se encontram inseridas nas escolas e se deparam com as exigências da profissão, com as necessidades institucionais e com as expectativas dos alunos na articulação imbricada com a sociedade com vistas a um planejamento adequado e uma atuação docente qualificada. Atuando igualmente em disciplinas de estágio, a docente D da IES pública apresenta suas estratégias de ação:

Neste trabalho há todo um planejamento organizado, e em constante avaliação, visando formar um professor competente. O trabalho está organizado com encontros semanais de formação nas diferentes áreas de conhecimento, encontros de pequeno grupo entre o orientador com seus orientandos, visitas aos locais de estágio, avaliação dos planejamentos semanais, avaliação dos Diários de Campo, Mostra dos Projetos de Trabalho e organização de um relatório conclusivo do trabalho realizado.

Em processo de entrevista com as docentes atuantes nas disciplinas de Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados (Docentes A e C da IES privada; docentes A, B C e D da IES pública) percebemos que as estratégias mais

empregadas são baseadas no *questionamento* a partir das vivências das práticas docente nas diferentes realidades. Nesta esteira de compreensão, interessante é o depoimento da docente B da IES pública

Problematizando com meus alunos, a partir de referenciais teóricos, o contexto político em que vivemos e as políticas educacionais em andamento. Problematizando suas crenças sobre a concepção político-pedagógica presente nas ações dos governos e das escolas. Paralelamente, encaminhando-os a diferentes campos de investigação para que busquem informações e as analisem criticamente.

Vieira & Vieira (2005) afirmam que “[...] o questionamento pode associar-se ou estar presente em quase todas as estratégias de ensino [...]”. O que significa atrelar os *Projetos de Trabalho* como opção para o planejamento com vistas à intervenção docente qualificada a partir de *pesquisas de campo*, onde as alunas fazem um período de observações sistemáticas nas instituições de ensino e nas turmas onde atuarão como professoras.

Esta dimensão é percebida nas palavras da docente D da IES pública:

Como já mencionei anteriormente, nas atividades de observação e mini-prática em instituições escolares, em que há um movimento de investigação – planejamento – reflexão (produção de artigos e portfólios sobre esta atividade) – grifos da docente.

Segue seu depoimento afirmando que emprega também

Análise de documentos, situações de salas de aula, estudos de caso, roteiros de estudo de textos, organização de grupos de trabalho para pesquisa.

Acrescento, apenas que a formação inicial é um importante momento para desenvolver a capacidade reflexiva dos futuros pedagogos, mas que esta capacidade pode ser prejudicada no momento em que a imersão na vida profissional, não seja acompanhada por novas oportunidades de reflexão. Sobre o abordado, Perrenoud (2002, p. 105) reforça esta dimensão ao afirmar que

Por isso, a instituição universitária não pode se voltar à profissão e aos estágios para garantir a formação de um profissional reflexivo. Isso compete a todos os formadores, com uma intenção firme, pagando um preço

em todos os contextos de formação ou, em outros termos, abandonando a transmissão de saberes acadêmicos plenos, por um lado e, por outro, a insistência em interferir na profissão e em imitar os profissionais experientes.

Infelizmente, ainda vivenciamos ambientes educacionais cujas gestões ainda acreditam no treinamento como a melhor forma de capacitar um professor, transformando-o num executor de pensamentos alheios. Alertando sobre esta questão, continua

A formação de “profissionais reflexivos” deve se tornar um objetivo explícito e prioritário em um currículo de formação dos professores; em vez de ser apenas uma familiarização com a futura prática, a experiência poderia, desde a formação inicial, assumir a forma simultânea de uma prática “real” e “reflexiva” (PERRENOUD, 2002, p. 104).

Esta perspectiva afirmada pelo autor é constatada em ambas as IES, quando ao final dos estágios e práticas de ensino, a estratégia dos *Seminários Integradores* se faz usual tendo como a intencionalidade a socialização das vivências realizadas no respectivo período de atuação docente, acrescido da elaboração do relatório final onde as alunas refletem teoricamente sobre suas práticas. Segundo a docente da IES privada

Nas atividades que exigem complementação teórica os alunos são organizados em duplas e assessorados diretamente por mim, em horários agendados. Ao final do semestre apresentam um artigo sobre Os estudos desenvolvidos e participam de uma Mostra de Trabalhos.

Os Seminários Integradores podem igualmente ser empregados quando ao final de um estudo de texto ou estudo de caso (*cases*) com o propósito de confrontar idéias e argumentações sobre um determinado assunto. É um momento muito importante no processo formativo dos educandos, pois estes, junto com o educador formador, se organizam em suas leituras, aprofundam estudos, debatem e refletem individualmente e coletivamente. Também é momento ímpar para desenvolver capacidades de argumentação para sustentação e defesa de teses/idéias e, esta estratégia pode comportar outros implementos como grupos de defesa e grupos de promotores (contraargumentação). São espaços fundamentais que se abrem no cenário pedagógico para dar conta do desenvolvimento de capacidades para além da memorização. Em síntese, nos relata a docente C da IES privada:

É muito interessante quando promovemos situações em que os alunos se preparam com antecedência para o momento do trabalho. Devem tomar uma posição sobre determinado tema a partir de leituras e discussões e para defender uma idéia, precisam ter muita segurança na argumentação.

Devemos destacar igualmente como de grande importância para a formação de profissionais reflexivos, as Mostras de Trabalhos e Salões de Iniciação Científica entendidas como eventos institucionais que visam a socialização das produções científicas e se configuram como espaços de fomentação ao pensamento crítico e questionador. Não se trata de apresentar respostas sobre os objetos de conhecimento em estudo, mas colocar-se aberto às contribuições da comunidade acadêmica. Para que estes espaços sejam ocupados pelos educadores formadores e pelos alunos, um processo pedagógico reflexivo prévio a estas ações foi desencadeado e, encontramos eco nas palavras de Alarcão (1996, p. 48)

Quando a crença dá lugar à incerteza, ao espírito depara-se um problema que urge resolver através do pensamento reflexivo. Esse processo abarca a ocorrência de dois momentos: a) o estado da dúvida ou dificuldade mental que impõe a necessidade de resolução; b) a pesquisa do material necessário a uma possível solução do problema percebido, dependendo o tipo e o rumo da investigação da natureza do problema a resolver.

Neste contexto de constantes mudanças e de necessidade de permanentes ressignificações nos processos pedagógicos, acrescentamos também a este estudo, os dados coletados sobre o emprego das Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICs) como estratégias fomentadoras ao pensamento reflexivo através da pesquisa. Sabemos que estas podem contribuir sobremaneira na qualificação do processo de ensino-aprendizagem, visto a interlocução virtual ser na contemporaneidade, um fenômeno global. Contudo, das sete docentes entrevistadas, apenas três afirmaram empregar as TICs na prática pedagógica, relatando suas experiências; as demais não as citaram como estratégias empregadas no processo pedagógico.

Sobre a relevância das TICs no processo ensino-aprendizagem declara a docente A da IES privada:

No atual contexto, as novas tecnologias estão à disposição da Educação e, o professor, precisa conhecê-las com vistas a verificar como estas podem ser empregadas com vistas a qualificar e favorecer o processo de aprendizagem.

Os ambientes virtuais se constituem em espaços relevantes para estudantes, professores e instituições produzirem e socializarem conhecimento visto a ruptura da distância geográfica que essa ferramenta tecnológica proporciona. Em uma sociedade em que produzir e consumir informações e bens culturais depende, em grande medida, do acesso e da proficiência em tecnologias da informação e da comunicação em suas diversas facetas, é natural, e mesmo desejável, que os sistemas educativos operem também uma revisão de paradigmas, pressupostos e procedimentos. Isto alerta as IES quanto as suas responsabilidades de refletir, de forma profunda, sobre a necessidade de alteração dos seus modelos estruturais e organizacionais, perspectivados em novas propostas de oferta educativa, num processo que comunga com a necessidade de ressignificação dos conceitos e das formas de abordagem e tratamento dos conhecimentos.

A aprendizagem não é uma mera acumulação de conhecimentos, mas uma interação de saberes vividos nas práticas sociais e nos ambientes escolares e acadêmicos, onde professores e alunos articulam-se pela (re)construção do conhecimento ancorados no exercício da democracia e na interação intelectual-social. Esta dinâmica modifica nosso modo de pensar e altera profundamente nossa base cognitiva e emocional.

Sobre a utilização das TICs nas práticas pedagógicas, a coordenação do curso de Pedagogia da IES pública deixa claro que:

Hoje é muito fácil para o aluno ter acesso a informações. Por exemplo, se ele deseja saber sobre a legislação ou regulamentação para o ensino de 0 a seis anos, basta acessar a internet, o site do MEC e do próprio Conselho Estadual de Educação e ali ele terá todas as informações. Isto em termos de acesso, sem falar que oxigena uma capacidade infinita de investigação, o que significa saber o que se tem produzido sobre diferentes temas. E nós, educadores, não podemos desprezar as tecnologias, precisamos abraçar estas novas possibilidades.

Ao refletir sobre este depoimento, percebemos que a esfera de responsabilidade das IES passa a abarcar, paralelamente e concomitante a sua

missão de formação inicial dos educandos, responsabilidades no sentido de responder, de forma também ajustada, à sociedade do conhecimento e às necessidades de educação e formação, dado a sua vertente social enfatizada por Delors (1996) no Relatório da UNESCO para a Educação ao afirmar que estas devem garantir a educação e construção de cidadãos responsáveis (não apenas de profissionais), aprofundarem o seu envolvimento ativo e interventor na sociedade e na sua construção, reforçando a componente formativa em competências sociais e pessoais. Neste aspecto, interessante é o que nos relata a docente B da IES privada ao afirmar que

As novas tecnologias da informação e comunicação prestam importante contribuição às propostas de trabalho pedagógico. Organizei uma página institucional, chamado site do professor, onde cada um de nós pode abastecer com subsídios complementares às atividades desenvolvidas em aula. Neste ambiente virtual costumo disponibilizar textos e discussões complementares para aqueles alunos que desejam aprofundar as temáticas estudadas.

Depreendemos, a partir do exposto que assim, aprender a aprender e continuar a aprender numa faceta de adequação às novas exigências de aprendizagem são capacidades a serem fomentadas ao longo da vida das pessoas articuladas a um amplo espectro de compromissos éticos e humanos.

Em nossos estudos, encontramos os *Portfólios* (para detalhamento ver Anexo 5) como estratégias fomentadoras do pensamento reflexivo. Contudo, esta estratégia pode sofrer variação, quando utilizamos o espaço virtual. É o que relata a professora A da IES privada ao relatar um pouco de sua experiência

Inicialmente, dividimos em grupos, temáticas de interesse do grande grupo. Posso também sugerir, mas, normalmente, permito a livre escolha pelos grupos. Proponho aos alunos que coletem imagens, reportagens, façam coletânea de textos e artigos sobre o tema em estudo e organizem no espaço virtual, o que chamo de Webfólio. Este webfólio deve ser postado no site da disciplina, organizado por mim e fica disponível para os alunos da turma. É uma experiência muito interessante. Aprendo muito com eles, pois muitos deles dominam as ferramentas virtuais.

A partir deste depoimento, fui convidada pela docente para visitar a sua página virtual e me surpreendi com os subsídios para estudos disponibilizados por ela, trabalhos e atividades propostas em aula e com os *webfólios*. Não saberia dizer

qual dos webfólios era mais rico em imagem e conteúdo. Acrescenta ainda a docente que este trabalho estimula os alunos para organizarem suas próprias páginas virtuais. Este depoimento nos remete ao conhecimento em rede, onde os Blogs organizados constituem o que chamamos Blogosfera, ou seja, sites com hiperlinks que remetem a tantos outros sites.

Realmente é uma nova organização de construir e socializar conhecimento, infinitamente rico. Contudo, ainda segundo a docente, é necessário alertar os alunos quanto às citações das fontes de pesquisa no momento de coleta de imagens, artigos, textos e outros materiais, assim como também, a devida “filtragem” aos conteúdos disponibilizados livremente na internet. *“Precisamos trabalhar o espírito crítico-reflexivo para não aceitar tudo o que encontram; é preciso aprender a discernir”*, acrescenta a professora.

Refletindo sobre os dados coletados no que se refere a este assunto – as TICs e a relação com as práticas pedagógicas, vistamos vários blogs que versam sobre o assunto e, neste movimento de “garimpagem virtual” nos deparamos com uma afirmação do professor Pedro Demo em seu Blog, escrevendo que há um duplo desafio quando falamos sobre o emprego das tecnologias na educação. Inicialmente destaca a idéia das incansáveis práticas tradicionais que ainda persistem em muitas instituições de ensino e, por segundo, os desafios trazidos pelo próprio avanço das tecnologias, como o “excesso de informação que desinforma”. Comungamos plenamente com o exposto, visto entendermos que as TICs se configuram apenas como ferramentas importantes para a qualificação do processo de aprendizagem, mas não dispensam as interlocuções entre professores e alunos e a necessária mediação e intervenção pedagógica. Um processo educativo centrado no aluno significa não apenas a introdução de novas tecnologias em sala de aula, mas principalmente uma reorganização de todo o processo de ensino de modo a promover o desenvolvimento das capacidades de auto-aprendizagem.


Mais importante do que inserir as TICs em sala de aula torna-se necessário

[...] que os alunos compreendam que temos o mundo a nossa disposição e que esta apropriação através das ferramentas tecnológicas

precisa ser consciente e crítica. Temos livre acesso, mas precisamos desenvolver capacidades de análise e espírito crítico para a devida filtragem das informações (docente C da IES privada).

O acesso às informações hoje é uma realidade, bem como as aproximações favorecidas pelas TICs, mas, fundamental é a postura assumida pelo sujeito frente a este cenário. Pedagogicamente empregadas nos ambientes educativos, estas tecnologias favorecem a aprendizagem e fomentam o desenvolvimento de habilidades e potencialidades do educando que assume uma postura autônoma frente a sua própria aprendizagem, mediatizada pelo educador. Os alunos são estimulados a expressarem suas próprias idéias, a desenvolver a autonomia e a capacidade de socialização do conhecimento construído, o que exige um novo perfil do professor.

Entendemos que, como afirmamos anteriormente, não são as estratégias as únicas responsáveis pelo fomento da reflexividade nos cursos de formação de professores, uma vez que sabemos, há uma necessária relação imbricada entre IES, Cursos e Docentes. Contudo, estas se configuram como alternativas metodológicas provocadoras e problematizadoras do pensamento reflexivo frente às práticas sociais, o que significa dizer, a aprendizagem através do diálogo e do questionamento com vistas à ressignificação do conhecimento.



[...] o professor, para construir sua profissionalidade, precisa recorrer a saberes da prática e da teoria. A prática, cada vez mais sendo valorizada como espaço de construção de saberes, quer na formação dos professores, quer na aprendizagem dos alunos. Entretanto, a prática, que é fonte de sabedoria, torna a experiência um ponto de reflexão...a teoria como contribuição para a pesquisa e reflexão (CUNHA, 2000, p. 47).

CONSIDERAÇÕES

A tese **“A PRÁTICA DA PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo”** se constituiu como uma grande viagem na qual a cada estação fui conduzida a busca de novos caminhos, um movimento intermitente de pesquisa... Investiguei como dois cursos de Pedagogia presenciais organizam seus processos pedagógicos de modo a contribuir na formação de professores reflexivos e analisei quais as estratégias pedagógicas docentes são empregadas para favorecer o desenvolvimento de um profissional reflexivo. O instrumento previsto para a coleta dos dados junto às coordenações e docentes dos cursos a serem investigados era a entrevista semi-estruturada presencial, que ocorreu apenas com a coordenação do Curso de Pedagogia da IES pública e com os docentes da IES privada. O contato presencial com a coordenação do Curso de Pedagogia da IES privada previsto neste processo investigativo não aconteceu. Portanto, junto a IES privada as informações coletadas para compor este estudo investigativo tiveram como subsídios, o Projeto Político-Pedagógico e as entrevistas presenciais com três docentes. Conforme descrição do processo metodológico apresentado no capítulo três deste estudo, na IES pública, o contato com os docentes da IES pública foi virtual, através do envio do roteiro das questões e retorno dos professores por e-mail. Este estudo teve caráter exploratório-descritivo e a análise de conteúdo foi empregada como metodologia com vistas ao tratamento qualitativo dos dados.

Na revisão de literatura refleti sobre as tendências dos paradigmas educacionais: em superação e emergente e analisei a necessidade de currículos globalizadores na formação de professores reflexivos. Na continuidade, a necessidade do movimento de construção de uma identidade para os docentes reflexivos. A aprendizagem do pensamento reflexivo como rica em significados e sentidos contextualizadores às práticas sociais e profissionais e, finalmente, adentrei nas estratégias reflexivo/formadoras e apresentei algumas sugestões que

contribuem na organização do trabalho pedagógico para a formação de profissionais reflexivos. Saliento que o levantamento das estratégias pedagógicas para compor este estudo foi uma etapa de pesquisa muito interessante e, por questões de objetividade, optei por apresentar em anexo a esta tese. Contudo, entendo ser uma rica fonte de pesquisa para os docentes que desejam fomentar o pensamento reflexivo em seus educandos. A partir da análise das estratégias pedagógicas pude depreender que cada uma delas apresenta uma forma de abordagem pedagógica, contudo, dependendo da iniciativa, da criatividade docente e dos objetivos a que nos propomos, podem ser redimensionadas e trabalhadas articuladas a outras.

Este estudo constatou que os dois cursos de Pedagogia se configuram como estruturas institucionais de apoio à gestão e à implementação de propostas de aprendizagem inovadoras com base em concepções ético-políticas emancipatórias de acordo com as informações coletadas nos Projetos Político-Pedagógicos. Contudo, cada IES apresenta especificidades de acordo com seus princípios, valores e fins educacionais e, especialmente, a trajetória acadêmica alicerçada na pesquisa. O que foi possível constatar com maior evidência na Instituição de Ensino Superior Pública. A partir da análise dos dados coletados junto aos docentes de ambas as IES e coordenação do curso de Pedagogia (IES pública) entendo que a articulação entre IES, Curso de Pedagogia e práticas docentes se faz necessária na formação dos profissionais reflexivos e, neste cenário formativo, a organização curricular deve abarcar institucionalmente objetivos, princípios e ações para que as estratégias empregadas nos espaços pedagógicos transcendam iniciativas isoladas ou entre pequenos pares, como foi possível depreender através dos depoimentos da IES privada. Enquanto na IES pública, esta necessária articulação se manifesta com maior veemência no depoimento dos professores contatados e coordenação do Curso de Pedagogia. A formação reflexiva dos profissionais não deve ser intencionalidade docente isolada e descontextualizada da missão institucional e, sim, ser a própria. E neste contexto, as IES precisam implementar programas de educação continuada aos docentes, organizar seus espaços acadêmicos, gerar dispositivos e condições para que os professores possam efetivamente trabalhar

com práticas de pesquisa, fomentadoras à formação de profissionais reflexivos articuladas ao ensino..

Algumas competências para este exercício e a necessária imbricagem entre o ensino e a prática da pesquisa para a formação deste profissional foram apresentadas pelos docentes participantes deste estudo quando falam de suas concepções acerca do professor reflexivo. Percebi que os docentes entrevistados apresentam conhecimentos nesta área. Qualificaram esta tese ao relatarem algumas estratégias que contribuem neste processo que, em sua maioria, foram abordadas no anexo 5 deste estudo e destacaram que, fundamentalmente, nenhuma delas dará conta desta formação, se os conhecimentos não estiverem articulados às práticas sociais dos educandos. Referendaram a idéia de que vivemos uma transição paradigmática que desafia permanentemente os docentes em suas atuações e em suas formações continuadas.

Neste cenário educacional complexo, os protagonistas no espaço acadêmico se lançam na busca de novos conhecimentos através de uma interlocução permanente onde os caminhos são construídos na própria vivência do processo. O que significa dizer, que não há fórmulas prontas a serem seguidas quando almejamos a formação de um profissional reflexivo capaz de responder com competência às demandas da prática profissional. Contudo, como educadores formadores, precisamos transcender as metodologias tradicionais e nos voltarmos àquelas que acreditamos, possam agregar novos conhecimentos e novos valores aos educadores em formação.

Esta assertiva se constitui em um grande desafio, mas as opções docentes devem visualizar um fazer renovado, contextualizado às necessidades sociais e o fomento de práticas de pesquisa articuladas ao ensino se tornam ferramentas metodológicas significativas.

Outro desafio que permeia as ações do educador na contemporaneidade é a necessidade de permanente atitude de pesquisa frente às suas próprias práticas docentes, o que entendo como pesquisar, primeiramente, a si mesmo e suas

próprias ações. Nenhum de nós é capaz de contribuir na formação de outros profissionais através de propostas de ação em que não acreditamos. Então, o desafio está instalado: tornar-se pesquisador de si mesmo, adotando o diálogo investigativo como princípio condutor das práticas pedagógicas. Contudo, parto da premissa de que os docentes universitários têm uma sólida formação acadêmica e que refletem sobre o que fazem, estando cientes de suas ações. E questiono: apenas a sua formação e atuação os tornam profissionais reflexivos?

Compreendo que a formação dos docentes universitários se configura como um ponto relevante, e mais, para sua atuação na docência universitária, é condição. O profissional reflexivo se distingue dos demais pela postura crítico-investigativa permanente, partindo de si próprio e suas ações e, pela intencionalidade explícita centrada na formação reflexiva de seus educandos. Um educador formador que vê nos espaços acadêmicos, cenários fomentadores à investigação, sensibilidade e competência para comungar esta perspectiva crítico-reflexiva com seus educandos.

A pesquisa não pode se configurar como mote desencadeador em redutos distantes e isolados da realidade cotidiana e dos desafios do fazer profissional. A pesquisa que nos referimos nesta tese não é esta, mas sim, uma nova atitude frente ao conhecimento com vistas ao questionamento reconstrutivo em diálogo permanente com a realidade, ou seja, à ressignificação dos saberes. E esta perspectiva deve ser desencadeada a partir da investigação de nossas próprias ações em atendimento às nossas intencionalidades pedagógicas. Acredito com veemência que nesta dinâmica, poderemos contribuir de forma significativa na formação de professores reflexivos.

O desenvolvimento da capacidade reflexiva precisa de ambientes educativos favoráveis e fomentadores, contextos de liberdade, autonomia e responsabilidade; a prática pedagógica e a pesquisa como uma unidade indissociável. Através do questionamento reconstrutivo e do diálogo crítico frente ao conhecimento, manifesto em atitudes de curiosidade científica, problematizadoras e desequilibradoras, é que o processo educativo avança. Um movimento intermitente

do pensamento reflexivo que favoreça e fomente a apropriação das informações, o seu processamento através da articulação com saberes que já temos construído em nossa bagagem de vida e, (re)significação para que ganhem sentido, gerando aprendizagem e, por conseqüência, a construção de novos saberes. Significa tornar vivo o conhecimento como objeto de estudo contextualizado às práticas e desafios do cotidiano pessoal e profissional.

Este estudo conclui que há muito mais a ser pesquisado nesta área quando almejamos a formação de profissionais educadores competentes, conscientes de seus desafios enquanto permanentes pesquisadores de suas próprias ações. Sinalizo para pesquisas que, certamente, agregariam saberes importantes aos cursos de formação de professores, como investigações que tenham por foco a Educação Básica e as práticas de pesquisa, o que poderia contribuir na compreensão dos baixos níveis de desempenho dos estudantes ao ingressarem no Ensino Superior, especialmente nas questões de leitura, interpretação e produção textual. Esta é uma das constatações apresentadas nos estudos de Roza (2005) quando investigou quais as concepções, intenções e vivências discentes e docentes relativas ao ensino com pesquisa no processo de formação de professores e as limitações para esta prática. Uma das limitações demonstrada naquele estudo foi à precariedade na formação discente, apontando a inabilidade para a leitura e a escrita como fator limitador a produções acadêmicas de maior qualidade. Os docentes que participaram da referida investigação expressaram em seus depoimentos que a limitação na escrita está ligada diretamente à falta de hábito de leitura dos alunos e esta percepção se evidencia no momento de argumentar, contrapor e fundamentar uma idéia. Ler e escrever exige habilidades que deveriam ser desenvolvidas em etapas da escolaridade anteriores à entrada do aluno na Universidade. Em suma, a prática da pesquisa na educação básica me parece uma seara interessante a ser investigada.

A tese que concluo teve a intenção de se constituir em uma investigação com as devidas apropriações teóricas que vêm se consolidando ao longo dos estudos e pesquisas realizadas nos cursos de formação de professores, enriquecidas com as experiências docentes que tenho o privilégio de vivenciar a

trinta anos. O que encontrei nas realidades investigadas forneceu elementos importantes para a qualificação do processo ensino-aprendizagem na formação de professores reflexivos, assim como remetem a novas investigações, pois, enquanto educadores estamos em permanente aprendizagem.

No decurso deste estudo investigativo, estabeleci interlocução com os teóricos da área e com os docentes que contribuíram com esta escrita, contudo, o tema é instigante, apaixonante... Acredito firmemente que novos diálogos poderão ser travados em pesquisas posteriores. Portanto, a imagem introdutória às considerações foi escolhida propositalmente, um livro entreaberto. Assim percebo esta tese, um livro que pode ter continuidade na escritura por outras mãos...



O respeito mútuo, um respeito sem fingimentos e sem rotinas, um respeito bem intencionado, que todos os dias se iluminam de argumentos novos e todos os dias se sente pequeno diante da sua aspiração, poderá servir de base, dentro da obra educacional, a um movimento de resultados eficientes, no problema urgentíssimo da salvação do mundo pela garantia unânime da paz." [Cecília Meireles]

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- 1 ALARCÃO, Isabel (org.). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- 2 _____. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- 3 _____. (org.). *Formação Reflexiva de Professores – estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996.
- 4 ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos & ALVES, Leonir Pessate (orgs.). *Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.
- 5 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2002, Florianópolis. *Anais eletrônicos*. Florianópolis: ANPED, 2002.
- 6 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 22., 1999. *Anais eletrônicos*. 1999. Disponível em <<http://inep.gov.br>>. Acesso em: 24 maio 2001.
- 7 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24, 2001, Caxambu. *Anais*. Caxambu: ANPED, 2001.
- 8 BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- 9 BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano escolar*. Petrópolis. RJ: Vozes, 1993.
- 10 _____. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre : Artes Médicas, 2001.
- 11 BOGDAN, Robert C. & BICKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- 12 BOMBASSARO, Luis. *Ciência e Mudança Conceitual*. Porto Alegre, EDIPUC, 1998.
- 13 BORDENAVE, Juan Diaz & PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. 27ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- 14 BUFFE, Ana Lúcia Pires. *Compreensão sociológica de prática pedagógica de Matemática: um olhar a partir de Basil Bernstein*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa

- de Pós-Graduação em Educação, BR-RS, 2005. Veit, Maria Helena Degani, orient.;
- 15 BRASIL. Congresso. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Sancionada em 12 de dezembro de 1996 pelo Presidente da República Federativa do Brasil. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *LBB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2002.
 - 16 CASTRO, Catarina Maria Garcia. *Perspectiva de Professores e alunos de séries iniciais da educação de jovens e adultos: uma interpretação a partir da conceituação de Basil Bernstein*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, BR-RS, 2002. Veit, Maria Helena Degani, orient.
 - 17 COLL, César et alii. *O construtivismo na sala de aula*. Série Fundamentos (132). São Paulo: Ática, 1996.
 - 18 CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2. 2000, Santa Maria. *Anais*. Santa Maria: UFSM, 2000.
 - 19 CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor Reflexivo-gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
 - 20 CUNHA, M. Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.
 - 21 _____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 79-92.
 - 22 DEMO, Pedro. *Educação hoje – novas tecnologias, pressões e oportunidades*. São Paulo: Atlas, 2009.
 - 23 _____. *Metodologia de quem quer aprender*. São Paulo: Atlas, 2008.
 - 24 _____. *Aprender bem/mal*. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2007.
 - 25 _____. *Ser Professor: é cuidar que o aluno aprende*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
 - 26 _____. *Complexidade e Aprendizagem: a Dinâmica não linear do conhecimento*. 3ª Ed. São Paulo, 2002b.
 - 27 _____. *Universidade, aprendizagem e avaliação*. Porto Alegre, Mediação, 2004.

- 28 _____. Pesquisa como Princípio Educativo na Universidade. In: MORAES, Roque & LIMA, Valdevez Marina do Rosário (orgs.). *Pesquisa em Sala de Aulas - tendências para a Educação em Novos Tempos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002a.
- 29 _____. *Pesquisa e informação qualitativa*. Campinas: Papirus, 2001.
- 30 _____. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000a.
- 31 _____. *Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b.
- 32 _____. *Saber pensar*. São Paulo: Cortez, 2000c.
- 33 _____. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- 34 _____. *Educar pela pesquisa*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.
- 35 _____. *A nova LDB: ranços e avanços*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- 36 _____. *ABC: iniciação propedêutica*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- 37 _____. O significado da modernidade em sala de aula: de ritos e mitos do ensino superior. *Revista Universa*, Brasília, v. 3, n. 1, p. 11-27, mar. 1995.
- 38 _____. *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus, 1994.
- 39 DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.
- 40 DOMINGOS, Ana Maria et al. *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- 41 ENCONTRO DE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA, 4., 2003, Lajeado. *Anais*. Lajeado: Ed. UNIVATES, 2003.
- 42 ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. *Anais do XI ENDIPE. Igualdade e Diversidade na Educação. Programas e resumos: resumos e painéis*. Goiania, 2002.
- 43 ENRICONE, Délcia (org.). *A Docência na Educação Superior – sete olhares*. Porto Alegre: Evangraf, 2006.
- 44 ESTEBAN, Maria. Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). *Professora-pesquisadora uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

- 45 FARIAS, Elaine Turk de. *Mediação e Interação no Ensino Superior*. In: ENRICONE, Délcia (org.). *A Docência na Educação Superior – sete olhares*. Porto Alegre: Evangraf, 2006.
- 46 FAZENDA, Ivani. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 3 ed., São Paulo: Cortez, 1999.
41. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1995.
42. FORUM SUL DE COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO; SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2., 1999, Curitiba. *Anais*. Curitiba, 1999.
- 43 FRANCO, Maria Estela & KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. *Pedagogia Universitária na UFRGS: Espaços de Construção*. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.
- 44 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- 45 FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- 46 FROMM, Erick. *Ter ou Ser?* 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.
- 47 GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais de Educação*. Porto Alegre: Art Méd, 2000.
- 48 GALIAZZI, Maria do Carmo. *O professor na sala de aula com pesquisa*. In: MORAES, Roque & LIMA, Valderez Marina do Rosário (orgs.). *Pesquisa em Sala de Aula – tendências para a Educação em Novos Tempos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- 49 GARDNER, Howard. *Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1994.
- 50 GIL, Antonio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Ed. Atlas, 2006.
- 51 _____. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.
- 52 GOMES, Maria João & LOPES, António Marcelino (2007). *Blogues Escolares: quando, como e porquê?* In *Actas da Conferência Weblogs na Educação - 3 testemunhos, 3 experiências*. Setúbal: Centro de Competências CRIE da ESE de Setúbal. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6487/1/gomes2007.pdf>; (Acedido em Abril de 2007)

- 53 HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio*. 5ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- 54 HARGREAVES, Andy. *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: ArtMédicas, 2004.
- 55 KINCHELOE, JOE. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- 56 KRAHE, Elizabeth D. *As reformas na estrutura curricular de licenciaturas na década de 90: um estudo de caso comparativo: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile)*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000. Tese (doutorado).
- 57 _____. Licenciaturas e suas modificações curriculares: as determinações legais do MEC-BR e os currículos da UFRGS. *Educação*. V.29, n.2, 2004. Sta Maria. 147-158.
- 58 _____; GRAVY, A.M; RIBEIRO, F.R.P.; ROSA, R.R. *Garimpendo a história da docência – as licenciaturas da UFRGS*. Anais : ANPAE, 2007.
- 59 LALANDA, Maria Conceição & ABRANTES, Maria Manuela. O conceito de Reflexão de J. Dewey. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação Reflexiva de Professores – estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996.
- 60 LAMPERT, Ernâni. *Universidade, docência e globalização*. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- 61 LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido da & GHEDIN, Evandro (orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil-gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- 62 LÜCK, Heloisa. *Gestão escolar e formação de gestores*. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.
- 63 LÜDKE, Menga (coord.). *O professor e a Pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- 64 LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.P.U., s /d.
- 65 LIMA, Valderez Marina do Rosário. Pesquisa em Sala de Aula: um olhar na direção do desenvolvimento da Competência Social. In: MORAES, Roque & LIMA, rez Marina do Rosário (orgs.). *Pesquisa em Sala de Aula-tendências para a Educação em Novos Tempos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

- 66 MARTINS, Jorge Santos. *O trabalho com projetos de pesquisa – do ensino fundamental ao ensino médio*. São Paulo: Papyrus, 2001.
- 67 MASETTO, Marcos. *Didática: a aula como centro*. São Paulo: FTD, 1997.
- 68 _____. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- 69 MEIRIEU, Philippe. *O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula-o fazer e o compreender*. Porto Alegre: ArtMedicas, 2005.
- 70 _____. *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer: A coragem de Começar*. Porto Alegre: ArtMédicas, 2002.
- 71 _____. *Aprender...sim, mas como?* Porto Alegre, ArtMédicas, 1998.
- 72 MEWBORN, D. S. Reflective thinking among preservice elementary mathematics teachers. *Journal for Research in Mathematics Education* 30(3), 1999, 316-341.
- 73 MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 6ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- 74 MORAES, Roque. *Fenomenologia: uma introdução*. In: Revista Faculdade de Educação - PUCRS, Nº 24, Ano XVI, Porto Alegre, 1993
- 75 MORAES, Roque & LIMA, Valderez Marina do Rosário (orgs.). *Pesquisa em Sala de Aula-tendências para a Educação em Novos Tempos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- 76 MORAES, Roque, GALLIAZZI, Maria do Carmo & RAMOS, Maurivan G. Pesquisa em Sala de Aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, Roque & LIMA, Valderez Marina do Rosário (orgs.). *Pesquisa em Sala de Aula-tendências para a Educação em Novos Tempos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- 77 MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 2ª Ed. Rio de Janeiro, DP & A, 2002.
- 78 PELLANDA, Nize Maria Campos. “Onde já se viu uma árvore roxa? Conhecimento e subjetividade” In: PELLANDA, Nize e PELLANDA, Luiz Ernesto (orgs.). *Psicanálise hoje: uma revolução do olhar*. Petrópolis, Vozes, 1996.
- 79 PIMENTA, Selma Garrido da. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido da & GHEDIN, Evandro (orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil-gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- 80 POMBO, O. Para um modelo reflexivo de formação de professores. *Revista de Educação*, 3(2), 1993, 37-45.

- 81 POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e Mestres – a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- 82 QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan. *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 1992.
- 83 RAMOS, Maurivan Güntzel. Educar pela Pesquisa é educar para a argumentação. In: MORAES, Roque & LIMA, Valderez Marina do Rosário (orgs.). *Pesquisa em Sala de Aula-tendências para a Educação em Novos Tempos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- 84 RIOS, Teresina Azerêdo. *Comprender e ensinar – por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- 85 RIBAS, Mariná Holtmann & CARVALHO, Marlene Araújo de. O caráter emancipatório de uma prática pedagógica possível. In: QUELUZ, Ana Gracinda & ALONSO, Mirtes (orgs.). *O Trabalho Docente – teoria & prática*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.
- 86 RIBAS, Mariná Holtmann, CARVALHO, Marlene Araújo de & ALONSO, Myrtes. Formação Continuada de Professores e Mudança na Prática Pedagógica. In: QUELUZ, Ana Gracinda & ALONSO, Mirtes (orgs.). *O Trabalho Docente – teoria & prática*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.
- 87 REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 22; 1999. *Anais eletrônicos*. 1999.
- 88 REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 22, 1999. *Anais eletrônicos*. 1999.
- 89 ROZA, Jacira Pinto da. Desafios da docência: algumas reflexões sobre a possibilidade de uma gestão pedagógica da pesquisa. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves & SIMIONATO, Margareth Fadanelli (orgs.). *Formação de Professores: abordagens contemporâneas*. São Paulo: Paulinas, 2008.
- 90 _____. *Educar pela pesquisa no ensino superior: concepções e vivências docentes no curso de pedagogia da Universidade Luterana do Brasil*. / Jacira Pinto da Roza. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil – Canoas, 2004. 189 f: il.
- 91 _____. *A pesquisa no processo de formação de professores: intenções e experiências docentes e discentes e as limitações deste exercício – um olhar sob duas realidades educacionais*. / Jacira Pinto da Roza. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005a.
- 92 _____. *Organização do Trabalho Pedagógico*. Canoas: Ed. ULBRA, 2007.
- 93 _____ & KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. *A Pesquisa no processo de formação e atuação docente: testemunhos nos encontros nacionais de educação*. Caesura, v. 26, p. 3-12, 2005b.

- 94 _____. *O professor e a pesquisa: desafios da docência*. In: SCHEIBEL, Maria Fani & VAISZ, Marinice Langaro. Artigo Científico: percorrendo caminhos para sua elaboração. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.
- 95 _____ & BALESTRO, M. *A pesquisa-ação e o professor pesquisador: relações na educação de professores*. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unisinos, São Leopoldo, v. 5, n. 9, p. 149-169, 2001.
- 96 _____. *Pesquisa: produções científicas em encontros nacionais de educação de 1999-2001*. In: IV ANPED-Sul, 2002, Florianópolis/SC. Na Contracorrente da Universidade Operacional. Florianópolis : UFSC/NUP/CED, 2002. p. 68-69.
- 97 _____ & BALESTRO, M. *A pesquisa-ação e o professor-pesquisador: relação na educação de professores*. In: XI ENDIPE, 2002, Goiânia-GO. Igualdade e Diversidade na Educação, 2002. p. 400-401.
- 98 SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil-gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- 99 _____. *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- 100 SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- 101 _____. *Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- 102 SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2001, Cachoeira do Sul. *Educação: novos tempos, novos rumos: manual de resumos*. Cachoeira do Sul: ULBRA, 2001.
- 103 SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. III Região Sul, 2000, Porto Alegre. *Anais*. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2000. 1 CD-ROM.
- 104 SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 4. 2002, Florianópolis. *Anais*. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2002.
- 105 SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2001, Cachoeira do Sul. *Educação: novos tempos, novos rumos: manual de resumos*. Cachoeira do Sul: ULBRA, 2001.
- 106 SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2. 2001, São Leopoldo. *Anais*. São Leopoldo: Unisinos, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001. p. 49.

- 107 SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.
- 108 TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2ª Ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- 109 TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. *O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- 110 THIOLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- 111 TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais – a pesquisa qualitativa em ação*. São Paulo: Atlas, 1994.
- 112 VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil-gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- 113 VALLS, Enric. *Os procedimentos educacionais – aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto Alegre: ArtMed, 1996.
- 114 VIEIRA, Rio Marques & VIEIRA, Celina. *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
- 115 ZABALA, Antoni. Enfoque globalizador e pensamento complexo –uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- 116 _____. *A Prática Educativa – como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- 117 ZEICHNER, K. Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 1987. 57(1): 23-48.
- 118 _____. *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

Anexo 1

A PRÁTICA DA PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ilmo(a) Coordenador(a) do Curso de Pedagogia

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada “**A PRÁTICA DA PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo**” buscando analisar como os cursos de Pedagogia estão organizando seus processos pedagógicos de modo a contribuir na formação de profissionais reflexivos e quais as estratégias pedagógicas docentes que podem contribuir para o desenvolvimento de um profissional reflexivo.

A sua participação é muito importante, para isso solicitamos a sua autorização, abaixo assinada para participar de entrevista gravada em fita cassete e para publicação dos resultados obtidos. Sua identidade permanecerá em anonimato e as informações coletadas serão utilizadas apenas para este estudo e suas decorrências. Você poderá retirar-se do estudo a qualquer momento.

Desde já agradecemos a sua colaboração e colocamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Telefones para contato: Jacira Pinto da Roza – 33449522 / 99627606 e Elizabeth Krahe - 33 08 3099

A PRÁTICA DA PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ilmo(a) Professor(a) do Curso de Pedagogia

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada **“A PRÁTICA DA PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo”** buscando analisar como os cursos de Pedagogia estão organizando seus processos pedagógicos de modo a contribuir na formação de profissionais reflexivos e quais as estratégias pedagógicas docentes que podem contribuir para o desenvolvimento de um profissional reflexivo.

A sua participação é muito importante, para isso solicitamos a sua autorização, abaixo assinada para participar de entrevista gravada em fita cassete e para publicação dos resultados obtidos. Sua identidade permanecerá em anonimato e as informações coletadas serão utilizadas apenas para fins deste estudo e suas decorrências. Você poderá retirar-se do estudo a qualquer momento.

Desde já agradecemos a sua colaboração e colocamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Telefones para contato: Jacira Pinto da Roza – 33449522 / 99627606 e Elizabeth Krahe - 33 08 3099

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**DECLARAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Eu, _____, declaro que fui esclarecida sobre as justificativas e os objetivos da tese intitulada “*A PRÁTICA DA PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo*” de forma clara e detalhada e que concordo em participar da entrevista com a pesquisadora Jacira Pinto da Roza.

DATA: ____/____/2009

.....
Assinatura Participante.....
Assinatura do Pesquisador

Anexo 2

A PRÁTICA DA PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo.

Jacira Pinto da Roza

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

1. Como a pesquisa articulada ao ensino pode contribuir na formação de profissionais reflexivos?
2. Qual o seu entendimento quando nos referimos a “professor reflexivo”?
3. Como os educadores formadores contribuem para a formação de profissionais reflexivos?
4. Quais as estratégias pedagógicas docentes favorecedoras à formação desse profissional?
5. Quais as iniciativas institucionais de fomento à formação de profissionais reflexivos?
6. Qual deve ser o perfil do egresso do curso de Pedagogia?
7. Declarações livres do coordenador.

Anexo 3

A PRÁTICA DA PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo.

Jacira Pinto da Roza

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DOCENTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

1. Como a pesquisa articulada ao ensino pode contribuir na formação de profissionais reflexivos?
2. Qual o seu entendimento quando nos referimos a “professor reflexivo”?
3. Como você como educador formador contribui para a formação de profissionais reflexivos?
4. Quais as estratégias pedagógicas empregadas por você para atingir esse objetivo? Descreva-as.
5. Como a sua IES contribui na formação de profissionais reflexivos?
6. Qual deve ser o perfil do egresso do curso de Pedagogia?
7. Declarações livres do professor.

Anexo 4

ESTADO DO CONHECIMENTO: A INSERÇÃO DA PESQUISA NOS ENCONTROS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO E NA REDE UNIVERSITAS

Na intenção de aprofundar os estudos sobre o Ensino Superior e, em especial, verificar a presença da pesquisa articulada ao ensino nas práticas docentes, inicialmente faz-se necessário a construção do que chamaremos *ESTADO DO CONHECIMENTO*, a fim de constatar o que os pesquisadores e estudiosos da área têm feito sobre o assunto. Desta forma, resgatamos alguns dados construídos em Roza (2004; 2005), expandimos o período de análise dos Encontros Nacionais de Educação (1999-2007) e para implementar este estudo, optamos por percorrer o banco de dados da Rede UNIVERSITAS, visto que as disciplinas cursadas no curso de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em especial, o Estado da Arte, ministrada pelas professoras Dras. Maria Estela Dal Pai Franco e Arabela Oliven, muito contribuiu para este aprofundamento.

Entre as formas de aprimorarmos o objeto da pesquisa Quivy & Campenhoudt (1992) situam como uma das mais importantes, a revisão da produção científica da área. A partir deste referencial apresentamos para compor este Estado do Conhecimento os Encontros Nacionais de Educação realizados no período de 1999 a 2007. Após leitura dos trabalhos apresentados, sistematizamos os dados destacando a temática do Encontro, a data de realização, o local, o universo de trabalhos apresentados e o número de trabalhos selecionados por enfocarem o tema objeto deste estudo: a pesquisa. Assim, a partir do período selecionado, destacamos eventos nacionais de educação que tradicionalmente são significativos na área e, especialmente aqueles em que participei como acadêmica e pesquisadora:

Figura 1
Levantamento dos trabalhos apresentados nos
Encontros Nacionais de Educação
 1999 - 2007

ANO DE REALIZAÇÃO	ENCONTROS NACIONAIS
1999	22ª Reunião da ANPED
1999	II Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul
1999	I Simpósio de Educação Superior
2000	III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul
2001	II Simpósio Internacional de Educação Superior
2001	VI Seminário Internacional de Educação
2001	24ª Reunião anual da ANPED
2001	II Fórum de Pesquisa Científica e Tecnológica e VII Salão de Iniciação Científica
2002	XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE
2002	Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED/Sul
2003	IV Encontro sobre Investigação na Escola
2004	XVI Salão de Iniciação Científica e a XIII Feira
2005	28ª Reunião anual da ANPED
2006	29ª Reunião anual da ANPED
2007	30ª Reunião anual da ANPED

Fazendo inicialmente um levantamento dos trabalhos apresentados na 22ª Reunião da ANPED/99 e, posteriormente, examinando aqueles que tratam do tema em foco, estes puderam ser agrupados em GT (Grupos de Trabalho) e GE (Grupos de Estudos), conforme tabela abaixo:

Figura 2
Levantamento dos trabalhos apresentados na
22ª Reunião da ANPED/99
que tratam do tema *Pesquisa*

GT	ÁREA / TEMA	1999	TRABALHOS SELECIONADOS	%
04	Didática	30	02	6.6
08	Formação de Professores	65	02	3.0
11	Política da Educação Superior	19	01	5.2
12	Currículo	25	02	8.0
GE	PE – Psicologia da Educação	44	02	2.2
	Total dos Trabalhos	183	09	4.9

Conforme os dados acima, 4.9 % (nove trabalhos), 1.6 % do universo geral da 22ª Reunião da ANPED/99 tratam do tema *PESQUISA* em diferentes abordagens, a partir de enfoques dados interdisciplinarmente. Destes 183 trabalhos

selecionados como área / tema de interesse para a presente proposta, nove foram alvo de uma leitura mais profunda, por apresentarem indicadores significativos ao tema *PESQUISA*, embora nenhum deles trate diretamente do assunto como foco principal.

Refletindo e analisando os artigos da 22ª Reunião da ANPED / 99 foi possível perceber que a temática *PESQUISA*, entendida como atitude cotidiana do aprender a aprender, *o educar pela pesquisa*, não é muito freqüente, pois do total de trabalhos apresentados, apenas 1.6% abordam o tema, indiretamente, exigindo uma atitude de “garimpagem” nos materiais, na busca de artigos que subsidiassem o presente trabalho.

Dos documentos apresentados no II Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul realizado em Curitiba / PR em agosto de 1999, subsidiam este trabalho:

Figura 3
Levantamento dos trabalhos apresentados no
II Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul
que tratam do tema *Pesquisa*

ÁREAS	Nº TRABALHOS	%	TRABALHOS SELECIONADOS NESTA PROPOSTA	%
03 – Formação de Professores	106	15.4%	05	4.7%
14 – Didática, Metodologia e Prática na Ed. Escolar	31	4.5%	01	3.2%

Este evento contemplou 686 trabalhos, porém, apenas 0.8% (seis) tratam do tema *pesquisa* a partir do enfoque proposto.

O I Simpósio de Educação Superior, tendo como temáticas o “*Ensino e Pesquisa do Professor Universitário*” e “*Experiências na Docência Universitária*”, foi merecedor de atenção na realização do presente estudo. Este evento realizado na ULBRA – Universidade Luterana do Brasil, em setembro de 1999, congregou representantes de Universidades, professores, pesquisadores e alunos de diversas universidades do Rio Grande do Sul e teve como objetivo a análise de concepções de ensino e pesquisa na formação do professor universitário e experiências na

docência universitária, apontando a necessidade de estabelecimento de parcerias na proposta de pesquisa, docência e extensões reveladoras do trabalho de qualidade que é realizado nos diversos locais. Os trabalhos inscritos (107) estão congregados em doze grupos temáticos, sendo apontados na tabela abaixo somente aqueles que tratam da temática **Pesquisa**.

Figura 4
Levantamento dos trabalhos apresentados no
I Simpósio de Educação Superior
que tratam do tema *Pesquisa*

<i>GRUPO TEMÁTICO</i>	<i>Nº DE TRABALHOS</i>	<i>TRABALHOS SELECIONADOS</i>	<i>%</i>
Pedagogia e formação do futuro professor	7	Ensino e investigação nos cursos de formação de professores: uma experiência que utiliza a investigação como construção ativa do conhecimento.	14.2
O professor e o aluno como sujeitos da educação superior	11	A pesquisa como mediação para a gestão da formação no Ensino Superior	9.0
Teoria e prática da educação superior	10	O Professor pesquisador	1.0
Ensino de graduação e licenciatura	7	A interação entre teoria e prática na formação de professores	14.2

Dos 107 trabalhos apresentados, cinco (4.6%) contribuíram efetivamente para o levantamento do presente estudo. O trabalho apresentado no Painel *“Pesquisa como mediação da formação do professor universitário”* pela Prof^a Dra. Maria Estela Dal Pai Franco, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresenta importante contribuição na área da pesquisa em educação superior.

O III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, realizado em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em novembro de 2000, foi uma iniciativa do Fórum Regional de Coordenadores de Programas de Pós - Graduação em Educação, ligados à Associação Nacional de Pós - Graduação e Pesquisa em Educação e congregou professores, alunos e pesquisadores. Nesse evento foram apresentados 268 trabalhos, nas modalidades de apresentação: comunicação e mesa redonda, organizados em eixos temáticos como uma síntese do conjunto das linhas de pesquisa dos Programas de Pós-graduação em Educação – Região Sul, a saber:

Figura 5
Levantamento dos trabalhos apresentados no
III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul /2000
que tratam do tema Pesquisa.

ÁREAS	Total de trabalhos	%	Trabalhos que tratam da temática Pesquisa	%
1. Formação de Professores	96	35,8	02	2,0
2. Ensino e Currículo	50	18,6	06	12
3. Aprendizagem e Conhecimento	89	33,2	06	6,7
4. Gestão e Conhecimento	89	33,2	01	1,1
5. Cultura e Sociedade	38	14,1	Nenhum	-

Conforme a tabela acima, 15 trabalhos contemplaram a temática “Ensino e Pesquisa”, representando 5,5% do universo total. Nesse evento, um dos trabalhos aprovados pela comissão científica e selecionados para compor este estudo foi “Interfaces da pesquisa e da interdisciplinaridade na universidade” de autoria de ROZA, Jacira Pinto da²⁰, BALESTRO, M., SANTOS, S. M. B., VELOSO, E N. T. F., GAZZOLA.

O I Simpósio de Educação Superior e o Fórum Sul de Coordenadores de Pós-Graduação em Educação contemplam o tema em foco de forma mais direta, demonstrando uma preocupação dos professores e pesquisadores com o assunto, embora continue merecendo atenção especial por parte dos docentes universitários, uma vez que a Universidade deve refletir sobre políticas sociais e educacionais, concomitantemente com o compromisso na formação da competência profissional dos futuros docentes, encarando – os como sujeitos ativos e partícipes do processo ensino e aprendizagem, construtores de seu próprio conhecimento.

O II Simpósio Internacional de Educação Superior, realizado no mês de junho de 2001, congregou educadores e pesquisadores em educação, sendo

20 Roza desenvolve estudos na área, sendo um deles apresentado no V Seminário Internacional de Ensino e Aprendizagem e na III Mostra de Iniciação Científica-a construção do aprender a ser: “Pesquisa: produções científicas em encontros nacionais de Educação no ano de 1999”.

sediado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Nesse evento foram apresentados 76 trabalhos, sendo agrupados por grupos de estudo, a saber:

Figura 6
Levantamento dos trabalhos apresentados no
II Simpósio Internacional de Educação Superior /2001
que tratam do tema Pesquisa.

GT	Área / tema	Nº de trabalhos apresentados	Trabalhos selecionados	%
01	Os processos de Ensino e de Aprendizagem	11	0	0
02-1	O Papel do Professor – ações docentes	16	0	0
02-2	O Papel do Professor – Formação do Educador	19	0	0
03	As Políticas Universitárias	19	03	15,7
04	As Redes de Conhecimento	11	0	0

Constata-se que nesse evento a temática *PESQUISA* se faz presente apenas no grupo de trabalho “Políticas Universitárias”, representando no total de trabalhos inscritos, 3,9%. Destacam-se os trabalhos que fazem esta abordagem e seus respectivos autores, a saber:

Figura 7
Levantamento dos trabalhos apresentados no
II Simpósio Internacional de Educação Superior /2001 –
Grupo Políticas Universitárias

Trabalhos Selecionados	Autores
• Epistemologia e Pesquisa Educacional	Adolfo Ramos de Lamar
• A Universidade na crise da modernidade: a relevância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no resgate da subjetividade.	Karla Cristina França Castro,, Roberta Camineiro Baggio e, Flávia Clarici Mädche
• Políticas de modernização da universidade no Brasil – a Reforma Universitária de 1968 e a LDB/96	Stela M. Meneguel

O VI Seminário Internacional de Educação²¹, promovido pela Universidade Luterana do Brasil, ULBRA/Cachoeira do Sul, realizado nos dias 08 e 09 de outubro de 2001, sob a temática “Educação: novos tempos, novos rumos...” apresentou 78

²¹ Neste evento, esta pesquisadora teve trabalho selecionado e apresentado: ROZA, J. P. & BALESTRO, M. “Avaliação: múltiplos olhares frente às novas perspectivas educacionais” (p. 49 dos Anais).

trabalhos, sendo que, apenas um contemplou o tema Pesquisa, representando neste evento, 1,2%.

Figura 8
Levantamento dos trabalhos apresentados no
II Simpósio Internacional de Educação Superior /2001 –
Grupo Políticas Universitárias que contemplam o tema Pesquisa

<i>Trabalho</i>	<i>Autores</i>
A pesquisa-ação e o professor pesquisador: relações na educação de professores	Jacira Pinto da Roza & Margarida Balestro ²²

A 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-Anped, realizada em Caxambu, Minas Gerais, de 07 a 11 de outubro de 2001, sob a temática “Intelectuais, conhecimento e espaço público” congregou pesquisadores e estudiosos da educação brasileira onde foram apresentados 643 trabalhos, assim distribuídos: 166 pôsteres e 477 trabalhos aprovados em painéis. Os grupos de trabalhos e os pôsteres organizaram-se pelas seguintes temáticas/áreas de conhecimento:

Figura 9
Organização dos grupos de trabalhos e pôsteres
por temáticas/áreas de conhecimento apresentados na 24ª Reunião Anual da
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
em Educação /2001.

<i>GT</i>	<i>Nome</i>	<i>Trabalhos</i>	<i>Pôsteres</i>
02	História da Educação	24	07
03	Movimentos Sociais e Educação	17	04
04	Didática	27	16
05	Estado e Política Educacional	40	08
06	Educação Popular	16	05
07	Educação de Crianças de 0 a 6 anos	22	11
08	Formação de Professores	57	35
09	Trabalho e Educação	23	11
10	Alfabetização, Leitura e Escrita	21	06
11	Política de Educação Superior	16	05

²² Das mesmas autoras, o trabalho intitulado “Currículo: uma reflexão, nossa realidade e utopias” foi aprovado pela comissão científica e apresentado no evento (p. 20 dos Anais).

12	Currículo	27	11
13	Ensino Fundamental	29	09
14	Sociologia da Educação	22	01
15	Educação Especial	31	06
16	Educação e Comunicação	28	13
17	Filosofia da Educação	18	02
18	Educação de Pessoas Jovens e Adultas	17	07
19	Educação Matemática	21	02
20	Psicologia da Educação	21	07
Total		477	166

Neste evento, apenas três trabalhos referem-se à pesquisa, a saber:

Figura 10
Levantamento dos trabalhos apresentados na 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/2001 que tratam do tema Pesquisa.

Trabalho	Autores
<ul style="list-style-type: none"> Impactos da Pesquisa na sala de aula. 	Tânia Maria Mendonça Campos (PUC/SP); Sonia Castellar (FE-USP); Selma Garrido França (FE-USP); Luis Carlos Pais (coord.)
<ul style="list-style-type: none"> Pesquisa em Formação de Professores: tendências, resultados e perspectivas. 	Carlos Marcelo (Univers. Sevilla-Espanha); Menga Ludke (PUC/RJ); Corinta Gerardi (UNICAMP/SME)
<ul style="list-style-type: none"> Multiculturalismo e ensino fundamental: da pesquisa à sala de aula. 	Petronilha B.G.Silva (UFSCAR)

O II Fórum de Pesquisa Científica e Tecnológica e VII Salão de Iniciação Científica da ULBRA realizados em Canoas/RS, nos dias 6 e 7 de novembro de 2001, organizados por esta Universidade congregou 442 trabalhos de docentes-pesquisadores, alunos de graduação em iniciação científica e alunos de pós-graduação.

Ao analisar os resumos dos trabalhos apresentados nesse evento, percebe-se que apenas quatro fazem referência à temática em pesquisa, ou seja, apenas 1,3% do total de trabalhos apresentados no evento.

No ano de 2002 foram analisados dois eventos de grande significação: Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul - ANPED/Sul realizado em Florianópolis, Santa Catarina de 26 a 29 de novembro, intitulado “Na contracorrente da Universidade Operacional” e o XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE realizado em Goiânia / Goiás de 26 a 29 de maio, “Igualdade e Diversidade na Educação”.

Figura 11
Levantamento dos trabalhos apresentados no
II Fórum de Pesquisa Científica e Tecnológica e
VII Salão de Iniciação Científica da ULBRA /2001
que tratam do tema Pesquisa.

<i>Trabalhos</i>	<i>Autores</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A iniciação à iniciação científica e suas diferentes estratégias de ocorrência: uma análise do impacto sob o ensino formal; ▪ A pesquisa no espaço pedagógico: possibilidades e limitações na educação superior; ▪ Aprendizagem pela Pesquisa; ▪ Pesquisa: produções científicas em encontros nacionais de educação 1999-2001. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Edson Roberto Oaigen, Valeria Doliwa Wislocki, Ricardo Boelter Moraes, Luis Fernando Rohde. ▪ Margarida Balestro ▪ Tranquilo Gazzola ▪ Jacira Pinto da Roza

O primeiro evento acima citado, ANPED/Sul, totalizou 426 trabalhos aceitos dos 714 inscritos e, em análise dos anais publicados, pode-se perceber que quatro trabalhos enfocaram a pesquisa, a saber:

Figura 12
Levantamento dos trabalhos apresentados no
Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul-ANPED/Sul/2002
que tratam do tema Pesquisa.

<i>Trabalhos</i>	<i>Autores</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A formação do professor de matemática como atividade de pesquisa. ▪ A pesquisa em sala de aula como modo de complexificar o discurso ambiental. ▪ A pesquisa na formação inicial e 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maria Tereza C. Soares, Denise G. Santos, Emerson Rolkouski e Nancy T. O. Koch. ▪ Ivane Almeida Dovoisin

continuada do professor <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisa: produções científicas em encontros nacionais de educação 1999-2001. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Romilda Teodora Ens ▪ Jacira Pinto da Roza
---	---

Os trabalhos acima citados representam 0,9 % do total de trabalhos apresentados no evento.

O XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE realizado em Goiânia / Goiás de 26 a 29 de maio de 2002, sob a temática “Igualdade e Diversidade na Educação” contou com a participação de suas três universidades – Universidade Federal de Goiás, Universidade Católica de Goiás, a Universidade Estadual de Goiás e a Associação Educativa Evangélica de Anápolis. Esse evento foi organizado em seis sub-temas, a saber:

- políticas educacionais, diretrizes curriculares, mudanças organizacionais, sistemas de avaliação e repercussão no cotidiano escolar;
- investigações atuais em teorias do ensino e da aprendizagem e suas relações com a Didática e práticas de ensino nos diversos níveis escolares;
- práticas didáticas, metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem para a diversidade humana, cultural e social em vários contextos educativos;
- enfoques curriculares emergentes e propostas didáticas e metodológicas;
- novos processos de interação e comunicação, novas tecnologias da informação na educação e na didática;
- identidade profissional, saberes, competências e formação do profissional do magistério.

Neste evento foram apresentados 750 trabalhos assim distribuídos:

Figura 13
O XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE
realizado em Goiânia / Goiás de 26 a 29 de maio de 2002,
sob a temática “Igualdade e Diversidade na Educação

<i>Modalidade</i>	<i>Nº de Trabalhos apresentados</i>
Simpósios	61
Mesas redondas	0
Painéis	422
Pôsteres	267

Deste total, dez trabalhos contemplaram o tema pesquisa, sendo cinco apresentados na modalidade Painel e cinco em Pôster, representando 1,3%. Os trabalhos selecionados para compor este Estado do Conhecimento são, a saber:

Figura 14
Levantamento dos trabalhos apresentados no
XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE /2002
que tratam do tema Pesquisa.

<i>Modalidade</i>	<i>Trabalhos</i>	<i>Autor (es)</i>
Painel	<ul style="list-style-type: none"> • A Pesquisa na visão do formador de professores • Política de formação de profissionais da educação no Brasil e a questão da pesquisa na formação de professores • Problematicidade epistemológica da pesquisa na formação do professor • O estágio curricular como possibilidade de iniciação à pesquisa • O professor pesquisador e a construção de conceitos de física na sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Menga Lüdke (coord.) • Waldeck Carneiro da Silva • Adilson Florentino • Mônica M. De O. Torres e Gelcivânia M. S. Moraes • Itamar José Moraes
Pôster	<ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa no / do cotidiano escolar e a redefinição de um novo profissional do magistério • A pesquisa-ação e o professor-pesquisador: relações na educação de professores • A pesquisa como base na formação inicial de professores: relação de uma experiência • Didática e pesquisa: uma experiência interdisciplinar no ensino superior • Educar pela pesquisa – uma experiência interdisciplinar em educação ambiental 	<ul style="list-style-type: none"> • Lúcia Helena Abreu Eletério • Jacira Pinto da Roza e Margarida Balestro • Elisângela Alves da Silva Scaff • Gilcilene Dias da Costa e José Valdinei A. Miranda • Murilena P. De Almeida e Jailene Ribeiro Soares

O IV Encontro sobre Investigação na Escola realizou-se no Centro Universitário UNIVATES nos dias 29 e 30 de agosto de 2003 e reuniu professores, pesquisadores e alunos preocupados com a investigação nos ambientes educativos. Nesse evento foram apresentados para discussão, 129 trabalhos, sendo nove deles selecionados para compor este Estado do Conhecimento, representando 6,9%, conforme apresenta tabela abaixo:

Figura 15
Levantamento dos trabalhos apresentados no IV Encontro sobre Investigação na Escola /2002 que tratam do tema Pesquisa.

<i>Trabalhos</i>	<i>Autores</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividades Didáticas de resolução de Problemas: uma abordagem investigativa ▪ Projeto de Trabalho: dimensão formativa e significativa da prática pedagógica ▪ A Pesquisa e o Pesquisador no Espaço Escolar ▪ A Pesquisa como Perspectiva de Formação Inicial e Continuada dos Professores de Matemática ▪ A Pesquisa em Matemática Pura no Ensino Básico ▪ O Aluno Pesquisando pela Curiosidade ▪ Projetos de Trabalho: uma proposta de intervenção pedagógica possível ▪ A Pesquisa Científica assume um novo sentido no dia-a-dia do Colégio Israelita ▪ Contribuição da Pesquisa Educacional à Prática de Ensino de Biologia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Luiz Clemente e Tiago Belmonte Nascimento ▪ Marli Terezinha Wagner Adams e Francisco Silvério Adams ▪ Lúcia Marx Melz ▪ Ivane Almeida Duvosin e Maria Ângela Martins Teixeira ▪ Henrique João Breuckmann ▪ Kátia Bepper Macagnan ▪ Jacira Pinto da Roza e Margareth F. Simionatto ▪ Ricardo Martinez Fortes ▪ Luiza Éster Camargo e Eva Regina Chagas

O XVI Salão de Iniciação Científica e a XIII Feira foi um evento promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul de 25 a 29 de outubro de 2004 e divulgou 2804 trabalhos em diversas áreas de conhecimento sendo apresentados 492 nas Ciências Humanas, foco da presente análise. Nesta área do conhecimento as temáticas abordadas em relação ao número de trabalhos apresentados foram:

Figura 16
Levantamento dos trabalhos apresentados no
XVI Salão de Iniciação Científica e a XIII Feira / 2004

Temas	Número de Trabalhos Apresentados
Psicologia e Saúde	06
Antropologia do Corpo e da Saúde	05
Sociologia do Direito, Justiça e Violência	06
Educação, História e Sociedade A	10
Políticas e Gestão de Processos Educacionais	10
Psicologia e Trabalho	10
Antropologia e Cidadania	09
Educação, História e Sociedade B	11
História e Política	13
Formação e Atualização de Professores A	11
Psicologia Social	08
Sociologia da Educação	08
História do Rio Grande do Sul	14
Psicologia e Saúde B	09
Antropologia da Religião	06
Educação e Inclusão Social	11
Educação Superior A	10
Teoria da História e Historiografia	11
Interação Mãe-Bebê	10
Sociologia Rural	10
Educação e Cultura A	11
Psicologia e Políticas Públicas e Sociais	11
Juventude	09
Antropologia, Identidade Sociais e Etnicidade	08
Formação e Atualização de Professores B	11
História Geral e da América	10
Educação Superior B	09
Política: partidos, democracia e participação	12
Estudos de Memória e Consciência	09
Desigualdades, participação e Políticas Públicas	12
Educação, comunicação e Tecnologia	10
Psicologia e Educação A	10
Estado, Políticas Públicas e Relações Internacionais	13
Antropologia e imagem: tempo e espaços sociais	09
Envelhecimento, Educação e Sociedade	10
História, Memória e Identidade A	09
Gênero, Sexualidade e Corpo	09
Educação e Cultura B	11
Avaliação Psicológica	10
Processos de Ensino-Aprendizagem	11

Arqueologia	11
História e Representações	13
Psicologia e Educação B	10
Família	11
Trabalho e Movimentos Sociais	12
Os Sujeitos da Educação	10
Filosofia	13
Educação e Cidadania	10
História, Memória e Identidades B	09

Em análise aos Anais impressos deste evento foi possível perceber que o tema Pesquisa, foco deste estudo não foi encontrado em nenhum dos trabalhos apresentados, o que nos fornece subsídios para reflexão e apontar a necessidade emergente de desencadear e aprofundar discussões nesta área. Salienta-se que iniciativas acadêmicas que visam à exposição e discussão de trabalhos de pesquisa contribuem sobremaneira para que compromissos sejam assumidos e aprendizagens sejam desencadeadas no sentido de promover a socialização do fazer científico.

[...] ensinar na sociedade do conhecimento e para ela está relacionada com a aprendizagem cognitiva sofisticada, com um repertório de práticas de ensino informadas por pesquisa, aprendizagem e autoacompanhamento profissional contínuo [...] (HARDGREAVES, 2004, p. 45).

No ano de 2005, de 16 a 19 de outubro, acontece em Minas Gerais/Caxambu a 28ª Reunião Anual da ANPEd e este encontro pela sua representatividade nacional congregou pesquisadores que se encontram envolvidos em refletir sobre temáticas educacionais. Neste evento, entre os trabalhos e pôsteres foram 548, organizados nos seguintes Grupos de Trabalhos (GTs): GT 2 - História da Educação (27); GT 3 - Movimentos Sociais e Educação (26); GT 4 - Didática (18); GT 5 - Estado e Política Educacional (19); GT 6 - Educação Popular (30); GT 7 - Educação da Criança de 0 a 6 anos (28); GT 8 - Formação de Professores (53); GT 9 - Trabalho e Educação (26); GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita (23); GT 11 - Política de Educação Superior (17); GT 12 - Currículo (27); GT 13 - Educação Fundamental (24); GT 14 - Sociologia da Educação (11); GT 15 - Educação Especial (22); GT 16 - Educação e Comunicação (29); GT 17 - Filosofia da Educação (24); GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas (25); GT 19 -

Educação Matemática (23); GT 20 - Psicologia da Educação (28); GT 21 - Afro-brasileiros e Educação (33); GT 22 - Educação Ambiental (14); GE 23 - Grupo de Estudos Gênero, Sexualidade e Educação (21).

Deste universo, nos detivemos em analisar os trabalhos que compuseram a 28ª Reunião Anual, disponíveis no site na ANPEd²³ e destes, selecionamos para compor este estudo aqueles que expressam relação com o tema desta investigação e os apresentamos sistematizados na tabela abaixo:

Figura 17
Levantamento dos trabalhos apresentados no
28ª Reunião Anual da ANPEd / 2005

GRUPOS DE TRABALHO	TRABALHO SELECIONADO	AUTOR(ES)
GT 8 - Formação de Professores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepções e práticas de pesquisa – o que dizem os professores? ▪ Pesquisa na formação e na prática docente na visão de formadores de professores 	<p>Isabel Maria Sabino de Farias – UECE (FUNCAP/CE)</p> <p>Ana Teresa de C. C. de Oliveira–PUC-Rio Augusto César Rosito Ferreira–PUC-Rio Giseli Barreto da Cruz – PUC-Rio Luiz Alberto Boing – PUC-Rio Monica WALDHELM – PUC-Rio Sabrina B. G. de Albuquerque–PUC-Rio (CNPq)</p>
GT 11 - Política de Educação Superior	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mudanças e inovações pedagógicas na formação continuada dos docentes ▪ Pesquisa na formação do professor: a perspectiva dos ex-alunos ▪ Uma experiência de formação para professores do ensino superior ▪ Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência 	<p>Lúcia Maria Gonçalves de Resende – UnB, Rodolfo Medeiros Cunha Fortes – UnB</p> <p>Romilda Teodora Ens – PUCPR/PUCSP</p> <p>Vera Lúcia Bazzo –UFSC</p> <p>Mérion Campos Bordas – UFRGS</p>
GT 12 - Currículo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A Instituição de Novos Sentidos para Práticas de Formação e Processos de Conhecimento 	<p>Eda Maria de Oliveira Henriques – UFF</p>

23 Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>; Acesso em 27 de março de 2008.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboração dos novos currículos das licenciaturas: negociações disputas e relações de poder 	Carmensita Matos Braga Passos – UFC
--	---	-------------------------------------

Dos 548 trabalhos apresentados na 28ª Reunião Anual da ANPED, apenas 8 apresentam relação com a temática foco desta investigação. Portanto, representam 1,4 % do total de trabalhos apresentados.

No período de 15 a 18 de outubro de 2006 acontece a 29ª. Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu/MG com o tema “Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos”. Esse evento contemplou temáticas de interesse da comunidade científica apresentando conferências, mesas-redondas, debates, minicursos, apresentações de trabalhos e pôsteres e proporcionando a divulgação da produção acadêmica e o intercâmbio de experiências e informações entre pesquisadores, docentes e estudantes da pós-graduação na área da educação. Neste evento, os 424 trabalhos foram organizados nos seguintes Grupos de Trabalhos (GTs): GT 2 - História da Educação (11); GT 3 - Movimentos Sociais e Educação (11); GT 4 - Didática (13); GT 5 - Estado e Política Educacional (17); GT 6 - Educação Popular (16); GT 7 - Educação da Criança de 0 a 6 anos (17); GT 8 - Formação de Professores (29); GT 9 - Trabalho e Educação (14); GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita (09); GT 11 - Política de Educação Superior (13); GT 12 - Currículo (11); GT 13 - Educação Fundamental (14); GT 14 - Sociologia da Educação (19); GT 15 - Educação Especial (11); GT 16 - Educação e Comunicação (18); GT 17 - Filosofia da Educação (20); GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas (14); GT 19 - Educação Matemática (20); GT 20 - Psicologia da Educação (11); GT 21 - Afro-brasileiros e Educação (11); GT 22 - Educação Ambiental (13); GE 23 - Grupo de Estudos Gênero, Sexualidade e Educação (12).

Fazendo uma análise a partir dos trabalhos apresentados nos diferentes GTs, selecionamos 6 que representam 1.4% do universo total, por entendermos que estes estabelecem relação com o aporte teórico e tema de

estudo desta investigação. Estão colocados abaixo com seus respectivos autores.

Figura 18
Levantamento dos trabalhos apresentados no
29ª Reunião Anual da ANPEd / 2006

GRUPOS DE TRABALHO	TRABALHO SELECIONADO	AUTOR(ES)
GT 8 - Formação de Professores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escrita e formação de professores: possibilidades do diálogo para o desenvolvimento profissional 	Benedita de Almeida
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A Organização do Trabalho Pedagógico: limites e possibilidades do Curso de Pedagogia 	Autor: Margarida Montejano da Silva Co-Autor: Mara Regina Lemes de Sordi
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor-pesquisador: o caso da professora flora 	Autor: Alberto Villani Co-autor: Daniela Cassia Sudan Co-autor: Denise de Freitas
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contribuições ao processo de formação docente para a prática pedagógica em aulas expositivo-participativas 	Autor: Ana Luiza Rocha Vieira Perdigão Co-autor: Cristiane Cordeiro de Camargo
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inovações educativas na sala de aula universitária: ruptura paradigmática /resistência ao ethos regulatório? 	Autor: Mari Margarete Dos Santos Forster Co-autor: Maurício Cesar Vitória Fagundes
GT11 - Política de Educação Superior	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dormi aluno (a)...acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior 	Autor: Ana Maria de Oliveira Cunha Co-autor: Graça Aparecida Cicillini Co-autor: Talamira Taita Rodrigues Brito

A 30ª Reunião anual da ANPEd realizou-se em Caxambu, Minas Gerais de 7 a 10 de outubro de 2007 e teve como tema "ANPEd: 30 anos de Pesquisa e Compromisso Social". A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em sua 30ª. Reunião Anual, marcou os 30 anos de atuação da ANPEd na sociedade brasileira, contemplando temáticas de interesse da comunidade científica.

Neste evento, os 361 trabalhos foram organizados nos seguintes Grupos de Trabalhos (GTs): GT 2 - História da Educação (17); GT 3 - Movimentos Sociais e Educação (9); GT 4 - Didática (16); GT 5 - Estado e Política Educacional (24); GT 6 - Educação Popular (19); GT 7 - Educação da Criança de 0 a 6 anos (18); GT 8 - Formação de Professores (31); GT 9 - Trabalho e Educação (17); GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita (15); GT 11 - Política de Educação Superior (12); GT 12 - Currículo (15); GT 13 - Educação Fundamental (22); GT 14 - Sociologia da Educação (11); GT 15 - Educação Especial (15); GT 16 - Educação e Comunicação (20); GT 17 - Filosofia da Educação (18); GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas (11); GT 19 - Educação Matemática (16); GT 20 - Psicologia da Educação (11); GT 21 - Afro-brasileiros e Educação (6); GT 22 - Educação Ambiental (12); GE 23 - Grupo de Estudos Gênero, Sexualidade e Educação (16).

Fazendo uma análise a partir dos trabalhos apresentados nos diferentes GTs, selecionamos aqueles que abordam a temática em estudo e apresentamos na tabela abaixo:

Figura 19
Levantamento dos trabalhos apresentados
na 30ª Reunião Anual da ANPEd / 2007

GRUPOS DE TRABALHO	TRABALHO SELECIONADO	AUTOR(ES)
GT 04 - Didática	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalhando com projetos de investigação: quando a autonomia do aluno ganha destaque. ▪ Didática da partilha de saberes com jovens: um estudo a partir dos significados atribuídos por estudantes às práticas pedagógicas inovadoras de seus professores. 	Adélia Maria Nehme Simão e Koff Análise de Jesus da Silva
GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A (re)significação das aprendizagens na aula universitária da educação superior. ▪ A pesquisa sobre as práticas de educação infantil: investigando as micro relações sociais. 	Maísa Beltrame Pedroso Autor: Sandra Cristina Vanzuita da Silva Co-autor: Cila Alves dos Santos Machado

GT 08 - Formação de Professores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A prática de pesquisa: relação teoria e prática no curso de pedagogia. ▪ Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000. ▪ O uso do portfólio reflexivo na perspectiva histórico-cultural. ▪ Pesquisa-formação: dois estudos, dois contextos, mesmos desafios. ▪ Questões exatas, respostas incertas: dilemas e perspectivas na formação de professores de física, matemática e química. 	<p>Maria Iolanda Fontana</p> <p>Roberta Rotta Messias de Andrade</p> <p>Elaine Sampaio Araujo</p> <p>Antonio Serafim Pereira</p> <p>Geovana Ferreira Melo</p>
GT 11 - Política de Educação Superior	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedagogia da pesquisa: incidências sobre a formação do cientista. 	<p>Rosa Maria Corrêa das Neves</p> <p>Tânia Mara Rezende Machado</p>
GT 12 - Currículo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização curricular: objetivos ou competências e habilidades? Procurando a diferença entre “seis e meia dúzia”. ▪ Currículo e autopoiese: um espaço vivo de construção do conhecimento. 	<p>Maria Zuleide da Costa Pereira</p>
GT 19 - Educação Matemática	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contando histórias nas aulas de matemática: produção/mobilização de conceitos na perspectiva da resolução de problemas. 	<p>Autor: Débora de Oliveira Andrade Co-autor: Regina Célia Grandó</p>

Conforme observamos na tabela, dos 361 trabalhos apresentados, selecionamos 13, que representam 3,6% , por apresentarem relação com o tema em estudo. Percebemos pelo percentual de trabalhos selecionados da 30ª Reunião Anual da ANPEd que a pesquisa na construção do conhecimento adentra não só na área de formação de professores, mas está presente também em outros grupos de trabalho onde encontramos relatos de experiências muito interessantes, além de apresentarem outras vertentes acerca do tema.

Este mapeamento, a que chamamos “Estado do Conhecimento” teve como fontes de pesquisa: a 22ª Reunião Anual da ANPEd, o III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, o I Simpósio de Educação Superior, o II Simpósio Internacional de Educação Superior, o III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, o VI Seminário Internacional de Educação e a 24ª Reunião Anual da ANPEd/2001, o II Fórum de Pesquisa Científica e Tecnológica / VII Salão de Iniciação Científica da ULBRA /2001, o IV Seminário de Pesquisa em Educação da

Região Sul/2002, o XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE,/2002, o IV Encontro sobre Investigação na Escola e o XVI Salão de Iniciação Científica - XIII Feira, a 28ª Reunião Anual da ANPED, a 29ª Reunião Anual da ANPEd e a 30ª Reunião Anual da ANPEd totalizando 7906 trabalhos, sendo que foram contemplados para compor esta proposta, 162, representando um percentual de aproximadamente 2%, por abordarem direta ou indiretamente o tema *PESQUISA*. Procuramos, através das leituras dos artigos e ou resumos publicados nas referidas fontes, selecionar aqueles que pudessem subsidiar este estudo, pela relevância de seus objetivos, temas de pesquisa e pela pertinência dos referenciais teóricos. Cabe salientar que nesta investigação para construção do Estado do Conhecimento buscamos agrupar alguns encontros nacionais de grande representatividade no cenário educacional, como é o caso da ANPEd que congrega em suas reuniões anuais e regionais pesquisadores de renome e apresenta trabalhos a partir de uma seleção criteriosa e, outros eventos, de caráter regional e local que se configuram como iniciativas expressivas de educadores engajados e pesquisadores da área.

Inovações que procuram explorar novas alternativas que, muitas vezes, se constroem na contramão das forças dominantes podem ser importantes marcos para a construção de novas possibilidades. A pesquisa sobre estas experiências pode, também, contribuir para consolidar novas possibilidades (CUNHA, MARSICO, BORGES & TAVARES, 2001, p. 38)

Neste trabalho de construção do Estado do Conhecimento foi possível constatar que a utilização da pesquisa como mote desencadeador da aprendizagem, ainda é bastante embrionária no cenário educacional, contudo, não podemos desconsiderar os esforços de inovação pedagógica que constatamos através dos relatos de experiências analisados. Há, sem dúvida, movimentos nas práticas pedagógicas que procuram romper com o ensino tradicional, diversificando-se em atividades diferenciadas em sala de aula e situações que possibilitem a reflexão sobre as práticas e teorias educacionais de forma participativa.

[...] é evidente a necessidade de reforçar a dimensão pedagógica de nossa docência para adaptá-la às condições variáveis de novos estudantes. Impõe-se a nós a necessidade de repensar as metodologias de ensino [...] a necessidade de incorporar experiência e modalidades diversas de trabalho de tal forma que os próprios alunos possam optar por níveis de aprofundamento

nas disciplinas de acordo com a sua própria motivação e orientação pessoal (ZABALZA, 2004, p. 31).

Buscando dar uma continuidade e aprofundamento na construção deste estudo, nos lançamos à coleta de dados na *Rede Universitas*. Para melhor conhecer esta fonte de consulta encontramos no site disponível (internet) que a Rede UNIVERSITAS consolida uma rede acadêmica para a pesquisa e a interlocução entre pares que têm em comum a área de conhecimento educação superior. Congrega pesquisadores do GT Política de Educação Superior / ANPED e tem como um dos seus objetivos selecionar, organizar, disponibilizar à comunidade e avaliar a produção científica sobre educação superior no Brasil a partir de 1968. O projeto UNIVERSITAS - Avaliação da Produção Científica sobre Educação Superior no Brasil, 1968 - 2002" dá continuidade ao desenvolvimento de pesquisa integrada, iniciada desde 1993 e formalmente apoiado pelo CNPq desde 1996. Tem como objetivo maior selecionar, organizar, disponibilizar à comunidade e avaliar a produção científica sobre educação superior, no Brasil, de 1968 - 2002. Reúne um grupo de pesquisadores e de aprendizes de universidades do país - FURB - UNISO - UCDB - UCP - UERJ - UFAL - UFF - UFG - UFMG - UFMT - UFPA - UFPR - UFRGS - UFRJ - UFRRJ - PUCRS - UNIFESP - UNIMEP - USP, UFSCAR.

A Rede Universitas organiza os trabalhos cadastrados em categorias temáticas, a saber:

Figura 20
Rede UNIVERSITAS
Categorias e sub-categorias

Categorias	Sub-Categorias
1. Políticas Públicas de Educação Superior	1.1. Estado e Educação Superior 1.2. Estado, Ciência e Tecnologia 1.3. Legislação 1.4. Financiamento e Agências Financiadoras 1.9. Outros
2. Universidade e Sociedade	2.1. Idéia de Universidade 2.2. Universidade e Sociedade Civil 2.3. Universidade e Intercâmbios Institucionais 2.4. Universidade e Mercado de Trabalho 2.5. Universidade e Modelos Internacionais 2.9. Outros
3. História da Educação Superior	3.1. Criação, Institucionalização, Desenvolvimento e Extinção de IES 3.2. Reestruturação IES/Cátedra e Departamento 3.3. Reforma Universitária

	<ul style="list-style-type: none"> 3.4. Movimento Estudantil 3.5. Movimento Docente/Cátedra 3.6. Produção Científica 3.7. Educadores/Cientistas 3.8. Cursos 3.9. Outros
4. Manutenção e Financiamento da Educação Superior	<ul style="list-style-type: none"> 4.1. Agências Financiadoras 4.2. Sistemas de Bolsas 4.3. Custos, Receitas e Anuidades 4.4. Financiamento 4.9. Outros
5. Natureza Jurídica	<ul style="list-style-type: none"> 5.1. Públicas/Privadas/Comunitárias/Confessionais e Isoladas 5.2. Autarquias, Fundações e Associações 5.3. Novas Propostas 5.9. Outros
6. Organização Acadêmica e Gestão	<ul style="list-style-type: none"> 6.1. Modelos Organizacionais de IES 6.2. Representação e Participação 6.3. Gestão Acadêmica 6.4. Gerência de Recursos Humanas 6.5. Gerência de Recursos Materiais 6.9. Outros
7. Autonomia Universitária	<ul style="list-style-type: none"> 7.1. Autonomia Administrativa de Gestão, Financeira e Patrimonial 7.2. Autonomia Didático-Científica 7.9. Outros
8. Ensino	<ul style="list-style-type: none"> 8.1. Graduação 8.2. Pós-graduação 8.3. Relações Pedagógicas 8.4. Currículo 8.5. Licenciatura 8.6. Graduação e Pós-graduação 8.7. Outros 8.8. Estado, Educação e Ensino
9. Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> 9.1. Concepção de Pesquisa 9.2. Pesquisa e Graduação 9.3. Pesquisa e Pós-graduação 9.4. Grupos de Pesquisa 9.5. Organização Institucional para Pesquisa 9.9. Outros
10. Extensão	<ul style="list-style-type: none"> 10.1. Concepção de Extensão 10.2. Universidade, Sistemas e Níveis de Ensino 10.3. Universidade e Empresa 10.4. Universidade e Organizações Trabalhistas 10.5. Universidade e Movimentos Sociais 10.9. Outros
11. Corpo Docente	<ul style="list-style-type: none"> 11.1. Trabalho Docente 11.2. Formas de Organização/Carreira 11.3. Formação Docente 11.4. Formas de Associação 11.5. Perfil

	11.9. Outros
12. Corpo Discente	12.1 . Atividades Discentes 12.2 . Perfil 12.3 . Acesso 12.4 . Desempenho 12.5 . Formas de Associação 12.9 . Outros
13. Corpo Técnico-Administrativo	13.1. Atividade Técnico-Administrativa 13.2. Formas de Organização/Carreira 13.3. Formação/Qualificação 13.4. Formas de Associação 13.5. Perfil 13.9. Outros
14. Avaliação do Ensino Superior	14.1. Formas de Avaliação 14.2. Institucional/Unidades 14.3. Graduação 14.4. Pós-Graduação 14.5. Currículo, Disciplinas 14.6. Pesquisa, Ensino e Extensão 14.9. Outros
15. Relação Ensino, Pesquisa e Extensão	15.1. Ensino/Pesquisa e Extensão 15.2. Ensino/Pesquisa 15.3. Ensino/Extensão 15.4. Pesquisa/Extensão 15.9. Outros

Em movimento de coleta de dados buscamos verificar os anos de abrangência dos trabalhos publicados. Deparamo-nos com estudos realizados de 1972 a 2002 perfazendo um total de 94. Neste universo, concentramo-nos nos títulos dos artigos e procuramos aqueles que pudessem sugerir o estudo da temática em foco: o ensino com pesquisa nas categorias *Pesquisa – pesquisa e graduação* e *Relação Ensino, Pesquisa e Extensão – Ensino / Pesquisa*. Assim, selecionados os trabalhos, passamos para a etapa seguinte, ou seja, a leitura de cada resumo registrando os autores, o título dos trabalhos e o ano de publicação.

Iniciaremos a apresentar os trabalhos selecionados na categoria *Pesquisa – pesquisa e graduação*, conforme os dados que seguem:

Figura 21
Organização dos trabalhos na Categoria
Pesquisa na sub-temática pesquisa e graduação.

<i>Autor(Es)</i>	<i>Título Do Trabalho</i>	<i>Ano</i>
SOBRINHO, Dias José	O ensino de graduação e a pesquisa: Construção e reconstrução do conhecimento e sociedade	1998
BOTOMÉ, Sílvio Paulo	Pesquisa, ensino e extensão: Superando Equívocos em busca de perspectivas para o acesso ao conhecimento.	1997
MENEZHINI, Rogério.	Ensino e pesquisa: indissociabilidade.	1997
CUNHA, Maria Isabel da	Ensino e pesquisa: a prática do professor universitário.	1996
CUNHA, M. I. de	Ensino com pesquisa: a prática pedagógica reconstruída do professor universitário.	1994
VIEIRA, S. L	Ensino e pesquisa na universidade: retrospectiva de uma associação problemática.	1993
PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda	Associação ensino-pesquisa na universidade: caminhos de um discurso.	1992
COSTA, Maria Vorraber et al	Prática Pedagógica e Pesquisa articuladas para a melhoria da qualidade do ensino superior.	1987
FRANCO, M.A.C	Questão histórica do ensino e da pesquisa na Universidade Brasileira.	1986
SERBINO, Raquel et al	Ensinar, pesquisar, aprender: uma experiência de formação de professores.	1986
REIS, E.L., XAVIER, M., REIS,C. et al	Uma abordagem prática como tentativa de dinamização da disciplina metodologia da pesquisa.	1986
MARQUES, E.A., FORMIGA, L.C.D	Pesquisa numa Universidade pública: os fatos e a visão dos docentes.	1986
TSALLIS, C	Por que pesquisa nas Universidades?	1985
MOREIRA, M.A	Metodologia da pesquisa e metodologia de ensino: uma aplicação prática.	
LIDA, Itiro	Reflexões sobre a pesquisa na universidade.	1984
GOLDBERG, Maria Amelia Azevedo	O ensino de 1º grau: objeto desprivilegiado na produção científica educacional brasileira.	1980
CAVALCANTI, Z. M. C	Ensino de Pesquisa em cursos de graduação.	1980
CUNHA, Luiz Antônio	Ensino e pesquisa: uma associação problemática nas propostas de autarquia especial.	1980
PONTES NETO, José Augusto da Silva	Experiência de ensino em pesquisa na área de psicologia da aprendizagem.	1980
PAOLI, Niuvenius Junqueira	O trajeto interrompido: o ensino e a pesquisa em ciências sociais.	1980
CUNHA, Luiz A	Ensino e Pesquisa: uma associação problemática.	1979
CALAZANS, Maria Julieta C., FRIGOTTO, Gaudêncio	A Pesquisa como Atividade Acadêmica.	1978
BUENO, José Lino Oliveira	Procedimento didático para um estágio inicial de planejamento de pesquisa.	1978
KUHN, E	Pesquisa universitária.	1975
SILVA, Maurício Rocha e	Ensino e pesquisa na universidade.	1974
CALDEIRA, E.et al	Estratégias metodológicas de desenvolvimento do ensino superior.	1974
REIS, José	Pesquisa e ensino.	1974
KUHN, Eticar	Ensino e pesquisa.	1972

Desta forma, pudemos constatar que este assunto está presente em 28 trabalhos, representando um total de 29.7% do total de trabalhos do período (94).

Posteriormente, verificamos o número de trabalhos por anos de publicação, conforme é possível observar abaixo:

Figura 22
Organização dos trabalhos na Categoria
Pesquisa na sub-temática pesquisa e graduação
por ano de publicação.

Ano Trabalho	Quantidade de Trabalhos Selecionados
2002	0
2001	0
2000	0
1999	0
1998	1
1997	1
1996	1
1995	0
1994	1
1993	1
1992	1
1991	0
1990	0
1989	0
1988	0
1987	1
1986	4
1985	2
1984	1
1983	0
1982	0
1980	5
1979	1
1978	2
1977	0
1976	0
1975	1
1974	3
1972	1
Total	28

Na continuidade deste estudo, fizemos levantamento do número de trabalhos na segunda categoria selecionada: *Relação Ensino, Pesquisa e Extensão* e encontramos 74 trabalhos e na sub-categoria *Ensino / Pesquisa* analisamos e selecionamos aqueles que entendemos comungar com o objeto em foco, conforme dados a seguir:

Figura 23
Organização dos trabalhos na Categoria
Relação Ensino, Pesquisa e Extensão
sub-categoria Ensino / Pesquisa

<i>Autor</i>	<i>Trabalhos</i>	<i>Ano</i>	<i>Periódico</i>
CUNHA, M. I. de	Ensino com pesquisa: a prática pedagógica reconstruída do professor universitário.	1994	Boletim ANPED
VIEIRA, S. L	Ensino e pesquisa na universidade: retrospectiva de uma associação problemática.	1993	Boletim ANPED
ALVIM JUNIOR, Fausto	Graduação e pós-graduação no Brasil (As novas academias numa sociedade em desenvolvimento).	1975	Ciência e Cultura
BUENO, José Lino Oliveira	Procedimento didático para um estágio inicial de planejamento de pesquisa.	1978	Ciência e Cultura
FRANCO, M.A.C	Questão histórica do ensino e da pesquisa na Universidade Brasileira.	1986	
KUHN, E	Pesquisa universitária.	1975	Ciência e Cultura
KUHN, Eticar	Ensino e pesquisa.	1972	Ciência e Cultura
KUHN, Eticar	Ensino e produtividade.	1977	Ciência e Cultura
MARQUES, E.A., FORMIGA, L.C.D	Pesquisa numa Universidade pública: os fatos e a visão dos docentes.	1986	Ciência e Cultura
REIS, José	Pesquisa e ensino.	1974	Ciência e Cultura
COELHO, Edmundo Campos	Ciências: Mitos, Equívocos e Controvérsias	1986	Boletim Informativo Bibliográfico
PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda	Associação ensino-pesquisa na universidade: caminhos de um discurso.	1992	Educação & Sociedade

Como foi possível constatar neste levantamento, dos 74 trabalhos apresentados, somente 12 abordam a temática pesquisa na relação com o ensino, o que corresponde a 16% da categoria.

Refletindo sobre os dados coletados e imersa nas informações encontradas na navegação UNIVERSITAS, resolvemos prolongar nossa “garimpagem” e verificar a incidência da relação “ensino / pesquisa” nos periódicos cadastrados por esta Rede no período de 1968 a 2002. Constatamos que os periódicos cadastrados na Rede UNIVERSITAS são em número de 32 e o número de produção apresentada em cada periódico no período de 1968 a 2000 apresenta os seguintes dados:

Figura 24
Distribuição de documentos sobre
Educação Superior, em periódicos nacionais
por periódico - 1968-2000.

<i>Periódico</i>	<i>Quantidade</i>
1. Boletim ANPEd	162
2. Boletim Informativo Bibliográfico	81
3. Cadernos ANDES	138
4. Cadernos CEDES	58
5. Cadernos de Pesquisa	37
6. Cadernos NUPES	116
7. Ciência e Cultura	1467
8. Ciências Sociais Hoje	4
9. CIPEDES	51
10. Debate e Crítica	8
11. Documenta	475
12. Educação & Sociedade	156
13. Educação Brasileira	636
14. Educação e Pesquisa	54
15. Educação e Realidade	59
16. Educação em Revista	83
17. Em Aberto	150
18. Encontros com a Civilização Brasileira	17
19. Ensaio	78
20. Estudos	96
21. Estudos e Debates	223
22. Estudos em Avaliação Educacional	19
23. Fórum Educacional	108
24. INFOCAPES	99
25. Jornal da Ciência/SBPC	2234
26. Revista Avaliação	231

27. Revista Brasileira de Ciências Sociais	18
28. Revista Brasileira de Educação	35
29. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	141
30. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	52
31. Revista de Administração Pública	48
32. Universidade e Sociedade	183
Total	7319

Fonte: GT POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR/ ANPEd. Universitas/BR - a produção científica sobre educação superior no Brasil, 1968 - 2000. Biblioteca Virtual UNIVERSITAS.

Conforme os dados apresentados, encontramos 7319 trabalhos cadastrados na Rede UNIVERSITAS de 1968-2000 e publicados nos 32 periódicos e, na seqüência do trabalho, passamos a verificar em cada periódico o número de trabalhos relacionados à relação ensino / pesquisa e encontramos os seguintes dados:

Figura 25
Trabalhos Periódicos cadastrados
UNIVERSITAS 1968 a 2000
Ensino / Pesquisa

<i>Periódicos</i>	<i>Número De Trabalhos</i>
Revista Avaliação	0
Boletim ANPED	3
Boletim Informativo Bibliográfico	1
Cadernos ANDES	0
Cadernos CEDES	0
Cadernos de Pesquisa	0
Cadernos NUPES	0
Ciência e Cultura	20
Ciências Sociais Hoje	0
CIPEDS	0
Debate e Critica	0
Documenta	0
Educação e Sociedade	1
Educação Brasileira	3
Educação e Realidade	0
Educação em Revista	0
Em Aberto	0
Encontro com a Civilização Brasileira	0

Ensaio	0
Estudos	0
Estudos e Debates	1
Fórum Educacional	0
INFOCAPES	0
Revista Brasileira de Política e Administração em Educação	0
Revista Brasileira de Ciências Sociais	1
Revista Brasileira de Educação	0
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	1
Revista de Administração Pública	0
Universidade e Sociedade	0
Jornal da Ciência / SBPC	0
Educação e Pesquisa	0
Estudos em Avaliação Educacional	0

Portanto, dos 7319 artigos publicados nos periódicos cadastrados na rede UNIVERSITAS de 1968 a 2000, encontramos 31 trabalhos na relação ensino-pesquisa, representando um percentual de 0,4%.

Através destes dados reiteramos a importância do professor entender a pesquisa como princípio fundante de sua docência, pois esta pode revelar-se como mote desencadeador de aprendizagens significativas, desde que seja assumida como atitude investigativa cotidiana.

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e a tenha como atitude cotidiana (DEMO, 1998, p. 2)

Feito este primeiro levantamento através de uma pesquisa avançada, nos lançamos à leitura dos resumos apresentados em cada periódico, tendo encontrado os seguintes dados que foram sistematizados em tabelas, conforme apresentação na sequência deste estudo:

Figura 26
UNIVERSITAS 1968 a 2000
Periódico Boletim ANPED
Relação ensino / pesquisa

<i>Autor</i>	<i>Trabalho</i>	<i>Ano</i>
CUNHA, M. I. de	Ensino com pesquisa: a prática pedagógica reconstruída do professor universitário.	1994
GATTI, B	Formar professores ou pesquisadores no mestrado em Educação?	1987
VIEIRA, S. L	Ensino e pesquisa na universidade: retrospectiva de uma associação problemática.	1993

Figura 27
UNIVERSITAS 1968 a 2000
Boletim Informativo Bibliográfico
Relação ensino / pesquisa

<i>Autor</i>	<i>Trabalho</i>	<i>Ano</i>
COELHO, Edmundo Campos	Ciências: Mitos, Equívocos e Controvérsias.	1986

Figura 28
UNIVERSITAS 1968 a 2000
Periódico Ciência e Cultura
Relação ensino / pesquisa

<i>Autor</i>	<i>Trabalho</i>	<i>Ano</i>
1. ALVIM JUNIOR, Fausto	Graduação e pós-graduação no Brasil (As novas academias numa sociedade em desenvolvimento).	1975
2. BUENO, José Lino Oliveira	Procedimento didático para um estágio inicial de planejamento de pesquisa.	1978
3. CALDEIRA, Eny	Modelos de aperfeiçoamento do professor de ensino superior.	1973
4. CARNEIRO, C.C.B.S., VASCONCELOS, D.L	Uma experiência com alunos de Química Geral.	1988
5. CESAR, Z.T.R	UEL: produção e crítica na área de ensino.	1988
6. FORMIGA, L.C.D	Paradoxo-ensino de Ciências biomédicas.	1983
7. FRANCO, M.A.C	Questão histórica do ensino e da pesquisa na Universidade Brasileira.	1986
8. FREITAS NETO, G.C. et al	Implementação de um laboratório de Ensino e Aprendizagem de matemática e Ciências Físicas e Biológicas.	1986
9. JORGE, M. de A.G. , LAZARINI, T.C.G	Projeto seleção técnica de ensino.	1974
10. KUHN, E	Pesquisa universitária.	1975
11. KUHN, Eticar	Ensino e pesquisa.	1972
12. KUHN, Eticar	Ensino e produtividade.	1977
13. MACHADO, J.C	Ciência e docência.	1987
14. PAOLI, Niuvenius Junqueira	O trajeto interrompido: o ensino e a pesquisa em ciências sociais.	1980
15. PONTES NETO, José Augusto da Silva	Experiência de ensino em pesquisa na área de psicologia da aprendizagem.	1980

16. REIS, José	Pesquisa e ensino.	1974
17. RUSSO, M.H., PETEROSS, H.G., VENDRAMETO, O. et al	Capacitação de recursos humanos para a docência e pesquisa tecnológica.	1988
18. SILVA, M.V	A Extensão Universitária : um processo educativo.	1987
19. SILVA, Maurício Rocha e	Ensino e pesquisa na universidade.	1974
20. TSALLIS, C	Por que pesquisa nas Universidades ?	1985

Figura 29
UNIVERSITAS 1968 a 2000
Periódico Educação e Sociedade
Relação ensino / pesquisa

<i>Autor</i>	<i>Trabalho</i>	<i>Ano</i>
SAVIANI, Dermeval	Extensão universitária: uma abordagem não-extensionista.	1981

Figura 30
UNIVERSITAS 1968 a 2000
Periódico Educação Brasileira
Relação ensino / pesquisa

<i>Autor</i>	<i>Trabalho</i>	<i>Ano</i>
CUNHA, Luiz Antônio	A face oculta da universidade.	1990
LIDA, Itiro	Reflexões sobre a pesquisa na universidade.	1984
SARMENTO, Diva Chaves	A universidade brasileira.	1991

Figura 31
UNIVERSITAS 1968 a 2000
Periódico Estudos e Debates
Relação ensino / pesquisa

<i>Autor</i>	<i>Trabalho</i>	<i>Ano</i>
SOUSA, Edson Machado de	Uma questão atual.	1987

Figura 32
UNIVERSITAS 1968 a 2000
Periódico Revista Brasileira de Ciências Sociais
Relação ensino / pesquisa

<i>Autor</i>	<i>Trabalho</i>	<i>Ano</i>
DURHAM, Eunice Ribeiro	O Sistema Federal de Ensino Superior: problemas e alternativas.	1993

Figura 33
UNIVERSITAS 1968 a 2000
Periódico Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
Relação ensino / pesquisa

<i>Autor</i>	<i>Trabalho</i>	<i>Ano</i>
MAZZOTTI, T. B	Formação de Professores: Racionalidades em Disputa.	1993

Através deste levantamento a que denominamos, *Estado do Conhecimento dos Encontros Nacionais de Educação e rede UNIVERSITAS*, percebemos que a pesquisa na relação *ensino/pesquisa* é uma temática pouco enfocada nos trabalhos acadêmicos e nos periódicos, foco deste estudo. Não podemos, contudo, desconsiderar que os dados apontam iniciativas de professores e estudiosos da educação quanto a reflexões acerca de temáticas inerentes à práxis pedagógica e a busca de estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem. Não queremos cair em contradição, porém entendemos que o teor dos trabalhos analisados para compor este estudo, sinalizam as preocupações docentes quanto a necessidade de ressignificação da prática pedagógica e a busca de novos alicerces epistemológicos para a construção de novas trajetórias na educação.

A pesquisa deve perpassar pela teoria e prática docente, permitindo a interface entre elas. Cunha (2000) faz observação neste sentido:

[...] o professor, para construir sua profissionalidade, precisa recorrer a saberes da prática e da teoria. A prática, cada vez mais sendo valorizada como espaço de construção de saberes, quer na formação dos professores, quer na aprendizagem dos alunos. Entretanto, a prática, que é fonte de sabedoria, torna a experiência um ponto de reflexão [...] a teoria como contribuição para a pesquisa e reflexão (p. 47).

O professor universitário é um fomentador do desenvolvimento do espírito crítico, pensamento reflexivo e atitude de investigação em seus alunos, devendo manter em si próprio esta “chama interior” que o desafia, constantemente como agente de transformação social, a ser um permanente e incansável pesquisador. Como escreve Demo (1998)

Estas preocupações tomam corpo mais visível se o professor for capaz de cultivar projeto próprio de desenvolvimento pessoal. Significa, desde logo, não esperar de outrem a motivação ou o empurrão, mas formular sua própria proposta de vida (p. 191).

Para que o professor se perceba como docente-pesquisador, faz-se necessária a concepção de pesquisa aliada ao ensino como pressuposto indispensável à formação de futuros professores-pesquisadores. Acreditamos que se esta reflexão e entendimento fizerem-se presentes em sua atitude cotidiana no espaço acadêmico, promover-se-á profissionais autônomos e reflexivos de suas práticas. Fundamental se torna, portanto, que os cursos de educação de professores propiciem aos acadêmicos situações de familiarização com a profissão para a construção, significação e contextualização de saberes na formação docente inicial e continuada.

Anexo 5

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE REFLEXÃO

Neste trabalho buscamos através de revisão de literatura, investigar sobre as estratégias pedagógicas que podem contribuir no processo educativo com vistas à formação do profissional reflexivo. Em síntese, as estratégias elencadas apresentam como fio condutor o *questionamento reconstrutivo* (Demo, 1998) caracterizado como pesquisa internalizada, atitude cotidiana baseada na crítica e na intervenção alternativa que fomenta o exercício da pesquisa e, o *diálogo*, como movimento de interlocução entre os protagonistas participantes do processo educativo, professores e alunos. Passa-se a assumir a dúvida e a crítica como fundantes na perspectiva de um conhecimento novo.

Não temos a intenção de esgotar o assunto neste estudo, mas partimos da premissa de que este material pode se constituir em interessante fonte de pesquisa para pesquisadores e/ou profissionais interessados na temática, podendo, inclusive, fomentar outras pesquisas.

Optamos por apresentar neste anexo as estratégias: *pesquisa-ação, análise de casos, narrativas, grupos de discussão e/ou aprendizagem colaborativa* destacando o *círculo de estudo, os diálogos sucessivos, os ensaios argumentativos ou artigos de posição* e o *fishbowl (Aquário de Peixe)*.

Em continuidade, nas *perguntas pedagógicas*, apresentaremos como principal estratégia, o *questionamento*. No grupo dos acrônimos, destacaremos *KWHL, DRTA e MARER*.

Na sequência, *observação de aulas, seminários resolução de problema, portfólios* e, no grupo das estratégias denominadas de *estruturadores gráficos, os mapas conceituais, diagramas (Spider Charts)*. Finalizaremos com os *blogs e blogs-fólios, trabalho de projetos e a aprendizagem construtiva*.

1. Pesquisa-ação

Apesar da pesquisa-ação ter múltiplas definições²⁴, segundo Alarcão (2004), podemos afirmar que é uma modalidade estratégica de aprendizagem através da experiência tendo como base a reflexão.

A pesquisa-ação está voltada para a mudança da realidade dos sujeitos envolvidos, sendo, portanto sua abordagem de cunho psicossociológico. Esta modalidade de pesquisa tem como pressupostos filosóficos e epistemológicos a valorização da participação dos sujeitos envolvidos, concepções de realidades em construção e dialéticas, estando inserida num paradigma crítico. Salientamos que Brandão é no Brasil a figura mais representativa desta metodologia.

A pesquisa-ação apresenta três características importantes: (a) a contribuição para a mudança; (b) o caráter participativo, motivador e apoiante do grupo; (c) o impulso democrático (Alarcão, 2004). Geralmente, os tipos de questões a responder, ou os problemas a responder encontram-se em contextos em que os sujeitos participantes vivem e que gostariam de modificar / melhorar / transformar. As questões focalizam geralmente, a compreensão que o grupo tem da realidade investigada e as transformações que o grupo entende que devam ocorrer para melhorar esta realidade. O constructo teórico da pesquisa-ação ocorre geralmente, ao longo do processo, podendo, contudo, haver uma explicitação teórica prévia.

Para que não haja ambigüidades, uma pesquisa-ação será considerada como tal, quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja não-trivial, o que quer dizer, uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. Como estratégia de pesquisa, a pesquisa-ação pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade

24 Apesar dessa metodologia de pesquisa apresentar múltiplas definições, Alarcão (2004, p. 47) toma como referência a definição de Lewin e seus colaboradores: "uma aplicação da metodologia científica à clarificação e à resolução dos problemas práticos. É também um processo de mudança pessoal e social planejada. Em ambos os sentidos constitui um processo de aprendizagem que dá particular relevo à qualidade da colaboração no planejamento da ação e na avaliação dos resultados".

prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada. Contudo, a pesquisa-ação sofre no meio acadêmico de algumas críticas, conforme alerta Gil (1991, p. 60):

A pesquisa-ação tem sido alvo de bastante controvérsia. Em virtude de exigir o envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema, a pesquisa-ação tende a ser vista em certos meios como desprovida da objetividade que deve caracterizar os procedimentos científicos.

Alarcão (2004, p. 48-49) afirma que “a pesquisa-ação é uma metodologia de intervenção social cientificamente apoiada e desenrola-se segundo ciclos de planificação, ação, observação, reflexão”. E nessa modalidade de pesquisa os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Exige, portanto, uma estrutura de relação entre pesquisador e pesquisados, de tipo participativo.

A entrevista é considerada a técnica mais adequada para a coleta de dados para este tipo de pesquisa, podendo ser aplicada coletiva ou individualmente. Quando, porém, o universo da pesquisa envolver um número muito grande de pessoas, pode-se utilizar o questionário como instrumento para coleta de dados. Outras técnicas podem ser complementares a este processo, como é o caso da análise de conteúdo, o sociograma, as histórias de vida e a observação participante. A pesquisa-ação prefere, contudo, procedimentos flexíveis, para que ao longo do processo, os objetivos possam ser revisitados, permitindo opção por outras técnicas ou complementação dos instrumentos já aplicados.

Com os resultados da pesquisa, essas instruções podem ser fortalecidas ou, caso contrário, devem ser alteradas, abandonadas ou substituídas por outras. A nosso ver, a substituição das hipóteses por diretrizes não implica que a forma de raciocínio hipotético seja dispensável no decorrer da pesquisa. Trata-se de definir problemas de conhecimento ou de ação cujas possíveis soluções, num primeiro momento, são consideradas como suposições (quase-hipóteses) e, num segundo momento, objeto de verificação, discriminação e comprovação em função das situações constatadas (THIOLLENT, 1988, p. 33).

O planejamento da pesquisa-ação é bastante flexível, pois não segue fases ou etapas rigidamente ordenadas, embora para a realização deste trabalho exija do pesquisador muita organização e disponibilidade para acompanhamento do processo. Thiollent (1988), contudo, apresenta uma ordem sequencial de ação, sendo citados, neste momento, aqueles que acredito serem pertinentes ao presente trabalho:

- ◆ *fase exploratória*: consiste em descobrir o campo de pesquisa, os sujeitos envolvidos e suas expectativas e estabelecer um levantamento dos principais problemas e eventuais e possíveis formas de ação. O passo seguinte consiste em prognosticar viabilidades de intervenção de tipo pesquisa-ação no contexto em foco, estabelecendo os principais objetivos da pesquisa.;
- ◆ *definição do tema da pesquisa*: deve ser definido e sugerir os problemas e o enfoque que serão selecionados como foco de investigação. O tema estando definido permitirá ao pesquisador selecionar referenciais pertinentes e disponíveis para o tratamento teórico deste. Em geral, é o tema é escolhido em função de certo compromisso entre a equipe de pesquisadores (se for o caso) e os elementos ativos da situação a ser investigada. Se o tema escolhido não interessar a população envolvida, o mesmo não poderá ser tratado de forma participativa, prejudicando o processo;
- ◆ *a colocação dos problemas*: junto com a definição do tema e dos objetivos da pesquisa, é fundamental a explicitação dos problemas para que o processo investigativo possa ser desencadeado;
- ◆ *o lugar da teoria na pesquisa*: é fundamental para o encaminhamento da pesquisa, nesta abordagem, ter uma visão clara do quadro de interpretação dos fenômenos / fatos investigados. O projeto de pesquisa, portanto, precisa estar articulado com um quadro de referência teórica. O papel da teoria consiste em gerar idéias, hipóteses para orientar a pesquisa e as interpretações.

A divulgação dos resultados da pesquisa-ação pode ser feita diretamente aos sujeitos interessados, por intermédio de seminários, congressos, encontros, simpósios ou outras formas de comunicação. Sobre a importância da pesquisa-ação, Alarcão (2004, p. 47) afirma

Subjaz a esta abordagem a idéia de que a experiência profissional, se sobre ela se refletir e contextualizar tem um enorme valor formativo. [...] Reconhece-se ainda que o móbil da formação nos profissionais adultos advém do desejo de resolver os problemas que encontram na sua prática quotidiana.

Entendemos a partir das contribuições da autora e de outros estudiosos na área que a pesquisa deve estar atrelada ao ensino como fio condutor, como princípio organizador e articulador do processo ensino-aprendizagem. Se assim, não o for, permaneceremos entendendo a pesquisa como uma ação isolada do processo educativo.

2 Análise de casos

Os casos são registros de acontecimentos reais que pela complexidade de sua problemática atraem nossa atenção, sendo alvo de reflexão (ALARCÃO, 2004; AMARAL, MOREIRA & RIBEIRO, 1996). Como também consiste em apresentar de forma sucinta uma situação real ou fictícia para ser discutida em grupo (BORDENAVE & PEREIRA, 2007, p. 164). Essa estratégia pedagógica apresenta um alto valor formativo, dado à contextualização e complexidade da análise casuística e possibilita a construção de conhecimentos e tomada de consciência sobre os fatos presentes nas práticas sociais.

Alarcão (2004, p. 52) escreve que Schulman contribui na reflexão desta estratégia de trabalho afirmando que

[...] É caso porque representa o relato de um acontecimento teórico
[...] Um acontecimento pode ser descrito; um caso tem de ser explicado, interpretado, discutido, dissecado e reconstruído. Assim se pode concluir que não há nenhum conhecimento verdadeiro de caso sem a correspondente interpretação teórica.

O professor ao empregar essa modalidade de trabalho deve fomentar situações pedagógicas em que os alunos possam discutir argumentar, levantar hipóteses, lançar alternativas de solução tendo presente que é complexo e sujeito a interpretações. E nesse contexto interativo, o professor desempenha um papel fundamental quando dá o suporte para o exercício reflexivo, ou seja, ajudar a

organizar a análise e a visibilidade do aporte teórico que subjaz ao caso. Ribas & Carvalho (2003, p. 39) afirmam que “Esse tipo de ação exige profissionais que tenham mentalidade aberta para o novo, respeitando o outro e tolerando posicionamentos diferentes [...]”.

A partir de Bordenave & Pereira (2007, p. 164) o estudo de casos pode ser usado com diversos objetivos, entre eles:

- a) para motivar, já que o caso em geral envolve uma situação verossímil de conflito, suscetível de ser diversamente interpretada pelos alunos.
- b) Para desenvolver a capacidade analítica e o espírito científico.
- c) [...]
- d) Para capacitar na tomada de decisões.

A construção de um caso para análise pode ser uma atividade orientada pelo professor, pois para que o aluno construa casos é importante que o ele já tenha ouvido, discutido e analisado outros tantos, para assim, da análise e do comentário à experiência dos casos estudados à sua auto-análise e registro reflexivo. Schulman (apud ALARCÃO, 2004, p. 109) compara este momento de elaboração com uma peça de teatro que ocorre em três atos:

acto 1: planificação e definição dos objetivos do que se quer ensinar (as esperanças e os sonhos); acto 2: a ação propriamente dita – o que aconteceu, as dificuldades e os problemas não antecipados, as incertezas, o conflito não solucionado; acto 3: a resolução do conflito, a recapitulação, a reflexão – o professor obtém um conhecimento mais produtivo sobre o sucedido e sobre a repercussão que teve nos alunos e em si próprio.

Alguns autores recomendam o estudo de caso para o trabalho pedagógico junto a estagiários, onde esses estarão envolvidos ativamente no processo de desenvolvimento e sua construção permite a análise, a reflexão e discussões sobre as vivências descritas. Permite ainda a partilha com os demais colegas e professor para que ouça outros pontos de vista e outros aspectos de análise, obtendo diferentes interpretações.

Dentre outras variantes, Viera & Vieira (2005) fazem menção ao *Estudo de Caso* como uma modalidade estratégica de ação docente pertencente à Discussão

de Pequeno Grupo. O Estudo de Caso consiste em apresentar ao grupo de discussão um fato, em caso para estudo de uma situação real ou fictícia. O objetivo desta estratégia é levar ao grupo a apontar sugestões ou soluções para sua resolução. Nas palavras dos autores, *“O que se pretende é trazer um pouco da realidade para a sala de aula, já que nem sempre é possível levar os alunos a observar a realidade in loco”* (p. 29).

O professor ao adotar esta estratégia, segundo Vieira & Vieira (2005) ao citar Bordenave & A. Pereira deve observar quatro etapas: inicialmente, seleciona o caso a ser estudado e anuncia ao grupo; planifica-se o estudo de caso distribuindo materiais e/ou, se possível, fazer uso da dramatização; tomada de conhecimento do caso pelos grupos através de discussões e, para finalizar, a socialização das discussões com anotações dos fatos, dúvidas ou questões que suscitaram interesse nos grupos, com a mediação do professor: “o que encontraram de interessante; o que chamou a atenção do grupo”. O professor pode fazer um breve resumo e solicitar que os alunos façam o mesmo.

Nesta mesma linha de Discussão de Pequeno Grupo, encontra-se o Estudo Orientado em Equipes (Vieira & Vieira, 2005, p. 31) que tem o objetivo de dar respostas rápidas a uma determinada situação-problema e envolve três etapas:

1. Escalonamento das competências que a exploração da situação permite alcançar, onde ocorrem uma breve exposição do assunto;
2. Determinação dos conceitos básicos ou tópicos essenciais, bem como das actividades do professor e dos alunos com vista à obtenção da resposta ao problema ou situação-problema; e
3. Realização dessas actividades e avaliação da aprendizagem final.

3 Narrativas

Quem não gosta de ouvir e contar histórias? A maioria de nós, desde a mais tenra idade, ouve e aprende a contar histórias. Em nossa vida cotidiana é natural que contemos os acontecimentos do dia-a-dia aos nossos familiares, amigos e colegas.

O ato de colocar por escrito essas situações é o passo seguinte e, ganha caráter pedagógico, pois possibilita rememoramos os fatos vividos (ou fictícios) a partir de um movimento sensível de interlocução conosco que nos permite observá-los à distância. Assim, podemos afirmar que as narrativas permitem a promoção de reflexões, pois “[...] o acto da escrita é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca (ALARCÃO, 2004, p.52).

As narrativas são estratégias pedagógicas pouco utilizadas na formação estudantil e acadêmica dos educandos, pois, infelizmente, não temos o hábito de escrever nossas experiências pessoais e profissionais, o que vivemos em nosso dia-a-dia. Nos estágios acadêmicos, por exemplo, assim como em outros momentos acadêmicos, é uma prática que pode agregar bons resultados aos alunos, pois, enquanto educadores formadores estaremos fomentando o ato da escrita, do registro, além da reflexão sobre o que foi vivido.

Holly (apud AMARAL, MOREIRA & RIBEIRO, 1996, p. 105-106) refere três tipos de narrativas que podem diferir entre si pelo caráter mais objetivo e factual ou subjetivo da informação que nos fornecem:

[...] o diário de bordo é o mais objetivo, contudo, o diário íntimo apresenta vantagens sobre ele porque permite que, ao escrevermos, nos distanciemos do cotidiano frenético do ato educativo, levando-nos a refletir sobre ele, naquele preciso momento, ou mais tarde, ao relê-lo, possibilitando que se revejam acontecimentos através do filtro do tempo [...] O registro quotidiano inclui características do diário íntimo e do diário de bordo, mas tem mais vantagens porque o seu conteúdo é mais abrangente: é a reconstrução da experiência vivida (não apenas factos, mas também sentimentos e permite-mos tomar consciência daquilo que foi objectivo e subjectivo”.

Através das narrativas é possível reconstruir o contexto, os comportamentos, as manifestações, as idéias como peças de um quebra-cabeça a ser organizado, visto que o processo de narrativa implica uma transformação do que aconteceu, pois não estamos perante a realidade real, mas mediante a realidade captada pelo narrador. O distanciamento favorece a reflexão sobre a complexidade do ato educativo. Para tanto, é importante que o registro seja feito por escrito, com linguagem clara, o mais fidedigno possível ao que foi vivenciado e que possibilite a leitura e releitura para dissecar e analisar o material. Ainda segundo o autor acima

citado, as vivências de ensino podem ser registradas de cinco modos diferentes que não são exclusivos entre si:

1. a narrativa jornalística em que os factos são vistos através dos olhos do narrador; 2. a narrativa analítica, em que se decompõem os elementos do facto; 3. a narrativa etnográfica, que incide sobre o contexto em que decorreu a experiência e a observação dos factos; 4. a narrativa terapêutico-criativa em que tomamos consciência do nosso eu, dos nossos sentimentos e pensamentos; 5. a narrativa introspectiva que nos torna vulneráveis ao interrogarmo-nos sobre o que fizemos (HOLLY apud AMARAL, MOREIRA & RIBEIRO, 1006, p. 106).

Nesse contexto, o professor tem desafios instalados enquanto elemento problematizador e fomentador do movimento reflexivo dos alunos e, nesse caso, perguntas como: sobre o que você escreveu? O que foi narrado? Por que foi escrito? O que te chama a atenção nessa vivência? Poderias ter feito de uma outra forma? Como pode ser implementado? Quais os conhecimentos e valores que esta experiência agregou a você? Além dos questionamentos do professor é importante que o aluno reflita sobre seus registros e, esse momento é só seu. Para tanto, deve existir um clima favorável às discussões e aprendizagens frente a essa estratégia de trabalho onde a partilha será marcante e o grupo de alunos se constituir como gestores do processo, trocando idéias, sugerindo, questionando, propondo, etc. Os materiais produzidos através de narrativas constituem-se em fontes riquíssimas para pesquisas futuras, visto que guardam as experiências vividas e nos permite um olhar retrospectivo sobre a evolução e desenvolvimento das práticas pessoais e profissionais a partir de um exercício reflexivo. Em suma, os casos constituem “potenciais unidades de reflexão e análise. Como ferramentas pedagógicas permitem a aquisição do saber adquirido a partir da prática ou da interacção, entre a teoria e a prática ou vice-versa” (ALARCÃO, 1996, p. 160).

4 Grupos de Discussão e/ou Aprendizagem Colaborativa

A estratégia reflexiva/formadora de Grupos de Discussão e/ou Aprendizagem Colaborativa para se efetivar a contento, depende fundamentalmente da forma como será orientada em sala de aula. Inicialmente esclarecemos que a partir da revisão de literatura a cerca dessa estratégia, salvaguardando suas

características e objetivos, os grupos de discussão e aprendizagem colaborativa estão sendo concebidas como práticas similares. Por uma questão de compreensão e opção metodológica, abordaremos o assunto enfocando-as como uma estratégia única.

Essa estratégia consiste em estabelecer condições e procedimentos onde os educandos, (usuários no caso da internet), em conjunto com o professor estabelecem buscas, compreensão e interpretação da informação de assuntos determinados através de exercícios sistemáticos de pesquisa.

A estratégia de Discussão e o Debate para alguns autores são uma só estratégia de ensino, enquanto para outros existem algumas diferenças. Segundo Bordenave & A. Pereira (2007) o debate tem como objetivo o enfrentamento de pessoas com ideias opostas para a sua confrontação e, a partir desta vivência, surjam contribuições para estudos posteriores. Nérice (apud VIEIRA & VIEIRA, 2005, p.24) faz uma distinção entre debate e discussão ao afirmar que “Debate é competição intelectual. Enquanto a discussão é cooperação, o debate é disputa”.

Segundo Vieira & Vieira (2005, p. 23) a discussão pressupõe cinco elementos: ,

1. um pequeno grupo de estudantes encontrando-se juntos;
2. Reconhecimento de um tópico ou problema comum;
3. introdução, troca/mudança e a avaliação de informação e ideias;
4. partilha de ideias/informação em direção a alguma meta ou objectivo; e
5. interacção verbal objectiva.

A discussão, o diálogo interativo (presencial ou virtual) são os motes fomentadores dessa proposta e, enquanto estratégia reflexiva/formadora deve ser planejada previamente pelo educador formador, o que significa dizer que deve ter um norte, objetivos claros a serem conhecidos pelos alunos. Coordenar a organização dos espaços privilegiados às contribuições dos alunos evita que caiamos em falas espontaneístas, fazendo com que percamos o foco de reflexão em pauta. Dinamizar o trabalho a partir dessa estratégia exigirá do professor (ou

educando, se for o caso de estar à frente da coordenação dos trabalhos), além de habilidades comunicativas, fortemente o exercício da liderança, garantindo vez e voz a todos os participantes do grupo.

Libâneo (2003) no texto *Questões de metodologia do ensino superior – a teoria Histórico-cultural da atividade de aprendizagem*²⁵ aponta dois aspectos importantes sobre a ênfase na aprendizagem: a) a aprendizagem está relacionada com a atividade de pesquisa tanto do aluno quanto do professor. Implica promover situações em que o aluno aprenda a buscar informações, aprenda a localizá-las, analisá-las, relacioná-las com conhecimentos anteriores, dando-lhes significado próprio, a redigir conclusões, a observar situações de campo e registrá-las, a buscar solução de problemas, dentre outros; b) a aprendizagem precisa ser significativa; um conhecimento significativo é aquele que se transforma em instrumento cognitivo do aluno, ampliando tanto o conteúdo quanto a forma do seu pensamento.

O autor entende que a aprendizagem remete ao aprender a pensar e ao aprender a aprender. O ensino universitário precisa ajudar o aluno a desenvolver habilidades complexas de pensamento e através de situações pedagógicas desafiadoras necessárias para *aprender*. Novamente ganham destaque os encaminhamentos estratégicos que serão dados pelo professor para que o objetivo acima citado seja levado a contento. Assim, promover grupos de discussão pode contribuir sobremaneira, pois devem ser entendidos como espaços onde se procura o equilíbrio entre as necessidades sociais e individuais, ao serem proporcionadas (aos aprendizes) estruturas de participação específica e de atividade para a aprendizagem social, para a colaboração, a comunicação e a construção de conhecimento.

Os grupos de discussão e/ou aprendizagem colaborativa fomentam a participação dos educandos que se vêem engajados na reflexão e discussão de um tema, podendo, preferencialmente, desencadear propostas de trabalho na seqüência destes procedimentos iniciais – reflexão e discussão. Fornece à aprendizagem um contexto social que dá suporte às tarefas e às atividades em que os educadores em

²⁵ Palestra realizada na UCG no dia 5 de agosto de 2003.

formação estão envolvidos, tendo em vista o desenvolvimento de uma base de conhecimento partilhado. Os educandos em formação se constituem em produtores e consumidores de conhecimentos, não apenas para eles, mas também para a comunidade acadêmica, uma vez que os saberes construídos são socializados com os demais grupos através da promoção de momentos favorecedores à interação social, à colaboração e à comunicação. Os Seminários Integradores, os Fóruns de Pesquisa, as Mesas Redondas e as Mostras Culturais são alguns exemplos de organização do trabalho pedagógico desencadeado a partir dos grupos de discussão e/ou aprendizagem colaborativa. Salientamos que essas modalidades podem ser implementadas na própria sala de aula envolvendo apenas os grupos participantes como pode ser extensiva à comunidade acadêmica mais ampla, onde outros professores e educandos em formação podem assistir e contribuir na qualificação dos trabalhos socializados.

Essa estratégia formativa ganha significado especial nos cursos de formação de professores frente a necessidade de construirmos um perfil de profissional crítico, reflexivo, ciente de suas responsabilidades docentes e sociais, engajado com seus pares na qualificação da práxis, bem como com seu entorno sócio-político e cultural. Assim, propor situações pedagógicas através da organização de grupos de discussão favorece o desenvolvimento de competências e habilidades importantes na construção das aprendizagens tendo como base ao desenvolvimento de atitudes investigativas nos educandos em formação. Citamos a título de exemplo, a partir de nossa própria experiência docente nos cursos de Pedagogia, os momentos em que se faz necessária a discussão dos educandos para definir uma problemática a ser foco de investigação, frente às inúmeras diagnosticadas, a partir da inserção dos grupos na realidade escolar; os objetivos, as metas e as ações a serem desencadeadas em um projeto de intervenção no contexto investigado; as reflexões na, sobre e para as vivências nessa atividade teórico-prática.

Poderíamos implementar esse estudo com relatos de inúmeras situações pedagógicas em que os grupos de discussão e/ou aprendizagem colaborativa ganham destaque no cenário de formação de professores. Entendemos que se trata de uma estratégia que pode contribuir sobremaneira em revisões de literatura sobre

determinado tema com visões teóricas diferentes (visão de diferentes autores sob um mesmo tema) e se constitui em momento privilegiado no processo formativo, visto à provocação pedagógica para a defesa, argumentação, contraposição e questionamento de idéias. Para esse exercício de interlocução entre os pares os alunos precisam, através da pesquisa, se apropriar de saberes já construídos, ressignificá-los a ponto de atribuir-lhes sentido na busca de poderem contextualizá-los às práticas profissionais e sociais. Da mesma forma, entendemos que essa estratégia reflexiva/formadora agrega saberes e valores importantes, especialmente, quando em situações de reflexão na, sobre e para as práticas pedagógicas onde os educandos defendem os aspectos que os levaram a tomadas de decisões frente às situações-problema que se manifestam no contexto educativo.

4.1 *Círculo de Estudos*

Vieira & Vieira (2005) apresentam *Círculo de Estudos* como uma estratégia de ensino que envolve uma reunião de pessoas ligadas a uma mesma área de estudo e atuação com vistas a aprofundar um determinado assunto. Cada membro deste círculo deve fundamentar-se sobre o tema em questão para reflexão, relatar suas experiências e socializar idéias com os seus pares.

Resgatando algumas experiências enquanto docente do ensino superior, podemos testemunhar da importância desta estratégia pedagógica, especialmente em disciplinas onde se fazem presentes alunos de várias licenciaturas. Os estudos se dão por áreas afins e a escolha de temas para o trabalho com vistas à socialização em Encontros de Iniciação Científica, iniciativa institucional para abertura de Círculo de Estudos sobre várias temáticas e os participantes de outras turmas se inscrevem para assistirem e/ou dirimir dúvidas. É uma estratégia de ação muito interessante, contudo, precisa ser muito bem conduzida pelo docente quando se tem em sala de aula vários grupos com temáticas diferenciadas. A mediação do professor no subsídio de aportes teóricos é um desafio para ambos; a aprendizagem, igualmente, é bilateral. Em muitas ocasiões estes grupos se formam e permanecem em estudos para aprofundamento apesar do término da disciplina. Isto é muito gratificante!

4.2 *Diálogos Sucessivos*

Esta estratégia visa a desconstrução de certezas, de dogmatismos de uma ou mais pessoas, ou seja, estão convencidas da certeza de suas verdades. Operacionalmente em sala de aula pode ser organizada da seguinte forma: com dois círculos concêntricos formados, um aluno de cada círculo senta de frente para o colega do outro círculo; o professor orienta os procedimentos e regras da estratégia e oferece um tema para discussão. Os alunos, por sua vez, que estão no círculo externo, devem dar início expressando sua opinião sobre o assunto. O aluno do círculo interno ouve e tem cerca de três minutos para contraargumentar. Na continuidade, os alunos do círculo interno giram para a direita, mudando de lugar. O aluno do círculo externo explicita sua opinião e discute com o seu novo par durante cerca de três minutos. Após a rotação interna de cinco colegas, o professor lança uma nova assertiva relacionada ao assunto em pauta e os procedimentos são repetidos. Para finalizar, pode-se solicitar aos alunos que registrem suas opiniões e as argumentações de seus colegas e faça suas ponderações sobre o assunto.

4.3 *Ensaio Argumentativo ou Artigo de Posição*

Nesta estratégia o docente oferece ao grupo uma questão controversa e solicita aos alunos que, apresentem, por escrito, seus argumentos reflexivos sobre o tema em pauta. É na verdade um ensaio para defesa de um ponto de vista com tecido argumentativo e esta estratégia de acordo com Ennis e Weston (apud Vieira & Vieira, 2005, p. 40) acontece a partir de três fases:

1. Explicitar a questão e defender uma dada conclusão, tese ou afirmação ou fazer uma proposta precisa, atendendo ao significado de termos-chave;
2. Apresentar razões relevantes que suportem essa conclusão;
3. Responder a pontos de vista opostos e a fraqueza dos argumentos fornecidos considerando alternativas; e
4. Resumir a posição, sistematizando as razões a favor e a refutação das razões contra a tese defendida.

Em toda aprendizagem em grupo é necessário que o sujeito tenha a compreensão de que a sua participação cooperativa no trabalho supera a idéia da soma de atividades realizadas individualmente. Sem dúvida, torna-se um elemento

motivador a referência e contribuição de cada participante, pois refletirá diretamente em um trabalho cooperativo mais rico. É fundamental que haja responsabilidade de todos sobre a produção final que está sendo construída, pois cada membro do grupo é responsável, quer pela sua aprendizagem quer pela aprendizagem dos demais elementos.

Além da apropriação dos saberes pertinentes ao trabalho proposto para estudo, outra questão pertinente nessa estratégia reflexiva/formadora é justamente o desenvolvimento das habilidades interpessoais. A dimensão relacional ou interpessoal é altamente favorecida nessa proposta de trabalho dado os momentos de troca, socialização e defesa de idéias, sendo possível, ao docente formador acompanhar e analisar como os alunos reagem frente a situações variadas, como acolher opiniões convergentes e divergentes às suas, como colabora com a produção acadêmica conclusiva do grupo e como se manifesta enquanto profissional reflexivo em formação nas trocas com seus pares. Enfim, são aspectos importantes para que o educador em formação esteja atento durante a vivência dessa estratégia.

4.4 Fishbowl (Aquário de Peixe)

A estratégia do Fishbowl é mais conhecida como Aquário de Peixe dado a organização espacial em que esta acontece em sala de aula. Tendo o professor como moderador do trabalho, dispõe seis cadeiras em semicírculo, sendo três delas, ocupadas por especialistas. Após as apresentações dos convidados, o moderador convida três alunos para ocuparem as outras três cadeiras; inicia-se o trabalho com a conversa e/ou questionamento dos convidados sobre determinado assunto combinado previamente. É importante que o moderador, junto com os envolvidos, administre o tempo para que todos os alunos possam ocupar as cadeiras e conversar com os convidados.

5 Perguntas pedagógicas

As perguntas pedagógicas adquirem grande importância no cenário educativo visto que têm como objetivo o questionamento das práticas e teorias de

aprendizagem, bem como sua validade, contudo para adquirirem caráter de pedagógicas, deve haver uma intencionalidade formativa. Isto significa que independe de quem as faz, seja o próprio professor, quer seja um colega de trabalho. O importante é que essas possam desvendar “as forças sociais, culturais e políticas que têm vindo a moldar o ensino e que impedem os professores de mudar as práticas mais enraizadas” (ALARCÃO, 1996, p. 102) para assegurar-lhes poder emancipatório reflexivo.

Adotando Smydt como sustentação teórica, Alarcão (1996) aponta as quatro tarefas apropriadas à formação de professores num processo integrado: descrição, interpretação, confronto e reconstrução. Em cada uma das tarefas torna-se necessário desencadear o processo reflexivo a partir de perguntas-chaves que sugerem um processo reflexivo e uma tomada de decisões:

- *descrição: O que faço? O que penso?* Indica a primeira etapa do processo reflexivo. Nesta etapa a narrativa pode ser estratégia de trabalho que contribuirá nesse processo, observando a objetividade dos fatos descritos para posterior interpretação.
- *interpretação: O que significa isto?* Tem a intenção de trazer às claras os princípios e as teorias subjacentes às práticas através do diálogo consigo mesmo e com os demais colegas e das descobertas e interpretação dos porquês que o levam a agir e tomar decisões.
- *confronto: Como me tornei assim?* Nesta tarefa o professor deve tomar consciência de que suas construções não são meramente individuais, mas

[...] produto de normas culturais com raízes profundas de que não nos damos conta e que fazem do ensino a expressão histórica de certos valores, moldados de modo a veicular o que é importante acerca da natureza do acto educativo (ALARCÃO, 1996, p. 103).

- *reconstrução: Como poderei me modificar?* É o processo que resulta do desenvolvimento das tarefas anteriores, ou seja, é o momento em que o professor irá redimensionar suas ações com base na reconstrução de suas crenças, fazendo opções que melhor atendam a qualificação de sua prática docente.

Empregadas na formação inicial dos professores, as perguntas pedagógicas devem centra-se na realidade do ensino em três tópicos numa dupla dimensão: moral e técnica. Alarcão busca em Tom (1987) a explicação para essa dupla abordagem que sistematizamos a partir de nossa compreensão. Como primeiro tópico as perguntas pedagógicas devem situar-se na *relação professor-aluno* e o foco desta análise são os problemas da prática de ensino na sala de aula. O segundo tópico focaliza *os conteúdos* buscando centrar-se nas capacidades de desenvolvimento e seqüência curriculares ou na seleção de textos. Como último tópico, a autora situa a análise da *relação entre o ensino e os processos de escolarização* numa abordagem mais ampla no âmbito social. Este tópico se torna necessário visto a tendência dos professores em formação inicial centrarem suas atenções sobre aspectos práticos do cotidiano da sala de aula e, desta análise poderá alterar ou redefinir os tópicos anteriores. Entendemos que para além da abordagem técnica e objetiva do ensino devemos primar por assentar nossas reflexões partindo do compromisso social e político da ação docente, pois desta, deriva o caráter de nossas opções e ações práticas.

5.1 O questionamento

A estratégia *perguntas pedagógicas* remete a estratégia do *questionamento* apresentada por Vieira & Viera (2005). De modo a facilitar e orientar a ação docente na intenção de questionar os alunos sobre determinado tema, encontramos Vieira & Vieira (2005, p. 110) apresentando a estratégia do *questionamento* com os princípios comuns ao das perguntas pedagógicas e, baseados nos aportes teóricos de Paul, Binker, Jensen e Kreklau (1990) e Elder e Paul (2002) descrevem oito etapas fundamentais neste processo:

- 1 propósito: “Qual o propósito deste assunto, reunião, lei, fórum...?”
2. pontos de Vista ou Perspectivas: “O que querem dizer com....; Como é que isto se relaciona com a discussão do curso...;Alguém discorda? Porque discorda?”
3. assunções: “O que está a assumir...? O que podemos assumir ao invés de...”

4. implicações e Consequências: “Quais os efeitos que esta decisão terá? Acontecerá isto necessariamente ou provavelmente?”
5. dados, Fatos e experiências: “Quais seriam os exemplos? Quais as razões para afirmar que... e São razões adequadas?”
6. inferências e julgamentos: “Com é que se chegou a esta conclusão? E Existe uma conclusão alternativa plausível?”
7. conceitos e Teorias: “Qual é a principal idéia que está a usar no seu raciocínio”; Pode explicar esta idéia? São necessários mais fatos?”
8. responder à questão ou resolver o problema: “É a questão clara? Está a ser compreendida? E A questão pede que se avalie algo?”

Os autores, genericamente, apresentam como exemplo uma série de questões que podem ser repetidas em momentos diferenciados para contribuir no processo de pensamento dos educandos. São suficientemente gerais para serem utilizadas para argumentar, analisar argumentos, testar hipóteses, resolver problemas, estimar probabilidades, tomar decisões pensar criativamente, pois segundo os autores “[...] o questionamento pode associar-se ou estar presente em quase todas as estratégias de ensino” (p. 57).

Rememorando a história, encontramos em Sócrates os fundamentos do questionamento – maiêutica, e sua utilização e Paul (apud VIEIRA& VIEIRA, 2005, p. 50) apresenta os princípios do questionamento socrático formulados em diretrizes e pelo teor e importância pedagógica cabe destacá-los: a) tratar todos os pensamentos como necessários ao desenvolvimento de idéias; b) responder a todas as respostas com uma ou mais questões que exijam aos intervenientes que pensem de uma maneira mais profunda e complexa; c) tratar todas as asserções como ponto de ligação para ulteriores pensamentos; d) reconhecer que qualquer pensamento pode apenas existir completamente numa rede de pensamentos ligados; estimular os estudantes, através das questões, a procurar tais ligações; e) solicitar quando possível, os fundamentos últimos para o que é dito ou aquilo em que se acredita; f) reconhecer que todas as questões pressupõem uma questão anterior e que todo o pensamento pressupõe um pensamento anterior.

Como afirmam Vieira & Vieira (2005, p. 124) “Pela sua importância, é, pois, fundamental continuar a investigar o questionamento como estratégia de ensino para que a sua utilização pelos professores seja o mais efectiva possível e seja rentabilizada para as várias finalidades educativas, como a de promover o pensamento crítico!”.

5.2 O *inquérito*

O *inquérito* é uma estratégia conhecida por Vieira & Vieira (2005) como multifacetada, pois envolve o grupo de alunos e provoca-os à participação ativa na construção de suas aprendizagens e esta pode ser de duas modalidades: a) orientado, quando o professor fornece dados e/ou situações e, b) não orientado ou livre, no momento em que os próprios alunos apresentam os dados e formulam generalizações e a solução da situação em análise.

Optar por esta estratégia pedagógica significa oportunizar momentos para que “o próprio aluno planeje e conduza as investigações, pense crítica e racionalmente sobre as relações entre evidência e explicações e o construir e analisar explicações alternativas” (Vieira & Vieira, 2005, p. 37).

O *inquérito* quando organizado e conduzido no contexto de trabalho em grupo apresenta muitas semelhanças com a estratégia de discussão, sempre que se centre na análise ou investigação focada em uma dada situação ou temática e é destinada a um grupo pequeno de alunos.

6 *Acrónimos*

Os acrónimos são estratégias baseadas no questionamento e sua designação oferece indicadores dos passos a serem executados. Nesse estudo, entendemos ser interessante apontar KWHL e DRTA e suas formas de aplicabilidade no contexto pedagógico.

6.1 KWHL

A KWHL é uma estratégia que pode ser aplicada quando o educador estiver trabalhando com leitura de textos. Referida por John Barell, esta estratégia baseia-se na formulação de três questões como norteadoras do trabalho:

K (Know - saber): “O que pensas saber sobre este assunto...?”

W (Want – querer): “O que queres/precisas saber sobre...?”

H (How - como): “Como encontrastes as respostas a estas questões?”

L (Learn - aprender): O que aprendeste ao longo deste processo?”

Ao propormos leituras tendo presente estas questões como orientadoras do processo, temos uma intencionalidade pedagógica clara. Quando ajudamos os alunos a desenvolver uma consciência sobre seus próprios pensamentos e processos de aprendizagem, estamos ajudando-os a pensar sobre a eficácia das estratégias utilizadas para alcançar os objetivos delineados, o que significa prover meios para que pensem sobre o pensar, processo conhecido como metacognição. Ao educador cabe o desafio de mediar e orientar esta trajetória rumo a uma maior compreensão sobre o assunto, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. Optativamente, o educador pode solicitar registro escrito do processo metodológico vivenciado nesta estratégia e socialização entre todo os alunos e, a partir daí, formalizar um projeto de pesquisa.

6.2 DRTA

A estratégia *Dilrect Reading-Thinking-Activity* – DRTA é empregada, especialmente em grupos, voltada à leitura de documentos e, de acordo com Vieira & Vieira (2005) envolvem quatro etapas: identificar os propósitos da leitura através do questionamento: “Com este pequeno trecho, qual é, na sua opinião, o foco/assunto da história?”. Como segunda etapa, ajustar os propósitos e proporcionar materiais, o que significa o acompanhamento atento e cuidadoso do professor nos pontos de paragens da leitura e o tempo de discussão. Como terceiro momento, observar as sistemáticas do leitor, pois, normalmente, ler um texto ocorre de duas maneiras: cada um lê e assinala para si algumas passagens do texto ou os alunos lêem em voz alta, respeitando a sua vez, toda a história ou capítulo,

parágrafo por parágrafo. Desenvolver a compreensão é a quarta etapa deste processo onde o aluno estabelece relação com o seu anterior conhecimento e a nova informação com vistas a fazer previsões, confirmar ou ajustar as suas previsões e esboçar conclusões durante as discussões em aula.

6.3 *MARER*

Outra estratégia acrónima que contribui na análise de argumentos é a *MARER*, onde cada letra inicial apresenta um significado importante e aponta para questionamentos pedagógicos fundamentais:

M (Main/Principal): Qual o ponto principal presente neste argumento?

A (Assunções): Quais as assunções feitas pelo ator?

R (Raciocínios): Que raciocínio faz o autor?

E (Evidências): Quais ou qual a evidência apresentada?

R (Relevância): Quais ou qual a informação relevante é apresentada?

7 *Observação de aulas*

Nos cursos de formação de professores fomentar o desenvolvimento de capacidades de observação de aulas nos parece fundamental. Significa afirmar que a observação pode assentar-se sobre a prática do próprio educando (em estágio, por exemplo) como de outros professores. O importante é que os educandos sejam estimulados a observar o ambiente educativo, pois acreditamos ser o ponto de partida para um exercício reflexivo e para a formação profissional.

Para otimizar o entendimento da importância da observação de aulas, buscamos Alarcão (1996, p. 110) quando esta, a partir de seus estudos e pesquisas, aponta os objetivos dessa estratégia de reflexão/formação:

- auxilia em uma maior compreensão dos princípios e processos instrucionais subjacentes à prática pedagógica;
- desenvolver através das práticas vivenciadas, a conscientização e o seu controle dos princípios que permeiam à planificação, organização, gestão e execução;

- adquirir “conhecimento científico-pedagógico”²⁶, ou seja, um conhecimento-base de ensino: conhecimento, pensamento, capacidade e disposição. É processo de raciocínio e ação pedagógica pelo qual os docentes atualizam a compreensão dos problemas;
- dar feedback sobre comportamentos com vistas a intervir e qualificar o desempenho;
- refletir criticamente sobre o seu ensino, transcendendo o nível intuitivo, impulsivo, empírico à reflexão crítica;
- capacitar os educandos a formularem os seus próprios juízos sobre o que acontece no espaço pedagógico;
- fomenta atitudes investigativas pela investigação baseadas na própria realidade e construção de hipóteses explicativas.

A autora a partir dessas colocações amplia a esfera de análise com vistas a transcender os processos instrucionais que ocorrem em sala de aula e apresenta a observação de aulas abordando três tipos de observação (fundamentados em Estrela, 1986), salientando que a cada uma, é possível a adaptação de técnicas com recurso a instrumentos de observação, conforme o caso: observação naturalista, observação ocasional e observação sistemática.

Por observação *naturalista* o sujeito observador registra dados sem nenhum critério seletivo por um determinado período de tempo buscando absorver tudo o que se passa e descrevendo o que observa. O objetivo deste tipo de observação é obter o máximo de informações possíveis, sem contudo, sofrer influências de análise do observador; apenas os fatos observados. Esta observação tem a intenção pedagógica de provocar no educando em formação o exercício reflexivo de explicar o porquê e o para quê através do como. É possível o observador fazer uso de gravadores e/ou vídeos, o que enriquece o trabalho na medida em que os alunos se vêem e ouvem (ou vêem e ouvem os outros).

Fundamentada nos estudos de Day, ALARCÃO (1996, p.111) afirma que “esse tipo de observação serve para introduzir o formando na complexidade da sala

²⁶ *Pedagogical content knowledge*: noção desenvolvida por Schulman (1992) citado em Alarcão (1996).

de aula, ajudando-o a perceber-se da multiplicidade de papéis que o professor tem de assumir”. Propicia ainda, pelo que pudemos depreender das leituras desta autora, a interpretação sobre a amplitude do processo ensino-aprendizagem em suas diversas dimensões.

Na *observação ocasional* o processo é mais seletivo no que se refere aos comportamentos a observar, onde focaliza-se determinado aspecto da situação pedagógica a observar, denominado de “incidente crítico”²⁷. Neste tipo de observação deve-se procurar isolar determinado aspecto que será alvo de descrição detalhada e precisa com vistas a estabelecer análise das ações executadas pelo indivíduo observado.

O processo na *observação sistemática* agrega instrumentos que podem ser sistemas de sinais ou de categorias construídos a partir de inventários de comportamentos que são assinalados à medida que vão acontecendo no ambiente pedagógico observado. Com a intenção de observar a sua própria aula ou dos colegas, esses instrumentos podem ser elaborados pelos próprios educandos, sob a supervisão do professor ou podem ser realizadas pesquisas nos já existentes. Alarcão (1996, p. 112) reporta-se a Day para esclarecer que esse tipo de observação pode apresentar algumas desvantagens:

[...] as unidades de comportamento a serem observados podem não ser bem escolhidas, ou não ser relevantes para o estudo da situação a observar; o comportamento observado pode não explicar todos os factos do problema e o professor pode não saber ainda o que aconteceu durante o período de observação. Para além destas desvantagens, podemos acrescentar outras: não se obtém muita informação quanto às explicações que fundamentam certos comportamentos e torna-se difícil atribuir significações às freqüências obtidas.

Frente ao exposto, mais do que uma estratégia de trabalho, a observação das aulas se constitui reflexiva/formadora na medida em que enquanto educadores nos propomos a refletir e não apontar soluções e para isso, torna-se necessário a aproximação de uma nova perspectiva, a auto-observação e a auto-avaliação. Acreditamos que é possível promover através das observações de aulas uma maior

27 Termo utilizado por Estrela (apud ALARCÃO, 1996).

conscientização dos educandos em formação quanto à complexidade de suas práticas, pois a práxis pedagógica transita entre o previsível e o inusitado. Daí a beleza do encontro com o aluno (GRILLO, 2006).

Acreditamos que nenhuma estratégia dará conta de prever ou responder na totalidade a esse movimento complexo, contudo, torna-se necessário que os educandos sejam introduzidos neste exercício de auto-observação e auto-avaliação, sendo que nesse processo, a presença e as contribuições docentes se tornam alavancas à qualificação de suas ações. Colocando o educando frente a análises de processos pedagógicos através da observação de aulas o docente formador estará possibilitando momentos especiais para formular e testar hipóteses com base nas aprendizagens construídas, tendo em vista práticas futuras. Acrescido ao fato de que o docente ao observar e descrever as situações observadas o mais objetivamente possível estará estimulando seus alunos a refletir sobre elas, pois o princípio norteador dessa prática pedagógica é a investigação.

8 Seminário

Esta estratégia é bastante empregada pelos professores do ensino superior. Eu mesma, como docente, entendo ser de valiosa contribuição à construção de aprendizagens significativas, dado o protagonismo dos educandos para levar a contento o trabalho proposto. “É momento de semear idéias e favorecer a germinação” (VIEIRA & VIEIRA, 2005, P. 31). Esta proposta envolve o grupo de educandos que se organiza com a intenção de aprofundar uma temática em estudo sob a orientação e mediação de uma ou várias pessoas especialistas no assunto. Fomenta o diálogo coletivo para a seleção de subtemas co-relacionados ao foco principal conduzindo-os à prática da pesquisa que pode ser em diferentes modalidades: revisão bibliográfica, trabalhos de campo, coleta de depoimentos, atividades laboratoriais e outras. Ao final, os grupos socializam suas produções ao grande grupo, elaboram uma produção acadêmica, normalmente em forma de artigo científico e disponibilizam para os demais colegas, professor e convidados.

9 Resolução de problemas

A resolução de problemas constitui uma metodologia de trabalho em que a investigação educacional tem dedicado particular atenção. Inicialmente, iremos buscar definir a palavra “problema” no campo educacional. Constitui-se um problema toda situação que requer a descoberta de informações desconhecidas para o educando que tenta resolvê-lo, e/ou a necessidade de construir estratégias a fim de apontar soluções adequadas ao objetivo que se deseja alcançar.

Novais & Cruz (apud ALARCÃO, 1996, p. 77) definem problema como

- a) algo de que não se conhece a solução;
- b) questão(ões) que necessita(m) de uma ou mais respostas que tenha(m) de ser elaborada(s) pelo sujeito (e não apenas recordada(s));
- c) algo que exige criar um método para descobrir a(s) resposta(s), (isto é, como se podem obter as respostas);
- d) um projeto pessoal.

No curso de formação de professores essa estratégia reflexiva/formadora requer do docente a capacidade de articular saberes de forma a construir situações pedagógicas com aspectos que merecem reflexão por parte da comunidade acadêmica. Essa por sua vez, através de discussões e levantamento de hipóteses, parte rumo à investigação para comprovar ou refutar as alternativas de solução do problema. Nesse exercício reflexivo de apontar hipóteses fundamentadas nos saberes construídos, o pensamento indutivo é o suporte cognitivo que dá sustentação às ações prévias.

A discussão é complementada por Anastasiou & Alves (2003) quando relacionam as operações de pensamento predominantes nessa estratégia pedagógica: identificação/obtenção e organização de dados; planejamento;; imaginação; elaboração de hipóteses; interpretação e decisão. Contudo, baseadas nas práticas docentes vivenciadas por nós como educadoras nos cursos de formação de professores, constamos as dificuldades manifestadas pelos alunos quando se encontram diante de um problema a ser resolvido e/ou situação a ser encaminhada (que pode ser considerada uma problemática pedagógica). Contribui nessa discussão, Alarcão (1996. p. 77) quando afirma que

[...] a resolução de problemas é um tópico base nos discursos de Educação, mais numa época em que se encontra evidente que os alunos saídos de uma escolarização se encontram pouco preparados para mobilizar os seus conhecimentos para a resolução dos seus problemas profissionais e pessoais.

Baseadas em nossas pesquisas anteriores (ROZA, 2004; 2005) entendemos que os acadêmicos chegam às salas de aula universitárias com inúmeras dificuldades de raciocínio, leitura compreensiva e interpretação dos fatos e fenômenos, devido ao pouco aprofundamento dado ao desenvolvimento dessas capacidades na escola básica. Acreditamos que precisaríamos refletir e redimensionar as práticas docentes inclusive nos níveis de escolaridade anteriores ao ingresso do aluno nos cursos superiores.

Essa forma estratégica de trabalho está sendo vivenciada pela Universidade Federal de Santa Maria, no curso de Administração²⁸, que além de desenvolver abordagens pedagógicas através de “case avaliativo”, relatos de experiência, painéis de debate, seminários, propõe a Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL (*Problem Based Learning*). Essa metodologia busca o desenvolvimento da relação teoria-prática e a efetivação do processo de interação entre os docentes em busca da interdisciplinaridade.

O método PBL (*Problem Based Learning* – Aprendizado Baseado em Problemas) é uma estratégia pedagógica que tem sido utilizada em escolas médicas para formatar um currículo e um processo formativo diferente do modelo tradicional. Nesse processo o elemento central do aprendizado é o aluno, visto ser exposto a situações motivadoras nos grupos tutoriais e levado a definir objetivos de aprendizado cognitivo sobre os temas do currículo, através de problemas propostos. Um dos fundamentos do método é ensinar o aluno a aprender, possibilitando que ele busque o conhecimento nos vários meios de difusão do conhecimento hoje disponíveis e que aprenda a pesquisar e a utilizar esses meios.

Trabalhar com a estratégia reflexiva/formadora de resolução de problemas, ou de solução de problemas, segundo Anastasiou & Alves (2003) significa

28 Informações disponíveis em <http://www.coperves.ufsm.br/prograd/downloads/File/CESNORS/ADMDIURNO/ESTRATEGIAS.pdf>; Acesso em 15/05/08,

possibilitar ao educador em formação, a mobilização de estruturas de pensamento complexos com vistas, não somente a dar solução ou respostas ao problema em foco, mas capacitá-los a perceber os movimentos reflexivos que se constroem nesse exercício.

A estratégia de resolução de problemas quando estimula e/ou amplia a significação dos elementos apreendidos em relação à realidade profissional e exige

Uma constante *continuidade e ruptura*, no levantamento e na análise dos dados e na busca e construção de diferentes alternativas para a solução. Possibilita a práxis reflexiva e perceptiva, a *problematização* – cerne e centro da própria atividade - a *críticidade* na identificação da solução e a *totalidade*, pois tudo está interligado e mutuamente dependente (ANASTASIOU & ALVES, 2003, p. 86)²⁹.

Fundamental se torna igualmente, levá-los a perceber que essas capacidades se tornam importantes no desenvolvimento do perfil profissional, uma vez que permitirá a aplicação dos saberes e valores construídos nesta vivência em outras situações do cotidiano docente.

10 Portfólios

O Portfólio enquanto ferramenta pedagógica pode ser descrito como uma coleção organizada e planejada de trabalhos produzidos pelo(s) aluno(s), ao longo de um determinado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão alargada e detalhada da aprendizagem efetuada bem como das diferentes componentes do seu desenvolvimento cognitivo, metacognitivo e afectivo. Reflete também a identidade de cada aluno, de cada professor, em cada contexto, enquanto construtores do seu desenvolvimento ao longo da vida. Permite uma avaliação contínua³⁰.

Alarcão (2004, p. 55) define Portfólio como “[...] um conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional”.

29 Grifo das autoras.

30 Consulta em <http://portfolio.alfarod.net/index.php>; Acesso em 22/04/08.

Entendemos a partir do exposto que empregar o Portfólio como estratégia de aprendizagem permite o desenvolvimento de uma proposta de trabalho crítico-reflexiva sobre o processo escolar ou acadêmico (pode ser utilizado da educação infantil até o ensino de pós-graduação), visando o desenvolvimento de competências, atitudes e conhecimentos. Normalmente é uma coletânea de documentos ligada a um texto, a um assunto, seguindo uma lógica reflexiva e não apresenta uma estrutura padronizada, podendo variar. Normalmente, tem uma estrutura próxima da que se segue: capa, índice, introdução, desenvolvimento pessoal, desenvolvimento social, desenvolvimento acadêmico, conclusão e anexos.

Alarcão (2004, p. 56) na obra “Professores reflexivos em uma escola reflexiva”, cita Idália Sá Chaves, uma professora formadora que tem dedicado seus estudos em Portugal à prática e teorização dessa estratégia formativa no contexto da abordagem reflexiva em formação de professores, utilizando o termo “portfólios reflexivos”. Segundo essa autora, essa estratégia reflexiva-formadora tem como contributos ao processo pedagógica:

- Promover o desenvolvimento reflexivo dos participantes, quer ao nível cognitivo, quer metacognitivo;
- Estimular o processo de enriquecimento conceptual, através de recursos às múltiplas fontes de conhecimento em presença;
- Estruturar a organização conceptual ao nível individual, através da progressiva aferição de critérios de coerência, significado e relevância pessoal;
- Fundamentar os processos de reflexão para, na e sobre a acção, quer na dimensão pessoal, quer profissional;
- Garantir mecanismos de aprofundamento conceptual continuado, através do relacionamento em feedback entre membros das comunidades de aprendizagem;
- Estimular a originalidade e criatividade individuais no que se refere aos processos de intervenção educativa, aos processos de reflexão sobre ela e à sua explicitação, através de vários tipos de narrativas;
- Contribuir para a construção personalizada do conhecimento para, em e sobre a acção, reconhecendo-lhe a natureza dinâmica, estratégica e contextual;
- Permitir a regulação em tempo útil, de conflitos de etiologia diferenciada, garantindo condições de estabilidade dinâmica e desenvolvimento progressivo da autonomia e da identidade;

- Facilitar os processos de auto e hetero-avaliação, através da compreensão atempada de processos.

Entendemos, em suma, que o portfólio tem uma dupla intencionalidade no cenário educacional. Primeiramente, ele é um documento pessoal onde o sujeito-autor apresenta, seleciona, organiza, sistematiza informações que considera relevante sobre o assunto em pesquisa e/ou estudo. Registra também suas apreciações e comentários sobre o tratamento que foi dado aos dados coletados, podendo, preferencialmente, posicionar-se criticamente sobre a trajetória percorrida – suas aprendizagens. Em segundo momento, o Portfólio é um registro acadêmico para comunicar uma pesquisa e/ou estudo empreendido; é um dar a conhecer à comunidade acadêmica e obter, igualmente, uma apreciação avaliativa da construção realizada. Exige do sujeito-autor conhecimentos teórico-práticos sobre o assunto em estudo, visto que o material pode ser apresentado acompanhado de argüição, humildade para acolher a avaliação que será expressa sobre o material apreciado. Esse trabalho avaliativo pode ser realizado pelo professor que pode contribuir com novas problematizações, os colegas do grupo, bem como profissionais especialistas na área do tema em foco. Certamente, esse movimento de comunicação à comunidade acadêmica agrega valores importantes no sentido de qualificar as reflexões e fornecem subsídios importantes ao sujeito-autor para realizar implementações com vistas à qualificação.

11 Estruturadores Gráficos

Vieira & Vieira (2005) apontam como estratégias de ensino os Estruturadores Gráficos como arranjos espaciais que se destinam a organizar e estruturar as informações, contudo, na literatura, advertem que há uma diversidade de denominações. Neste estudo nos deteremos a apresentar os Mapas Conceituais e os Diagramas.

11.1 Mapas Conceituais

Os Mapas Conceituais foram concebidos por (NOVAK, 1977) como ferramentas para organização e representação do conhecimento e como linguagem por (AUSUBEL, 1968) para comunicação e descrição de conceitos. Os mapas conceituais são estratégias também conhecidas por mapas de conceitos e/ou

esquemas conceituais e apresentam o favorecimento de apresentar um conjunto de significados conceituais incluído numa estrutura de proposições; se configuram como poderoso instrumento gráfico visual na aprendizagem do aluno e na esquematização conceitual. Estes, servem como “estratégia de análise que pode ser usada para ilustrar a estrutura conceptual de uma fonte de conhecimento [...] e de os estruturar, dado que a maior parte dos alunos adquire de forma separada e fragmentada” (p. 42). Os Mapas também auxiliam na compreensão da própria língua, pois ao estruturar um Mapa e depois ter que deste criar um texto, o aluno vai percebendo o esclarecimento das idéias, sem esquecer que um Mapa Conceitual nunca substituirá um texto tradicional, será uma ferramenta a mais, utilizada para promoção da aprendizagem.

Os educadores e educandos que utilizam Mapas Conceituais no processo ensino-aprendizagem tendem a refletir mais cautelosamente sobre as questões que terão de apresentar através destes. Estas questões deverão estar interligadas não necessariamente hierarquizadas; os Mapas oportunizam a análise e reflexão sobre conexões (links, nós, laços) entre os diversos aspectos constantes neste. Os Mapas Conceituais como linguagem, oportunizam a resolução de problemas e o desenvolvimento da criatividade, desde que estes sejam trabalhados de forma contextualizada, através da socialização de experiências.

11.2 Diagramas (Spider Charts)

Conhecidos como Diagramas de Venn são estratégias que podem ser usadas para a busca de semelhanças e diferenças entre assuntos/teses a serem comparadas. De acordo com Vieira & Vieira (2005, p.43) “caracteriza-se por ser uma forma de apresentar graficamente sob a forma da letra “V” ampliada, a informação relativa a um conjunto de elementos envolvidos na produção de conhecimento”.

Os Diagramas são exemplos de estruturadores gráficos usados para favorecer a compreensão sobre algo – material ou texto. Envolve comparações entre os tópicos de acordo com as dimensões presentes. Diagramar um argumento favorece o reconhecimento das partes constituintes, as conclusões e as razões proporcionados pela construção do argumento.

12 Blogs e Blogsfólios

Web, Blog, Mail, Webcan, Hiperlink, AVI, JPEG, Orkut, HTML, Sites, Homepage, Wireless,... são terminologias, dentre tantas outras, que marcam um tempo histórico bem definido – a contemporaneidade. Significa uma verdadeira revolução conceitual onde os indivíduos se vêem como que “bombardeados” por novos saberes que redimensionam o fazer cotidiano e geram novas e progressivas necessidades. As distâncias geográficas sofrem aproximações virtuais, conversar em tempo real tendo um oceano como divisor entre as pessoas já não é mais problema, encontros podem ser marcados e acontecer on-line, o correio eletrônico possibilita interlocuções rápidas, espaços virtuais são criados por interesses e afinidades para encontro entre as pessoas – salas virtuais. Essas são apenas algumas das tantas “novidades” geradas e/ou proporcionadas pelo avanço tecnológico desse novo milênio.

Com o avanço das Ciências da Tecnologia e da Informação precisamos nos apropriar de um vocabulário diferenciado, com vistas a não correr o perigo de ficar “à margem” dos processos interativos proporcionados pelos meios virtuais. Weblog ou simplesmente “blog” são palavras que entraram em nosso cotidiano, nas escolas e universidades (não se exclui outras organizações) através de profissionais especializados na área tecnológica e/ou professores e alunos mais familiarizados com o uso da Internet. O certo é que tem aumentado progressivamente o número de pessoas que acessam a internet (internautas) seja por necessidade profissional, como fonte de consulta ou como uma opção de lazer/hobby.

A *Blogosfera*³¹ é um fenômeno social; termo coletivo que compreende todos os weblogs (ou *blogs*) como uma comunidade ou rede social. Muitos blogs estão densamente interconectados; blogueiros lêem os blogs uns dos outros, criam enlaces para os mesmos, referem-se a eles na sua própria escrita, e postam

31 O termo "blogosfera" foi cunhado em 10 de setembro de 1999 por Brad L. Graham e recunhado em 2002 por William Quick. Acidentalmente ou não, o termo tem similaridade com a palavra mais antiga "logosfera". "Logo" significa muitas coisas, principalmente "palavra", e "esfera" pode ser interpretado como "mundo", resultando em "o mundo das palavras", o universo do discurso. O termo também se aproxima na pronúncia e no significado do termo "noosfera", o mundo do pensamento. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Blogosfera>

comentários nos blogs uns dos outros. Por causa disso, os blogs interconectados criaram sua própria cultura. A existência da blogosfera provocou o surgimento de diversos sites e serviços da Internet voltados a acompanhar e subsidiar/oferecer ferramentas para a mesma.

A blogosfera tem já no seu meio virtual um conjunto de práticas educativas que abarcam uma grande diversidade de experiências e abordagens educacionais. Há blogs criados e dinamizados por professores ou alunos individualmente, há blogs criados em parcerias, professores e alunos - autoria coletiva, há blogs focalizados em temáticas de disciplinas específicas e outros pautados por uma visão transdisciplinar. Há blogs que se constituem como *portfólios digitais* do trabalho acadêmico/escolar realizado e blogs que funcionam como espaço de representação e presença na Web de escolas, departamentos ou associações.

Fazendo um passeio virtual para conhecimento dos diferentes Blogs educacionais, percebemos que os mesmos configuram-se como espaços de intercâmbio e colaboração, debate, integração e pesquisa, uma vez que é possível acessá-los e registrar opiniões, solicitar materiais e estabelecer interlocução com o(s) autor(res). Encontramos registro de um professor de Ciências do Ensino Fundamental³² que relata sua experiência com seu grupo de alunos a partir do desenvolvimento de Blogs e, segundo ele,

“Como professor de Ciências da Natureza de 2º ciclo, considero que os blogues são excelentes ferramentas pedagógicas de apoio ao processo de ensino/aprendizagem. A construção e dinamização de um blogue pelos alunos, com acompanhamento do professor e relacionado com as temáticas em estudo, é um bom exemplo de exploração dos blogues como *estratégia pedagógica* na disciplina de Ciências da Natureza. A sua operacionalização poderia ser feita da seguinte forma: numa primeira fase os alunos teriam de adquirir competências de utilização dos blogues e numa segunda fase criariam e dinamizariam o blogue. De forma a despertar o sentimento de pertença, o título do Blogue poderia surgir através de um concurso, em que cada aluno sugeria um nome e o mais votado, seria o escolhido. Para que os alunos possam colocar as mensagens (posts), o professor no início de cada unidade didática, colocaria várias questões relacionadas com as temáticas em estudo. Em grupo, os alunos escolheriam um determinado número de questões que gostariam de ver respondidas e procurariam responder com os conhecimentos adquiridos nas aulas e com pesquisas complementares em fontes bibliográficas. No final de cada unidade didática os alunos publicariam as suas respostas e comentariam as dos colegas. Penso que seria importante

32 Disponível em <http://decastro.blogs.sapo.pt/tag/blogues>; Acesso em 16/05/08.

que o professor efetuasse uma leitura e corrigisse eventuais erros, antes de os alunos publicarem as mensagens. Para que se possa ter uma idéia, deixo aqui alguns exemplos de questões que podem ser exploradas:

5º ano

- Que medidas foram tomadas para evitar os incêndios que assolaram o nosso país? Se fosses um dos governantes tomarias as mesmas medidas?
- Quais são as causas mais freqüentes da destruição das florestas?
- Como pode a floresta ajudar a resolver a crise energética?
- Quem descobriu a célula?
- A vida dos animais e das plantas pode ser afetada pelas alterações climáticas?
- Comenta a seguinte afirmação: " A água potável é o ouro do século XXI."
- Quais são as conseqüências da poluição atmosférica para a saúde?

6º ano

- O que é a roda dos alimentos?
- Quantos alunos da nossa escola fazem uma alimentação saudável?
- Que conselhos darias aos teus colegas para estes terem uma boa higiene oral?
- Que importância tem a ciência e a tecnologia na saúde?
- O que é a fecundação *in vitro*?
- Que conselhos darias aos teus colegas em relação à exposição solar?
- Quais são as conseqüências do alcoolismo?
- Que substâncias existem no tabaco? Qual é a sua ação no organismo?
- Quais são os perigos das drogas"?

Durante essa breve viagem de conhecimento dos Blogs, buscamos especialmente, aqueles dedicados à formação de professores e encontramos uma variedade deles, desde Blogs que registram os encontros realizados com os alunos³³ com agendas de trabalho, disponibilização de textos e artigos com espaço próprio para postagens dos alunos a partir das orientações do professor, fotos das atividades realizadas até as sistematizações e apreciação dos professores sobre a vivência, deixando espaço para a livre expressão dos alunos. A maioria deles, muito interessantes.

Para Gomes & Lopes, 2007, p. 123) o blog

[...] constitui-se essencialmente como uma estratégia pedagógica, centrada nas actividades desenvolvidas pelo aluno no decorrer da construção do blogue, na condição de autor ou co-autor do mesmo, o que supõe todo um trabalho de " pesquisa, selecção, análise [e] síntese.

Portanto, empregar estratégias reflexivo/formativas buscando o ambiente virtual como espaço fomentador à reflexão configura-se em excelentes possibilidades de construção do conhecimento.

³³ Exemplo: <http://www.grupos.com.br/blog/tecnologias-professores/>; Acesso em 19/05/08.

Encontramos ainda um Blog organizado pelo professor de História da Educação e Novas Tecnologias e Educação, Doutor em História Social do Brasil, Wolney Honório Filho da cidade de Catalão, Goiás, intitulado como *Edublogosfera*³⁴ que tem o objetivo de catalogar estes blogs pessoais de professores, registrando algumas informações sobre as blogueiras e os blogueiros, para fins de pesquisa ou de contato. Em seu Blog mantém registros de blogs pessoais de professores brasileiros, classificados por cidade e por conteúdo, propõe a ligação com o blog dos colegas e divulga formas de contato com os professores blogueiros. Interessante é que cada há professores blogueiros de vários estados do Brasil e em seus Blogs fazem relatos de suas experiências profissionais, há possibilidade de acesso para contato e registro de opiniões acerca do que foi postado.

A possibilidade de interlocução acadêmica é fantástica, pois a maioria dos Blogs acessados³⁵ apresenta produção acadêmica dos profissionais com a forma de contato (e-mail) com o pesquisador, sugestões de bibliografias na área de sua especialização. Muitas vezes, estes blogs são o centro de uma rede que inclui outros blogs, conforme mostra a figura abaixo:

Figura 1 – Anexo 5

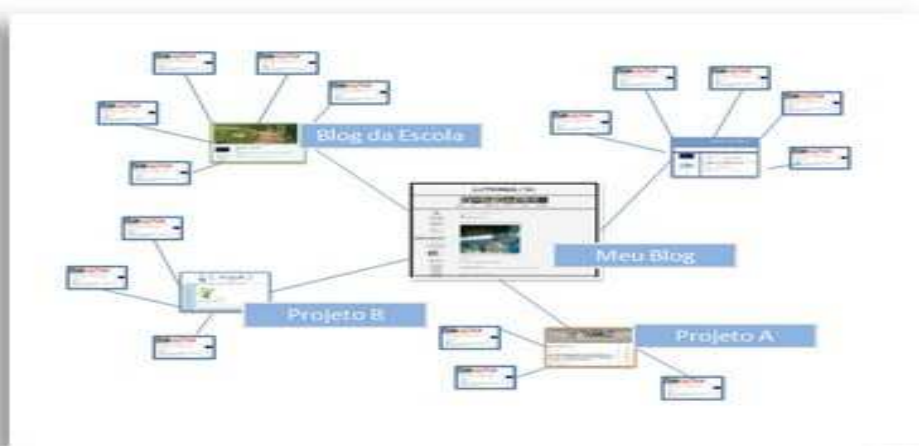


Figura 1 – Anexo 5: Exemplo de Blogs em Rede

Fonte: <http://edublogosfera.blogspot.com/2008/01/sobre-o-edublogosfera.html>

³⁴ Disponível em <http://edublogosfera.blogspot.com/2008/01/formao-de-professorescultura.html>; Acesso em 19/05/08.

³⁵ A exemplo citamos Blogs disponíveis em <http://edublogosfera.blogspot.com/2008/01/formao-de-professorescultura.html> e <http://www.blogcatalog.com/blogs/formacao-de-professorescultura-educacional-educacao-e-blog.html>.

A blogosfera educacional é uma prática transversal aos diferentes níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior e pós-graduação, visto que o professor pode disponibilizar subsídios e atividades que levem o aluno a pesquisar, selecionar, analisar, opinar, sintetizar, sistematizar idéias, publicar informações e disponibilizar suas próprias produções.

Nesta imersão virtual em busca de conhecer os Blogs, deparei-me com uma experiência interessante na área de formação de professores. Trata-se de um projeto de capacitação de professores intitulado “Recursos do blog para formação dos professores numa perspectiva sócio-histórica”³⁶ vinculada à disciplina de Ambientes digitais no processo de ensino aprendizagem, curso de especialização da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Essa proposta é destinada aos profissionais da educação que atuam no contexto escolar com vistas a aprimorar suas práticas pedagógicas na busca de uma teoria que possa dar respostas aos desafios relacionados ao desenvolvimento e processo de aprendizagem no contexto sócio-histórico. Segundo informações apresentadas neste Blog, utilizar esse recurso como ferramenta e estratégia pedagógica que permite o envio de mensagem instantânea em rede e postagem de conteúdos, onde o autor expõe idéias e sentimentos. O blog é uma página web que pode ser atualizada freqüentemente. Disponibiliza diversos recursos, permitindo a postagem de conteúdos de diferentes temas.

Outro Blog visitado se configura como parte das atividades curriculares da disciplina de Novas Tecnologias Aplicadas à Educação³⁷ do Curso de Pedagogia da UNICENTRO. A docente organizadora, professora Margareth de Fátima Maciel registra que as discussões estarão sendo direcionadas à formação humana que é um dos objetivos da Tecnologia Educacional e lança ao final de seu artigo introdutório da disciplina duas questões para reflexão dos educandos: como o uso

³⁶ Disponível em <http://www.e-educador.com/index.php/artigos-mainmenu-100/68-artigos/434--recursos-do-blog-para-formao-dos-professores-numa-perspectiva-sio-histica>; Acesso em 19/05/08.

³⁷ Disponível em <http://formacaohumana.spaceblog.com.br/116935/FORMACAO-HUMANA-usando-tecnologias-para-aprender-e-ensinar/>; Acesso em 19/05/08.

da informática poderá favorecer a formação humana, levando em consideração a resistência e as dificuldades de acesso às novas tecnologias, pela maioria das pessoas? De que modo podemos, como professores e acadêmicos, promover o processo de formação humana por meio dos ambientes informatizados?

Ter conhecimento das infinitas possibilidades que as ferramentas virtuais oferecem ao educador formador é, na contemporaneidade, uma necessidade, visto que as informações circulam nos diferentes espaços educativos com extrema rapidez e, como educadores, precisamos fomentar o desenvolvimento do espírito crítico nos educandos. Ter filtro crítico, saber encontrar e selecionar as informações e analisá-las, se torna, dentre outras, competências fundamentais para o docente em formação e socializar as aprendizagens construídas através de uma rede de interlocução nos parece extremamente enriquecedor ao processo ensino-aprendizagem. Nas palavras de Grillo (2006, p. 60) “ Os variados espaços de ensino e de aprendizagem, constituídos por situações diferenciadas e por isso mesmo desafiadoras demandam um novo tipo de aluno e, por conseqüência, um tipo especial de professor”.

13 Trabalho de Projetos

O sentido atribuído à palavra *projeto* se dá conforme o contexto onde é gerada, podendo assumir uma conotação técnica, educacional ou pessoal, mas sempre expressa uma idéia a ser perseguida, um plano de ação. O ato de projetar é inerente à existência humana, onde a própria vida identifica-se com um contínuo vir a ser, ou seja, os seres humanos projetam, antecipam seus cursos de ação, buscam transformar a realidade existente a nível pessoal e coletivo.

No campo educacional a idéia de trabalho por projetos surge com ênfase no movimento pedagógico chamado Escola Nova, no começo do século, sendo seu precursor John Dewey (1859-1952) e seu discípulo Kilpatrick (1871-1965). Este movimento surge em oposição ao ensino intelectualizado, desprovido de significado para o aluno. A Pedagogia de Projetos nasce como uma tentativa de resgatar o encanto dos alunos pela aprendizagem, dar a estes a dimensão prazerosa de

aprender por meio da investigação sobre o objeto de pesquisa. No início dos anos 90, o filósofo e um dos maiores teóricos da educação do século XX, John Dewey destacava-se no campo educacional como um educador que acreditava que o conhecimento nasce da ação, da experiência. Apontava para a função social da escola como estimuladora do espírito de iniciativa, autonomia e autogoverno, virtudes de uma sociedade voltada aos ideais liberais e democráticos.

Alarcão (1996) cita Dewey para afirmar que este autor defende a idéia de que o projeto se encontra no impulso e no desejo do professor, mas que por si só, não bastam. Esta intenção precisa vir com autonomia e liberdade de ação, entendida aqui como capacidades para saber observar, saber pensar, saber julgar os dados e saber tirar conclusões sobre o estudo realizado. Ou seja, “a verdadeira liberdade é intelectual, controla os impulsos e os desejos levando a uma atitude reflexiva” (ALARCÃO, 1996, p. 113).

A Pedagogia de Projetos ganha força no final do século. Para Dewey, o conhecimento é uma atividade dirigida que não tem fim em si mesma, mas está voltado à experiência. Propôs uma escola ativa, de organização democrática, além do desenvolvimento da inteligência e das capacidades psicomotoras, constituiria na sua essência, um meio de fazer nascer hábitos sociais. Desenvolve um conceito de educação centrado na resolução de problemas por meio de processos democráticos, na perspectiva de qual a escola “não tem outro fim, senão o de servir a vida social”. Neste processo, o aluno é visto como possuidor de talentos múltiplos: um ser inicialmente autônomo, criativo e sociável, características que a ação educativa não pode reprimir, mas, muito pelo contrário, deve desenvolver e aprofundar.

O trabalho com projetos é uma proposta de intervenção pedagógica que busca significar e contextualizar os conhecimentos através do desencadeamento de ações com o objetivo de pesquisa, que leva à solução de problemas, promovendo aprendizagens. Um projeto de trabalho focará assuntos que serão sempre recortes da realidade, visto que se trata de uma metodologia que se centra no estudo de problemas considerados do interesse de todos do grupo. Saliencia-se que é importante que o educador formador se utilize dessa estratégia metodológica

reflexiva/formadora para abordar problemáticas mais específicas, evitando temáticas gerais e abstratas.

Embora Dewey tenha sido o mentor desta proposta, foi seu discípulo, Willian Kilpatrick, quem lança e populariza a idéia de projetos como atitude didática. Kilpatrick, professor de Pedagogia da Universidade de Colúmbia, tinha como preocupação a formação para a democracia em uma sociedade em constante mutação. Entende a escola como ambiente em que se deve ensinar a pensar e atuar de maneira inteligente e livre. Desta forma, entendia que os conteúdos trabalhados devem ser abertos, ou seja, baseados na experiência social e na vida individual. O ponto desencadeador dos projetos de trabalho surge a partir do interesse e esforço do grupo de educandos, onde o professor busca canalizar os diferentes interesses em torno de um objeto comum de trabalho.

A demanda contemporânea exige não mais que saibamos reter conteúdos, mas sim que saibamos relacioná-los. Os projetos abarcam diferentes possibilidades de relações. O trabalho com conteúdo compartimentalizado em disciplinas estanques ainda hoje é prática em muitas escolas e se encontra na contramão do desenvolvimento e da expectativa que a sociedade tem sobre a escola; a demanda profissional hoje solicita criatividade, capacidade para trabalhar em grupo, flexibilidade para se adaptar às mudanças, intuição e conhecimentos de sua área de formação e atuação, mas estes, atualizados e ressignificados constantemente.

Na contemporaneidade contamos com os estudos de dois autores espanhóis que muito têm contribuído nesta área e, de acordo com Hernández & Ventura (1998) “[...] a escola é um âmbito de intercâmbios de formas individuais, no qual alunos e professores participam e transformam em aprendizagens as experiências sociais” (p. 34).

A Pedagogia de Projetos apresenta-se como concepção de posturas pedagógicas; tem princípio ativo, integrador e objetiva uma aproximação entre o contexto escolar e a vida cotidiana do aluno. O estudo parte de uma situação concreta, de uma problematização, o que possibilita o desenvolvimento de

habilidades em lidar com a incerteza. Desenvolve a sensibilidade para perceber os fenômenos, questionar e formular novas hipóteses sobre eles. Investigar, descobrir e desacomodar são competências cada vez mais valorizadas na realidade social e profissional, nesses tempos de mudança, e constante mutação face ao contínuo desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento, principalmente na área tecnológica, onde novas descobertas são rapidamente socializadas cultural e historicamente.

Anastasion & Alves (2003) ao apresentarem algumas estratégias pedagógicas citam que trabalhar com ensino com pesquisa, mote desencadeador do trabalho com projetos, pressupõe alguns princípios fundamentais: o conteúdo ou assunto em estudo admite caráter de provisoriedade, datado e resultado de uma investigação no recorte da realidade; novos estudos podem implementar os resultados (sempre parciais!) obtidos em um processo de investigação; os critérios para validação dos conhecimentos são os de probabilidade, plausibilidade, demonstração, evidência lógica e empírica. Nos cursos de formação de professores é interessante que o educador formador contribua com o grupo no sentido de dar clareza de equilíbrio entre a busca das informações na revisão de literatura sobre o assunto e as novas aprendizagens que serão construídas a partir do exercício de pesquisa, possibilitando o “desenvolvimento de pensamento claro, crítico, construtivo e autônomo” (ANASTASION & ALVES, 2003, p. 98).

De acordo com Leite (apud ALARCÃO, 1996, p. 115) essa estratégia reflexiva/formadora apresenta como grandes finalidades:

- produzir conhecimento;
- sensibilizar para uma metodologia de resolução de problemas;
- estabelecer relações entre teoria e prática;
- implicar uma concepção activa de aprendizagem;
- desenvolver capacidades de investigação nos formandos;
- saber observar e questionar;
- compreender a realidade como um campo de saber interdisciplinar e transdisciplinar;
- experimentar métodos e técnicas diversificadas (observação, entrevista, estudo documental, emprego de recursos audiovisuais, etc.);
- despertar e desenvolver capacidades criativas;
- desenvolver capacidades de decisão, reflexão sobre a dinâmica interpessoal, etc.).

Alarcão (1996, p. 80) ao referir-se ao trabalho com projetos como uma modalidade estratégica reflexiva/formadora afirma que “O trabalho com projecto envolve trabalho de pesquisa, trabalho de campo e tempos para planificação, reflexão, intervenção e avaliação [...]” e sugere através da figura abaixo, algumas fases do trabalho de projeto e seus respectivos aspectos.

Figura 2 – Anexo 5
Fases do Trabalho de Projetos

Fases do trabalho de projecto	Aspectos a desenvolver
<p>1.ª fase: Problematização</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escolha do problema a partir de discussões abertas: sente-se que existe um problema que é necessário encarar, apontando-se vias de actuação. • Divisão do problema em problemas parcelares (podendo cada um ser objecto de trabalho de uma equipa). 	<ul style="list-style-type: none"> • Alargamento da visão que o professor tem do seu papel. (Todo o debate para delimitar um campo de problemas e o seu desdobramento em problemas concretos e significativos arranca o professor dos limites estreitos da sua sala de aula e fá-lo interrogar-se sobre o seu papel de cidadão-professor.)
<p>2.ª fase: Estabelecimento de um plano de acção</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como proceder? • Que dados é preciso obter e como obtê-los? 	<ul style="list-style-type: none"> • Treino de trabalho em grupo. • Aprendizagem pela prática, pelo esforço próprio, de uma metodologia investigativa.
<p>3.ª fase: Trabalho de campo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contacto com o mundo exterior à escola (para recolha de dados). • Reuniões regulares das equipas, para reflexão sobre as estratégias utilizadas, sobre o que se passa na equipa como grupo. • Eventual reformulação do problema inicial, perante a realidade constatada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grande motivação pessoal. • Prática da dinâmica de grupo. • Maior bagagem para a profissão.
<p>4.ª fase: Organização e tratamento dos dados obtidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estuda-se o material e confrontam-se dados. • Discute-se; analisa-se; organiza-se. • Encontram-se algumas respostas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvem-se capacidades de análise e síntese. • Sente-se gratificação pessoal.
<p>5.ª fase: Apresentação do trabalho aos outros e avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como fazer a apresentação? (ex.: exposição; dramatização; em painel; etc.). • Prática da avaliação: analisa-se o que se aprendeu e o funcionamento de cada equipa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Redescoberta de potencialidades adormecidas (criar; pintar; representar; etc.). • Prática de espírito crítico.

Fig. 4: Resumo das fases do Trabalho de Projecto e respectivos aspectos

Figura 2 – Anexo 5: Fases do Trabalho de Projetos
Fonte: ALARCÃO, Isabel (org.). Formação Reflexiva de Professores – estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996, p. 81.

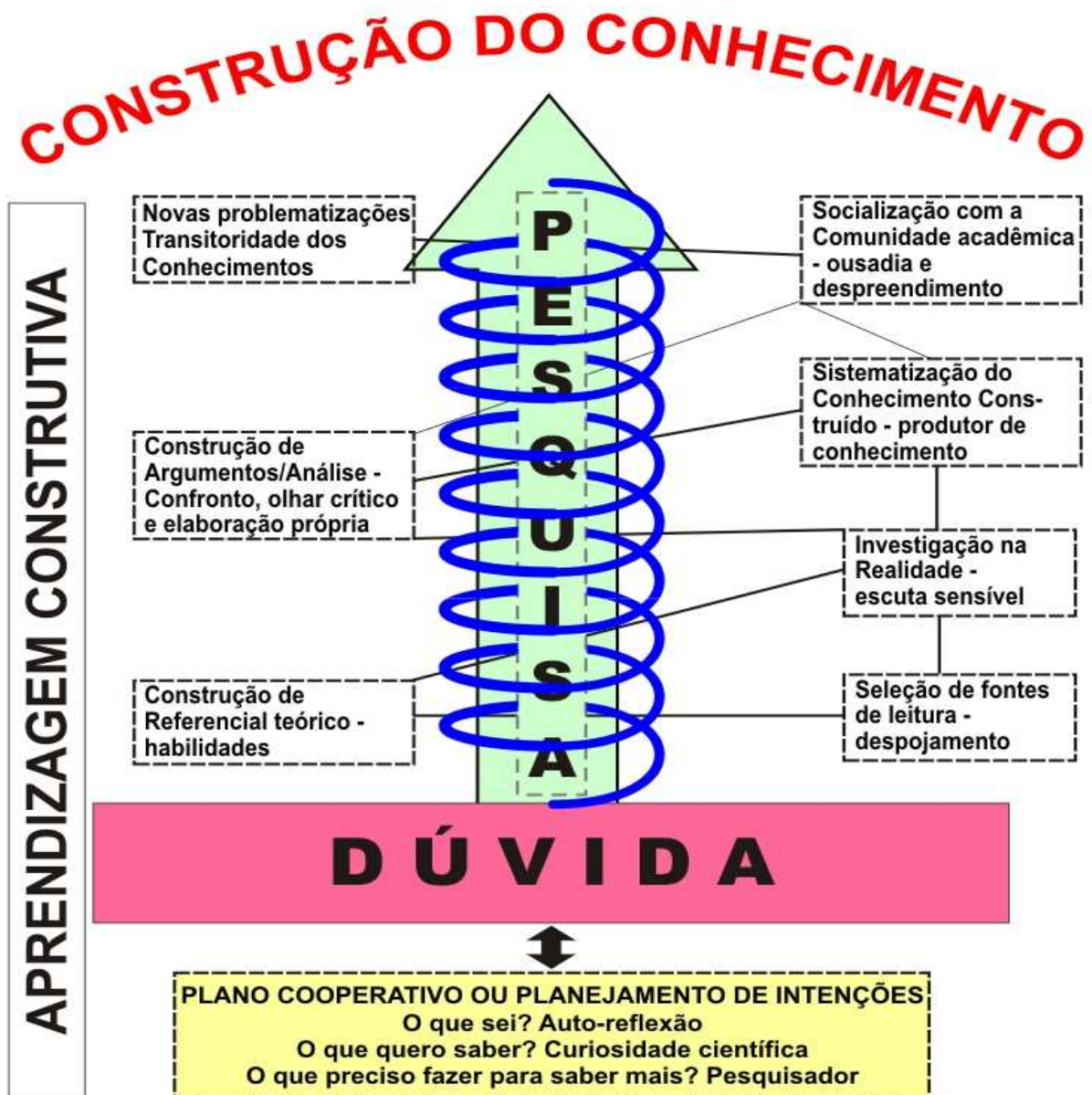
Vejam as etapas para a organização de um projeto de trabalho:

1. *Intenção: foco de atenção; “o que vamos investigar...?”* Nesta etapa é fundamental que o professor pense nos objetivos / conteúdos a serem trabalhados, nas necessidades / interesses do grupo para canalizá-los na escolha do tema. A intenção pode ser expressa através de uma problematização (questionamentos sobre determinado assunto), de situações-problema (onde os alunos devem buscar alternativas de solução), de um foco / tema de interesse,...
2. *Preparação: onde acontece: coleta / seleção de material* (livros, fitas, discos, panfletos, filmes,...); organização dos grupos e distribuição tarefas; pesquisa / leituras: fase em que os materiais são examinados para seleção dos dados necessários ao projeto; produção como expressão do conhecimento sistematizado / construído, sob as formas gráfica, artística,...
3. *Socialização:* momento de partilhar as experiências vividas durante o projeto e os conhecimentos construídos. Ex.: Mostras, Teatros, Exposições,...
4. *Avaliação / Apreciação:* momento de avaliar a trajetória percorrida fazendo levantamento dos aspectos relevantes e daqueles que precisam ser redimensionados. Nesta fase é fundamental o questionamento com o grupo sobre: as informações novas, principais dúvidas e dificuldades surgidas, questões e dúvidas esclarecidas, conclusões do assunto, crescimento evidenciado (individual e coletivo). A estruturação de um projeto atende a alguns elementos básicos, embora haja literatura variada sobre os elementos que compõem um projeto.

A partir das contribuições das autoras citadas é possível afirmar que a aprendizagem por projetos de trabalho é uma modalidade para a organização do trabalho pedagógico ativa, interessante, real e atrativa para os alunos a partir de um plano de trabalho desafiador, pois permite a leitura, a troca de idéias, a seleção de materiais, a formulação de hipóteses, o estabelecimento de probabilidades, a articulação de saberes, a sistematização dos conhecimentos, etc.

Sistematizando nossas pesquisas que culminaram na Dissertação de Mestrado intitulada “A pesquisa no processo de formação de professores: intenções e experiências docentes e discentes e as limitações deste exercício – um olhar sob duas realidades educacionais” (ROZA,2005) desenvolvemos uma proposta de trabalho que vem ao encontro das fases do ato de pensar descritas por Dewey, apresentadas anteriormente neste estudo.

Figura 3 – Anexo 5
Ensino com Pesquisa no Paradigma da Dúvida³⁸



³⁸ Figura criada pela autora a partir dos estudos e pesquisas realizadas em Roza (2004; 2005).

Na figura vemos que quando a dúvida se instala e nos motivamos a compreender determinado fato ou fenômeno educacional, em nosso caso, o primeiro movimento que fazemos é buscar saber *o que sabemos* e o que *queremos saber* sobre o assunto, que se constitui como questões centrais da investigação. Concomitante, é necessário que façamos uma previsão de quais serão as *estratégias necessárias* para responder as questões de partida.

A esta primeira etapa de trabalho, ao se realizar coletivamente em sala de aula com o professor e os alunos, denominamos aqui de *Plano Cooperativo ou Planejamento de Intenções*. Realizar este trabalho no grupo e com o grupo significa comprometê-lo, responsabilizá-lo, torná-lo protagonista no estudo que será desencadeado. Salientamos que este trabalho pode ser feito também entre os pares quando a intenção for o estudo de temas diferenciados no grupo, ou seja, cada equipe realiza o seu plano cooperativo ou planos de intenções e, após, socializa com o grande grupo para que este possa contribuir e enriquecer a proposta (GALIAZZI, 2002). Este momento de socialização se configura como um espaço onde todos os pesquisadores lançam olhares críticos sobre o fenômeno a ser investigado, trazendo novos enfoques, novos pontos de vista, lançando novas questões, apontando estratégias de ação, enfim, é momento de cooperação, de traçar com clareza as intenções que mobilizarão e nortearão a investigação.

Neste momento do trabalho, o professor necessita sistematizar sua ação pedagógica de forma a garantir a possibilidade de participação dos alunos, viabilizar contribuições, praticar a reflexão coletiva sobre o que se pretende investigar, promover parcerias de trabalho, oportunizar relatos de vivências e sugestões com vistas a tornar o estudo, um momento ímpar na formação acadêmica. Todos devem se sentir responsáveis.

Nesta perspectiva de liderança compartilhada, Farias (2006, p. 78) afirma que

[...] o professor não é quem faz um discurso, mas quem questiona e é questionado, beneficiando-se da interlocução e da partilha, viabilizando projetos cooperativos, interagindo e refletindo junto com os acadêmicos para (re)teorizar, gerando conhecimentos e valorizando os conhecimentos

desenvolvidos por outros. Nesse sentido, os autores não se contradizem, mas se enriquecem e complementam [...].

Os pesquisadores (professor e alunos) de posse das questões de partida lançam-se em um novo momento do processo investigativo: a busca e seleção de fontes de pesquisa. Significa o exercício de despojamento e imersão na literatura para fazer levantamento dos autores e obras que possam contribuir na fundamentação teórica do trabalho. Esta tarefa pode acontecer concomitante à construção do referencial teórico, pois na medida em que estamos produzindo, não devemos excluir novas contribuições que possam se agregar. Estas leituras e estudos permearão todo o processo investigativo (QUIVY & CAMPENHOUDT, 1992). Os apontamentos, em fichários de leituras ou arquivos eletrônicos, podem ser de grande valia no momento da escritura do referencial.

O processo de escritura ou escrita de mão própria (DEMO, 1998) oportuniza o aprofundamento de estudos, a construção de argumentos que permitem uma maior e melhor compreensão da realidade. Desenvolver a capacidade argumentativa significa assumir o comando da embarcação...fazer-se autor. Significa que as habilidades de leitura, compreensão e escrita serão basilares neste processo de escritura.

A inserção do pesquisador na realidade pode se dar concomitante ao processo de escritura ou posterior a ela, porém é sempre importante lembrar que o movimento de ir-e-vir, teoria e prática são necessários. O contato com a população ou fenômeno investigado permite a coleta de informações que servirão de base para o exercício da análise. Confrontar-se com os fenômenos reais exige do pesquisador um movimento de sensibilidade, de escuta sensível (MORAES ET AL, 2002) para captar da realidade o que for expresso ou o que precisa ser depreendido, dependendo do objeto a ser investigado. Significa a permissão de um movimento interno de desconstrução para melhor captar o que a realidade sinaliza ao pesquisador. Exige coragem e ousadia para conviver com a dinamicidade histórica que se (re)constrói a cada minuto...

Vivenciar a pesquisa enquanto aluno é importante para criar o espírito investigativo do futuro profissional e para abrir espaço para que o

conhecimento do acadêmico se manifeste, levando o docente a melhor conhecê-lo (FARIAS, 2006, p. 78-79).

Outro momento singular no processo de pesquisa, entendido como parte do processo de formação docente, é quando o pesquisador construirá a análise dos fenômenos, objetos investigados. A fidedignidade a estes é fundamental, porém o olhar crítico se faz necessário. Fundamentar teoricamente o investigado aponta para uma dimensão de competência formal e política. Não é possível esquecer que os resultados da investigação precisam ganhar significado social, necessita fornecer indicativos de intervenção que levem ao aprimoramento, à transformação. Nenhum trabalho de pesquisa deve ser realizado para ocupar espaços em prateleiras de bibliotecas. Precisa ser instrumento de contribuições e possibilidades e, neste sentido, a pesquisa ganha significação político-social.

Assim, submeter os resultados de uma investigação à apreciação de uma comunidade acadêmica mais ampla exige ousadia e despreendimento por parte do pesquisador, significa a aceitação de novas proposições, de novos olhares sobre o que está posto. Este movimento significa renovação para quem pesquisa. Talvez se configure como um dos momentos mais importantes deste processo, pois as sinalizações que serão feitas por outros pesquisadores podem ressignificar conceitos e visões, levando a novas possibilidades de pesquisa. Portanto, as dúvidas sinalizam para a transitoriedade dos conhecimentos, para o caráter da provisoriedade das informações, marca da contemporaneidade. E o processo se renova. Diríamos, não acaba...