

Significados de pesquisa segundo professores formadores de um curso de Pedagogia

Research meanings according to teacher educators of a Pedagogy course

Romilda Teodora Ens*

Marli E. D. A. de André**

* Doutora em Educação pela PUC-SP. Professora da PUC-PR. E-mail: romilda.ens@pucpr.br.

** Ph.D. em Educação pela Universidade de Illinois (USA). Professora da PUC-PR. E-mail: marliandre@pucsp.br.

Resumo

O presente trabalho analisa dados de depoimentos de professores formadores sobre o significado da pesquisa com o objetivo de compreender a seguinte questão: qual o significado atribuído por professores à proposta de Prática Profissional denominada Pesquisa da Prática Pedagógica? Para coletar os dados, fez-se uso da entrevista semi-estruturada. Os resultados obtidos, com base em seis entrevistas, apontam contradições e limitações que permeiam a presente proposta de formação de professores: em primeiro lugar, como a pesquisa é relacionada ao TCC e se poderá ou não estar relacionada às práticas de intervenção profissional; em segundo, o exercício de pesquisar não alcança todos os professores; há preocupação em relação ao tipo de pesquisa, ou a como coletar dados sem uma preocupação com a produção do conhecimento novo e com a comunicação; e terceiro, a pouca formação para a pesquisa de muitos professores parece fortalecer alguns posicionamentos e resistências, mas, ao mesmo tempo parece expressar uma concepção de pesquisa voltada à análise da prática escolar.

Palavras-chave

Significado de pesquisa. Formação do Professor. Pesquisa da Prática Pedagógica.

Abstract

The present investigation analyses formative teachers' interviews data concerning the meaning of research with the objective of understanding the following question: what is the teachers' meaning attributed to the professional practice proposal entitled Research of the Pedagogical Practice? Data were collected through focused interviews. The results, based on six interviews, point out to contradictions and limitations that permeate the present proposal of teachers' formation: firstly, how the research is related to the TCC (Curse Conclusion Paper) and whether or not is it related to professional interventional practices; secondly, the research exercise do not reach all teachers; there is a concern in relation to the research type, or on how to collect data without caring about the production of new knowledge and with the communication; and thirdly, some of the teachers lack of research knowledge seems to strengthen some positions and resistances, but appears to express a research conception aimed at the analysis of the scholar practice.

Key words

Research meaning. Teachers Education. Pedagogical Practice Research.

A presente investigação focalizou os significados atribuídos por professores e alunos à Pesquisa da Prática Pedagógica em implementação num curso de Pedagogia de uma universidade do sul do país. Nesse texto são discutidos e analisados os significados atribuídos por professores formadores à pesquisa, levando em consideração seu importante papel no curso.

A idéia de pesquisa na formação do professor não é nova, pois já nos anos 70, na Inglaterra, em estudos sobre o desenvolvimento do currículo, Stenhouse defendia a necessidade de os professores se desenvolverem profissionalmente com apoio na pesquisa. Stenhouse (1991, p. 197) argumenta que

As principais características do professor são: a capacidade de auto-desenvolvimento profissional autônomo por meio de uma sistemática auto-análise, pelo estudo do trabalho de outros professores e comprovação da idéia mediante procedimentos de investigação em sala de aula.

O autor afirma que “um desenvolvimento efetivo do plano curricular que seja da mais alta qualidade depende da capacidade dos professores em adotar uma atitude investigadora com respeito ao seu próprio modo de ensinar” (STENHOUSE, 1991, p. 211). Para o autor, essa perspectiva de professor investigador teve como base: “a idéia relativa a uma ciência educativa na qual cada sala de aula seria um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica e examinaria crítica e sistematicamente a própria atividade prática” (STENHOUSE, 1991, p. 211).

Cumprir lembrar que, naquele momento, Stenhouse (1991) se reportava à

realidade britânica, mas sua voz se espalhou rapidamente por diferentes partes do mundo e encontrou eco em diferentes autores e contextos educacionais.

No Brasil, a importância da pesquisa na formação e na prática docente vem sendo defendida por pesquisadores há mais de uma década. Ao discutir as relações entre ensino e pesquisa, André (2001, p. 59-61) destaca alguns pontos que merecem atenção:

- Ensino e pesquisa são atividades que exigem conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes, e as tarefas decorrentes dessas atividades também possuem graus de exigência e implicações diferentes.
- O aprendizado de pesquisador é longo e contínuo.
- A iniciação à pesquisa inclui aprender a formular um problema, levantar hipóteses, buscar a literatura de apoio, registrar. Inclui ainda o aprendizado da observação e da coleta de dados, a elaboração de instrumentos e da análise. O papel do supervisor é essencial nessa iniciação.
- Fazer pesquisa exige disposição pessoal para investigar e esforço para desenvolver as habilidades necessárias.
- O ambiente institucional pode ter um papel favorável no desenvolvimento da pesquisa.
- Fazer pesquisa requer condições materiais, técnicas e intencionais.

Ainda para a autora, o movimento em prol do professor pesquisador tem “o grande mérito de valorizar o papel social do professor como agente de mudança e produtor de conhecimentos”, mas tem também um grande risco, o “de colocar em suas

costas as mazelas da educação”, na medida em que se defende a importância da pesquisa sem levar em conta as condições concretas necessárias a sua realização. André também adverte que essa proposta pode culminar “na desvalorização da atividade docente, pois formar o professor pesquisador pode significar um status mais alto, já que a pesquisa tem muito mais prestígio que o ensino” (ANDRÉ, 2001, p.60).

André (2001) propõe diferentes alternativas de inserção da pesquisa nos cursos de formação docente. Dentre elas, que a pesquisa se torne um eixo ou um núcleo do curso de formação de professores. Para isso, será preciso que ela passe a ser parte integrante do projeto de formação inicial e continuada da instituição; que este projeto seja construído pelos seus participantes; que as atividades das diferentes disciplinas sejam planejadas coletivamente com o objetivo de desenvolver habilidades e atitudes de pesquisa nos futuros professores e que sejam levados em conta os recursos e as condições da instituição. Uma proposta assim pensada no coletivo dos educadores com base em um currículo integrado poderia tornar possível que os diferentes programas dos âmbitos da docência e da gestão escolar¹ fossem organizados, desenvolvidos e avaliados, tendo em vista a formação do professor.

Outra alternativa discutida por André (1997, p. 25) é o uso da pesquisa do tipo etnográfico com o objetivo de aproximar o professor das situações concretas das escolas. “Trazer cenas do cotidiano escolar captadas pelas pesquisas do tipo etnográfico para serem discutidas nos programas de

formação e aperfeiçoamento docente pode ser uma excelente alternativa para o exercício da tão buscada articulação teoria e prática”, diz a autora.

O papel formador da pesquisa, conforme explicita Cunha (2004, p. 433), situa a pesquisa para além da sua função social de produtora do conhecimento com vistas às demandas da sociedade, principalmente quando se compreende a formação numa dimensão reflexiva e permanente, que decorre do estímulo ao pensamento crítico. Nesse caso, segundo Cunha (2003), a pesquisa atinge o sentido pedagógico da pesquisa pelo qual estimula o pensamento dos sujeitos, mantém-nos em constante estado de aprender a aprender e saber pensar, para que possam intervir no mundo de forma responsável.

Sob essa ótica, Cunha (2003, p. 2) diz que “a pesquisa como instrumento de formação [...] não existe descolada de um contexto político, estando comprometida com os fins e valores sociais”. As propostas de pesquisa e formação decorrem de uma concepção de educação e de práticas dela decorrentes, podendo ser “um elemento-chave para a formação emancipatória” (p. 3). Essa convicção, segundo a autora, “dá elementos para a defesa da importância da pesquisa na formação de nossos estudantes e professores” (p. 3).

Constata-se que a pesquisa vem sendo entendida de diferentes formas seja nos espaços de formação de professores, seja nos espaços em que esses profissionais irão atuar.

O conceito de pesquisa, segundo Gatti (2004, p. 435), vai desde uma busca de infor-

mações e localização de textos em materiais impressos e eletrônicos até o uso de sofisticação metodológica e de teoria de ponta para abrir caminhos novos no conhecimento existente. Ao discutir o papel da pesquisa no ensino superior, Gatti (2004, p. 437) argumenta que deve haver uma “triangulação na formação e na ação”, ou seja, uma “triangulação entre docência, pesquisa especializada e pesquisa sobre a ação docente”.

Essa proposição recebe o apoio do pensamento de Morin (1997, p. 176) sobre o conhecimento complexo. Assim, para que ocorra o conhecimento no processo de pesquisar não basta que se junte uma informação ao seu contexto e ao conjunto ao qual ela pertence. O conhecimento, para o seu desenvolvimento, precisa usar de forma ampla e irrestrita a curiosidade intelectual do ser humano, ampliando o espírito de investigação. Por isso, no processo de pesquisar surge a indagação sobre como unir experiência pessoal, atitude científica, atitude crítica, a própria crítica, a atitude empírica. Tudo isso aliado à praxis, à comunicação e à reflexão.

As propostas dos diferentes autores indicam que o professor formador deve possuir conhecimentos que lhe permitam orientar a análise e a reflexão sobre a prática pedagógica. Dessa forma, estabelece-se a pesquisa como princípio científico, formativo e educativo na formação do futuro profissional professor e como princípio articulador dessa formação.

Entre os autores estudados identifica-se tênue diferença entre os princípios formativo e educativo. Tal constatação mostra que ambos se orientam para o sentido

pedagógico da pesquisa. O princípio formativo amplia, alarga o princípio educativo, além de propiciar ao professor, como diz Demo (1995), a elaboração própria para superar a reprodução nas práticas pedagógicas. Faz parte da formação do professor, ou seja, passa a ser “o elemento-chave para a formação emancipatória”, como afirma Cunha (2003, p. 3).

Já o princípio científico é parte fundamental da pesquisa. Como pesquisar sem fazer uso das “habilidades básicas de investigação”, ou seja, observar, formular questões ou hipóteses de pesquisa, selecionar dados e instrumentos que permitam elucidar questões e hipóteses formuladas, além de expressar os achados e as novas dúvidas?

Para isso, será fundamental uma metodologia de formação que envolva os futuros professores e os professores já formados em situações que possibilitem uma reflexão sobre a sua prática e sobre seu papel na sociedade. Assim, os espaços formativos devem ser organizados de modo a propiciar aos docentes o acesso a conhecimentos que lhes permitam fazer escolhas e a uma prática profissional comprometida e conseqüente. Gera-se, assim, “uma atitude interativa e dialética que leva a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo”, como diz Imbernón (2002, p.61).

É no seu dia-a-dia que o professor vai desenvolver uma atitude de investigação, mas para isso o processo de formação tem que estar ancorado numa pers-

pectiva de pesquisa que suponha a triangulação entre os princípios científico, formativo e educativo. Nessa triangulação, respeitadas as especificidades de cada um dos princípios, será possível criar-se um espaço de formação inicial em que a pesquisa, em seu princípio científico, defina, ampare e alimente os aspectos formativos e educativos. Esses, pelo seu sentido pedagógico, devem estimular o pensamento dos sujeitos, mantendo-os em constante estado de aprender a aprender e saber pensar para que possam intervir no mundo de forma responsável, alimentando a pesquisa como princípio científico e sendo alimentados por ela na prática docente.

A partir desse entendimento, estabelece-se como desafio a busca dos significados de pesquisa na formação do pedagogo professor ao questionar: qual o significado atribuído por professores à proposta de Prática Profissional denominada Pesquisa da Prática Pedagógica em um curso de Pedagogia?

A Pesquisa da Prática Pedagógica segundo professores formadores: possibilidades e limitações

Para investigar a proposta de Pesquisa da Prática Pedagógica em um Curso de Pedagogia, foram considerados dados de entrevistas semi-estruturadas com seis professores, dois dos quais são doutores e quatro são mestres. Os doutores atuam na graduação e na pós-graduação. Os mestres atuam na graduação em cursos de especialização e na Escola Básica em funções pedagógicas.

A proposta de formação do pedagogo professor no Curso de Pedagogia da instituição está descrita em um documento intitulado: Projeto Pedagógico (1999, 2001). Nesse projeto, a Pesquisa da Prática Pedagógica é um programa de aprendizagem, o qual vai do 1^o ao último período do curso. É objetivo da Pesquisa da Prática Pedagógica “possibilitar a reflexão e intervenção crítica e criativa em âmbitos escolares. Desenvolve competências para atuação profissional na docência, na gestão educacional e faz uso das metodologias inovadoras em tecnologia educacional” (2001, p. 4, grifos no original).

Ao explicar o espaço da pesquisa no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, uma das entrevistadas afirmou que “este projeto nasceu de uma pesquisa e apontou a necessidade da pesquisa” (Prof. Fernanda). Segundo ela, foi feito um diagnóstico que direcionou para a necessidade de um novo Curso de Pedagogia, uma nova formação para o professor que superasse a dicotomia teoria e prática e desenvolvesse uma visão crítica da formação inicial.

Outro aspecto ressaltado pela professora Fernanda é que no “processo de formação inicial você tem que estar instrumentando o sujeito para que ele busque uma formação continuada, pois o profissional nunca está pronto e acabado”. Para a entrevistada, essa concepção de pesquisa “aparecia de forma embrionária na compreensão do grupo de professores”, pois, em sua opinião, “o próprio processo de construção do currículo é um ato de pesquisa, é um ato reflexivo”.

Com base na análise dos depoimentos das entrevistadas, é possível perceber

um pouco das contradições e incertezas que permeiam a presente proposta de formação de professores. Segundo o relato de uma das entrevistadas, a integração dos programas do curso se faz por meio da Pesquisa da Prática Pedagógica que se desenvolve do primeiro ao último período, numa busca de iniciação à pesquisa. Cabe, assim, perguntar: que pesquisa é realizada por alunos e professores quando organizam e desenvolvem a intervenção profissional nos campos de estágio? O que fazem professores e alunos após os períodos de intervenção profissional com as observações realizadas?

O que se infere é que, para alguns dos professores entrevistados, a pesquisa é relacionada ao TCC e poderá ou não estar relacionada às práticas de intervenção profissional, como explica a professora Esmeralda.

Parece que havia uma certa confusão, no sentido de que os alunos ao realizarem a pesquisa de TCC, já estavam fazendo a intervenção. Essa distinção foi necessária para que ficasse caracterizado o momento de intervenção que tem a ação dos alunos, o momento em que ele vai realizar sua experiência no processo de gestão ou docência (5º ao 8º período). Os dois momentos (TCC e intervenção) estão presentes na discussão dos professores como momentos que se articulam à pesquisa, mas não são dissociados. Tanto que muitos alunos buscam realizar seu estágio na escola em que estão realizando o TCC.

Além disso, o depoimento de uma professora mostra como o exercício de pesquisar não alcança todos os professores desde o início da implantação da proposta.

Mesmo professores que participaram da sistematização do projeto, quando houve a implantação, muitos deles disseram, olha, a proposta é muito interessante, ela é importante, é atual, mas nesse primeiro momento eu ainda não me sinto em condições de estar participando (Professora Fernanda).

A mesma professora complementa: “esses aspectos possibilitam entender como o afastamento inicial foi fortalecendo alguns posicionamentos e alguns deles, até hoje, mantêm algumas resistências em relação ao currículo interdisciplinar”.

Outra entrevistada considera que há no Curso, atualmente, pouca discussão sobre teoria e prática pela minimização dos momentos de discussão da Pesquisa da Prática Pedagógica (PPP) e que isso irá interferir tanto nos conhecimentos sobre pesquisa dos alunos como nos dos professores (Professora Adriana).

Essa preocupação toma conta de um grupo de professores quando se fala em pesquisa na graduação. Uma das entrevistadas considera “necessário reanimar, reativar a proposta de PPP, dar uma linha mais definida à condução da pesquisa pelos professores. Não falo em unidade e nem uniformidade e me pergunto: qual é a nossa concepção de pesquisa? dos professores?” (Professora Denise).

Há uma inquietação apontada pelos entrevistados em relação à escolha da metodologia, aos procedimentos de coleta ou ao tratamento dos dados:

A identificação da metodologia, ainda, é uma dificuldade muito séria e a construção dos instrumentos de pesquisa, são os dois pontos que necessitam serem revis-

tos. Eles sabem a forma, sabem o que é um projeto, o porquê da importância da pesquisa como instrumento do conhecimento, mas quando vai se discutir a metodologia, que tipo de pesquisa irão fazer, eles não têm muita clareza (Professora Adriana).

Vejo que a parte mais fraca do Curso na pesquisa é o tratamento dos dados. Ele é sempre feito de forma apressada. Do 1º ao 4º período damos muita atenção até a coleta de dados, depois é final de semestre e a análise dos dados e a comunicação vai meio na correria (Professora Denise).

Vejo que o nosso aluno se bate muito, embora ele tenha todo um apoio para realizar a pesquisa, Qual a metodologia, qual é a melhor, se qualitativa, quantitativa? Todos os procedimentos necessários à pesquisa são difíceis. É para nós, que dirá para os alunos (Professora Cristina).

Os depoimentos evidenciam uma preocupação muito grande com os aspectos metodológicos, com os instrumentos, com a análise de dados. Mas será que a proposta em termos gerais foi devidamente entendida? As incertezas, os questionamentos e as limitações apontadas pelas entrevistadas parecem refletir a necessidade de maiores discussões diante de questões tão sérias e tão difíceis:

Destaco a própria compreensão do conceito interdisciplinar, pois a questão da compreensão e o exercício do que é pesquisa, não é uma tarefa fácil (Professora Fernanda).

Então quando se iniciou o trabalho com os alunos nós encontrávamos de um lado, grupos de professores que estavam em patamares diferentes com relação a esse entendimento da Pesquisa da Prática Pedagógica e a relação teoria e prática. E

um grupo de alunos que estavam pela primeira vez escutando as propostas dos professores, que estavam em diferentes patamares (Professora Adriana).

Se havia diferentes graus de entendimento por parte de professores e alunos sobre a proposta, no momento inicial de implementação, parece ainda haver questionamentos sobre o trabalho interdisciplinar e sobre o conceito de pesquisa. Talvez seja necessário haver mais discussões nos diferentes grupos e entre professores e alunos para que essas dúvidas e questionamentos sejam explicitados e resolvidos.

Se alguns depoimentos expressam as dúvidas e incertezas, outros revelam os ganhos que essa proposta trouxe para o curso e para o grupo. As entrevistadas apontam a grande mudança no foco dos estágios, principalmente pelo fato de o aluno, desde o 1º período do curso estar envolvido em um projeto de pesquisa, voltado para a escola, tendo oportunidade de conhecer seus problemas, seus atores e suas ações. Valorizam também as possibilidades de articulação teoria e prática, desde o mapeamento da escola, no 1º período, até a fase final de relatório, como mostram os depoimentos a seguir:

Com a implantação da pesquisa aconteceu uma mudança muito grande no foco dos próprios estágios no curso pelo fato do aluno, desde o 1º período do curso, estar em projeto de pesquisa da prática, pensando a escola, refletindo sobre a escola. [...] Hoje, o aluno ao chegar ao 5º período já conheceu e pensou sobre o ambiente escolar e a tarefa educativa de forma orientada, ações estas que antecedem a inserção profissional. [...] Nós, professores, crescemos com a proposta, num

trabalho conjunto com o aluno ao criar projetos, buscar dados, a fundamentação teórica, o olhar crítico sobre a sala de aula e a escola, o que só tem enriquecido nossa prática (Professora Beatriz).

A Pesquisa da Prática Pedagógica é o diferencial que o curso em si possui, principalmente pela possibilidade da relação teoria e prática que está presente desde a pesquisa de mapeamento de uma escola, ainda no 1º período do curso. É o primeiro contato com o campo profissional. Isso vai acontecendo gradativamente até chegar às formas mais complexas. [...] A proposta abre espaço para fazer uma leitura da prática do que vivem nas escolas, embora não trabalhem nas escolas, para ver o que podem contribuir e buscam dar continuidade com o TCC (Professora Carmem).

No que se refere à reflexão sobre a prática, uma entrevistada apontou que “a PPP tem o potencial de trazer a inovação para a educação do ponto de vista do educador...” Ao continuar, diz: “Para pensar a prática, o professor precisa da teoria, pois esse recurso irá possibilitar ao professor fazer uma leitura mais clara da realidade”.

Assim, fica claro que refletir sobre a prática exige conhecimento teórico, além de conhecimentos sobre o contexto em que essa prática está sendo realizada. Essa reflexão não é descontextualizada nem se faz sem uma formação adequada.

Como aponta a professora Esmeralda, uma situação inovadora do projeto é o “movimento inverso”, que se realiza com base na idéia de pesquisa no currículo do curso, que é subsidiada pela relação teoria-prática, como mostra o depoimento a seguir:

Primeiro os alunos vão à prática para buscar os dados e depois se fundamentar teoricamente, ou seja, não há a idéia de que,

para organizar a pesquisa, inicialmente, ele deva ter os fundamentos teóricos da temática e depois verificar se a prática confirma os dados (Professora Esmeralda).

Ao fazerem referência às possibilidades que a PPP traz para a relação teoria e prática, as entrevistadas falam de sua própria prática, pois todas já passaram por experiência de orientação em vários períodos do curso. Apenas uma das professoras não orientou alunos do 1º e 2º períodos do curso.

A professora Adriana explica que foi “durante os momentos de construção individual e coletiva da nova proposta de formação que o grupo envolvido foi percebendo o processo”. Nessa fala, constata-se que os próprios formadores foram construindo sua autoformação em relação ao uso da pesquisa como ferramenta que possibilita aos futuros professores a articulação teoria e prática. Essa formação foi se organizando pela participação em grupos de pesquisa e nas reuniões, nos seminários semestrais, em que os grupos de alunos apresentavam e discutiam os resultados de suas investigações, sob a orientação de um professor.

Como diz André (1998, p. 80):

na medida em que o professor incorpora em seu fazer didático um processo de reflexão e análise crítica do próprio trabalho, ele pode, ao identificar os problemas e dificuldades, equacionar alternativas que o ajudem a superá-los, o que certamente reverterá na melhoria do ensino e consequentemente (espera-se) da aprendizagem dos alunos.

Fica evidente nos depoimentos das entrevistadas que o processo de implementação da proposta contou com professores

compromissados e com apoio institucional. No entanto, também houve dificuldades e resistência em relação à PPP na formação do pedagogo professor, o que pode estar vinculado a vários fatores. Entre eles, a pouca formação para a pesquisa por parte de muitos professores, o que parece, também, haver contribuído para o esvaziamento das reuniões de estudo e discussão. As incertezas e limitações apontadas pelas entrevistadas parecem refletir a necessidade de retomada das reuniões e orientações que se fizeram presentes nos dois primeiros anos da proposta.

Para a professora Fernanda, no “processo de formação o sujeito tem de ser instrumentado para buscar uma formação continuada, pois o profissional nunca está “pronto e acabado” e complementa: “pesquisa dá essa condição”. Esta concepção de pesquisa, diz a entrevistada, “aparecia de forma embrionária na compreensão do grupo de professores”, pois, em sua opinião, “o próprio processo de construção do currículo é um ato de pesquisa, é um ato reflexivo, você tem que estar analisando – ação-reflexão-ação”. Ressalta ainda: “esse movimento, sem dúvida, tem que estar presente”.

Vale lembrar a proposta de formação de Imbernón (2002, p. 73-78) denominada “Modelo indagativo ou de pesquisa”, em que o autor explicita que na formação inicial é importante que “o professor identifique uma área de interesse, colete informações e, baseando-se na interpretação desses dados, realize as mudanças necessárias ao ensino” (p. 73).

No desenvolvimento desse tipo de pesquisa estão contidos os princípios

científico, educativo e formativo. É quando a pesquisa leva os alunos – futuros professores – a falar da escola não apenas pelo que os autores dizem dessa escola, mas também pelo que agregam às observações e análises dos dados coletados, em geral, à luz dos autores que fundamentaram seu objeto de estudo. Não se pode afirmar que essa seja uma regra geral na IES, mas entre os professores entrevistados este foi um diferencial do curso.

A professora Esmeralda coloca o princípio formativo como sendo a “base sólida, a própria aprendizagem significativa a qual possibilita e é viabilizada pela pesquisa”.

Ao conceber “a pesquisa como instrumento de formação”, entende-se que esta vai além do seu aspecto educativo e não dispensa o científico. Ela está imbricada num contexto político e comprometida com os fins e valores sociais, transformando-se em “elemento-chave para a formação emancipatória”, como diz Cunha (2003, p. 2-3). Isso só é possível, se, como diz a professora Fernanda, desde a primeira experiência, ainda no 1º período do Curso, o aluno perceba “que para analisar um dado, ele poderá fazer uso de diferentes óticas”.

Explica, ainda, que a prática para orientar o aluno seria a possibilidade de “formação continuada do próprio professor formador, a formação inicial e continuada desse graduando”. E complementa: “sem sombra de dúvidas, não sei se facilita ou até potencializa, mas isso contribui para que o aluno compreenda o próprio sentido do que é ser estudante e se formar professor”

Ao falar em pesquisa da prática docente, Gatti (2004, p. 440) aponta que o

docente [ou o futuro professor] precisa ser alimentado com os meios que lhe permitam pesquisar sua própria prática e que propiciem a ele, seja na formação básica ou em formação em serviço/continuada, a possibilidade de agregar conhecimentos que promovam o desenvolvimento da pesquisa [...].

Assim, a idéia de pesquisa na formação inicial é tarefa complexa, como é a “concretização da idéia de ‘professor pesquisador’. Essa formação é mais complexa ainda quando se considera que esse professor é professor em determinada área do conhecimento” (GATTI, 2004, p. 440).

Retorna-se então algumas das questões: de que pesquisa os professores entrevis-

tados falam? Será que essa pesquisa, na formação inicial docente, incorpora na sua prática os três aspectos – científico, educativo e formativo? Será que possibilita aos professores formadores e aos futuros pedagogos professores uma concepção de educação e de trabalho docente que valorize o constante aprendizado e a reflexão sobre a prática para que possam intervir na realidade?

Nota

¹ Gestão é a expressão usada no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia para designar os programas de aprendizagem que atendem à formação do pedagogo para as ações integradas de Orientação Educacional (OE) e Supervisão Escolar (SE).

Referências

ANDRÉ, M.E.D.A. O papel mediador da pesquisa no ensino de didática. In: ANDRÉ, M.E.D.A.; OLIVEIRA, M.R.N.S. (Orgs.). Alternativas no ensino de didática. Campinas: Papirus, 1997.

ANDRÉ, M. Eu, professora-avaliadora. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 105, p. 78-91, nov. 1998.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2001. p. 55-70.

BEILLEROT, J. A pesquisa: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2001. p. 71-90.

CUNHA, M.I. Pesquisa e pós-graduação em educação: o sentido político e pedagógico da formação. 26ª REUNIÃO DA ANPED. Poços de Caldas, 2003.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. Campinas: Autores Associados, 1995.

ENS, R.T. Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia. 2006, 138f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006a.

_____. Significados da pesquisa segundo professores formadores. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED: educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Anais... Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2006b. 1CD.

GATTI, B.A. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.). Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: UNESP, 2004. p. 433-441.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, E. Conferência de julho/97: por uma reforma do pensamento. Margem: revisitando o Brasil, São Paulo, n. 6, p.175-183, 1997.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - PUCPR. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – 1999, Educação em debate: cadernos de educação 5. Curitiba: Champagnat, 1999.

STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del curriculum. 3.ed. Madrid: Morata, 1991.

Recebido em 10 de setembro de 2007.

Aprovado para publicação em 03 de novembro de 2007.

