



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM
CURSO DE MESTRADO**

SUZANA MARIA DA SILVA

DISCURSOS SOBRE PESQUISA NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Caruaru

2014

SUZANA MARIA DA SILVA

DISCURSOS SOBRE PESQUISA NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/Centro Acadêmico do Agreste - CAA, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Orientadora: Prof^a Dr^a Lucinalva
Andrade Ataíde de Almeida.**

**Caruaru
2014**

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Simone Xavier - CRB/4-1242

S586d Silva, Suzana Maria da.
Discursos sobre pesquisa no currículo do curso de Pedagogia. / Suzana Maria da Silva. – Caruaru: O autor, 2014.
121 f. il. ; 30 cm.

Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, 2014.
Inclui referências.

1. Formação de professores. 2. Currículo. 3. Pesquisa. I. Almeida, Lucinalva Andrade Ataíde de. (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2014-140)

SUZANA MARIA DA SILVA

DISCURSOS SOBRE PESQUISA NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Aprovada em 21 de julho de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (UFPE-CAA-NFD-PPGEduC)

(Presidenta / orientadora)

Alexsandro da Silva (UFPE-CAA-NFD-PPGEduC)

(Examinador interno)

Ana Maria Pereira Aires (UFRN)

(Examinadora externa)

A Deus (infinita luz e sabedoria), a meu pai José Geovane (Vane - in memoriam), à minha mãe Maria (Maria de Vane), a meus irmãos Maria Geane e Willian, e à minha tia avó Maria Júlia (Taia) por sonharem e compartilharem comigo a possibilidade de mais essa vitória.

AGRADECIMENTOS

Em nossa vida quando percorremos um caminho, é possível que encontremos pessoas que o tornam mais suave e mais bonito, que fazem a tempestade dar lugar a um belo arco-íris nos fazendo lembrar que todo esforço é válido, quando acreditamos em nós mesmos e no valor de verdadeiras amizades. Por isso, trago nas palavras que virão meu sincero e carinhoso agradecimento a quem esteve comigo nessa caminhada.

Agradeço:

Infinitamente ao meu Deus, pai celestial, que me capacitou e deu forças para seguir minha caminhada, e que tem agraciado a minha existência com grandes bênçãos;

A meu pai José Geovane, que agora se encontra nos braços do Pai Celestial, ao agricultor forte e trabalhador que amava sua terra e me ensinou a amar minhas raízes e a nunca desistir de um objetivo, ao pai protetor e amado que em seus últimos momentos no seio da família clamava a Deus pela realização/proteção dos seus filhos. Obrigada por tanto amor.

À minha mãe Maria José, criatura divina, ser de luz, cujo amor acalma meu coração em tempos de tempestade. Ao ser que não dorme antes de entregar seus filhos aos cuidados de Deus. Minha mãe, a senhora é a minha razão de viver.

À minha irmã Maria Geane, que embora o destino tenha nos separado fisicamente, nunca foi capaz de separar o amor e o respeito que nutrimos uma pela outra. Obrigada pelas noites que dobrou seus joelhos em oração pela conclusão desse trabalho, pelas palavras de amor e esperança que acalmavam meu coração.

A meu irmão Willian Geovane, que embora nem sempre expresse em palavras o seu amor, eu o sinto transbordar em seus olhos e sorrisos para comigo. Obrigada por estar junto a mim, pelo ombro amigo por saber que eu tenho você.

À minha orientadora, a professora Lucinalva Almeida (Nina), pelos ensinamentos, incentivos, cobrança e paciência com que conduziu esse trabalho, por quem tenho grande respeito e gratidão.

À professora Ana Aires, pelo zelo e atenção com esta pesquisa desde os passos iniciais. Obrigada pelas valorosas contribuições.

Ao professor Alexsandro Silva, pelo olhar atento e pelas ricas contribuições para essa pesquisa.

A meus familiares nas pessoas de Maria Luzinete (tia Maria) e Josefa Sebastiana (tia Neguinha – *in memorian*), que desde o período da minha graduação tanto me ajudaram.

À minha segunda irmã, Denise Xavier (De), um presente de Deus em minha vida, com quem tenho há quase 8 anos dividido todos os momentos de minha existência. Obrigada por seu amor, obrigada pelas discussões acadêmicas, obrigada por acreditar em mim, tenho por você um profundo respeito, admiração e amor.

À Zezé, Dayana e Gabriel, mãe, irmã e irmão de Denise, que me acolheram com tanto amor. Obrigada Zezé por me fazer sentir parte da família, pelas palavras de incentivo que tão sinceras foram proferidas a mim. A Day (minha parceira de inglês) pelo carinho e incentivo constante, a Gabriel (Galeguinho) pelos momentos de risos e alegria.

À Julliana (Ju), Jayne e dona Margarida, por estarem sempre me incentivando com palavras e gestos carinhosos. Obrigada por terem me acolhido em sua casa no início do mestrado, obrigada por torcerem pela conclusão desse trabalho.

Às minhas amigas de graduação, Julliana, Annezabelle, Laysa, Daniele Cristina, Karina, Danielle Sousa, Edima e lunaly que tanto torceram pelo término dessa pesquisa, e que fazem minha vida mais feliz.

A todos/as os professores/as que fizeram parte da minha jornada acadêmica desde a graduação até o Mestrado. Em especial o professor Janssen Felipe da Silva, e a professora Conceição Nóbrega, pelo incentivo e carinho que doaram a mim durante esse percurso.

Ao grupo de pesquisa Discursos e Práticas Educacionais: na pessoa de Geysa, Maria Julia, Priscilla e Angélica, com quem dividi momentos de aprendizado e divertimento.

Aos colegas da turma de mestrado, em especial Rosa, Anna Líssia, Maria Alves, Valéria e Aldinete, com quem dividi momentos de grande aprendizado e alegrias.

À FACEPE pelo financiamento da pesquisa.

Aos sujeitos colaboradores dessa pesquisa, os estudantes do nono período do curso de Pedagogia, sem os quais seria impossível estar apresentando essa dissertação.

À Débora (gestora), Neide (vice-gestora) e em especial Silvania e Annezabelle (supervisoras) integrantes da Escola Dr. Amaro de Lyra e César – CAIC, por entenderem minhas ausências e por incentivar minha formação.

Aos meus alunos e alunas do CAIC, por me fazerem entender a importância de sempre buscar dar o meu melhor. E a todos/as aqueles/as que nesses quase 7 (sete) anos de profissão muito me ensinaram.

Às minhas turmas de graduação no CAA, que me mostraram um novo jeito de ser professora, com vocês eu aprendi muito mais que o ingresso à docência universitária. Obrigada pelo carinho e pela confiança despendidos a mim desde o início dessa jornada.

Mãos Dadas

Carlos Drummond de Andrade

*Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considere a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história.
Não direi suspiros ao anoitecer, a paisagem vista na janela.
Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida.
Não fugirei para ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente.*

RESUMO

Esta investigação sinaliza os discursos sobre pesquisa no currículo vivido da formação inicial do/a pedagogo/a e está vinculada ao Núcleo de Formação de Professores e Processos de Ensino Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Centro Acadêmico do Agreste (CAA). A pesquisa se insere no âmbito das discussões nacionais acerca da formação inicial de professores, com ênfase no currículo, e se propõe a compreender como os discursos em torno da pesquisa vêm sendo tecidos no currículo vivido do curso de Pedagogia. Elencamos como objetivos específicos: 1) Identificar os formatos discursivos atribuídos à pesquisa no currículo vivido do curso de Pedagogia, e, 2) Identificar como os estudantes integrantes e não integrantes de grupos de pesquisa percebem a pesquisa no currículo vivido do curso. Salientamos que o currículo vivido é apresentado nessa pesquisa como expressão dos discursos dos sujeitos colaboradores, nesse caso os 6 (seis) estudantes do 9º (nono) período do curso de Pedagogia da UFPE/CAA. Quanto ao instrumento teórico-metodológico, foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa, e como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Logo, à medida que buscamos a compreensão dos discursos que envolvem a pesquisa na formação inicial, tomamos a Análise de Discurso na perspectiva francesa trabalhada por Orlandi (2010, 2012) para o tratamento dos dados, à medida que o discurso se inscreve num movimento, num percurso, num curso de ideias que relaciona língua e sujeito, homem e mundo. Nesse sentido, para dialogar com essa perspectiva teórica, ancoramo-nos em Macedo (2001); Almeida (2011); Almeida e Guimarães (2010); André (2009); Calazans (2002); Charlot (2000); Damasceno (2002); Demo (2006); Gatti (2010) e outros pensadores que nos ajudaram no trato ao nosso objeto. Como resultados da pesquisa, identificamos que os discursos tecidos em relação à pesquisa na formação inicial de professores apontam um formato discursivo de pesquisa que se materializa em algumas direções: a) como disciplina: Pesquisa e Prática Pedagógica - PPP; b) através de programas institucionais: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (embora o objetivo do PIBID não esteja propriamente voltado à pesquisa) e o Programa de Educação Tutorial – PET. Outro aspecto relevante que os enunciados ainda nos revelaram é a mediação entre o ensino e a pesquisa promovida pelos discursos dos professores, uma vez que esses sujeitos enfatizavam de acordo com alguns estudantes a importância de se tornar um professor-pesquisador, incitando a compreensão que a prática pedagógica do professor-formador também direcionava os estudantes ao entendimento da pesquisa como elemento de reflexão. Ao apontarmos em nossa pesquisa os discursos dos/as estudantes colaboradores/as traçamos algumas pistas para compreendermos como a pesquisa tem sido vivenciada na formação inicial do curso de Pedagogia.

Palavras-Chave: Formação Inicial de Professores. Currículo. Pesquisa.

ABSTRACT

This research indicates the discourses on research in the curriculum experienced initial formation of the teacher and is linked to the Center of Teacher Training and Teaching Learning Process of Post-Graduate Education in Contemporary of the Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - Centro Acadêmico do Agreste (CAA). The research falls within national discussions about teacher education, with emphasis in the curriculum, and aims to understand how the discourses surrounding the research have been spoken in the curriculum of pedagogy students lived. We list specific objectives: 1) Identify the discursive formats assigned to research the lived curriculum of pedagogy students, and 2) identify students as members and non-members of research groups perceive the survey lived in the curriculum of the course. We emphasize that the curriculum is presented in this study lived as an expression of the speeches of reviewers subject, in this case six (6) students in the 9th (ninth) period pedagogy course. As for the theoretical and methodological tool, the qualitative research approach was used, and as a tool for data collection semistructured interview. Soon, as we seek to understand the discourses involving research in basic training, we Discourse Analysis in French perspective crafted by Orlandi (2010, 2012), for the treatment of data, as the speech is part of a movement, a journey, a course of ideas that relate language and subject, man and world. In this sense, to dialogue with this theoretical perspective, we start the study of Almeida (2001, 2011); Almeida and Guimarães (2010); André (2009); Calazans (2002); Charlot (2000); Damasceno (2002); Demo (2006); Gatti (2010); and other thinkers who have helped us in dealing with our object. As the survey results, we found that the tissues discourses about research on teacher education, suggest a discursive research format that materializes in some directions: a) as a discipline: Research and Teaching Practice - PPP; b) through institutional programs: Scholarship Program for Scientific Initiation - PIBIC, the Institutional Program Initiation to Teaching Scholarship - PIBID (although the goal PIBID is not properly oriented research) and the Tutorial Education Program - PET. Another relevant aspect that statements is also revealed in the mediation between teaching and research promoted by the discourse of teachers, since these subjects emphasized according to some students the importance of becoming a teacher-researcher, urging the understanding that pedagogical practices of the teacher-trainer also directed students to understand research as an element of reflection. When we point our research in the speeches of the employees/students traced the clues to understanding how the research has been experienced in the initial formation of the pedagogy course.

Keywords: Initial Teacher Training. Curriculum. Search.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Levantamento dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd no GT - Formação de Professores (2000 a 2011).....	22
QUADRO 2 - Levantamento dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd no GT– Currículo (2000 a 2011).....	24
QUADRO 3 - Levantamento das Dissertações e Teses do PPGE/UFPE na Linha de pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica (2000 a 2008).....	26
QUADRO 4 - Síntese das relações estabelecidas pelo currículo na perspectiva de Moreira e Silva (2011), inspirado na teoria do discurso de Orlandi (2012).....	46
QUADRO 5 – O lugar da pesquisa na LDB 9394/96.....	67
QUADRO 6 – Perfil dos sujeitos entrevistados	76

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 - Elementos facilitadores à articulação e produção do conhecimento segundo a proposta de formação da Anfope	18
Diagrama 2 - Elementos estruturantes à qualificação da formação inicial de professores	35
Diagrama 3 - Relações estabelecidas pelo currículo no contexto social inspirado em Moreira e Silva (2011).....	47
Diagrama 4 - Inquietações provocadas pela pesquisa à realização do processo de investigação	54
Diagrama 5 - Estruturantes à construção de uma pesquisa propostos por Fachin (2006).....	64
Diagrama 6 - Relação entre o Interdiscurso e o Intradiscurso	71
Diagrama 7 - A PPP como possibilidade de construção do conhecimento	83
Diagrama 8 - Relação entre pesquisa e processo formativo.....	92
Diagrama 9 - A popularização da pesquisa pelo olhar dos estudantes.....	104

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	Análise de Discurso
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
FACEPE	Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
GT	Grupo de Trabalho
MEC	Ministério da Educação
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Pesquisa e Prática Pedagógica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
RA	Reunião Anual
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
O PAPEL/LUGAR DA PESQUISA NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA ANPED E DO PPGEDU/UFPE	21
CAPÍTULO 1 OS DISCURSOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	32
1.1 Estruturantes à formação de professores: bases para uma formação crítica.....	37
1.2 O CURRÍCULO E A ESTRUTURAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	42
1.3 Currículo: instrumento político que transita entre silêncios e reafirmações.....	48
1.4 A pesquisa na formação inicial de professores: antigo, novo ou insistente desafio?.....	50
1.5 A pesquisa e sua relação com a construção de conhecimentos e saberes	55
CAPÍTULO 2 OS DISCURSOS SOBRE PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: TRAÇANDO O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	62
2.1 O silêncio e a formação inicial de professores	66
2.2 O discurso e seus sentidos	69
2.3 A abordagem e o campo da pesquisa	73
2.4 A Entrevista como instrumento metodológico	77
CAPÍTULO 3 SENTIDOS ATRIBUÍDOS À PESQUISA NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A.....	79
3.1 Os sentidos atribuídos à pesquisa no currículo vivido do curso de Pedagogia: em foco o discurso dos estudantes	81
3.2 A representatividade da pesquisa no processo formativo do sujeito professor/a	93
3.3 Considerações em torno do ensino e da pesquisa no currículo do curso de Pedagogia	102
3.4 A relação ensino-pesquisa na universidade	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA	119

INTRODUÇÃO

Esta investigação sinaliza os discursos sobre pesquisa no currículo vivido da formação inicial do/a pedagogo/a e está vinculada ao Núcleo de Formação de Professores e Processos Ensino Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Centro Acadêmico do Agreste (CAA).

A pesquisa se insere no âmbito das discussões nacionais acerca da formação inicial de professores, com ênfase no currículo, e se propõe a compreender como os discursos em torno da pesquisa são tecidos no currículo vivido do curso de Pedagogia. Diante disso, as inquietações que motivaram a construção dessa pesquisa têm sua origem no período da graduação em Pedagogia na UFPE/CAA, a partir do segundo semestre letivo, quando iniciei os estudos acerca da formação inicial de professores.

Nesse período deu-se início a construção do Relatório de Pesquisa (na condição de bolsista) financiado pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), cujo objetivo era identificar a relação dos professores com seu desenvolvimento profissional, tendo como campo de investigação uma escola da rede pública estadual no município de Riacho das Almas – PE.

Esse trabalho identificou os elementos inibidores de uma atuação profissional crítico-reflexiva, tais como a desvalorização social da profissão, a baixa remuneração, a ausência de um plano de cargos e carreiras sólido, e a ausência da pesquisa no processo de formação docente, tanto inicial quanto continuada. Esses elementos nos instigaram à busca pela compreensão da relação teoria e prática, nesse caso representada pela díade ensino-pesquisa, sobretudo a partir da ausência do elemento pesquisa, o que para nós representa uma das bases fundantes de uma formação crítico-reflexiva.

Diante disso, o interesse em compreender essa problemática deu fôlego para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Para tanto, tomamos como objeto a pesquisa e sua inserção na formação inicial de professores. Ao elegermos esse objeto tínhamos o interesse em compreender se durante o período da graduação os sujeitos, professores, vivenciaram práticas de pesquisa. O resultado do TCC nos apontou que a maioria dos professores investigados não vivenciaram

tais práticas durante o processo de formação inicial, relatando essa ausência como um elemento inibidor do aperfeiçoamento das práticas docentes.

Com a entrada no Mestrado, as inquietações que deram origem à construção do relatório de pesquisa e do TCC amadureceram, originando questionamentos que apontavam para a compreensão do papel/lugar da pesquisa na formação inicial de professores/as, no currículo vivido do curso de Pedagogia. Quando não se pesquisa não se criam possibilidades de (re)construir conhecimentos que permitam estabelecer um diálogo entre o texto e o contexto.

Essa necessidade de compreender a pesquisa como elemento norteador da formação de professores/as tem seus preceitos na ideia de que para formar profissionais cujo senso crítico os permita avaliar e refletir sobre as problemáticas cotidianas, e nelas intervir, há que se considerar a pesquisa como elemento basilar da formação, afinal, é no transcorrer do processo formativo que o/a professor/a passa a compor um corpus de conhecimentos que irá subsidiá-lo em sua prática docente (TARDIF, 2008), e a pesquisa contribui para isso.

Enfatizamos essa questão, principalmente, porque os resultados tanto do relatório de pesquisa, quanto do TCC apontavam para a definição de um profissional que apenas executava e que não tinha espaço para a reflexão; dessa forma, reduziavam-se os processos de sistematização de sua prática docente. Assim, é importante considerar que

a formação de professores não se efetua no vazio, mas está vinculada a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos. A formação de professores desvinculada de um projeto político só pode caracterizar uma concepção extremamente pragmatista, reprodutivista, tecnicista da ação docente (FRANCO, 2012, p. 167).

Frisamos, então, que se desejamos formar profissionais crítico-reflexivos, nada mais coerente que propor uma formação que lhes permita construir essa habilidade, estando fundamentada em princípios políticos, éticos, científicos e técnicos comprometidos com o contexto social em que atuam. Outro fator que destacamos é que a formação política é expressa no currículo, currículo esse responsável por inscrever e expressar normas, determinações, seleção e sistematização de práticas pensadas e vividas, à medida em que também é

responsável por criar pontes entre a sociedade, o sistema educativo e as políticas educacionais.

O interesse por uma formação com um *corpus* de conhecimentos bem estruturado, que permita ao professor/a transcender as determinações da racionalidade técnica, agindo crítica e coerentemente com sua função social de educador, fez surgir diferentes grupos cujos discursos dão ênfase à melhoria do processo de formação docente em nosso país. A esse respeito, podemos citar como exemplo o Movimento dos Educadores liderado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE)¹, que desde sua criação, em 27 de julho de 1990, tem se preocupado com a qualidade da educação e os processos de ensino-aprendizagem, bem como a construção da identidade do/a professor/a.

A Anfope busca o avanço do conhecimento no campo da formação e da valorização dos profissionais da educação², por meio da mobilização de pessoas, de entidades e de instituições dedicadas a este fim. Ao longo dos anos a Anfope vem “[...] afirmando-se e consolidando-se em nível nacional ao configurar-se historicamente como construção coletiva de um referencial para as propostas de formação dos profissionais da educação” (ANFOPE, 2000, p. 6).

Através de seus Boletins e Documentos Finais, os quais se apresentam como espaços discursivos acerca da formação de professores, a Anfope incentiva a sociedade e os movimentos sociais a pensar e a discutir questões referentes à educação, como por exemplo, o aligeiramento da formação que tanto dificulta a aquisição de um processo formativo de qualidade, tornando a construção do conhecimento vulnerável. Para combater essas incoerências a Anfope indica a criação de uma base comum nacional, à medida que

o conteúdo da formulação da *base comum nacional* é um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam **a igualdade de condições de formação**. É ainda um elemento unificador da profissão, ao defender que a **docência é a base da formação de todos os profissionais da educação [...]** (ANFOPE, 2000, p. 8).

¹ Informações coletadas em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>

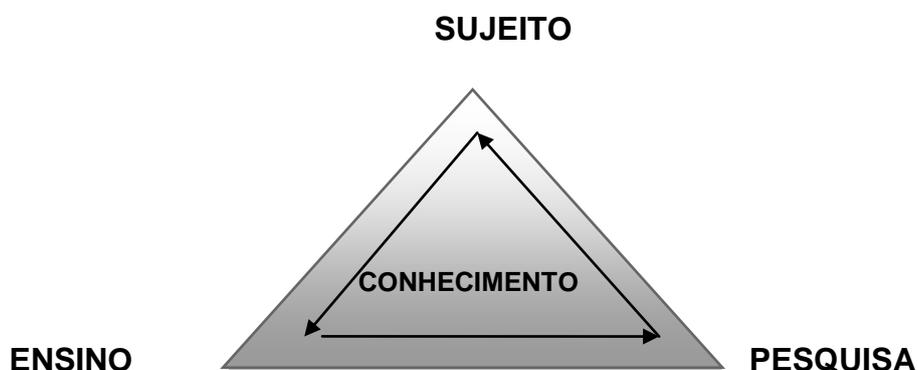
² Informações coletadas em: http://www.fe.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/Estatuto_Anfope.pdf

Nessa direção, em artigo intitulado: “**Por uma política global de formação dos profissionais da educação**”³, a Anfope acresce e enfatiza essa discussão ao expor que um dos problemas da educação está na crescente desvalorização econômica e social do professor, resultante das condições precárias de trabalho e salários e da inexistência de um plano de carreira que valorize a docência e o trabalho pedagógico profissional.

A Anfope, em sua ampla produção discursiva, seja em seus Fóruns, Boletins ou Documentos Finais, não só ratifica a necessidade da valorização da educação através de uma “base comum nacional” para o magistério, como também frisa uma organização curricular que tome como base a formação do/a professor/a à docência, já que esse elemento é imprescindível ao seu trabalho pedagógico, bem como uma atuação mais direcionada à valorização profissional e ao compromisso com a qualidade do ensino.

Nessa perspectiva, a Anfope acresce que a formação dos profissionais da educação deverá tomar como pressuposto a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, em todos os níveis de ensino para que dessa forma subsidie e atenda à natureza e à especificidade do trabalho educativo (ANFOPE, 1998). Como podemos observar no Diagrama 1, a formação pela pesquisa passa a ser um dos eixos da proposta de formação defendida pela Anfope, isso porque encontramos na pesquisa caminhos para a construção de um conhecimento mais significativo.

Diagrama 1 - Elementos facilitadores à articulação e produção do conhecimento segundo a proposta de formação da Anfope



³ Artigo publicado no endereço: <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>

Essa aliança expressa a necessidade de uma formação que vê no ensino e na pesquisa uma articulação própria à construção do conhecimento e à formação profissional. Nota-se que a preocupação com a qualidade da educação se estende a outros movimentos, um exemplo disso é o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR)⁴, ao defender a definição de políticas educacionais coerentes com o projeto de sociedade em curso.

Destacamos que o FORUMDIR foi criado em 1992 tendo por objetivo o fortalecimento do ensino público gratuito e de qualidade em todos os níveis educacionais, em especial, dos Cursos de Pedagogia e das Licenciaturas Plenas, entendidos como espaços, por excelência, para a formação do professor.

O FORUMDIR foi responsável pela formulação de propostas de políticas públicas para a educação que estimulassem o desenvolvimento das instituições universitárias, bem como a revisão das políticas existentes, expressando, sobretudo, a necessidade de formar profissionais comprometidos com a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse contexto, compreendemos que o FORUMDIR também assinala a formação crítico-reflexiva como possibilidade de construção de outros modelos de sociedade.

Nessa mesma direção, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)⁵ objetiva o fortalecimento da pós-graduação e da pesquisa na área da Educação em nosso país. A ANPEd, ao longo dos seus mais de 30 anos, ocupa um importante espaço no cenário nacional, em virtude da relevante produção científica de seus membros e da sua atuação política em defesa dos objetivos da educação como espaço de justiça social e igualdade.

A ênfase nos discursos dessas instituições expõe um objetivo comum: a luta por uma educação de qualidade. Enfatizam que com uma atuação incisiva na área das políticas públicas, é possível constituir e efetivar projetos que possibilitem responder aos desafios e às exigências dos distintos grupos sociais. Tem-se expresso nesses discursos a importância de se ratificar a construção de propostas de formação que valorizem o profissional da educação.

⁴ Informações coletadas em: <http://www.fe.unicamp.br/forumdir/regimento.html>

⁵ Informações coletadas em: <http://www.anped.org.br>

Ao falarmos de formação de professores, estamos nos referindo à formação de um sujeito que irá se relacionar com *objetos humanos* (os estudantes) e a presença desse *objeto humano* acarretará mudanças ao trabalho do/a professor/a, pois *ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos* (TARDIF, 2005). Por esse motivo é importante a construção e a efetivação de políticas educacionais e curriculares que atentem para essa questão e priorizem uma formação condizente com a importância social do professor/a.

Ao passo que a formação de professores não se resume a elementos meramente técnicos, embora a técnica também seja necessária ao fazer docente, a atuação de entidades como a Anfope, FORUMDIR e ANPEd se torna determinante na busca de políticas preocupadas com a formação docente em seu sentido mais amplo. Consideremos que a pesquisa para essas entidades constitui elemento de diálogo e de construção de uma ação reflexiva, bem como de conhecimentos inovadores, os quais poderão subsidiar o/a professor/a em sua prática docente. Acreditamos também que essa é uma ação desafiadora, tendo em vista que vivemos tempos de inconstâncias políticas e educacionais, fato que nos obriga a buscar entender os acontecimentos que marcam a educação, pois

falar de educação nos tempos que correm obriga-nos, a todos, a um exercício de grande modéstia e humildade. É difícil definir uma direção, mas por isso mesmo, é essencial manter as convicções. Contra o frenesim que por aí vai, temos que ganhar para o nosso lado a força da serenidade, o esforço da lucidez, a exigência do diálogo. Alguém tem de manter-se calmo nesse manicômio – como escrevia Chesterton (1958) já no princípio do século XX -, neste manicômio em que se transformou o debate entre a escola e educação (NÓVOA, 2004, p. 17).

Essa afirmação de Nóvoa (2004) nos leva a pensar a realidade social da qual fazemos parte, bem como o encaminhamento dado ao campo educacional e à formação de professores, o qual pressupõe resignificação, na tentativa de reunir subsídios que deem condições a um exercício profissional crítico e de acordo com a demanda sócio-educacional vivenciada.

Diante do exposto, elaboramos um mapeamento de pesquisas em âmbito nacional e local, pois “[...] há uma relação com o discurso social que se faz sobre um ‘já-dito’ que não é, entretanto, um ‘já-significado’, mas, ao contrário um dito capaz de significar de outro modo, em silêncio” (ORLANDI, 2007, p. 112), para nos aproximarmos das questões que circundam nosso objeto de pesquisa, o qual tratou

de compreender os discursos que vêm sendo tecidos em torno da relação ensino-pesquisa no currículo vivido da formação inicial de professores/as. Sendo assim, a discussão a seguir apresenta a síntese e a análise do levantamento dos trabalhos apresentados na ANPEd e no PPGEdu/UFPE. Objetivamos com esse levantamento entender quais os discursos que se corporificam na formação de professores.

O PAPEL/LUGAR DA PESQUISA NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA ANPED E DO PPGEDU/UFPE

A necessidade de conhecer os discursos que vêm sendo tecidos em torno da relação ensino-pesquisa nos levou a realizar um levantamento das produções científicas nas Reuniões Anuais (RA) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), como também das pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu-UFPE). A escolha por esses dois *lóci* de enunciação se deu pela representatividade de ambos, em nível nacional e local, no que se refere à socialização de pesquisas científicas no âmbito educacional.

Para a execução deste mapeamento, tomamos como recorte temporal o período compreendido de 2000 a 2011, ao considerarmos que nesse espaço-tempo se deu a aprovação de um novo Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, o qual apresenta como uma de suas prioridades a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis. Ao nosso entender esse período compreende um espaço-tempo razoável para se implementar mudanças significativas no quadro educacional.

Não obstante, adotamos esse recorte temporal, pois também é nesse período que se dá a reforma do curso de Pedagogia, através da Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, que institui a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, tornando esse um período de intensas discussões acerca da formação dos profissionais da educação.

Essa discussão tem início na apresentação das análises das produções da ANPEd, a qual se insere num contexto nacional de discussões a respeito das questões relativas à educação, para posteriormente passarmos às análises numa ótica local, então representadas pelas produções do PPGEdu/UFPE.

O levantamento da ANPEd se sucedeu da 23ª a 34ª RA; analisamos apenas as comunicações orais, pois estas representam resultados de investigações já finalizadas. Tomamos como *corpus* os Grupos de Trabalhos Temáticos (GT's) especificamente o GT 08 – Formação de Professores e o GT 12 – Currículo, por apresentarem maior proximidade com nosso objeto de pesquisa, ou seja, compreender o papel/lugar da pesquisa na formação inicial dos professores a partir dos discursos que vêm sendo tecidos em torno da pesquisa no currículo vivido dessa formação.

O procedimento para a seleção dessas produções se pautou na leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave, e quando estes não eram suficientes para os devidos esclarecimentos partíamos à leitura da introdução e das considerações finais; se ainda assim permanecessem dúvidas realizava-se a leitura integral do trabalho. Quanto aos dados quantitativos, estes foram organizados nos quadros que estão distribuídos ao longo dessa discussão. Assim, iniciamos nossa análise pelo GT – Formação de Professores cujas informações iniciais estão dispostas no Quadro 1.

QUADRO 1 - Levantamento dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd no GT - Formação de Professores (2000 a 2011)

GRUPO DE TRABALHO – GT		
Nº E ANO DAS REUNIÕES	Nº DE TRABALHOS DO GT (COMUNICAÇÕES)	Nº DE TRABALHOS QUE SE APROXIMAM AO OBJETO DE PESQUISA
23ª Reunião Anual (2000)	11	0
24ª Reunião Anual (2001)	17	0
25ª Reunião Anual (2002)	07	0
26ª Reunião Anual (2003)	12	0
27ª Reunião Anual (2004)	22	0
28ª Reunião Anual (2005)	45	0
29ª Reunião Anual (2006)	29	0
30ª Reunião Anual (2007)	31	1
31ª Reunião Anual (2008)	18	1
32ª Reunião Anual (2009)	21	0
33ª Reunião Anual (2010)	21	0
34ª Reunião Anual (2011)	22	0
TOTAL DE TRABALHOS DOS GT	256 TRABALHOS	2 TRABALHOS

Fonte: <http://www.anped.org.br>: Período da consulta: Março/2012

Conforme podemos observar, as informações coletadas nesse GT nos revelam que o quantitativo de pesquisas que têm como objeto a formação de professores constitui um *corpus* privilegiado no cenário das pesquisas em educação. Contudo, poucos foram os trabalhos que trataram do papel/lugar da pesquisa na

formação inicial de professores/as. Dos 256 trabalhos apresentados que compreendem nosso recorte temporal, 2 (dois) apontaram proximidade com nosso objeto de pesquisa.

Na 30ª e 31ª RA, 2 (dois) trabalhos assinalam a importância da pesquisa na formação inicial de professores. Os trabalhos encontrados são intitulados “A prática de pesquisa: relação teoria e prática no curso de Pedagogia”, de autoria de Maria Iolanda Fontana (UTP), e “Pesquisa e formação de professores: reflexões sobre a iniciação à pesquisa no curso de Pedagogia”, de autoria de Sanny Silva da Rosa, Elizabete Cardieri e Maria do Socorro Taurino (USM).

As referidas comunicações, anteriormente assinaladas, enfatizam a necessidade da pesquisa na formação inicial do/a professor/a da educação básica, apontando o curso de Pedagogia como espaço para essa discussão, sinalizando também o lugar que a pesquisa vem ocupando no cenário dessa formação. Assim, no primeiro texto além das categorias de caráter central da pesquisa, a autora sinaliza a preocupação com a formação reflexiva desses profissionais, discutindo essa questão à luz dos pensamentos de Zeichner, Liston e Schön.

O texto ressalta o caráter dialógico da prática reflexiva e como a reflexão é importante para a construção do pesquisador em educação. A autora também sublinha que a formação profissional não deve se desvincular da pesquisa, sendo inclusive essa questão um dos eixos que a norteia, e que Freire (1996) tanto enfatiza ao expor que pesquisa e ensino devem ser tomados como elementos iniludíveis.

No segundo texto, de autoria de Rosa et al., a preocupação com a pesquisa na formação é evidente, tanto que as autoras apontam um estudo realizado em uma instituição privada no município de São Paulo, e esclarecem o lugar ocupado pela pesquisa na proposta pedagógica do curso de Pedagogia dessa instituição desde 2002, o qual destinou um espaço curricular privilegiado para a pesquisa no processo de formação do/a pedagogo/a e que, de acordo com suas colocações, promoveu mudanças culturais importantes na vivência acadêmica dos estudantes e dos professores.

No mapeamento dos trabalhos desse GT observamos que as produções apresentaram assuntos diversos, tais como: formação continuada, estágio supervisionado, saberes docentes, formação de leitores, processos de alfabetização, movimentos sociais, práticas de ensino, avaliação, formação multicultural, interdisciplinaridade, educação ambiental, formação à distância, educação

intercultural, relações de gênero, formação inicial e saberes docentes, prática educativa, linguagem, profissionalidade docente, formação e tecnologia, educação infantil e educação especial. Essas temáticas configuram os principais campos de interesse dos pesquisadores. Esses dados nos revelam a pouca frequência de produções que tomem a problemática da pesquisa na formação inicial como uma tônica do processo educativo.

Conforme fomos dando seguimento a essa análise, observamos que essa é uma discussão que não se encontra no GT de Currículo. Sendo assim, o Quadro 2 apresenta uma síntese do que estamos anunciando.

QUADRO 2 - Levantamento dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd no GT– Currículo (2000 a 2011)

GRUPO DE TRABALHO – GT		
Nº E ANO DAS REUNIÕES	Nº DE TRABALHOS DO GT (COMUNICAÇÕES)	Nº DE TRABALHOS QUE SE APROXIMAM AO OBJETO DE PESQUISA
23ª Reunião Anual (2000)	16	0
24ª Reunião Anual (2001)	17	0
25ª Reunião Anual (2002)	10	0
26ª Reunião Anual (2003)	13	0
27ª Reunião Anual (2004)	12	0
28ª Reunião Anual (2005)	18	0
29ª Reunião Anual (2006)	11	0
30ª Reunião Anual (2007)	15	0
31ª Reunião Anual (2008)	17	0
32ª Reunião Anual (2009)	17	0
33ª Reunião Anual (2010)	18	0
34ª Reunião Anual (2011)	29	0
TOTAL DE TRABALHOS DO GT	193 TRABALHOS	0 TRABALHOS

Fonte: <http://www.anped.org.br>: Período da consulta: Março/2012

Assim como no GT de Formação, observamos trabalhos diversos nesse GT, que apontam discussões na área da diversidade cultural, multiculturalismo, currículo integrado, currículo e mídia, currículo e movimentos sociais, currículo praticado, currículo e identidade, currículo e trabalho docente e currículo vivido, mas não foi apresentada nenhuma comunicação que fizesse alusão ao currículo da formação inicial de professores atrelada à pesquisa. Em síntese, percebemos que no GT de Currículo a discussão em torno da pesquisa na formação inicial do/a professor/a é silenciada, não apresentando expressividade nas comunicações publicadas no período analisado.

Com efeito, passando à segunda etapa do nosso levantamento, mapeamos as dissertações e as teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEdu/UFPE, aqui representando o âmbito local de nossas análises. Ao analisarmos as produções desse *lócus* detivemo-nos à linha de pesquisa “Formação de Professores e Prática Pedagógica”, justamente por nossa pesquisa se inserir nas discussões veiculadas nessa linha.

Nosso interesse é identificar pesquisas concluídas que contemplassem o objeto de nossa pesquisa, nos permitindo realizar novas leituras acerca da relação entre pesquisa e formação inicial. Esse esforço se deu no intuito de identificarmos os discursos que estão sendo construídos pelas pesquisas em torno da formação de professores e como essas discussões vêm contemplando a pesquisa no período da formação inicial.

Salientamos que para a análise desses trabalhos nos detivemos a coletar os dados do CD comemorativo dos 30 anos do PPGEdu, o qual apresenta um apanhado das dissertações e teses defendidas nesse programa no período de 1978 a 2008; no entanto, em nosso levantamento nos debruçamos sobre a análise do período compreendido de 2000 a 2008.

Com efeito, foram mapeadas, entre dissertações e teses, 103 (cento e três) pesquisas; contudo, assim como se observou no levantamento das produções dos GT's da ANPEd, poucos foram os trabalhos que apontaram semelhanças com nosso objeto de pesquisa. O Quadro 3 a seguir apresenta a relação do material mapeado.

QUADRO 3 - Levantamento das Dissertações e Teses do PPGE/UFPE na Linha de pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica (2000 a 2008)

ANO DAS PUBLICAÇÕES	QUANT. PUBLICAÇÕES (DISSERTAÇÕES) DE CADA ANO	QUANT. DE DISSERTAÇÕES QUE SE RELACIONAM COM O OBJETO DE PESQUISA	QUANT. DE PUBLICAÇÕES (TESSES) DE CADA ANO	QUANT. DE TESSES QUE SE RELACIONAM COM O OBJETO DE PESQUISA
2000	8	0	---	0
2001	4	3	---	0
2002	12	0	---	0
2003	3	0	---	0
2004	14	0	---	0
2005	19	0	---	0
2006	13	0	2	0
2007	15	0	7	1
2008	6	0	5	1
TOTAL DE PUBLICAÇÕES	94	3	14	2

Fonte: CD – comemorativo dos 30 anos do PPGEdu/UFPE.

Como podemos observar, de um total de 94 (noventa e quatro) dissertações e 14 (quatorze) teses, identificamos 3 (três) dissertações e 2 (duas) teses que traziam considerações sobre a formação inicial de professores e a pesquisa. O restante das produções aponta um campo discursivo vasto, apresentando temáticas como supervisão educacional, formação técnica profissional, formação docente e avaliação, políticas de formação, projeto político pedagógico, prática docente, prática pedagógica, saberes docentes e formação continuada.

Das pesquisas analisadas, a primeira delas é intitulada “As políticas de formação de professores para o ensino fundamental: legitimação e resistência”, de autoria de Lucinalva da Silva Macedo (2001), que aponta-nos um novo discurso sobre a formação de professores e a pesquisa. Em tal estudo, a pesquisa passa a existir nas Instituições de Ensino Superior que foram campo de pesquisa da autora em três formas distintas de implementação: 1) *como Programa de Iniciação Científica* (se apresenta em dois formatos, bolsa institucionalizada como Programa de Iniciação Científica e bolsa institucionalizada com recursos próprios); 2) *como disciplina* (encontra-se nos currículos das instituições como Metodologia Científica e Metodologia da Pesquisa; e, 3) *como prática docente* (apresentando-se em forma de seminário de pesquisa).

Nas três formas evidenciadas por Macedo (2001), a pesquisa apresenta-se como elemento de construção da formação docente, não tomando o curso de Pedagogia como único espaço para essa discussão, enfatizando a noção de que a pesquisa necessita estar presente em todas as licenciaturas. As ideias abordadas nessa pesquisa ainda nos apontam a presença de dois fortes discursos que marcam a formação docente e os rumos que a pesquisa toma no cenário da formação de professores.

O primeiro é caracterizado pelo discurso da *legitimação*, proferido pelo Ministério da Educação (MEC), o qual é o reflexo de políticas fragmentadas que contribuem para a dissociação da tríade ensino-pesquisa-extensão, e o segundo discurso é o discurso da *resistência* assumido pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que, ao defender uma formação docente sólida, busca romper com a dicotomização do ensino e da pesquisa, bem como a descontinuidade política nos cursos de formação de professores.

O segundo trabalho analisado tratou da dissertação de mestrado de Ana Maria Pereira Aires (2001), intitulada “Políticas de formação inicial para professores do Ensino Fundamental: um estudo sobre o currículo do Curso de Pedagogia da UERN”, e buscou identificar as aproximações e os distanciamentos com os projetos de formação em disputa no Brasil. Nesse sentido, foram analisadas, por um lado, a proposta governamental presente na Lei nº 9.394/96, e por outro, a proposta do Movimento dos Educadores defendida pela Anfope.

Esse trabalho revelou que a pesquisa na formação inicial atua como espaço de diálogo entre as práticas educativas e as problemáticas sociais. Há que se destacar que as proposições da Anfope são mais enfáticas na direção da pesquisa como elemento essencial à formação docente, assinalando a ampliação do papel do/a professor/a para além do domínio dos conteúdos e das técnicas de ensino. A autora conclui a pesquisa afirmando que, apesar de haver aproximações da proposta curricular do curso analisado com as proposições da Anfope, há também distanciamentos entre essas intenções e sua efetivação. Esse fosso aponta para a necessidade de processos formativos que compreendam a continuidade, a renovação e a efetivação de políticas educacionais comprometidas com os anseios do Movimento dos Educadores.

O terceiro trabalho analisado refere-se à dissertação de mestrado de Janssen Felipe da Silva (2001), intitulada “Políticas de Formação para Professores: aproximações e distanciamentos políticos e epistemológicos”, o qual se deteve na análise dos modelos de formação inicial para professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Tomou como fonte de pesquisa a proposição governamental do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação (MEC/CNE) e a proposição da Anfope.

O autor evidenciou que a proposta do MEC/CNE estava direcionada a um Modelo Instrumentalista de formação, revestido de aspectos utilitaristas e imediatistas da relação entre sujeito-conhecimento, impossibilitando outras leituras e intervenções sobre a realidade. Um dos principais problemas desse modelo se dá pela ideia de alinhamento da sociedade aos interesses do mercado globalizado (SILVA, 2001), o que acarreta à formação de professores a exacerbação da dimensão técnico-pragmática, o aligeiramento da formação e a supremacia da dimensão técnica em detrimento da dimensão ética, dentre outros aspectos.

No que diz respeito às proposições da Anfope, o autor evidencia que esta está direcionada a um modelo de formação comprometido com a superação a lógica capitalista, denominado por Silva (2001) como Modelo Emancipador. Enquanto no modelo anterior a formação deixava de fora a pesquisa como elemento da formação humana, epistemológica, política e profissional, no Modelo Emancipador ela considera a concepção de professor/a como Intelectual Reflexivo Transformador, em que a docência é entendida a partir da relação/diálogo entre o fazer pedagógico e a reflexão que se faz sobre ele.

Passando à análise das teses mapeadas, iniciamos pela pesquisa de Janssen Felipe da Silva (2007), intitulada “Modelos de Formação de Pedagogo(as)-Professores(as) e Políticas de Avaliação da Educação Superior: limites e possibilidades no chão das IES”. Esse trabalho aprofunda a discussão em torno dos modelos Emancipador e Instrumentalista de formação, associado às políticas de avaliação. Destacamos nesse estudo a ênfase dada à formação de professores atrelada à perspectiva crítico-propositiva de ciência, a qual subsidia o modelo Emancipador de formação.

Não cabe aqui inventariar os pressupostos teóricos apontados pelo autor, mas enfatizamos a ampliação da teorização em torno do Modelo Emancipador de formação de professores/as evidenciando como se organizam, se produzem e se

retraduzem os modelos de formação ora atrelados ao Modelo Instrumentalista, ora ao Modelo Emancipador.

Nesse sentido, o papel da pesquisa na formação de professores/as torna-se imprescindível à capacidade de organizar ideias/noções para a compreensão da realidade social e educativa, bem como para propiciar o diálogo entre essas esferas e o/a professor/a. Assim, o modelo Emancipador de formação proporciona a relação entre IES-sociedade; sujeito-contexto; teoria-prática; ensino-pesquisa, como um todo articulado, sistêmico.

A segunda tese analisada, de Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (2008), trata da pesquisa intitulada “Políticas curriculares para a formação de professores e processos de reformulação curricular nas instituições de ensino superior”. Esse trabalho sinaliza como essas políticas vão constituindo um formato de currículo para a formação de professores/as nas dimensões do pensado e do vivido. A pesquisa identifica como as políticas curriculares vêm se corporificando nesse processo de reformulação.

No que diz respeito à formação de professores, a autora retoma e amplia a discussão em torno do discurso da *legitimação* (MEC) e do discurso da *resistência* (ANFOPE). O primeiro desses discursos se coloca como impedimento à formação baseada na historicidade, na política e na trajetória cultural dos sujeitos, provocando o silenciamento dos anseios por uma formação comprometida com a mudança social. O *não dito* nos discursos da *legitimação* oculta o papel da pesquisa como elemento de formação e “tende a apagar reflexões e ações das Instituições, no que diz respeito à efetivação de programas que despontam para a formação científica” (ALMEIDA, 2008, p. 23).

Por outro lado, no discurso da *resistência*, a pesquisa é concebida como princípio norteador para a formação de professores/as, uma vez que dá subsídios à produção de conhecimentos para a intervenção na realidade escolar. Segundo Almeida (2008, p. 26), a pesquisa “contribui para que o professor tenha a possibilidade de assumir uma postura crítica em relação à produção do conhecimento”. Assim, destacamos na pesquisa de Almeida (2008) a necessidade de proporcionar na formação do/a professor/a a articulação das questões educacionais ao seu contexto histórico, político e social, sobretudo, através da pesquisa.

Em resumo, observou-se que dos 449 (quatrocentos e quarenta e nove) trabalhos publicados nos GT's Formação de Professores e Currículo da ANPEd e das 108 pesquisas defendidas na linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica do PPGEdu/UFPE, foram encontradas 7 (sete) produções, 2 (duas) presentes na ANPEd e 5 (cinco) no PPGEdu/UFPE.

Na ANPEd observou-se o silenciamento dessa discussão no GT de Currículo, já no que se refere ao GT de Formação de Professores as duas produções encontradas apontam uma escassez de discussões, embora versem sobre a importância da pesquisa na formação inicial de professores/as apontando o curso de Pedagogia como espaço discursivo para esse processo de formação. Com isso, percebe-se que as discussões em torno do papel/lugar da pesquisa na formação docente ainda se mostram tímidas não apresentando interesse expressivo dos pesquisadores.

As pesquisas analisadas no PPGEdu/UFPE apontam para a necessidade de compreender a formação de professores e os elementos que a tensionam e, neste sentido, a pesquisa é elemento relevante para compreender estas imbricações. A análise dos textos selecionados fortalece as nossas inquietações em entender o papel/lugar da pesquisa na formação de professores/as, justamente porque todos os textos assinalam que a pesquisa pode se constituir uma ponte para a formação de um profissional crítico-reflexivo.

Nesse sentido, por acreditarmos que uma formação inicial de professores pela e para a pesquisa é requisito fundamental a uma atuação docente mais sensível às problemáticas educacionais, anunciamos como pergunta de pesquisa a seguinte questão: quais discursos vêm sendo tecidos em torno da pesquisa no currículo vivido da formação inicial do curso de Pedagogia? Para responder a essa pergunta, delineamos o seguinte objetivo geral: compreender os discursos que vêm sendo tecidos em torno da pesquisa no currículo vivido da formação inicial do curso de Pedagogia.

Como objetivos específicos, elencamos: 1) Identificar os formatos discursivos atribuídos à pesquisa no currículo vivido do curso de Pedagogia, e, 2) Identificar como os estudantes integrantes e não integrantes de grupos de pesquisa percebem a pesquisa no currículo vivido do curso.

A título de organização, essa dissertação é composta da introdução em que são apresentadas as motivações da pesquisa; o levantamento das produções das

Reuniões Anuais da Anped e das pesquisas desenvolvidas no PPGEdu/UFPE; o objeto e os objetivos que nortearam essa investigação. Além disso, é composta também de um capítulo de discussão teórica, um capítulo que apresenta o percurso teórico-metodológico e um capítulo de análises, e as considerações finais.

CAPÍTULO 1 OS DISCURSOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Neste capítulo, discutimos as categorias Currículo, Formação Inicial de Professores e Pesquisa. Delineamos essas discussões, pois são pertinentes à nossa investigação e juntas desenham o percurso teórico adotado por nosso objeto.

Assim, primeiramente, nossas discussões estão direcionadas à formação inicial de professores, à medida que tomamos essa etapa formativa como elemento balizar da formação docente, por ser ela quem irá habilitar o/a professor/a ao exercício da profissão, devendo-lhe

[...] garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional a condução do trabalho pedagógico e que, portanto, este profissional seja preparado para o domínio desse trabalho e para estabelecer relações que satisfaçam às necessidades para as quais ele foi formado (ANFOPE, 1996, p. 21).

Situamos essa discussão, pois, como base do processo formativo do/a professor/a; pressupõe-se que tal formação esteja de acordo com as exigências sócio-educacionais, de modo a favorecer o processo ensino-aprendizagem. Pressupõe-se, ainda, que não se materialize de forma aligeirada e/ou mesmo simplista, e possa propiciar ao professor/a a condição de agente de mudança no contexto educacional ao qual esteja filiado, contribuindo para a construção de um perfil profissional engajado com a construção do conhecimento.

Ao sinalizarmos os pressupostos do que no nosso entendimento se configuraria como uma necessidade da formação docente, e a partir das leituras acerca dessa formação, observamos que estudos como o de André (2009), assinalam que do final da década de 1990 até os dias atuais tal formação tem sido elemento frequente de pesquisas, artigos e fóruns, evidenciando o fato de se tratar de um tema recorrente em diferentes espaços discursivos.

No entanto, ainda de acordo com o pensamento da autora, o que se percebe é que embora tenha se dado um aumento significativo das produções referentes a essa temática, a preocupação com a formação inicial tem se mostrado inferior ao que, por exemplo, incidia na própria década de 1990 quando estudos dessa natureza respondiam por cerca de 76% dos trabalhos científicos.

Hoje esse número apresenta uma queda expressiva, representando o quantitativo de 22% das pesquisas realizadas, o que caracteriza uma diminuição considerável de tais produções. Essa diminuição de interesse pelo estudo da formação inicial levou André (2009) a levantar os seguintes questionamentos a respeito de tal período da formação docente:

[...] porque diminui o interesse dos pesquisadores pela formação inicial (de 76% caiu para 22%)? Será que é por que já temos suficiente conhecimento acumulado sobre como formar o professor? Ou por que teremos sucumbido às determinações dos órgãos financiadores externos e, em especial, do Banco Mundial, que de acordo com Torres (1998), considera pouco rentáveis os investimentos na formação inicial? (2009, p. 244).

Anunciamos esses questionamentos, porque se estamos nos referindo a uma formação que é balizar na profissionalização do sujeito professor, essa precisa estar articulada às necessidades educativas desses sujeitos, e ao mesmo tempo lhe garantir condições de construir conhecimentos pedagógicos que os subsidiem em sua prática docente.

Esses dados se tornam preocupantes, pois, se é a formação inicial que vai habilitar o futuro professor/a ao exercício da profissão, essa necessita garantir-lhe, entre outros elementos, as condições para uma atuação profissional engajada com a transformação da realidade sócio-educacional da qual esteja inserido. À medida que se exige do/a professor/a a condição de agente mediador e produtor de conhecimentos, exige-lhes ainda a capacidade reflexiva para a compreensão de uma realidade que de acordo com Alarcão (2005) é elemento que constitui o cerne da aprendizagem, uma vez que essa realidade é produto dos sujeitos como observadores participantes implicados.

Nesse sentido, é importante considerar que “[...] de todos os investimentos para a Educação Básica, a formação do professor é o de melhor custo-benefício e o que pode dar maior sustentabilidade a longo prazo para as políticas de qualidade da educação básica” (MELLO, 2009, p. 251), já que estamos nos referindo a um profissional, que tem como papel social formar sujeitos conscientes de seus direitos e deveres como cidadãos.

Assim, tomando o investimento na formação docente como sinônimo de possível sustentabilidade à melhoria do processo educacional, é importante considerar a proposta de uma formação de professores pela e para a pesquisa, pois

como sugere Maciel (2011), ao pensar a formação inicial do professor em quaisquer dos níveis educacionais não podemos mais *restringi-la*, tendo em vista que historicamente temos colocado o binômio ensino-aprendizagem na balança dos valores, ora valorizamos um aspecto, ora valorizamos outro.

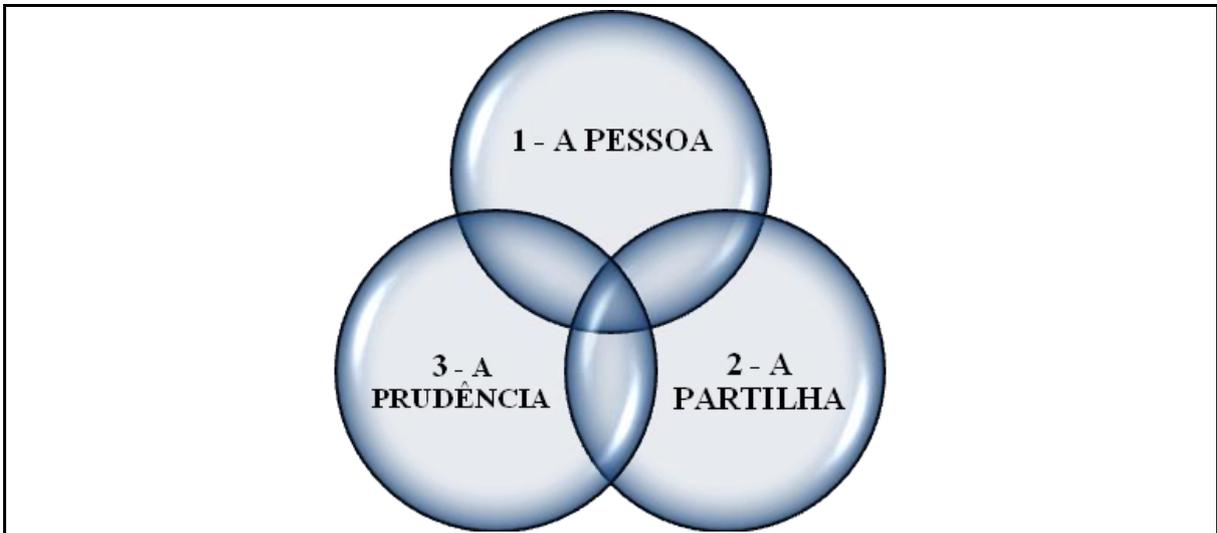
Há nesse processo um desafio ao trabalho pedagógico do/a professor/a, e que incita-nos a pensar a docência não como um elemento limitado, findado em si mesmo, mas em constante transformação, que pode inclusive propiciar ao professor/a construir sentidos e significados a respeito das problemáticas educacionais e da realidade onde se mostra atuante. Diante disso, é preciso pensar uma formação de professores que não se reduza ao ensino, tendo em vista que a própria noção de educação persiste no hiato entre teoria e prática, ao passo que

[...] essa concepção de educação precedente polariza a vida em dois tempos: de aprender e de fazer, de formação e de ação. Polariza a teoria e prática, o pensar e o fazer, o trabalho intelectual e manual. Polariza e separa as minorias pensantes e as majorias apenas ativas. Essa mesma concepção tem inspirado o pensar a formação e a qualificação de professores. Tem marcado as políticas e os currículos (ARROYO, 1999, p. 146).

Todas essas cisões levam-nos a pensar e questionar: qual o perfil de profissional que queremos formar? O que é importante aprender? O que é importante ensinar?, ao considerarmos que os efeitos de uma formação fragmentada interferirão na prática docente e no próprio processo ensino-aprendizagem, à medida que prevalecer uma formação pautada em binarismos.

Pensando nisso, e apoiados nos pensamentos de Nóvoa (2004), é prudente considerarmos três elementos à formação do sujeito professor os quais se encontram expostos no diagrama a seguir:

Diagrama 2 - Elementos estruturantes à qualificação da formação inicial de professores



Assim, quando aponta esses três estruturantes para a formação do professor, Nóvoa (2004) sinaliza em primeiro plano que *o professor é a pessoa que a pessoa é o professor*, não há como separar a dimensão pessoal da dimensão profissional, por isso expõe que

não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor e que é fundamental elaborar uma terceira proposta, que reforce a pessoa-professor e o professor-pessoa (NÓVOA, 2004, p. 21).

Essa proposta teórica torna-se um caminho à superação da fragmentação da formação e do trabalho docente, à medida que se toma consciência da importância de se compreender a dimensão humana que envolve a profissão. Logo, ao se referir ao segundo elemento, a *Partilha*, sinaliza que é preciso haver o compartilhamento de saberes para que sejam suscitadas *práticas de trabalho cooperativo*, viabilizando a aproximação entre os sujeitos, para que a partir dessa compreensão entenda-se a urgência do *professor como coletivo*, em outras palavras, de práticas colaborativas entre o professorado que permitam a troca de experiências e saberes, bem como a consolidação do *ator coletivo no plano profissional*.

Num terceiro plano, aponta a *Prudência* como sendo outra importante dimensão para a formação do professor, no intento de se compreender o que é prudente ser ensinado, tendo em vista que, como prossegue afirmando,

não basta pensarmos os saberes. Não basta preocuparmo-nos com a sua transmissão e aquisição pelos alunos. Temos, também, de nos interrogar sobre as consequências sociais desses saberes, sobre o modo como a mobilização contribui (ou não) para uma vida melhor (NÓVOA, 2004, p. 27).

Há claramente a necessidade de se pensar a formação de professores dentro de uma problemática específica, pois ser professor vai além da transmissão mecânica de saberes, ser professor é pertencer a um contexto, é ter uma história, é entender acima de tudo que é um sujeito que tem por obrigação cultivar ideias de mudança e inconformidade com a injustiça social.

Por essa razão, quando apontamos a importância de uma formação que articule teoria e prática, a qual seja mediada pela pesquisa, é pelo simples fato que *pesquisa só se aprende fazendo*, ou seja, é um processo de *interlocução* entre sujeitos, do *menos ao mais experiente* (GATTI, 2010), o qual permite a troca e simultaneamente a construção do conhecimento. Discutimos essas questões, pois, ancorados nas reflexões de Freire (1996), não comungamos com uma formação de professores cujo ensino seja distanciado da pesquisa, tendo em vista que

esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino por que busco, por que indaguei, por que indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço, e comunicar ou anunciar a novidade (1996, p. 29).

Essa reflexão nos mostra que ensinar é um processo dinâmico de construção de saberes, é um processo de aceitação do novo, que se torna mais fácil quando a pesquisa intervém, dado o fato que a pesquisa, ao debruçar-se sobre o desconhecido, levanta questionamentos que dão um novo sentido à relação teoria e prática, e subsídios para que o professor compreenda e saiba lidar com os complexos fenômenos que também ocorrem em sua sala de aula.

Por esse motivo, comungamos com uma formação que dialogue com a pesquisa e incentive o profissional docente ao exercício constante da reflexão, a

qual o sensibilize a observar o todo e simultaneamente as partes do fenômeno estudado, fora ou dentro de sala de aula. Buscamos uma formação em que o/a professor/a se torne um Intelectual Reflexivo Transformador, à medida que nesse prisma ele/a é concebido/a como

agente social transformador ao desenvolver a capacidade de relacionar seu trabalho com as estruturas materiais e ideológicas da sociedade e assumir uma posição crítica e criativa frente a elas, e possibilitar aos alunos que – de posse dos conhecimentos e capacidades construídas – problematizem as questões sociais e busquem alternativas, exercitando sua cidadania ativa e participativa (SILVA, 2001, p. 48).

Assim, é importante uma formação que lhe permita repensar e recriar a relação teoria-prática para transformar o processo ensino-aprendizagem; para tanto, isso demanda uma formação que lhe permita uma visão globalizante da relação educação-sociedade e do seu papel como profissional da educação comprometido com a superação das desigualdades nela existentes (ANFOPE, 1990).

1.1 Estruturantes à formação de professores: bases para uma formação crítica

Ao tomarmos a formação como esteio das nossas discussões, salientamos que pensar a formação do professor na atualidade implica pensar bem mais que o incentivo ao exercício e ao desenvolvimento profissional. Na verdade, discorrer sobre a formação de professores implica perceber e compreender três importantes dimensões que irão constituir momentos determinantes do processo formativo, e que Nóvoa (1995) os nomeia como: *Desenvolvimento Pessoal*, *Desenvolvimento Profissional* e *Desenvolvimento Organizacional*.

Sendo assim, pensar o *Desenvolvimento Pessoal* exige-nos compreender que o professor como pessoa pressupõe uma formação que o instigue a refletir sobre as problemáticas educacionais, a produzir conhecimento novo e a construir sua autonomia intelectual, para que saberes sejam mobilizados e assim atribuir um novo sentido à sua prática docente. Nessa ótica, investir durante a formação no desenvolvimento pessoal é investir na pessoa, é compreender que, como sujeito, o professor faz parte de uma historicidade e que mesmo entre avanços e recuos da formação necessita apropriar-se do seu processo formativo.

Tal compreensão poderá provocar mudanças no processo ensino-aprendizagem, tendo em vista que ao se reconhecer como sujeito e compreender a dinamicidade do processo educativo, o professor poderá produzir impressões e sentidos sobre o conhecimento partilhado contribuindo para a aprendizagem do sujeito e para sua própria afirmação profissional. Por essa razão, é preciso pensar uma formação que estabeleça diálogos, que forme o professor numa perspectiva de partilha de saberes e experiências como bem pontuamos.

Não somente, além de produzir a vida do professor, é preciso também produzir a profissão docente, ou seja, criar meios para que seja construída uma cultura profissional que possibilite uma práxis reflexiva em defesa de uma formação de profissionais qualificados, que cientes de seu papel como formadores corroborem para uma formação crítica dos demais sujeitos, o que faz do *Desenvolvimento Profissional* outra importante dimensão desse processo, ao se considerar que ela pode favorecer/incentivar a compreensão das problemáticas nas quais transcorrem a educação e o processo formativo, propiciando aos docentes papéis de protagonismo e o estreitamento com sua prática educativa e pedagógica, assim como a mobilização dos saberes que os envolvem.

Essa discussão aponta para outro princípio que é produzir mudanças no espaço de atuação dos professores; nesse caso, a escola, pois, também se constitui um passo necessário à profissionalização desses sujeitos. Com efeito, incentivar a mudança no nível das organizações escolares é outra etapa da formação, tendo em vista que o *Desenvolvimento Organizacional* também é determinante para os desenvolvimentos pessoal e profissional do sujeito professor. Logo, “[...] o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas” (NÓVOA, 1995, p. 29).

Nessa lógica, se a formação pressupõe ser encarada como um processo permanente, a reforma da instituição também pressupõe tal compreensão, haja vista que a escola como um ambiente educativo tem como papel a garantia de um espaço de partilha de saberes, consolidando, assim, o processo de colaboração entre os profissionais e a ação educativa, o que faz da formação de professores um processo singular, e que exige comprometimento e solidez teórico-prática.

Nessa ótica, o que queremos enfatizar, e ainda nos reportando a Freire (1996), é que pesquisar contribui para o processo de aprender e conseqüentemente o processo de aprender pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente,

tornando-o mais e mais criador. E é esse processo de criação e recriação de saberes que conotará um novo significado à formação do professor, bem como ao seu exercício profissional.

Com efeito, é preciso investir numa formação que transcenda a fragmentação do ensino e a transmissão mecânica do conhecimento, ao considerarmos que ensinar pressupõe bem mais que a aprendizagem de disciplinas e/ou conteúdos tradicionais. Não somente, é preciso considerar que “ser competente, em uma área do conhecimento qualquer, exige cada vez mais uma razoável capacidade de estar acompanhando o movimento e debate de muitas outras áreas” (BRANDÃO, 2002, p. 69).

Enfatizamos essa colocação, pois apoiados nas reflexões da autora, entendemos que pesquisa é processo, é tomada de consciência do novo, é produção de conhecimento que quase sempre vem acompanhada da consciência da ignorância. Não se pesquisa para construir verdades absolutas, mas para apresentar ao mundo uma nova forma de conhecer dado fenômeno por ângulos diferentes, buscando mostrar que esse conhecimento pode contribuir para a comunidade educativa.

Assim, pesquisa é movimento, é reflexão, é construção de hipóteses que irão pôr à prova a verdade instituída, tendo em vista que “a verdade de hoje é a dúvida de amanhã e os “achados” científicos exigem cada vez mais um processo permanente de problematização e superação” (BRANDÃO, 2002, p. 63), o que enfatiza a noção de pesquisa como elemento de problematização do conhecimento posto, o qual inevitavelmente pressupõe interlocução e diálogo com outras áreas do saber, bem como o entendimento de sua própria provisoriedade. É claro, portanto, que o conhecimento não é imutável, mas o sujeito precisa compreender tal imutabilidade, pois essa compreensão é parte fundamental do processo de aprender.

Diante das questões até então abordadas, e tendo a consciência que a legislação normatiza os processos educativos, urge a necessidade de uma formação que se desvincule de concepções tecnicistas de educação, e que assuma racionalmente propostas de *profissionalização do magistério*⁶, mesmo que essa se caracterize como uma ação desafiadora.

⁶ Sugerimos consultar Freitas (1999).

A esse respeito, Freitas (1999) pontua que hoje há uma consciência generalizada a qual toma a formação de professores como um processo atrelado ao futuro da educação básica; no entanto, no quadro das políticas educacionais implementadas, as perspectivas para que essa formação se dê em bases teóricas sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais escassas, o que tem culminado na falta de interesse por parte de alguns pesquisadores em tomar a formação inicial de professores como objeto de suas pesquisas, como já sinalizado no início dessa sessão.

Diante disso, por que ensinar pesquisa no período da formação inicial? Qual o sentido de ensinar pesquisa ao professor da educação básica? Tais inquietações surgem, pois ao professor é delegada a responsabilidade de ser um profundo conhecedor dos conhecimentos tácitos, de agir inter e transdisciplinarmente, de ser ético e acima de tudo ensinar de modo que seja compatível com as exigências da moderna sociedade do século XXI. Profissionalismo, competência, agilidade em processar as informações são alguns dos atributos que necessitam estar presentes no professor da era da informação.

Concordamos com essas afirmações e acreditamos que o professor precisa ter domínio de tais elementos, pois sem o conhecimento e a propriedade de tais questões a qualidade do ensino pode ser ameaçada, e a prática docente destituir-se de seu verdadeiro sentido que é educar e formar o sujeito.

Contudo, a formação inicial desses sujeitos corrobora para a construção de habilidades aptas ao enfrentamento das problemáticas educacionais? Essa formação tem propiciado ao professor compreender a amplitude dos fenômenos educacionais? Anunciamos tais questionamentos porque nas discussões atuais sobre a educação básica

[...] os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação (...) quem detém o estatuto de profissional no ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e investigadores universitários, assim como o dos especialistas com funções administrativas, de planificação e de controlo no sistema educativo (DOMINGO, 2003, p. 38).

Essas são questões facilmente constatáveis à medida que a produção de conhecimentos por parte daqueles que integram a educação básica pouco é considerada nos discursos que envolvem a educação, já que passa a existir um

confronto entre o que é tomado como senso comum e o que é considerado conhecimento científico, tendo em vista ser esse último considerado o verdadeiro conhecimento, aquele que é inquestionável.

Assim, entendendo que o professor precisa apropriar-se de um corpus de conhecimentos para garantir-lhe a condição de ensinar, nossa preocupação centra-se em entender se a formação o prepara para o entendimento e o emprego das habilidades e competências necessárias ao exercício de sua função. Ao considerarmos que na trama das relações sociais existem discursos que se corporificam e que expressam sentidos variados e que são (re)produzidos de acordo com a demanda social, a pesquisa na formação inicial de professores constitui um exemplo de discurso que silenciado ou aparente necessita ser problematizado.

Com efeito, vale salientar que ensinar, além de ser uma especificidade humana, vem se configurando também como uma especificidade profissional do professor, pois esse obviamente possui elementos distintivos que o diferem dos outros sujeitos, um exemplo disso é a relação professor-aluno que Silva (1997) expõe como sendo a ideia nuclear da concepção de docência. Logo, o professor não pode ser uma pessoa qualquer; esse por sua vez necessita ter um saber, mas não é qualquer um, requer ser um saber profissional próprio que o permita ajustar-se às necessidades educativas dos estudantes, pois “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha” (FREIRE, 1996, p. 95).

Em face dessa problemática, pressupõe-se a compreensão do discurso que vem sendo tecido em torno da relação ensino-pesquisa no currículo da formação inicial do professor. Pois se o objetivo é formar um sujeito que entenda as abordagens do processo educativo, que transite com propriedade entre as áreas do saber integrando-as, requer prioritariamente refletir se a formação aponta para a compreensão dessas questões, mesmo diante das tensões provocadas pelos desfechos sócio-político-econômicos, e, assim, contribuir para o processo ensino-aprendizagem, tendo em vista que “aprender é passar da não-posse à posse, da identificação de um saber virtual à sua apropriação real” (CHARLOT, 2000, p. 68).

Nessa ótica, a formação de professores pressupõe ser pensada/estruturada de forma que incentive esses sujeitos a refletirem sobre sua prática e o contexto educacional em que está inserido. Além disso, é preciso pensar políticas educacionais que potencializem uma formação reflexiva, tendo em vista que é

imperativo uma *educação problematizadora* que fuja aos preceitos de uma *educação bancária*, uma vez que se faz necessário romper com a imagem de um profissional que apenas reproduza o conhecimento, que se domestique lendo horas a fio, e que incapacitado de estabelecer relação entre o texto e o contexto, corrobore para uma educação mecânica, quando na verdade é preciso um profissional que compreenda a realidade da qual é sujeito, e que busque a construção de um *pensar certo*, coerente, que dê condições a um aprender e ensinar críticos, conforme salienta Freire (1996).

Logo, é preciso romper com uma formação distanciada da pesquisa, principalmente no que diz respeito à formação inicial já que é essa que vai habilitar o sujeito ao exercício de sua função, e por essa razão precisa propiciar uma reflexão crítica sobre sua prática, ao considerarmos que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22). Ter domínio de suas ações, e se enxergar como sujeito em sua própria prática, é condição indispensável ao professor e à emancipação de seu fazer docente.

Anunciamos essa discussão à medida que entendemos que a face do mundo é outra, a reprodução do conhecimento não foi nem nunca será caminho ao diálogo e à emancipação da prática docente. Refletir sobre o que são informações válidas e inválidas é uma das atribuições indispensáveis ao entendimento do verdadeiro conhecimento. O que queremos deixar claro é que os professores e demais sujeitos do processo educativo necessitam organizar seus pensamentos de modo que consigam discernir quais informações contemplam sua formação, como aprendizes, e como torná-los socialmente úteis.

Nessa ótica, é preciso pensar a formação inicial de professores integrada a um modelo de currículo que viabilize esses pressupostos, para tanto, o item a seguir traz considerações em torno dessa questão.

1.2 O currículo e a estruturação da formação inicial de professores

Em momentos anteriores e atuais do contexto educacional brasileiro, o currículo tem sido tema recorrente nas produções de diferentes espaços discursivos, como já podemos observar nos quadros dos GT's da ANPEd e no quadro de Dissertações e Teses do PPGE/UFPE, os quais são apresentados na introdução

desse trabalho, cujos dados revelam que assim como a formação de professores (inicial ou continuada), o estudo do currículo também faz parte do interesse dos pesquisadores, até por que se trata de um elemento que normatiza e direciona os processos educacionais, à medida que dele são selecionados os conhecimentos a serem discutidos e socializados, seja na escola e/ou mesmo nas instâncias universitárias.

Nessa ótica, pensar o currículo, especificamente o referente à formação inicial de professores, implica buscar compreender que se trata de um território conflituoso, ao passo que é composto pelo entrelaçamento de vários campos do conhecimento, que tanto podem se apresentar harmoniosos quanto destoantes, tendo em vista que o currículo também é um objeto político. Além disso,

por trás de todo currículo existe hoje, de forma mais ou menos explícita e imediata, uma filosofia curricular ou uma orientação teórica que é, por sua vez, síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais. Este condicionamento cultural das formas de conceber o currículo tem uma importância determinante na concepção própria do que se entende por tal e nas formas de organizá-lo (SACRISTÁN, 2000, p. 35).

O currículo é *práxis* e não um *objeto estático*⁷; por essa razão muitas ações intervêm em sua configuração, uma vez que esse mesmo currículo é uma *intersecção de práticas*. Logo, as ações e as relações travadas em seu interior sempre serão marcadas por conflitos, e visões dualistas de grupos que tentam se reafirmar e validar seus saberes, tendo em vista que o currículo também é “[...] uma forma de representação que se constitui como sistema de regulação moral e de controle” (LOPES; MACEDO, 2005, p. 28).

Diante dessas circunstâncias, pensar a formação inicial de professores pressupõe compreender como o currículo dessa formação é constituído e tem se materializado ao longo dos anos, ao se levar em consideração que, como afirmam Moreira e Silva (2011, p. 14), o currículo

[...] não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais

⁷ Sugerimos consultar Pacheco (1996) e Sacristán (2000).

e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

O currículo também é considerado um documento, que se apresenta em forma de texto e de natureza oficial. Logo, nele estarão contidos os conhecimentos que devem ser socializados, havendo obviamente uma seleção daqueles que são considerados válidos. Reside aí nossa preocupação, pois como o currículo também é um instrumento ideológico o tratamento dado à pesquisa nas instituições de ensino superior pode apresentar variações o que pode vir a ser um elemento negativo à formação.

Esses aspectos justificam nosso interesse em buscar compreender os discursos que são tecidos em torno da pesquisa no currículo da formação inicial de professores, pois o mesmo currículo que institui também pode destituir determinado conhecimento, provocando mudanças paradigmáticas que, ao invés de integrar, fragmentam o processo formativo do sujeito professor.

Assim, ao prosseguirmos com essa discussão, Silva (2010) acrescenta que por ser o currículo um documento de identidade, irão se formar a partir dele novos sujeitos com aspirações e sentimentos variados. Assim, por ser um espaço de poder, nem sempre serão forjados projetos educacionais realmente significativos, o que em determinados contextos acaba provocando o aligeiramento da formação inicial de professores.

Essa, por sua vez, necessita ser bem estruturada já que se apresenta como parte do processo formativo do sujeito, logo não tem obrigação de formar o professor pronto e acabado, até porque a *inconclusão*⁸ é parte do que nos constitui como seres humanos. Contudo, não pode se eximir de formar o professor numa perspectiva crítica, possibilitando o pensar sobre a própria formação e sua atuação profissional. Pois, como posso formar sujeitos com espírito investigativo, se o meu próprio não foi instigado? Levantamos esse questionamento porque o currículo como expressão de um documento reúne o que deve ser ensinado, isso desde a escola de educação infantil à instância universitária.

Ao se considerar que se pretendemos alcançar o status de uma educação problematizadora, que instigue o sujeito a refletir sobre o processo educativo,

⁸Neste sentido ver Freire (1996).

precisamos pensar em como construir um currículo que reconheça a pesquisa como elemento que irá auxiliar o professor na construção e no aprofundamento do conhecimento.

Com efeito, urge pensá-lo dentro de uma problemática específica na educação, afinal não podemos esquecer que “o currículo é uma área contestada, é uma arena política” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 28). Há claramente a presença de ideologias que vão orientar e impor como o conhecimento deverá ser organizado e instituído, ao levarmos em consideração que não estamos nos reportando a um objeto onde única, e, exclusivamente encontramos uma seleção inocente de conteúdos a serem socializados pelo professor em sua sala de aula.

Isto poderá tornar a política de formação de professores fragmentada e pouco sintonizada com as necessidades educacionais da educação básica. Chamamos atenção para essa questão, pois como sinaliza Mello (2009), um bom professor beneficia pelo menos um quantitativo de 25 a 30 estudantes por ano num período de 25 anos, raciocínio que pode ser direcionado ao mau professor em circunstâncias reversas, o que nos faz pensar que o currículo da formação inicial de professores necessita estar estruturado de modo a contribuir com a aprendizagem do professor para que esse possa realizar uma boa intervenção em seu ambiente de trabalho.

Nessa perspectiva, formar o professor pesquisador é uma questão que necessita estar inerente no currículo dos cursos formadores de professores. Afinal não se pode desvincular a prática da teoria e vice e versa, tendo em vista que o currículo exerce uma *projeção direta*⁹ sobre a *prática pedagógica* do professor, ele influencia, normatiza e define o que deve ou não ser ensinado, exerce, portanto, uma relação de poder na mesma medida que dá sustentação à atuação do professor(a).

Diante disso, para reforçar o que até então estamos discutindo, é imprescindível que compreendamos três relações importantes que o currículo desenvolve, e que estão expostas no quadro-síntese a seguir:

⁹ Ver Sacristán (2000).

QUADRO 4 - Síntese das relações estabelecidas pelo currículo na perspectiva de Moreira e Silva (2011), inspirado na teoria do discurso de Orlandi (2012)

SUJEITO ENUNCIADOR	CATEGORIAS	ENUNCIADOS
MOREIRA e SILVA (2011)	CURRÍCULO E IDEOLOGIA	O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das ideias que veicula, mas o fato de que essas ideias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados, em uma posição de vantagem na organização social (...) É muito menos importante saber se as ideias envolvidas na ideologia são falsas ou verdadeiras e muito mais importante saber que vantagens relativas e que relações de poder elas justificam ou legitimam (p. 31).
	CURRÍCULO E CULTURA	O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos (...) Em uma sociedade dividida, a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais. O currículo educacional, por sua vez, é o terreno privilegiado de manifestação desse conflito (p. 35).
	CURRÍCULO E PODER	[...] o conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado de relações de poder quanto seu constituidor. Por um lado, o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relação de poder. Dessa forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados (pp. 37-38).

Apresentamos esse mapeamento, porque quando falamos em currículo não podemos ignorar as relações que são estabelecidas com os eixos supracitados. O que pretendemos enfatizar ao tratar essas questões é que, como documento, o currículo irá frisar os interesses de grupos de influência, o que ratifica sua relação expressa com a ideologia.

Não somente, esse mesmo currículo, agora, tomado como instrumento ideológico, tem poder para definir o conhecimento que é considerado socialmente válido, aumentando o hiato entre os grupos que produzem conhecimento e os que os consomem. Logo, esse poder ideológico se inscreve dentro de um contexto específico que é marcado pelos traços culturais que definem a sociedade; nessa

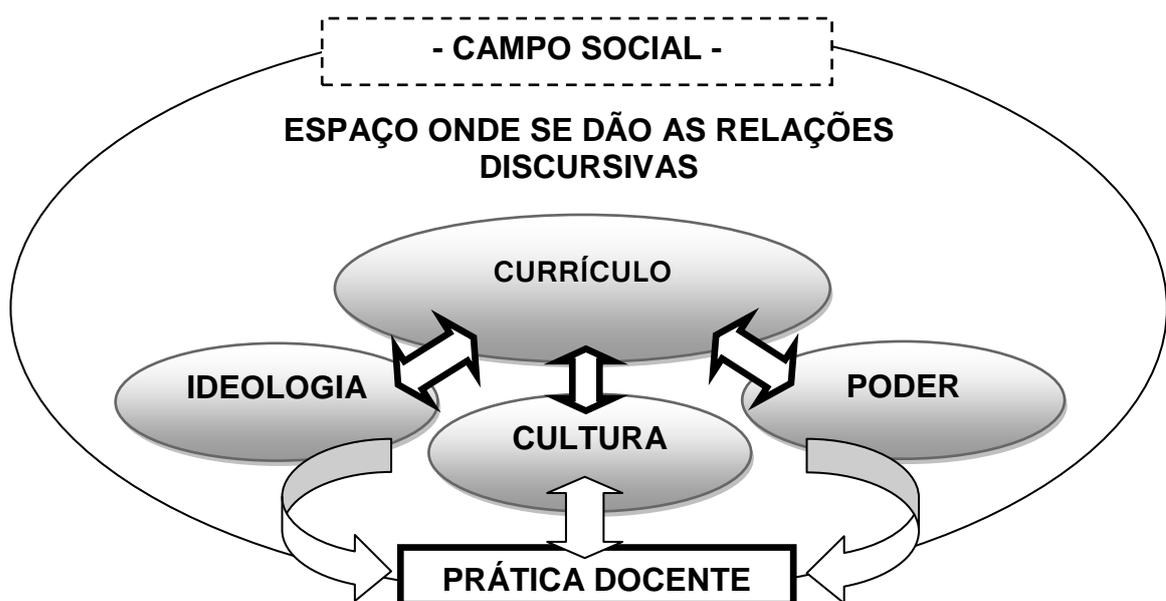
medida, passa a ser também um objeto cultural determinando como e por quem certo conhecimento pode ser apreendido.

Além disso, é preciso compreender nesses enunciados o sentido que eles expressam na construção curricular e na formação do professor, pois estamos nos referindo a elementos que possuem uma linguagem própria, que partem de um contexto específico onde o discurso é proferido, e cujos sentidos podem sofrer diferentes alterações, sendo propenso inclusive ao surgimento de silêncios que podem interferir no entendimento dos enunciados, ao passo que

compreender o silêncio não é, pois, atribuir-lhe um sentido metafórico em sua relação com o dizer (“traduzir” o silêncio em palavras), mas conhecer os processos de significação que ele põe em jogo. Conhecer os seus modos de significar (ORLANDI, 2012, p. 50).

Com efeito, as relações que o currículo estabelece com a ideologia, a cultura e o poder, são respaldo das relações sociais, que por consequência incidirão sobre a prática docente. Nessa ótica, sintetizamos essa descrição no diagrama a seguir, que expressa as relações que acabamos de pontuar.

**Diagrama 3 - Relações estabelecidas pelo currículo no contexto social
inspirado em Moreira e Silva (2011)**



Apresentamos essa discussão, pois entendemos que a compreensão acerca do currículo nunca seguirá uma linearidade, tampouco se constituirá homogênea. Logo, é preciso entender o currículo não somente como texto, mas também como discurso, pois a *dinâmica curricular não se produz no vazio*, ao contrário ela se concentra num *campo político e cultural geral*, ela perfila *argumentos, contribuições pretensamente científicas e valores* (SACRISTÁN, 2000) que possuem e anunciam discursos e silêncios que necessitam de interpretação para contribuir a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Em síntese, necessitamos de propostas curriculares que propiciem aos sujeitos uma atuação emancipatória, problematizadora, argumentativa e dialógica, que compreenda a necessidade da pesquisa no currículo como um elemento formativo e desvelador da realidade. E assim, possam-se reestruturar novos significados para a construção do currículo e conseqüentemente a formação de professores.

1.3 Currículo: instrumento político que transita entre silêncios e reafirmações

As relações estabelecidas pelos sujeitos não se distanciam de um condicionamento ideológico, diante disso, para se pensar o currículo é preciso buscar entender que se trata de um espaço discursivo seletivo, pois como projeto cultural, social e político o currículo se constitui na base de ideias, valores e atitudes que passam a ser partilhados por grupos específicos na sociedade (PACHECO, 1996).

Nessa direção, por ser influenciado por diferentes grupos, cujos interesses são variados, o currículo pode exercer a função de regulador, e com isso silenciar determinados conhecimentos que poderiam contribuir para um ensino mais crítico e uma aprendizagem mais significativa, sem, no entanto, esquecermo-nos de sua imbricação às determinações políticas e econômicas que também o constituem como uma prática social e historicizada.

Anunciamos essa discussão, pois como ser epistêmico o sujeito é um ser engajado no mundo e as transformações que nele se sucederem não lhes serão alheias, ao se considerar que “não há relação com o saber senão a de um sujeito. Não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro (...) a relação com o saber não deixa de ser uma relação social” (CHARLOT, 2000, p. 73). E essas

relações também são estabelecidas pelo currículo, à medida que esse designa o conhecimento que deve ou não ser ensinado e a quem deve ser ensinado.

Afinal, estamos nos reportando a um documento que em sua prescrição¹⁰ reúne uma seleção de conteúdos a serem socializados, os quais estarão dispostos de acordo com as orientações ideológicas dos grupos que proferem os discursos. No entanto, embora sendo um instrumento de regulação, o currículo é *parte inerente da estrutura do sistema educativo* (SACRISTÁN, 2000). Logo, não se podem ignorar os significados que ele revela, tampouco as finalidades que pretende alcançar e/ou mesmo o conhecimento nele sancionado já que ele será uma ponte para esse conhecimento.

O “[...] currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (GOODSON, 2012, p. 20). Em razão disso, nos propomos a investigar os discursos tecidos em torno da relação ensino-pesquisa no currículo da formação inicial de professores, pois interessa-nos compreender qual o “testemunho”, enfim, como esse documento trata a pesquisa ao longo desse processo de formação.

Além disso, como objeto cultural, o currículo precisa confrontar, bem como propor, soluções às transformações ocasionadas pela globalização. O avanço da cybercultura constitui parte dessas transformações, a qual por sua vez contribui para a aproximação dos sujeitos e conseqüentemente a troca de experiências, ao passo que vem redesenhando um novo espaço de interações humanas.

Essas interações adentram a escola e a sala de aula, se configurando como mais um desafio à atuação docente, tendo em vista que aproxima e avizinha fronteiras, realidades e culturas distintas, gerando novos seres e dando velocidade ao conhecimento, o que exige do currículo flexibilidade para lidar com as diversas situações que emergem do contexto onde se dão essas relações.

Por isso, o currículo torna-se um elemento tão importante, pois ao se recorrer à terminologia da palavra, percebemos que “o lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de seqüência ordenada, outra de

¹⁰ O currículo prescrito, quanto a seus conteúdos e a seus códigos, em suas diferentes especialidades, expressa o conteúdo base da ordenação do sistema, estabelecendo a seqüência de progresso pela escolaridade e pelas especialidades que o compõem (SACRISTÁN, 2000, p. 113).

noção de totalidade de estudos” (PACHECO, 1996, pp. 15-16), o que evidencia que o currículo também sanciona as decisões educacionais à medida que se apresenta como caminho à aquisição de novos conhecimentos.

Nessa direção é mediante questões dessa natureza que centramos nossa preocupação em uma formação de professores engajada com as mudanças sociais. Ao se considerar que a profissão docente é uma ação social, o/a professor/a é um agente de transformação social, notadamente responsável pela formação de sujeitos que necessitam construir uma consciência moral e ética para o convívio em sociedade.

Logo, é mister compreender que para se superar algumas incoerências que contornam a formação inicial são necessárias melhorias que transponham o campo da teorização, a começar pelo entendimento da complexidade e especificidades que compõem a própria profissão e o processo educativo, pressupondo-se ainda o entendimento de como o currículo dessa modalidade de formação está sendo estruturado, para que mudanças reais sejam efetivadas.

Ao se considerar que ao professor não cabe apenas ser portador de determinado conhecimento, mas, além de tomar consciência de sua existência, é essencial sua problematização a fim de torná-lo socialmente útil. Por essa razão, tomamos essa questão como um dos *lócus* desse nosso debate, dada a relevância da indissociabilidade do binômio ensino-pesquisa e a “[...] necessidade de uma formação que subsidie a compreensão do que seja, qual a finalidade e como se desenvolve a pesquisa” (ALMEIDA; GUIMARÃES, 2010, p. 17), para uma formação docente crítica.

1.4 A pesquisa na formação inicial de professores: antigo, novo ou insistente desafio?

Tomamos como ponto de referência para essa discussão o papel social que o/a professor/a assume no contexto educacional contemporâneo, ao levarmos em consideração que estamos nos referindo a um que tem como função formar e propiciar o desenvolvimento de uma considerável parcela de estudantes em nossa sociedade.

Logo, quando nos referimos à docência como profissão, estamos pontuando que “o rótulo *profissão* é utilizado para identificar um grupo altamente formado,

competente, especializado e dedicado que corresponde efectiva e eficientemente à confiança pública” (POPKEWITZ, 1995, p. 40).

Ao tomarmos esse conceito, nos reportamos ao professor como um ser social, cujo exercício pressupõe a melhoria da qualidade da educação, pois como profissional do ensino tem que atuar de acordo com as exigências sociais, ao passo que a profissão docente, bem como as outras profissões, possui um objeto específico a quem se dedica, e que no caso da docência consiste no domínio teórico e na prática do conhecimento sobre a educação, como bem nos recorda Macedo (2001).

Isto necessariamente exige uma formação que permita a esses profissionais avançar na construção do conhecimento, criando alternativas de superação do insucesso escolar e da repetição de discursos que desprestigiam a profissão. Um exemplo disso é o discurso de professor como mero executor de tarefas, destinado à repetição, que incapaz de produzir o próprio conhecimento, passa a consumir o de terceiros.

Estas marcas, como nos expõe Demo (2006), expressam a impropriedade flagrante da função de professor, banalizada na condição de repassador barato de conhecimento alheio, galgado a transmiti-lo de cópia em cópia, e assim, contribuir mesmo que a contragosto para uma visão empobrecida da docência. Diante disso, canalizamos nossa discussão na formação inicial de professores, por se tratar de uma formação que

[...] cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização (ANDRÉ; BARRETO; GATTI, 2011, p. 89).

Diante disso, por ser a formação inicial responsável por iniciar o/a professor/a no exercício de sua profissão, lhe garantindo entre outras questões um corpus específico de saberes, não pode, como sinaliza Freire (1996), se mostrar alheia ao exercício da criticidade, o qual tem como uma de suas finalidades a transcendência da curiosidade ingênua à curiosidade epistêmica, como forma de contribuir para a aprendizagem tanto do professor em processo de formação, como dos estudantes que são a razão do seu trabalho.

Nessa ótica, é mediante a emergência de uma formação crítica que a pesquisa adentra a esse espaço como um elemento propiciador e facilitador de aprendizagens mútuas, ao passo que também se apresenta como um método de comunicação, pois,

Quem pesquisa tem o que comunicar. Quem não pesquisa apenas reproduz ou apenas escuta. Quem pesquisa é capaz de produzir instrumentos e procedimentos de comunicação. Quem não pesquisa assiste a comunicação dos outros (DEMO, 2006, p. 39).

Essa afirmação nos faz perceber na pesquisa uma possibilidade de superação da fragmentação da formação inicial, um caminho para a articulação entre teoria-prática à medida que a pesquisa pode articular o sujeito ao conhecimento construído no cotidiano e cientificamente, ao se considerar que “[...] a pesquisa é mais que uma representação do mundo, ela produz uma visão de mundo” (ALMEIDA, 2011, p. 26), abrindo portas ao diálogo entre o sujeito e o conhecimento, bem como à aquisição de informações sobre o processo educativo.

Nessa perspectiva, a preocupação reside em propor uma formação que não se distancie da realidade concreta das unidades escolares, uma formação que habilite o profissional docente ao exercício crítico de sua prática docente, ou seja, a um *pensar certo*, de modo que compreenda que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38). O que queremos enfatizar é que agir criticamente está relacionado à forma como o professor pensa o processo educativo, e, também, como se relaciona com seus pares num processo de partilha de saberes.

Isto é algo extremamente necessário na atualidade, tendo em vista os desafios apontados pelo crescente processo de globalização e informatização da sociedade, ao se levar em consideração que os efeitos da globalização incidem sobre os diferentes setores sociais, e logicamente sobre a educação e a ação dos sujeitos, pois não há como polarizar sujeito e sociedade, educação e sociedade, e/ou mesmo sujeito e educação, ambos estarão relacionados.

Ao pontuarmos esse pensamento, enfatizamos o fato que as relações desencadeadas pelos professores no contexto onde se inserem historicamente serão sentidas em sua prática profissional, ou seja, na forma como se relacionam com o conhecimento e como se relacionam com os próprios estudantes. Há nessa

relação a criação e a transformação de novas identidades, havendo, portanto, a necessidade de uma formação que os prepare para esse desafio, não somente, mas é preciso ressaltar a importância de se

articular a formação inicial com a continuada, e de antecipar o contato reflexivo e transformador do futuro professor com a realidade do sistema de ensino e da sala de aula para que, de posse dos saberes disponíveis na academia, possa analisar seu futuro espaço de exercício profissional e seu próprio processo de formação com o objetivo de construir a sua autonomia didático-científica (SILVA, 2001, p. 47).

Isso porque os processos de globalização afetam desde contextos *globais* a *locais*, atingindo diferentes setores da sociedade, a exemplo da economia, política, religião e educação, como bem pontuamos, deixando evidente que diferentes espaços sociais estão sujeitos às suas influências. Sendo assim, no que se refere ao campo educacional, é evidente que esse não se distancia de tais influências; na verdade, as transformações que ocorrem configuram um novo espaço educativo, bem como um novo sujeito, cujo exercício profissional sofrerá alterações de acordo com o contexto onde se insere historicamente.

Por essa razão, pensar a formação inicial de professores significa pensar os caminhos e os descaminhos que a circundam, buscando compreender que a formação não se dá excepcionalmente por um único viés, e tão logo, é imprescindível propiciar

[...] ao futuro professor, a construção de uma identidade profissional com os saberes docentes necessários às exigências da população envolvida e as demandas atuais. É preciso investir numa formação que vincule teoria e prática desde o início do curso, a partir da pesquisa e de efetiva inserção no interior da escola. É preciso repensar as políticas de formação a partir das exigências internas de formação, dos processos didático-pedagógicos, curriculares e organizacionais necessários para que, efetivamente, expressem o perfil de formação necessário a atender as demandas reais da escola (LEITE; GHEDIN; ALMEIDA, 2008, pp. 48-49).

Tomamos esses elementos como *lócus*, pois acreditamos que uma formação inicial que tome como base a relação ensino-pesquisa tornar-se-á um dos caminhos para a construção de reflexões críticas, por entendermos que a pesquisa tem se tornado um dos elementos essenciais à reflexão e instrumento de comunicação entre os sujeitos, à medida que propicia uma série de questionamentos que ao

inquietar o sujeito define uma nova forma de olhar o objeto, questões que se encontram dispostas no diagrama a seguir:

Diagrama 4 - Inquietações provocadas pela pesquisa à realização do processo de investigação



Apresentamos esses questionamentos, pois “as ações educacionais estão entre propiciar a transformação ou exacerbar a exclusão” (GATTI, 2005, p. 604). Nesse sentido, é preciso buscar alternativas de formação que empreendam as transformações no cenário educativo e no desenvolvimento profissional dos professores em processo de formação, não devendo tal formação se mostrar omissa aos desafios enfrentados pela profissão e até mesmo à sua condição de *inacabamento*¹¹ e *incompletude*.

Nessa direção, a pesquisa adentra a esse cenário como um elo entre teoria e prática, e como elemento que subsidiará reflexões e críticas mais concisas acerca do fenômeno a ser estudado, pois, a partir do momento que se toma consciência de dado conhecimento, evita-se “achismos” e conseqüentemente decisões baseadas neles, ao levarmos em consideração, que “pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimento e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consciência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não” (GATTI, 2010, p. 57). Com essa afirmação, a autora deixa

¹¹ Sugerimos consultar Freire (1996).

transparecer que pesquisar é enunciar problemas, é reflexão e autorreflexão no processo de descoberta do conhecimento e do alargamento de suas fronteiras.

Diante disso, a questão passa a ser não o que eu acho, mas o que eu penso sobre determinado objeto, e o que estudos apontam sobre ele, pois como processo sistemático a pesquisa tem como finalidade construir conhecimento ou corroborar/refutar aquele já existente, tendo em vista que pesquisar é um processo cíclico que não se limita à compreensão das partes isoladas, mas do todo.

Assim, uma formação que agregue em seu currículo a pesquisa possibilita ao sujeito em formação novas formas de conhecer o mundo, uma vez que, como nos expõe Almeida (2011), a presença da pesquisa no currículo apresenta-se como uma forma de divulgação e circulação do conhecimento, ao se levar em consideração que o currículo ultrapassa o muro de uma prescrição, apresentando-se como o resultado de um processo dialógico e interativo.

1.5 A pesquisa e sua relação com a construção de conhecimentos e saberes

A crescente aceleração do conhecimento tem nos propiciado refletir que ao sujeito não é permitido apenas ter domínio de certo corpus de conhecimentos e/ou saberes sem que estes sejam devidamente sistematizados e articulados, tendo em vista que conhecer por conhecer sem que haja uma prévia problematização não tem sentido na sociedade do século XXI.

Ao entendermos que o sujeito necessita estar ciente de como empregar e validar seus conhecimentos e/ou saberes no contexto onde se inserem, pois como nos sinaliza Popkewitz (1995), as sociedades modernas estabelecem como exigência práticas de ensino que apreciem o pensamento crítico, a flexibilidade e a capacidade de questionar padrões sociais, o que obviamente é um contraponto à aquisição fragmentada de informações e competências, que unicamente contribuem para a minimização de uma orientação intelectual crítica, bem como ao entendimento que o professor é um

[...] agente social transformador ao desenvolver a capacidade de relacionar seu trabalho com as estruturas materiais e ideológicas da sociedade e assumir uma posição crítica e criativa frente a elas, e possibilitar aos alunos que – de posse dos conhecimentos e capacidades construídos – problematizem as questões sociais, exercitando sua cidadania ativa e participativa (SILVA, 2001, p. 48).

Com efeito, essa discussão vem ratificar o fato que o exercício da docência pressupõe estar fundamentado em conhecimentos e saberes especializados, categorias que pressupõem compreensão por parte de quem formula o processo educativo e de quem o põe em prática. Nessa perspectiva, vale salientar a importância de se compreender o que representam esses dois conceitos, ao passo que

o saber é uma elaboração pessoal do sujeito. O conhecimento (é) apenas seu contexto inicial instituído a partir da informação. O conhecimento possibilita um tratamento do tipo 'Eu sei que..', 'Eu não sei que'. O saber é da ordem de...algo a ser estabelecido e tecido pelo sujeito... (MRECH, 1999, p. 83-84 apud FREITAS et al., 2000, p. 2).

A esse respeito, Charlot (2000, p. 78) acresce que a relação com o saber “[...] é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo”. Logo, não há como separar sujeito e mundo, embora *o mundo preexista e permaneça independentemente do sujeito*.

Essa discussão enfatiza que como seres humanos estamos condicionados a aprender, a buscar e (re)criar novos saberes; isso é parte do que nos constitui como seres históricos e membros de uma sociedade organizada. Além do mais *adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive*. Assim, ao estabelecer relação com o saber o sujeito comunica-se melhor com seus pares e com a realidade ao qual se filia, processo que implica na aprendizagem e na formação desses sujeitos as quais emergem de relações culturais empreendidas, processo esse que também se estende à produção e à aquisição de conhecimentos.

Somado a essa definição, Souza-Júnior (2007) discute conhecimento e saber apresentando algumas outras conceituações, uma de ordem etimológica e outra de natureza filosófica. Em relação à primeira dimensão, expõe, ao citar Ferreira (1996), que conhecimento é o ato ou efeito de conhecer, ideia, noção, informação, notícia, ciência, experiência, discernimento, apreciação, apropriação do objeto pelo pensamento, se inscrevendo também no processo de definição, apreciação e análise. Em relação ao saber, afirma que tanto pode ser definido como verbo, como substantivo; nessa ótica, o saber como verbo é sinônimo de conhecer, ter conhecimento, estar ciente de algo. Por outro lado, o saber como substantivo é

colocado como tino, sensatez, ou ainda no sentido de sabor, ou seja, ter o sabor de algo.

Noutra perspectiva, Souza-Júnior (2007), apoiando-se em Abbagnano (2003), e expondo uma perspectiva filosófica, afirma que *conhecimento* se dá num processo de apresentação e transcendência, ou seja, conhecer significa vir à presença do objeto, ou transcender em sua direção. Assim, longe de ser um processo mecânico de acumulação de juízos e/ou valores, o conhecimento vai além do acúmulo de informações; conhecer está nitidamente relacionado à descoberta de uma lógica própria de perceber o objeto e de se autoperceber, o que ratifica as pontuações do período supracitado quando afirma que o saber é uma elaboração pessoal do sujeito. No que se refere ao termo *saber*, ele afirma que

o saber, filosoficamente, é colocado como verbo substantivado usado em dois significados. Num sentido de conhecimento em geral e num sentido de ciência. Como conhecimento em geral, o saber é um procedimento capaz de fornecer informações sobre um objeto [...] Como ciência o saber seria o conhecimento que vem com alguma garanti quanto à vaidade, a verdade e, no caso do conhecimento comprovável, explicável e também corrigível (SOUZA-JÚNIOR, 2007, p. 74).

Apresentamos essa explicação, pois a pesquisa faz crescer o saber que é historicamente construído e acumulado; não se trata de relativizar o ensino, mas sim de reconhecer a importância da pesquisa para a formação do sujeito. Pois independentemente da forma como é concebido o conhecimento e/ou o saber, ambos necessitam ser ressignificados ao longo da formação dos sujeitos, e a pesquisa pode contribuir para esse entendimento, ao consideramos que

nesta sociedade informático-cibernética a educação é chamada a priorizar o domínio de certas habilidades a ela relacionadas e, os que não possuem as habilidades para tratar a informação, ou não têm os conhecimentos que a rede valoriza, ficam totalmente excluídos (GATTI, 2005, p. 603).

Diante disso, não basta apenas reunir um corpus de conhecimentos sobre determinado objeto; o que na verdade importa é saber como tornar o conhecimento adquirido sobre ele útil à comunidade educativa onde está inserido. Quando se tem consciência dessa necessidade, conhecer passa a se associar à *reflexão*¹², reflexão

¹² Sugerimos consultar Almeida (2011).

essa que possibilita a *revisão dos percursos anteriores* possibilitando *novas referências e mudanças* de dado objeto.

Logo, ao canalizarmos essa discussão na formação inicial do professor é notório que o papel do professor necessita ir além da transferência de conhecimento; notadamente, ele precisa criar meios para a sua própria construção e problematização. Como forma de responder às exigências dessa sociedade da informação, contudo, formar sujeitos capazes de buscar e construir o conhecimento pertinente tem se configurado um dos grandes desafios das universidades hoje.

Nessa ordem, a formação necessita estar articulada às problemáticas educacionais, além de estimular “[...] uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (NÓVOA, 1995, p. 25), bem como a construção de sua identidade profissional.

Na verdade, esse desafio existe porque a própria identidade do campo educacional, como campo de produção de conhecimentos sistematizados, é problemática, corre-se o risco até de se desenvolver uma *costura eclética*, e incongruente de perspectivas disciplinares, impedindo a construção sistemática do conhecimento, como nos expõe Brandão (2002).

Com efeito, aliar ensino e pesquisa nessas circunstâncias tem se revelado um desafio, ao se considerar que nem sempre a preocupação com a pesquisa assume caráter proeminente em Instituições de Ensino Superior onde o ensino é tomado como único elemento formativo, o que ratifica a descontinuidade da pesquisa no processo de formação inicial do professor da educação básica.

Isso ocorre porque as condições históricas que permeiam a pesquisa educacional em nosso país nos apontam que

as universidades brasileiras, com raras exceções, não nasceram conjugando pesquisa e ensino; voltavam-se só para o ensino, para dar um diploma profissionalizante, tanto as de natureza confessional, como as leigas privadas e algumas das públicas. Elas não foram estruturadas para incorporar a produção do conhecimento de modo sistemático, como parte de sua função, sequer para a discussão do conhecimento. Elas mostravam-se voltadas para a reprodução de um conhecimento que não produziu, com o qual não trabalhou investigativamente, mas que absorveu e transfere (GATTI, 2010, p. 25).

Há nessa colocação resquícios de uma herança educacional que enxerga no ensino e na sua transmissão a única forma de produção e socialização do conhecimento; com isso, os cursos de formação de professores padecem de um *empobrecimento teórico*, que dificulta o trabalho com a práxis reflexiva. Assim, discutir a relação ensino-pesquisa nos cursos de graduação é imprescindível, pois, além de aguçar a curiosidade epistêmica, pesquisar é ter *um diálogo inteligente com a realidade*¹³.

Investir em programas, formatos e/ou atividades de pesquisa independentemente da forma como ela se apresente ou se institucionalize, é indispensável à edificação de um processo formativo engajado com a construção do conhecimento, haja vista que a integração entre ensino e pesquisa tornar-se-á mais fácil, corroborando inclusive para a superação de uma formação aligeirada.

É evidente que mediante os avanços tecnológicos e imposições de ideologias políticas, não dispomos como afirma Kuenzer (1999) de um modelo de formação *a priori*, mas há na verdade modelos que se diferenciam dada as concepções de educação e sociedade onde se confrontam tais modelos.

Nessa direção, independente de vivenciarmos modelos de formação *técnico*¹⁴, *prático* e/ou *crítico*, não podemos esquecer a função social da docência, tampouco esquecer que a formação desses profissionais necessita integrar ensino e pesquisa como forma de contribuir para a sistematização do conhecimento e não a sua fragmentação. Nosso interesse em abordar esse tema parte do entendimento que as atividades de pesquisa se caracterizam como um instrumento de inserção do estudante de graduação na construção de pesquisas de caráter científico e no aprendizado do método científico. Poder-se-á, inclusive, proporcionar a esses sujeitos o amadurecimento dos saberes por eles construídos, assim como a compreensão e a desmistificação da realidade vivenciada ao permitir-lhes uma aproximação com diferentes metodologias e contextos de pesquisa.

Consideramos que, à medida que se familiariza com o universo científico, o estudante vai criando situações para o desenvolvimento do pensar crítico e autônomo decorrente da aproximação com os objetos de investigação e do contato com pesquisadores experientes, como também pelo fato de a pesquisa não ser um “[...] ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação

¹³ Sugerimos consultar Demo (2006).

¹⁴ A esse respeito consultar Diniz-Pereira (2008).

diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem” (DEMO, 2006, p. 16), o que contribui para uma melhor compreensão dos fatos sociais e educativos.

Nessa perspectiva, uma formação que correlacione ensino-pesquisa pode vir a corroborar para que o futuro professor obtenha uma formação menos fragmentária e mais preocupada com a construção de habilidades que questionem o processo ensino-aprendizagem, pois a pesquisa não se resume a uma atividade livresca baseada no acúmulo de conhecimentos, mas, a um processo formativo que pode proporcionar aos sujeitos que a vivenciam a maturação do conhecimento, assim como a construção de sua autonomia intelectual (CALAZANS, 2002; DAMASCENO, 2002). Por essa razão, pressupõe ser compreendida como elemento inerente ao ensino de graduação e à produção do conhecimento, o qual “[...] implica a integração teoria-prática para conhecer o mundo e responder aos desafios da realidade social” (MACCARIELLO; NOVICKI; CASTRO, 2002, p. 84).

Ainda ratificando essa questão, pesquisa de mestrado como a de Macedo (2001) aponta-nos um novo discurso sobre a formação docente e a pesquisa. Em tal estudo, a pesquisa passar a existir nas Instituições de Ensino Superior investigadas, em três formas distintas de implementação: 1) *como Programa de Iniciação Científica* (se apresenta em dois formatos: bolsa institucionalizada como Programa de Iniciação Científica e bolsa institucionalizada com recursos próprios); 2) *como disciplina* (encontra-se nos currículos das instituições como Metodologia Científica e Metodologia da Pesquisa); e, 3) *como prática docente* (apresentando-se em forma de seminário de pesquisa). Em ambos os casos, a pesquisa apresenta-se como elemento de construção da formação docente.

As ideias abordadas nesse trabalho ainda nos apontam a presença de dois fortes discursos que marcam a formação docente e conseqüentemente os rumos que a pesquisa toma no cenário da formação de professores. O primeiro é caracterizado pelo discurso da *legitimação*, proferido pelo Ministério da Educação (MEC), o qual é o reflexo de política fragmentada que contribui para a dissociação entre a tríade ensino-pesquisa-extensão, e o segundo discurso é o discurso da *resistência* assumido pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que ao defender uma formação docente sólida busca romper com a dicotomização do ensino e da pesquisa, bem como com a descontinuidade política nos cursos formadores de professores.

Consideramos que, embora comprovada sua relevância para a formação do professor, por diferentes estudos, a pesquisa ainda se apresenta frágil em termos de oferta e desenvolvimento na formação de professores, requerendo maior compromisso das políticas de formação, principalmente a inicial, em buscar de articular teoria e prática materializada por meio da correlação ensino-pesquisa.

CAPÍTULO 2 OS DISCURSOS SOBRE PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: TRAÇANDO O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o caminho teórico-metodológico adotado por essa pesquisa no que concerne ao trato dos dados coletados, que intencionou compreender os discursos tecidos em torno da pesquisa no currículo vivido da formação inicial do pedagogo/a.

Filiamo-nos à Análise de Discurso (AD), na perspectiva francesa discutida por Eni Puccinelli Orlandi, para o tratamento dos dados, pois encontramos no discurso movimento, e uma teia de relações que vai além do interdiscurso, ou seja, vai além do já-dito. Ao levarmos em consideração que o que queremos enfatizar com a análise dos dados são os sentidos que encontramos no não-dito, em outras palavras no que não se revela ao pesquisador de imediato, tendo em vista que “as palavras são cheias de sentido a não dizer e, além disso, colocamos no silêncio muitas delas” (ORLANDI, 2007, p. 14). Sendo assim, nosso papel como pesquisadores é romper esse silêncio, apresentando-o, não como o “resto” da linguagem, mas como fator essencial à condição do significar.

Assim, nos apoiando nessa abordagem teórica, estruturamos nosso percurso teórico-metodológico à procura de respostas para a pergunta que motivou esta investigação, a qual questiona: quais discursos vêm sendo tecidos em torno da pesquisa no currículo vivido da formação inicial do curso de Pedagogia? Isso porque o percurso que uma pesquisa adota é essencial para clarificar e validar suas intenções, pois ao traçarmos o caminho metodológico estamos nos propondo, como pesquisadores, a extrair da realidade a resposta a dado fenômeno e assim transformá-la em conhecimento. Pesquisar é um processo de apropriação e análise da realidade, realidade que nesse caso está atrelada ao papel/lugar da pesquisa na formação inicial de professores e que nos permite enxergar os fatos de forma mais sensível e assim atribuir-lhes outros ou novos significados.

Ao se considerar que quando falamos em pesquisa estamos nos referindo a um fenômeno em que há convergências e divergências, em que as respostas não se revelam de imediato ao pesquisador, independentemente se estamos nos referindo a uma pesquisa de natureza Qualitativa ou Quantitativa. O fato é que como sujeito em busca de novos conhecimentos, cabe ao pesquisador criar estratégias que permitam, no (des)conhecido, ampliar e aprofundar seu olhar, e, assim, distinguir o

que está próximo e o que está distante do seu objeto para que dessa forma encontre respostas às suas inquietações.

Esse “objeto”, nessa pesquisa, se preocupou em compreender os discursos que estão sendo tecidos em torno da pesquisa no currículo vivido da formação inicial do curso de Pedagogia, e que se encontra relacionado a uma materialidade discursiva, tendo em vista que remete-se a condições verbais de existência, pois ao mesmo tempo que é científico é ideológico, tendo em vista que a inserção ou não da pesquisa no currículo da formação inicial do pedagogo/a se circunscreve numa determinada conjuntura histórica, onde a ideologia exerce poder sobre os modelos de formação de professores, influenciando as condições de produção do próprio discurso.

Diante disso, para melhor compreender o nosso objeto de pesquisa, elegemos as categorias: A) enunciado; B) sentido C) não-dito, ambas englobadas pelo discurso. Salientamos que a escolha dessas categorias permitiu-nos, além da compreensão dos dados, entender a relação entre os discursos dos próprios sujeitos.

Nessa direção, tomamos essas categorias, pois o discurso é palavra em movimento e nesse movimento se forjam novos significados, à medida que “todo discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que o toma em sua rede de significações” (ORLANDI, 2007, p. 143). É no processo discursivo que emergem os enunciados, que nos revelam sentidos, sentidos estes que podem revelar um já-dito e um não-dito, e nesse caso, o não-dito também significa, ele aponta uma margem de sentidos.

Assim, definimos essas categorias, pois elas foram reveladas à medida que fomos analisando os discursos. Essas categorias nos nortearam a análise, permitindo o entendimento do percurso analítico que fizemos com a finalidade de fornecer respostas a nosso objeto de pesquisa. Além disso, o processo de análise nos faz pensar que pesquisar não é sinônimo de cruzar os braços, mas é processo de construção, de (re)conhecimento das próprias limitações do sujeito que pesquisa e do objeto pesquisado.

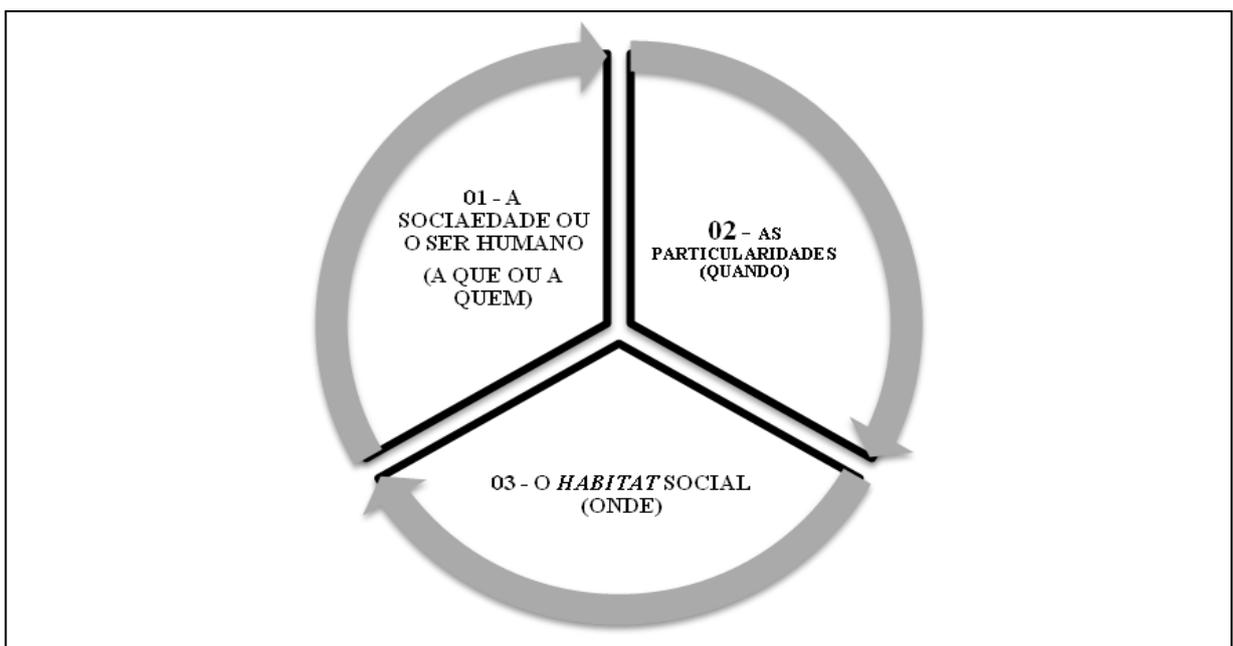
Essa necessidade de busca de respostas é uma característica comum às pesquisas de natureza social, ao passo que “a necessidade da pesquisa surge quando temos consciência de um problema e nos sentimos pressionados a encontrar sua solução” (FACHIN, 2006, p. 139). Essa pressão tão comum no

processo investigativo atua como força motriz, nos levando a debruçarmos sobre nosso objeto na tentativa de solucionar nossa inquietação de pesquisadores, fornecendo-lhe respostas e construindo novos conhecimentos. Isso ocorre porque

a pesquisa social tem como propósito buscar respostas para determinadas questões por intermédio dos procedimentos metodológicos, sempre apoiada em um conjunto de etapas, sequências e em normas sistematizadas próprias deste tipo de estudo, na intenção de obter resultados com maior probabilidade de acertos e de validade. As ciências humanas, por sua própria natureza, são complexas, com muitas ramificações em torno do conhecer; é comum surgirem novas indagações, as quais muitas vezes, não é possível resolver de forma decisiva e definitiva (FACHIN, 2006, p. 141).

Isto nos permite compreender que a pesquisa é na verdade um processo inacabado, pois, não estamos em busca de verdades absolutas, mas verdades que nos permitem refletir sobre o texto e o contexto de uma pesquisa. É preciso, pois, entender que o processo de pesquisa exige planejamento, que pode ser observado nas fases de preparação, construção, execução, apresentação e análise dos resultados. Assim, seguindo essa linha de raciocínio, essa pesquisa observou também os aspectos dispostos por Fachin (2006) no diagrama 6:

Diagrama 5 - Estruturantes à construção de uma pesquisa propostos por Fachin (2006)



Esses três elementos contribuíram para que se delimitasse o campo de pesquisa, pois dada a complexidade que norteia os fenômenos educacionais, é necessário que o pesquisador conheça o que pretende pesquisar, onde pretende pesquisar e em que contexto se dará essa pesquisa, pois, o entendimento desses elementos pode vir a contribuir com a produção dos dados e demais etapas do processo investigativo, ao passo que, como pesquisadores, é de nosso interesse buscar ampliar nossos saberes para que dessa forma possamos refletir e produzir significados que nos permitam entender a provisoriedade do próprio conhecimento, nos propiciando ainda refletir que não há verdades absolutas, e que nenhum trabalho dessa natureza deverá assumir-se definitivo.

Nessa direção, o conhecimento não pode ser enquadrado como um dogma, pois ao se fazer isso assumimos o risco de nos manter aprisionados em uma única concepção, que por sua linearidade tolhe nosso olhar, tornando-o periférico, impedindo-nos de enxergar para além da margem do próprio conhecimento, ou seja, do que está posto à nossa frente, em outras palavras para além do já-dito.

Com base nessa discussão, nossa curiosidade de pesquisador se pautou na compreensão dos discursos que vêm se constituindo em torno da pesquisa no currículo vivido da formação inicial de professores, pois entendemos que as práticas discursivas presentes nas falas dos sujeitos, afirmadas em um contexto histórico, configuram um processo social.

Diante disso, considerando que o discurso se constitui em seus sentidos, e esses por sua vez se inscrevem numa formação discursiva, a qual é entendida “(...) como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2010, p. 43), frisamos a necessidade de compreensão da interpenetração do binômio ensino-pesquisa nessa etapa da formação docente, uma vez que essa correlação permite a aquisição de conhecimento, compreendida como uma das finalidades dessa relação.

Isso porque no entremeio entre ensino e pesquisa habita um conhecimento que é fruto da relação de ambos, um conhecimento particular que também é fruto da subjetividade do sujeito. O que pretendemos enfatizar é que o conhecimento gerado pela relação ensino-pesquisa poderá propiciar ao sujeito professor/a uma práxis reflexiva, uma reflexão na ação, um olhar diferenciado e mais sensível para o fenômeno educativo, pois não se tratará de um aprendizado isolado, tendo em vista

que “qualquer que seja a figura do aprender, o espaço do aprendiz, é, portanto, um espaço-tempo partilhado com outros homens” (CHARLOT, 2000, p. 68).

Assim, o que está em jogo não é simplesmente o aprendiz do/a professor/a, mas a influência que esse aprendiz propiciará aos outros sujeitos sejam eles estudantes e/ou professores. Nessa direção, o aprender a “pesquisar” não se enquadra como um “produto”, mas como um meio de construção de enunciados que poderá propiciar mudanças na atuação do/a professor/a como sujeito epistêmico, engajado no movimento da existência.

2.1 O silêncio e a formação inicial de professores

Ao nos debruçarmos sobre a Análise de Discurso, passamos a entender que o silêncio também fala, e traz consigo sentidos diversos; por essa razão, nos perguntamos: Que silêncios envolvem a formação inicial de professores? Ao considerarmos que da mesma forma que a historicidade permeia o objeto, o silêncio pode permeá-lo também.

Insistimos nessa compreensão para que além da construção de novos sentidos também compreendamos que “é no silêncio que as diferentes vozes do sujeito se entrecruzam em uníssono. Ele é o amálgama das posições heterogêneas” (ORLANDI, 2012, p. 90), pois nele encontramos sentidos que nos desafiam a questionar a forma como se desencadeia a formação inicial de professores no Agreste pernambucano; em outras palavras, como se desenrola o movimento dos sentidos nessa etapa da formação do sujeito professor.

Nessa direção, também inquietou-nos saber: Quais silêncios permeiam a pesquisa na formação inicial de professores? Pois, conforme observado “se há um silêncio que apaga, há um silêncio que explode os limites do significar” (ORLANDI, 2012, p. 85), tendo em vista que no silêncio também são percebidos interdiscursos que irão revelar o que foi pensado e feito, interdiscurso que é “[...] todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido” (ORLANDI, 2012, p. 33). E é esse sentido que envolve o discurso e que nos desafia a buscar novas definições de formação.

Diante disso, o quadro a seguir traz um recorte do discurso legal referente à formação docente, nele sinalizamos alguns enunciados presentes no discurso da Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, no que se refere ao capítulo da Educação Superior, conforme anunciado a seguir:

QUADRO 5 – O lugar da pesquisa na LDB 9394/96

LEI Nº 9. 394/96 CAPITULO IV – DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
SUJEITO ENUNCIADOR	ENUNCIADOS
Art. 43. Finalidade da Educação Superior (MEC/BRASIL)	<ul style="list-style-type: none"> - estimular a criação cultural e o <u>desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo</u>; - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; - <u>incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, como meio de desenvolvimento</u>; - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e <u>comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação</u>; - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da <u>pesquisa científica</u> e tecnológica geradas na instituição.

Os enunciados presentes no Artigo 43 da LDB, artigo este que, como exposto, trata das finalidades da Educação Superior, apontam entre outros elementos para a formação de um sujeito diplomado que domine a produção do

conhecimento e com isso contribua para o enriquecimento cultural e profissional da sociedade. O que percebemos nesse discurso é que o sujeito, nesse caso o/a professor/a, precisa desenvolver certas habilidades frente à produção do conhecimento, por essa razão trazemos a relação do que no nosso entendimento se configura como uma das preocupações do processo de aquisição do conhecimento, processo que pressupõe seguir a seguinte ordenação:

- a) Apreensão;
- b) Sistematização;
- c) Integração;
- d) Socialização.

Expomos esses elementos porque o discurso da Lei incita-nos à compreensão que o conhecimento existente como fruto de um processo histórico pressupõe obedecer uma regularidade, ou seja, uma sequência: primeiro apreensão, porque antes é preciso adquirir conhecimento para depois sistematizá-lo. Passando num segundo momento ao entendimento de que a simples apreensão não é suficiente, pois esse sujeito precisará confrontar-se com outros sujeitos, e ao fazer isso necessitará sistematizar seus saberes como forma de garantir uma integração entre o sujeito e o objeto do conhecimento de cada geração.

Assim, à medida que se apreende, sistematiza e integra um corpus de conhecimentos, criam-se formas de socialização do mesmo, tendo em vista que o saber necessita ser compartilhado. Contudo, é preciso compreender que

analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontando à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros: a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social (CHARLOT, 2000, p. 79).

Diante disso, essa relação com o saber é percebida nos enunciados tratados no quadro acima quando se estabelece como finalidade comunicar o saber através do ensino, publicações e/ou outras formas de comunicação, como também incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, o que pode contribuir com o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, à medida que todos esses elementos se circunscrevem como finalidades da Educação Superior.

Nessa ótica, a pesquisa passa a ser elemento condicionante da socialização do saber, contudo, não encontramos mecanismos que nos apontem a materialidade desse discurso, ou seja, o já-dito revela que a pesquisa é imprescindível à difusão da ciência, mas em contrapartida não se vislumbram meios que a tornem elemento balizar da formação do/a professor/a. Isso ocorre, pois, como pontua Macedo (2001), o discurso governamental tem sua base na legitimidade e na executabilidade da Lei. O princípio que o rege é o da implementação, ou seja, a preocupação está em fazer vivenciar aquilo que o documento impõe sem, no entanto, inferir grandes reflexões a respeito da problemática da formação do professor crítico-reflexivo e/ou pesquisador. O discurso pode apontar a necessidade de uma formação que incentive o trabalho de pesquisa, enfim o processo científico como um todo, mas não nos possibilita enxergar algo além desse desejo, já que o simples fato de estar no documento não se traduz em garantia de executabilidade.

Se a finalidade da educação superior é propiciar a formação de um sujeito crítico e autônomo, esse objetivo requer transpor a rigidez do documento, pois não se pode formar um sujeito com esses atributos apenas frisando em papel a importância de tal ação; precisa-se de mais, e nesse caso, é a concretude do que está escrito por meio de decisões que viabilizem a formação docente “na” e “para” a pesquisa.

2.2 O discurso e seus sentidos

À medida que nos propomos a trabalhar com o discurso, buscamos estabelecer uma relação consistente entre a teoria, o método, os procedimentos e o objeto, elementos que Orlandi (2012) define como sendo necessários para se fazer ciência do discurso. Esses elementos necessitam ser compreendidos, principalmente se nos dispomos a investigar fatos que se encontram no campo das Ciências Sociais, mais precisamente na área da Educação, dados os conflitos que permeiam os fenômenos educativos.

Com efeito, além de uma sensibilidade aguçada o pesquisador necessita compreender que a clareza de um itinerário bem construído é importante para se propiciar à pesquisa coesão e coerência, bem como permitir ao pesquisador compreender que o conhecimento não se apresenta em uma única forma, que os fenômenos não são homogêneos, e tampouco as respostas ao seu problema de

pesquisa se revelarão de imediato. Pesquisar exige reinvenção, reinventar a si como pesquisador se despidendo de preconceitos e falsas convicções, para que outros ou novos conhecimentos sejam construídos, ao se considerar que

o conhecimento é uma adequação do sujeito com o objeto, o sujeito tem seus meios de conhecimento e o objeto revela-se a ele conforme tais meios. Os sentidos nos apontam a maneira de ser das coisas ou objetos, e o conhecimento das coisas ou dos objetos vai depender dos nossos sentidos. Observem que o conhecer é uma relação que se determina entre o sujeito e o objeto (FACHIN, 2006, p. 18).

A relação que o pesquisador estabelece com seu objeto de pesquisa será determinante para alcançar as respostas que procura, contudo, esse é um processo que vai sendo construído ao longo da investigação, possibilitando-o tecer um conhecimento científico que difere do conhecimento empírico justamente pela maneira como irá processar as informações e os instrumentos metodológicos que utilizará como bem observa Fachin (2006). Na verdade, a autora ainda expõe que o conhecimento científico está ligado aos fatos, e que ao utilizá-los como sua referência empírica, transcende-os, busca alcançar a verdade que os move, adotando o firme propósito de desvelar os segredos da realidade.

Nessa direção, a pesquisa busca (des)revelar os discursos que vêm se constituindo em torno da pesquisa no currículo da formação inicial de professores, e assim, buscar entender: Que discursos? Que formação dispomos? E que elementos ou desafios serão necessários superar para se construir uma formação docente com o compromisso institucional e social de inserir a pesquisa no processo formativo dos professores da educação básica?

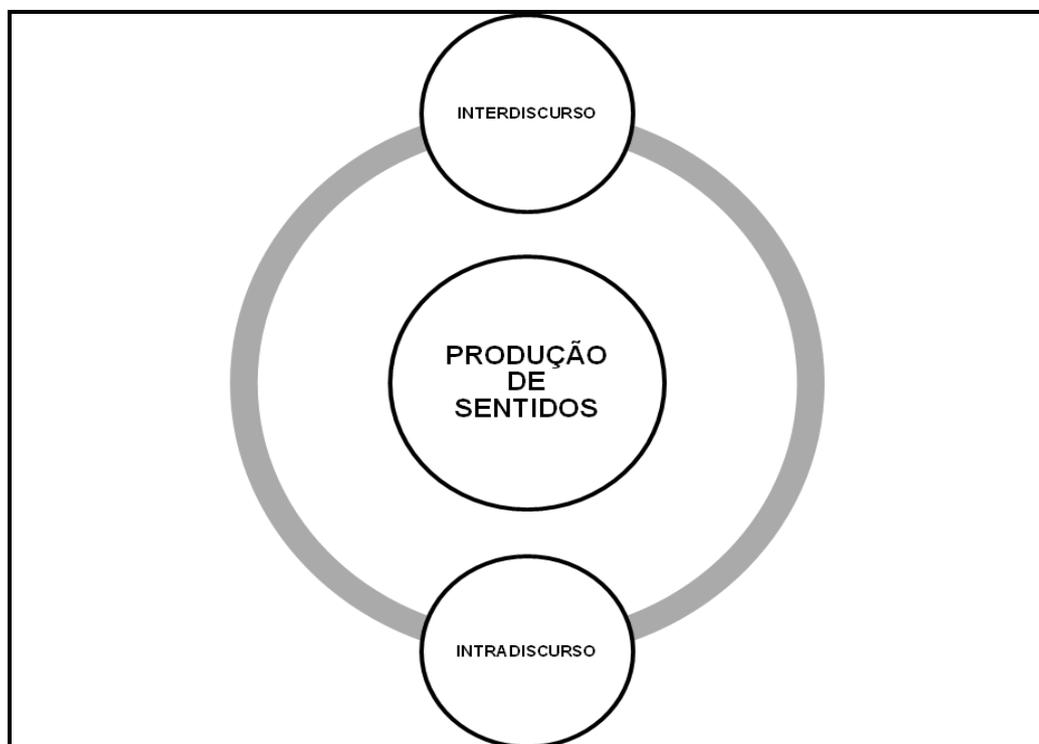
Assim, é importante que também compreendamos que o discurso não é linear e a linguagem que o perpassa tanto serve para comunicar, quanto para ocultar os fatos. Desta forma, a AD tem como objetivo buscar entender a realidade anunciada em torno do objeto, com o intuito de entender o dito e o não dito do discurso em análise, nesse caso, os discursos dos estudantes colaboradores dessa investigação, para que a partir da análise desses discursos se construam formas de interpretação dos sentidos que propiciem o entendimento do objeto estudado, ao se considerar que uma das características da interpretação é

[...] colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz,

aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (ORLANDI, 2010, p. 59).

Ao sinalizarmos essa discussão, expondo a relação do dito com o não-dito, estamos na verdade situando o que para a autora se define como interdiscurso (o dizível) e intradiscurso (o que estamos dizendo). O diagrama 8 expõe a convergência desses elementos à produção dos sentidos para a Análise de Discurso.

Diagrama 6 - Relação entre o Interdiscurso e o Intradiscurso



Ao sinalizarmos essa discussão estamos apontando elementos que nos propiciam a compreensão do funcionamento do discurso. Pois tanto o interdiscurso como o intradiscurso converge à produção dos sentidos do objeto discursivo à medida que ambos mobilizam as relações de sentidos envolvidos na memória e na enunciação. Sem, deixar de perceber, no entanto, que ambos também se interpenetram, pois o movimento do “dizível” com “o que estamos dizendo”, produz importantes marcas discursivas.

Além disso, a relação entre esses elementos indica um dispositivo de interpretação para a explicação do objeto, uma explicação que vá além das aparências, ou seja, que transite entre o limiar do consciente e do inconsciente do enunciador, como forma de pensarmos a produção do próprio discurso e os sentidos que nele habitam.

Isso porque para se fazer ciência do discurso é preciso “[...] estabelecer uma relação de consistência entre a teoria, o método, os procedimentos, e o objeto” (ORLANDI, 2012, p. 38), ao consideramos que “as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (ORLANDI, 2010, p. 43), sendo necessário ao sujeito investigador transcender aquilo que os dados revelam naquele momento para o aprofundamento do objeto em investigação, objeto que é permeado por uma conjuntura social, política e ideológica.

Sendo assim, outra questão importante para quem se propõe a estudar a AD é compreender sua relação com a ideologia, pois se a AD lida com objetos da realidade, naturalmente é preciso entender as posições ideológicas que circunvizinham o sujeito e o objeto, tendo em vista que “[...] enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e a com a história para que haja sentido” (ORLANDI, 2010, p. 48). Em outras palavras, a autora segue afirmando que a ideologia se materializa na linguagem fazendo parte de seu funcionamento, tornando-se elemento estruturante ao processo de significação.

Em síntese, trabalhamos com a AD pelo fato de o discurso, como afirma Orlandi, ser um lugar onde se pode observar a relação entre diferentes acontecimentos, e pelo fato de não existir discurso sem sujeito, ao se entender que o discurso “[...] tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2010, p. 15). Portanto, encontramos no discurso uma rede de significações, de marcas discursivas que nos aproximam do sujeito e da eminência de novos significados.

2.3 A abordagem e o campo da pesquisa

Ao delimitar nosso objeto tomamos como base a abordagem qualitativa de pesquisa, por sua inter-relação, e também por alinharmos nosso pensamento às teorizações de Rampazzo (2005) ao nos expor que os dados da pesquisa qualitativa não são acontecimentos fixos e/ou isolados captados em um instante de observação, mas são fenômenos igualmente importantes e preciosos que permitem focalizar a realidade em suas mais variadas representações.

Isso acontece porque a pesquisa qualitativa trabalha com objetos humanos e a produção destes; ela se preocupa com as representações, com as relações desencadeadas entre os sujeitos, o que a torna elemento oportuno à nossa investigação. Ainda em relação a essa discussão, ratificamos que o método qualitativo de pesquisa,

[...] além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo. Por isso, é também utilizado para a elaboração de novas hipóteses, construção e indicadores qualitativos, variáveis e tipologias (MINAYO, 2010, p. 57).

Estamos, na verdade, diante de uma abordagem de pesquisa que em suas suposições acredita que para entendermos o mundo necessitamos nos concentrar nos contextos, o que implica observar a história e suas inter-relações, bem como os demais acontecimentos que ocorrem simultaneamente nas interfaces do campo observado, como também porque a pesquisa qualitativa assume um processo indutivo o qual permite explorar o tema de forma mais livre e aberta, tendo em vista que nesse processo há menos decisões irreversíveis, pois o método não se fecha sobre o pesquisador (KNOBEL; LANKSHEAR, 2008; CASTRO, 2006).

Nessa perspectiva, embora seja um processo flexível, a pesquisa qualitativa exige do pesquisador disciplina e comprometimento absolutos, a fim de que, em seu transcorrer, o foco não seja desviado e sua validade ameaçada, ao se considerar que, ao analisar a realidade e essa nos inquietar, iniciamos uma busca à procura de respostas para o entendimento das problemáticas que cercam nosso objeto. A

busca por respostas também faz parte do processo de produção de sentidos, interligando elementos que já foram pontuados nesse texto, a exemplo da ideologia e da articulação com a linguagem, tendo em vista que a ideologia além de fazer parte é condição para a constituição dos sujeitos e dos sentidos que ultrapassam a linguagem verbal, nos fazendo entender que esses elementos estão interligados e são interdependentes.

Assim, apresentada a abordagem metodológica em que se inscreve essa pesquisa, anunciamos como lócus dessa investigação a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, particularmente o Centro Acadêmico do Agreste – CAA, por estar diretamente envolvida com a formação de professores no município de Caruaru-PE. Decidimos priorizar essa instituição a fim de buscarmos compreender sua posição frente à pesquisa na formação inicial, ao partirmos do pressuposto que parte de um eixo central que é a formação docente, e do que representa em termos de aquisição de conhecimentos e formação de novos profissionais para a região do agreste pernambucano.

Nessa ótica, optamos em escolher uma única instituição, pois nossa preocupação foi tornar essa pesquisa exequível, haja vista que a prioridade não estar centrada na quantidade, mas na qualidade institucional e nos sentidos que os sujeitos expuserem em torno da pesquisa na formação inicial. A escolha dessa instituição pautou-se também no fato de ela ofertar curso presencial de Pedagogia e por se mostrar engajada com o estudo das problemáticas educacionais e da produção do conhecimento na região do agreste pernambucano.

Além disso, como professora em exercício na educação básica, objetivo através dessa pesquisa propor contribuições ao processo educacional do município em que atuo, nesse caso, o município de Caruaru, a fim de que novos debates sejam propostos em torno da formação inicial de professores, dada a importância dessa etapa formativa à formação do sujeito professor.

Assim, tendo definido o contexto social dessa investigação, tomou-se como fonte de pesquisa o currículo, e como sujeitos os estudantes do curso de Pedagogia. Salientamos que os sujeitos dessa investigação foram os estudantes em processo de conclusão do curso, ou seja, os estudantes do 9º (nono) período por acreditarmos ser um espaço-tempo propício ao possível engajamento e vivência em atividades de pesquisa.

Sendo assim, selecionada a turma, partimos a escolha dos sujeitos, essa por sua vez se deu mediante conversa com os estudantes a respeito de quantos estavam envolvidos em grupos de estudos, pesquisa e outros. A partir dessa sondagem delimitamos o quantitativo de 6 (seis) estudantes ambos tendo experiências distintas quanto a pesquisa, e que por sua vez foram dispostos em 3 (três) grupos:

- 1) GRUPO 01 – dois estudantes que participaram do PIBIC;
- 2) GRUPO 02 – dois estudantes que participaram de atividades de pesquisa via grupos de estudos ou programas (PIBID/PET e outros); e
- 3) GRUPO 03 – dois estudantes que não participaram de atividades de pesquisa via grupos de estudos ou programas ao longo de sua formação.

QUADRO 6 – Perfil dos sujeitos entrevistados

	Estudantes	Cód. de identificação	Período	Idade	Gênero		Professor/a em exercício na educação básica?	
					F	M	SIM	NÃO
GRUPO 01 Estudantes que participaram do PIBIC	Estudante – 01	E-01	9º	22	X		X	
	Estudante – 02	E-02	9º	22	X			X
GRUPO 02 Estudantes que participaram de atividades de pesquisa via grupos de estudos e outros programas (PET; PIBID)	Estudante – 03	E-03	9º	21	X			X
	Estudante – 04	E-04	9º	23	X			X
GRUPO 03 Estudantes que não participaram de atividades de pesquisa via grupos de estudos ou programas	Estudante – 05	E-05	9º	26	X		X	
	Estudante - 06	E-06	9º	26		X		X

Traçamos esse perfil, pois estando nosso objeto voltado à compreensão dos discursos que se constituem em torno da pesquisa na formação inicial, passamos a ter com a definição desses sujeitos discursos que emergem de lugares diferentes; o que queremos dizer é que mesmo o lócus de enunciação sendo comum, nesse caso o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, a produção do conhecimento se dará de forma distinta, pois estamos falando de um conjunto de sujeitos que, mesmo fazendo parte do mesmo curso, trazem vivências distintas quanto à pesquisa, o que obviamente não os exime da condição de sujeitos produtores de sentidos.

2.4 A Entrevista como instrumento metodológico

Assim, no intuito de darmos respostas aos objetivos dessa pesquisa realizamos com os estudantes do curso de Pedagogia entrevistas semiestruturadas. Utilizamos essa técnica de pesquisa mediante o fato de a entrevista, por ser um procedimento sistemático e planejado, propicia ao pesquisador a obtenção de dados consistentes, ao consideramos que “o propósito da entrevista é gerar informações detalhadas e necessárias sobre um evento, programa ou pessoa, que não poderiam ser obtidas por meio de observação ou por outros meios” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2008, p. 171).

Além disso, a intenção de realizarmos entrevistas pautou-se também na nossa preocupação em analisarmos os dados verbais, os quais

podem ser definidos como qualquer extensão da linguagem oral, registrada de forma durável ou permanente que possa ser revista sempre que desejado (por exemplo, um registro em fita-cassete, um arquivo de som digital armazenado em um CD-ROM, a gravação de notas escritas ou transcritas) (KNOBEL; LANKSHEAR, 2008, p. 150).

Elencamos essa técnica no intento de produzirmos dados válidos e confiáveis que subsidiem e deem credibilidade à nossa investigação; por isso essas entrevistas foram registradas por meio de gravações em áudio, o que impedirá que desviemos nossa atenção durante seu transcorrer. Além disso, as entrevistas nos permitiram buscar os sentidos que os sujeitos expressam em seus discursos a respeito da pesquisa em seu processo de formação.

Diante disso, salientamos que as entrevistas assumem-se como uma situação de interação humana, em que se delineiam as percepções do outro e de si; por essa razão, cautela e bom senso são imprescindíveis para que o entrevistador não deixe o entrevistado apreensivo a ponto de esse criar estratégias de ocultamento e assim esconder informações que segundo ele podem desqualificar a si ou ao grupo ao qual esteja vinculado. Isso inclui informações que julguem adequadas, mas que não propiciam o real entendimento dos fatos, impedindo a produção de sentidos por parte do pesquisador.

Em suma, os dados apresentados nessa pesquisa trazem uma análise da realidade por nós recortada, tratando de expor não verdades absolutas, mas os sentidos que os discursos nos permitiram entender e visualizar, e que se encontram no capítulo 3 desse texto, o qual expõe a análise dos dados.

CAPÍTULO 3 SENTIDOS ATRIBUÍDOS À PESQUISA NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A

No intento de compreender como os discursos acerca da pesquisa estão presentes no currículo da formação inicial do/a pedagogo/a, realizamos a análise dos dados sob a ótica da Análise de Discurso (AD). A partir da análise dos discursos, identificamos os formatos discursivos atribuídos à pesquisa, apontando ainda como os estudantes integrantes e não integrantes de grupos de pesquisa percebem a pesquisa nesse formato de currículo ao longo de seu processo formativo.

Os dados que compuseram o *corpus* dessa investigação permitiram-nos entender como os discursos em torno da pesquisa estão constituídos, ou seja, como essas *discursividades* se configuram no currículo vivido (na fala dos sujeitos, que como já expusemos são os estudantes do curso de Pedagogia). Partimos do pressuposto de que a pesquisa contribui para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, para a construção de um conhecimento significativo e, conseqüentemente, para fomentar um pensamento científico socialmente relevante que propicie ao futuro professor/a a criação de uma prática reflexiva.

Na análise dos dados, buscamos ultrapassar o *não-dito* para entender as relações entre os indicativos de pesquisa expressos nas falas dos sujeitos. Para tanto, tomamos o currículo como base dessa investigação, pois ele

apresenta-se como forma de fazer circular, socializar o conhecimento, sendo, então, espaço de movimento de valores, confrontos, opções teóricas e de um modo de ver o mundo. Dessa forma, o currículo consiste no esteio de qualquer projeto de formação e de planejamento e é campo de problematização do conhecimento (MACEDO, 2011, pp. 22-23).

Assim, por ser o currículo um espaço em que ocorre uma *confluência de práticas*, é possível perceber que o conhecimento que nele se movimenta apresenta enunciados e sentidos variados, mediante a própria dinamicidade que perpassa sua produção e sistematização. Por essa razão, tomamos essa fonte como suporte à essa investigação mediante o fato de os sentidos nelas expressos se inscreverem num espaço-tempo, possibilitando um novo “pensar” acerca da pesquisa na formação inicial de professores no curso de Pedagogia. Além disso, tendo tomado a

Análise de Discurso como abordagem teórica a essa análise, vale salientar que “o discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto” (ORLANDI, 2010, p. 22).

Ao trazermos esse enunciado, interessa-nos apontar que o discurso apesar de ter uma regularidade ele não é estático, e, se não é estático, ele se inscreve numa dinamicidade, num movimento que aponta diversas relações, num espaço-tempo próprio permeado por um *objeto simbólico*, e, no como esse objeto produz *sentido* à medida que se toma como objetivo a compreensão do discurso e do seu *significar*.

Nessa direção, as falas dos estudantes traduzem-se num *significar* que expõem as compreensões acerca da pesquisa, suas falas por assim dizer se inscrevem num “espaço discursivo”, que “[...] delimita um subconjunto do campo discursivo, ligando pelo menos duas formações discursivas que, supõe-se, mantêm relações privilegiadas, cruciais para a compreensão dos discursos considerados” (MAINGUENEAU, 1997, p. 117).

Essas formações discursivas vão estreitar a relação entre sujeito e sentido dando suporte à compreensão dos discursos originários das práticas vivenciadas na academia, isso porque, nessas formações discursivas, encontramos um conjunto de enunciados que se inter-relacionam, pois ambos estão escritos numa historicidade cujos sentidos expressam os formatos discursivos atribuídos à pesquisa, bem como a forma como a mesma é percebida ao longo do curso.

Prosseguindo com essa discussão, ressaltamos que a heterogeneidade dos dados analisados permitiu-nos identificar discursos variados em torno do sentido de pesquisa, e não só isso, entender que “o discurso propriamente não é individual. Ele é a manifestação atestada de uma sobredeterminação de toda fala individual” (MAZIÈRE, 2007, p. 13). Podemos assim compreender que há uma linguagem que se materializa, nos discursos dos sujeitos, que denota sentidos à pesquisa e conseqüentemente à sua relevância e articulação na formação de professores. Isso porque nesse caso, currículo e sujeito estão inscritos numa materialidade discursiva e ambos irão produzir relações de sentidos.

Assim, entendendo que cada discurso traz uma marca específica, ou seja, uma maneira de “significar” no mundo encontramos na materialidade dos dados analisados sentidos que se encontram e que nos fazem identificar novas formas de

entendimento da realidade. E é isso que fizemos nessa análise: entender a realidade discursiva atrelada à pesquisa no currículo da formação inicial de professores. Sendo assim, iniciamos essa análise trazendo o discurso dos estudantes que configuram o currículo vivido, buscando compreender os sentidos atribuídos por esses sujeitos à pesquisa em sua formação.

Frisamos ainda que o termo “relação” não foi tomado apenas no sentido de perceber se os discursos se repetem nas falas dos sujeitos, mas, sobretudo, tomou como finalidade entender o movimento realizado por cada um deles no contexto da formação inicial de professores. Isso porque os sentidos que perpassam esses discursos não são únicos, tampouco obedecem a uma regularidade, eles na verdade *migram de uma região para outra*.

Sendo assim, para dar conta dos objetivos traçados para essa análise, bem como para descrever os percursos que levaram às nossas inferências, este capítulo encontra-se organizado em subitens. O primeiro deles é intitulado “Os sentidos atribuídos à pesquisa no currículo do curso de Pedagogia: em foco o discurso dos estudantes”; o segundo subitem expõe “A representatividade da pesquisa no processo formativo do sujeito professor/a”. O terceiro subitem se debruça em torno da “Relação ensino-pesquisa no currículo do curso de pedagogia”; por fim, o quarto subitem trata “A relação ensino-pesquisa na universidade”.

3.1 Os sentidos atribuídos à pesquisa no currículo do curso de Pedagogia: em foco o discurso dos estudantes

Nesse primeiro momento tomamos o *sentido* como categoria de análise, tendo em vista que buscamos compreender no discurso dos sujeitos os *sentidos* agregados à pesquisa. Importa saber que esse sentido não é estático, ao contrário, está mergulhado numa dinamicidade que dada relevância conduz a um *processo de significação*, que nada mais é do que o próprio discurso.

Diante disso, ao indagarmos a respeito de como a pesquisa tem se materializado ao longo de sua formação, alguns estudantes enfatizaram em suas falas que inicialmente a pesquisa se materializa no curso de Pedagogia por intermédio da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) e do Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), conforme podemos observar nos discursos a seguir; nelas o E-01¹⁵ do Grupo 01 expõe que

Bom, inicialmente todo mundo tem a oportunidade de vivenciar a pesquisa através das PPP's aí depois, é você que vai em busca de oportunidades com os professores (E-01/GRUPO 01).

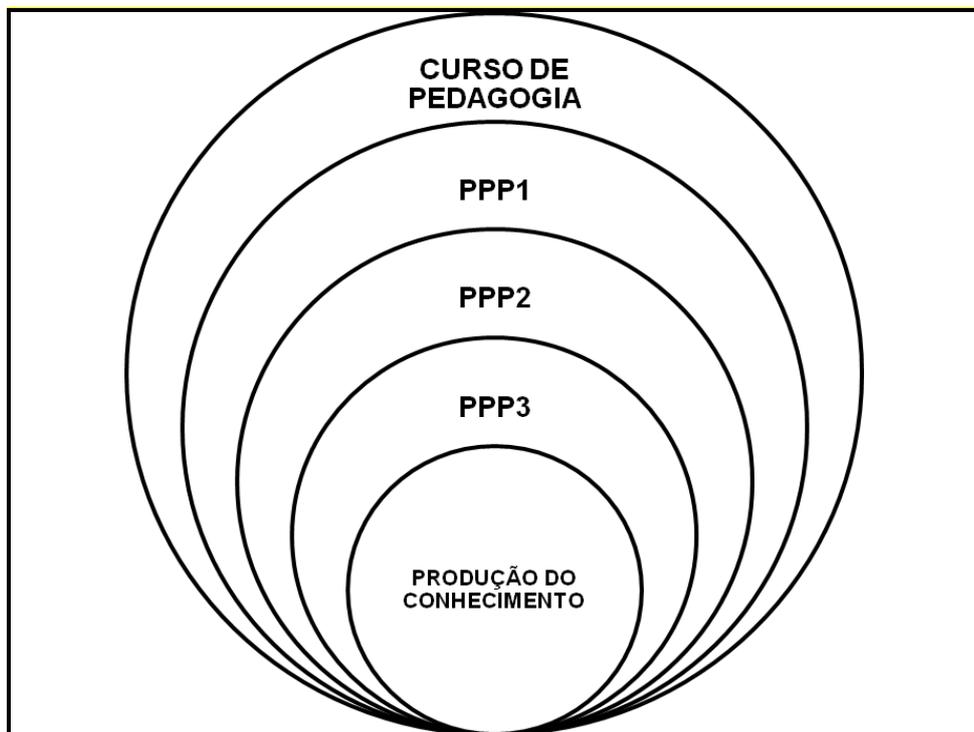
O enunciado em destaque enfatiza as PPP's como expressão abrangente de pesquisa, pois como configuram componentes curriculares obrigatórios, todos os estudantes tem a oportunidade de vivenciá-la. Vale salientar que as PPP's estão divididas em três etapas: Pesquisa e Prática Pedagógica 1 (observação do cotidiano escolar); Pesquisa e Prática Pedagógica 2 (ênfase na problemática da organização e gestão da instituição escolar); e, Pesquisa e Prática Pedagógica 3 (observação das práticas sócio-educativas em espaços comunitários e sociais, com ênfase em princípios educativos, sociais, políticos e/ou de gestão) (PPC¹⁶, 2008). Em todos esses momentos o estudante de pedagogia experimenta uma aproximação com a pesquisa.

Nesse sentido, o discurso do E-01 aponta um sentido de pesquisa mais global, à medida que sinaliza que inicialmente todos têm a oportunidade de vivenciá-la, e que posteriormente para um melhor aprofundamento busca-se oportunidades com os professores. Contudo, não podemos descartar o fato de que se a PPP é tomada como uma prática de pesquisa mais abrangente, no sentido de alcançar um público vasto (por se tratar de um componente curricular obrigatório a todos/as estudantes do referido curso), é mediante o papel/lugar que ocupa no Projeto Político do Curso, pois como são sequenciais o/a estudante a vivencia durante 3 (três) semestres consecutivos, atentando para problemáticas distintas do conhecimento. Simplificando, a triangulação apresentada no Diagrama 9 aponta as possibilidades de relação existente entre o curso de Pedagogia e a PPP.

¹⁵ Nessa pesquisa os sujeitos estão divididos em três grupos: Grupo 01 (engloba os sujeitos E-01 e E-02 integrantes do PIBIC); Grupo 02 (engloba os sujeitos E-03 e E-04 estudantes participantes de outros grupos de pesquisa), e, Grupo 03 (engloba os sujeitos E-05 e E-06 estudantes que não fazem parte de grupos de pesquisa).

¹⁶ Essas informações foram coletadas no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia – PPC.

Diagrama 7 - A PPP como possibilidade de construção do conhecimento



Trazemos essa relação, pois a PPP representa um processo de construção de conhecimento, de um conhecimento socialmente construído por intermédio de um processo efetivo e/ou um processo de “aproximação” com a pesquisa, e que por sua vez se encontra gestado no curso de Pedagogia. Mencionamos o termo “aproximação”, pois esse passa a ser a expressão utilizada por alguns dos sujeitos, ao referirem-se a esse componente como prática de pesquisa. O que ficou evidenciado nos discursos dos sujeitos é que ao mesmo tempo em que sinalizam a PPP como espaço abrangente em que se pode vivenciar a pesquisa, (isso porque é componente curricular obrigatório do curso), reconhecem que se trata de um processo que “aproxima” o sujeito às noções de pesquisa.

Essa afirmativa pode ser observada nos discursos do E-04 e do próprio E-01 quando expõem que

no começo do curso a gente faz a **PPP**, **não é exatamente uma pesquisa, mas tenta aproximar a gente das noções de pesquisa** (E-04/GRUPO 02).

Eu mesma passei por isso na **PPP1**, não é de fato uma...é uma **aproximação** né, **não é de fato uma pesquisa**, mas aí

durante todo o curso a gente tem **oportunidade de fazer entrevista**, que já é uma **parte da pesquisa**, de **está no campo** que **você observa coisas que gostaria de pesquisar**. [...] eu acho que jamais eu seria a mesma pessoa se eu tivesse...eu estou saindo do curso, se eu tivesse saído sem ter passado pelo PIBIC, porque eu **me aprofundei numa área que jamais teria me aprofundado** [...] porque você vai fazendo uma disciplina, mas você não tem tempo de está focando em todas. Então **o PIBIC obriga você a focar em alguma coisa** (E-01/GRUPO 01).

Nesses discursos, percebemos que o estudante E-04 aponta a PPP como espaço de aproximação à prática de pesquisa, conforme já anunciamos no parágrafo anterior. Em consonância com essa afirmativa, o E-01 também expõe a PPP como uma aproximação. Por outro lado, ao mesmo tempo que a pesquisa para esse sujeito se materializa como disciplina, percebe-se no seu discurso que ela também se materializa como pesquisa financiada, programa institucional, nesse caso o PIBIC.

Sendo assim, esse discurso revela que tanto a PPP quanto o PIBIC são importantes para o processo de formação de professores, seja pela aproximação com técnicas de pesquisa (realização de entrevistas) durante o exercício da PPP, seja pela oportunidade de aprofundamento teórico ocasionado pela vivência de uma pesquisa ligada a um projeto maior, no caso do PIBIC, cuja política de funcionamento exige que a pesquisa do estudante esteja atrelada à pesquisa de um professor-orientador. O que queremos enfatizar é que em tais experiências a aproximação com a pesquisa movimenta um novo *corpus* de conhecimentos que por sua vez poderá contribuir a atuação docente.

Percebemos nos discursos sinalizados por E-01 e E-04, principalmente no primeiro caso, um desenho de pesquisa que propicia uma integração à cultura científica, através do contato com o campo, onde o estudante passa a pesquisar objetos que gostaria de estudar. Isso contribui com o aprofundamento teórico, uma vez que o estudante passa a dedicar-se a uma área específica do conhecimento, isso porque E-01 em seu discurso, especificamente no trecho referente ao PIBIC, expõe essa particularidade à medida que sinaliza que a pesquisa impõe que se estabeleça um foco em algo que se pretende pesquisar, contribuindo com a criação de uma rotina de estudos e pesquisa.

Além disso, há também a aprendizagem de técnicas de coleta de dados, nesse caso as entrevistas, como podemos observar no discurso do estudante, permitindo o acesso aos diversos elementos que sustentam a construção e o desenvolvimento do processo investigativo. Nesse sentido, recorreremos ao recorte do discurso do E-01 em que expõe “a gente tem oportunidade de fazer entrevista, que já é uma parte da pesquisa” (E-01/GRUPO 01), para frisarmos que apesar de se configurar como uma etapa do processo investigativo, a entrevista não trata apenas do ato de produzir dados através da relação entrevistador-entrevistado.

Isso porque, tomada como parte da pesquisa, a entrevista se apresenta como um instrumento cujo caminhar se dá num espaço de relações, à medida que “é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado” (SZYMANSKI, 2004, p. 12).

Portanto, não se trata de produzir verdades definitivas, mas de entender que as “entrevistas continuam sendo o melhor meio disponível para ter acesso a opiniões, crenças e valores dos participantes, bem como a relatos situados dos eventos em um dado momento do tempo” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2008, pp. 171-172). Em outras palavras, é um instrumento de produção de dados que produzem discursos e sentidos distintos, mediante essa interação social que envolve o sujeito entrevistador com o sujeito entrevistado.

Nessa perspectiva, todo esse discurso propicia o entendimento que a pesquisa é base fundante da construção do conhecimento, conhecimento esse que Severino (2007) aponta como o *referencial diferenciador do agir humano*, o que vai tornar a prática da pesquisa fundamental e imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que

o professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para poder dispor de produtos do conhecimento; e a Universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação (SEVERINO, 2007, p. 26).

Para tanto, a pesquisa configura-se como um espaço discursivo de produção de conhecimentos e visão de mundo. Através dela há uma confluência de valores, que marca o objeto discursivo; por essa razão, é tão importante que os currículos

dos cursos de formação inicial de professores sejam perpassados pela pesquisa, pois

a compreensão do papel da pesquisa nos currículos de formação de professores possibilita aprofundar as situações vividas na prática pedagógica dos professores em formação que estejam envolvidos em projetos de pesquisa e, dessa forma, visualizar os elementos transformativos que vem contribuindo para tarefa do sujeito construir o seu próprio conhecimento, ultrapassando a dimensão de uma prática que funciona como círculo fechado e descontextualizado (ALMEIDA, 2011, p. 27).

Por isso, a discussão de um modelo de formação inicial perpassado pela pesquisa cria a possibilidade do/a professor/a assumir-se como sujeito produtor de conhecimento, conhecimento que contribuirá para a reflexão na e para a ação, pois não se resumirá a um ato meramente prescritivo, mas um processo reflexivo de consciência do compromisso para com a sua atuação docente.

Além disso, no contexto dessa discussão, pesquisar representa uma ruptura; essa colocação torna-se compreensível à medida que, retornando ao discurso do sujeito E-01, que entre outros elementos, aponta a PPP e o PIBIC como expressões de pesquisa, percebemos que o ato de unir ensino e pesquisa traz consigo a possibilidade de propiciar, ao sujeito em formação, o alcance para a sua emancipação epistemológica, ou seja, a transcendência da condição de “objeto” a condição de “sujeito” perante o processo de produção do conhecimento. Rompe-se, portanto, o funcionamento de um círculo que por manter-se fechado inviabilizava essa transcendência, como inclusive podemos perceber no discurso de Almeida (2011) no enunciado tratado acima.

Dessa forma, ao sinalizar em seu discurso que “jamais seria a mesma pessoa se eu tivesse saído sem ter passado pelo PIBIC” (E-01/GRUPO 01), o sujeito E-01 aponta o discurso da legitimidade da pesquisa para o processo de reflexão sobre a própria formação. Isso ocorre porque na Universidade a pesquisa como processo de construção do conhecimento assume uma tríplice dimensão conforme salienta Severino (2007), sendo:

1) *Dimensão Epistemológica* (ênfatisa que só se conhece construindo o saber, ou seja, praticando a significação dos objetos);

2) *Dimensão Pedagógica* (perspectiva decorrente da relação com a aprendizagem, nessa dimensão a pesquisa é mediação necessária para o processo ensino-aprendizagem); e,

3) *Dimensão Social* (em que enfatiza que o conhecimento só se legitima se for mediação da intencionalidade da existência histórico-social dos homens).

Nessa perspectiva, quando E-01 sinaliza que jamais seria a mesma pessoa se tivesse saído da universidade sem ter vivenciado a prática de pesquisa presente no PIBIC, podemos perceber uma síntese dessas três dimensões, à medida que a construção do conhecimento mediatizado pelo objeto de pesquisa se dá num espaço-tempo próprio e que possibilita um pensar reflexivo na ação pedagógica docente. O entendimento dessa questão pressupõe a compreensão que a

[...] reflexividade se insere como um dos elementos de formação profissional dos professores, e quase sempre pode ser compreendida como um processo articulado de ação – reflexão – ação, modelo esse que carrega consigo uma forte tradição na teoria e na ação (LIBÂNEO, 2008, p. 73).

Diante disso, quando nos debruçamos sobre os dados percebemos que a pesquisa assume no contexto da formação um papel de representatividade e legitimidade, à medida que ela representa a possibilidade de um conhecimento inovador que pressupõe um processo de argumentação-reflexão-diálogo. O trato com a pesquisa também envolve o aprofundamento do olhar do sujeito pesquisador frente aos acontecimentos que norteiam o processo educativo, pois permite visualizar uma realidade por ângulos diferentes, afirmativa que converge com o discurso do E-02 ao expor:

quando eu entrei no **PIBIC** eu já entrei com **um outro olhar**, que realmente é você **ter aquele olhar, tanto de dentro para fora, como de fora para dentro, quando ia fazer PPP eu só ficava naquele espaço, eu não conseguia enxergar a sala de aula fora, (...)** com o PIBIC eu me envolvi tanto na sala de aula como fora, **eu fui percebendo coisas que antes eu não tinha percebido** (E-02/GRUPO 01).

Sobre esse enunciado, percebemos que há aproximações e concordâncias com as afirmações do estudante E-01 no que se refere à forma como a pesquisa tem se materializado ao longo de sua formação, ao apontar a PPP como prática de

pesquisa. Ressaltamos que o sujeito E-02 reafirma a importância da pesquisa para a percepção dos acontecimentos que se desenrolam dentro e fora da sala de aula, evidenciando que a vivência da pesquisa permite um olhar mais sensível, mais focado nas problemáticas educacionais.

Por outro lado, outro aspecto ainda relevante é que o *dito* nesse enunciado aponta para a representatividade da pesquisa na compreensão por parte do/a professor/a das relações que se desencadeiam dentro e fora da sala de aula. Outro ponto relevante é a reflexão feita acerca da PPP que no discurso do E-02 ainda se mostra insuficiente para que o/a professor/a em formação entenda e estreite a relação entre a sala de aula e o que se mantém além dela, o que por sua vez é percebido no PIBIC, conforme observamos em seu discurso.

Sendo assim, mesmo apresentando convergências a respeito da PPP, anuncia-se o PIBIC como expressão mais abrangente de pesquisa no currículo do curso de Pedagogia, ao sinalizar o fato que o PIBIC amplia o olhar do sujeito pesquisador frente ao contexto educacional, uma vez que não irá ater-se a pensamentos lineares, ou seja, impossibilitando o diálogo como forma de aprendizagem.

Diante disso, vale salientar que se encontramos distinções nos diálogos apresentados em torno da PPP e do PIBIC, é mediante o fato de ambos tratarem-se de elementos de pesquisa distintos, com objetivos, processos e tempos diferentes. Pois no que se refere ao PIBIC esse tem duração de 01 ano podendo ser prorrogável por mais 01, e dentre seus objetivos está o interesse em despertar a vocação científica, introduzindo jovens universitários no domínio do método científico. Esse programa faz parte de um currículo diferenciado, tendo em vista que para vivenciá-lo o estudante necessita passar por um processo seletivo, e submeter um projeto mediante a orientação de um pesquisador experiente, conforme já mencionado nesse texto.

Por outro lado, as PPP's são um conjunto de disciplinas que são vivenciadas em períodos diferentes do curso e ao contrário do PIBIC faz parte do currículo comum do curso de Pedagogia, quer dizer, faz parte de um currículo em que todos têm acesso, uma vez que não se faz necessário um processo seletivo. Além disso, as PPP's tratam de temáticas distintas como já mencionado anteriormente, em razão dessa divisão é comum que elas não se interpenetrem.

Por essa razão os dados apontam que os estudantes estabelecem uma valoração entre essas experiências, estabelecem uma hierarquia, colocando o PIBIC como expressão mais abrangente de pesquisa. Contudo, tanto um quanto outro no que tange suas especificidades e finalidades traz elementos importantíssimos de pesquisa, pesquisa essa, que contribui para ampliar a visão do sujeito frente aos fenômenos ocorrentes tanto dentro quanto fora da escola, possibilitando encaminhamentos à descoberta de novas realidades, o que nos remete à ideia de que

[...] a prática da pesquisa é uma prática pedagógica, que sistematiza a formação por intermédio do trabalho orgânico dos sujeitos integrados num coletivo, exercido de forma democrática, buscando contribuir historicamente para o progresso do conhecimento, tendo sempre presente que os fundamentos teórico-metodológicos devem ser a base primeira do produto dessa ação (CALAZANS, 2002, p. 65).

Então, não só a pesquisa contribui com a relação teoria-prática, como também é a expressão de um trabalho coletivo que possibilita novos entendimentos da realidade vivenciada. Além do mais, o ato de pesquisar associa-se a um fazer coletivo que resulta na produção de novos saberes. Não somente nesse contexto, a pesquisa relacionada ao PIBIC traz, de acordo com o estudante E-02, uma melhor sistematização, tendo em vista que nesse caso a relação teoria-prática torna-se mais enfática.

Destacamos a relevância da pesquisa no PIBIC, no recorte discursivo do sujeito mencionado quando expõe que

[...] eu só sinto essa força realmente no PIBIC, entretanto, assim, não sei se foi porque passava despercebido, mas durante o curso, **só no PIBIC eu realmente botei o dedo na tomada e pude perceber a amplitude do que realmente é uma pesquisa** [...] uma coisa que estava pensando foi que assim...é...como eu já era professora eu via muito...é aquele negocio né...**será que a teoria e a prática elas andam em conjunto?** E foi justamente no **PIBIC** que assim, deu mais **ênfase**, pôde se concretizar mais, porque antes como eu vivia na sala de aula eu via que tinha uma relação a teoria e a prática, mas não tanto quanto, quando eu fui fazer a pesquisa em si. Eu acho que realmente...**foi na pesquisa do PIBIC que eu pude ver essa relação teoria e prática mais entrelaçadas** (E-02/GRUPO 01).

Quando E-02 expõe sua visão acerca da pesquisa, ele expõe o PIBIC como sinônimo de “verdadeira” pesquisa, pesquisa que irá atuar como elo entre a relação teoria e prática, contribuindo para uma relação epistêmica com a construção de saberes, à medida que a pesquisa se traduz numa forma de apropriação de um saber elaborado e resignificado socialmente e que foge ao senso comum. Isso ocorre, pois como afirma Charlot (2000), *a prática mobiliza informações, conhecimentos e saberes*.

Sendo assim, quando a prática encontra na teoria subsídios consistentes, e vice-versa, criam-se novas possibilidades de conhecer e saber, tendo em vista que, como sinaliza Demo (2006), *o que conta é aprender a criar*, e um dos *instrumentos essenciais da criação é a pesquisa*. Ao levarmos em consideração que a pesquisa traz consigo uma multiplicidade de horizontes e novas perspectivas, torna-se imprescindível compreender que a teoria articulada à prática favorece o processo de reflexão na ação, possibilitando a ampliação dos saberes docentes.

Em relação a isso, Macedo (2001, p. 53) afirma que “a essência do processo de formação ultrapassa a proposta de uma conjuntura política, tendo em vista que a qualificação consiste na apropriação epistemológica, filosófica do conhecimento”. Assim, ao enfatizarmos uma formação perpassada pela pesquisa, não nos referimos à sua inserção no currículo da formação inicial de professores de forma mecânica, mas pretendemos destacar as contribuições para uma formação reflexiva em que a apropriação do conhecimento se dê em bases sólidas.

A reflexividade é uma autoanálise sobre nossas próprias ações a realizar-se individual ou coletivamente. A reflexão não somente proporciona uma revisão dos percursos traçados anteriormente, mas traz consigo a possibilidade de novas referências e mudanças (LIBÂNEO, 2008; MACEDO, 2011). Nesse sentido, uma formação reflexiva estaria relacionada à habilidade de formar o sujeito para uma reflexão na ação.

Assim, pensar uma formação docente de acordo com esse pensamento é convergir para uma proposta de formação que fuja às determinações da *racionalidade técnica*, e direcione-se a uma formação embasada numa perspectiva de *racionalidade crítica*, fazendo-se necessário pensar também a formação docente em que a pesquisa “[...] é a palavra chave quando ensino e currículo são tratados de um modo crítico e estratégico” (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 28). Há nessa colocação uma tentativa de reconstrução da unidade entre ensino e pesquisa, o que

necessariamente se configura numa tentativa contra-hegemônica aos modelos instrumentalistas de formação (SILVA, 2007).

Mencionamos esse modelo de formação, pois ao olharmos para os recortes discursivos até então apresentados nessa análise, identificamos que há uma predominância de discursos que relacionam a efetiva vivência de pesquisa ao PIBIC. Isso nos faz pensar a necessidade de se pensar uma formação docente em que a pesquisa perpassasse todas as dimensões de produção do conhecimento.

Nos discursos dos estudantes percebemos que a vivência efetiva de pesquisa está atrelada ao PIBIC, enquanto a disciplina de PPP é considerada como uma aproximação às técnicas e aos procedimentos de pesquisa. O que está em pauta, e se faz necessário compreender, é que se a pesquisa favorece a produção crítica do conhecimento, a universidade não pode privilegiar unicamente o ensino transmissivo, pois quando

a formação universitária se limita ao ensino como mero repasse de informações ou conhecimentos está colocando o saber a serviço apenas do fazer. Eis aí a ideia implícita quando se vê seu objetivo apenas como profissionalização. Por melhor que seja o domínio que se repassará ao universitário dos conhecimentos científicos e das habilidades técnicas, qualificando-o para ser um competente profissional, isso não é suficiente. Ele nunca sairá da Universidade apenas como um profissional, como um puro agente técnico. Ele será necessariamente um agente político, um cidadão crítica ou dogmaticamente, consciente ou alienadamente formado (SEVERINO, 2007, pp. 32-33).

Por essa razão, é importante pensar um modelo crítico de formação no intento de gestar a possibilidade de mudança, tendo em vista que ao pensar a pesquisa nesse processo (re)cria-se a possibilidade de novas propostas de formação e construção de saberes, pois “[...] a prática da pesquisa é uma construção de saber e direciona-se a novos universos, novas propostas de fazer na sociedade” (CALAZANS, 2002, p. 76). Pesquisa nessa perspectiva não se limita ao mapeamento de informações, mas configura-se como um processo que integra o sujeito investigador à produção de um conhecimento teórico que propiciará um pensar diferente frente à realidade em que está inserido.

É movido por esse pensamento que apresentamos no diagrama a seguir, a síntese do que significa a interpenetração do binômio ensino-pesquisa para o processo de formação do/a professor/a:

Diagrama 8 - Relação entre pesquisa e processo formativo



Como podemos observar esses elementos são recortes dos discursos dos sujeitos E-01; E-02; E-04 até então mencionados e que denotam alguns dos sentidos atribuídos à pesquisa no currículo, sentidos esses que podemos perceber também nos discursos dos sujeitos do GRUPO 03¹⁷ que ao serem questionados a respeito da forma como a pesquisa materializou-se em sua formação, afirmam que:

bem... no curso ela chega de forma mais formal através das **PPP's** (...) você chega no primeiro período né, é que tem a primeira PPP, então eu acho que ela **abre as portas para a questão da pesquisa**, e é até pra você **entender** um pouquinho como é o **mundo acadêmico**, porque é isso que o mundo acadêmico necessita que exige de cada pessoa que quer está dentro dele (...) a gente vai aprendendo um pouquinho, você faz as PPP's cada uma em áreas diferentes, e você vai também **trabalhar com temas diferentes**, então você acaba também se **aprofundando**. Eu acho assim, que a gente se aprofunda muito na **questão teórica** (...) sempre lendo, lendo naquele tema, então eu acho que a gente vai **marcando a vida**, a **aprendizagem** da gente (E-05/GRUPO 03).

Percebe-se que além de reforçar os elementos assinalados no diagrama anterior, bem como o discurso em torno da PPP como espaço discursivo onde se concretiza a materialização da pesquisa no curso de Pedagogia, o estudante E-05 aponta um outro elemento, que nesse texto conceituaremos como “rito de iniciação” ao mundo acadêmico, à medida que expõe a PPP como indicador que permite ao estudante em formação apropriar-se de um conhecimento para a sua atuação acadêmica, mas que obviamente se estende para além dos muros da academia.

Não só isso, a PPP nesse caso apresenta outras funcionalidades: primeiramente, a possibilidade de um aprofundamento teórico como já pontuamos

¹⁷ O GRUPO 03 é composto por estudantes que não participaram de atividades de pesquisa via grupos de estudos ou programas ao longo de sua formação.

nesse texto, como também a construção de uma disciplina intelectual por parte do sujeito em formação, tendo em vista que estabelecer um “foco” é condição essencial à efetivação de um estudo significativo. Os sentidos atribuídos à pesquisa a definem como sendo um elemento propulsor do processo de construção e apropriação do conhecimento em vigor, isso porque pesquisar na visão dos sujeitos apresenta-se como componente necessário ao fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem. Em síntese, como todo discurso apresenta uma intencionalidade, trataremos no próximo item de expor outros sentidos acerca da pesquisa, frisando entre outros elementos o seu caráter formativo tão importante para o processo de formação inicial de professores.

3.2 A representatividade da pesquisa no processo formativo do sujeito professor/a

A ideia de que a pesquisa é parte essencial na construção da profissionalidade docente torna-se mais acentuada à medida que os sujeitos dessa investigação, no caso os estudantes, percebem no discurso de seus professores um incentivo a essa prática. Essa percepção expõe um processo formativo em que a fala do professor-formador sinaliza a pesquisa como parte constituinte do processo ensino-aprendizagem, uma vez que anuncia em sua prática pedagógica a necessidade do binômio ensino-pesquisa na formação docente. Essa afirmação pode ser observada na fala do estudante E-05 do GRUPO 03, quando expõe que

(...) os **professores** também **contribuem** muito, porque sempre estão dando **injeção** né, sobre isso né, sobre a **importância da pesquisa** (E-05/GRUPO 03).

Nesse discurso, percebe-se que há uma preocupação por parte dos professores-formadores em propor ao estudante uma formação perpassada pela pesquisa, a qual passa a ser entendida como uma ação pedagógica capaz de propiciar ao sujeito em formação um pensar científico, um caminho para a construção de um novo aprendizado.

Complementando esse sentido, o discurso do sujeito E-04 do GRUPO 02 vem enfatizar essa discussão ao expor que

[...] eu tive oportunidade de entrar em contato cedo eu diria com essa questão, apesar de ter sido na metade do curso, mas, eu considero que foi um período bom, por que você já adquire maturidade em alguns aspectos, você já está um pouquinho mais seguro pra decidir algumas coisas. Então a **pesquisa**, ela chegou muito...pelo **discurso dos professores**, os professores incentivando e **falando da importância e isso impactou, isso me impactou** (E-04/GRUPO 02).

Nesse discurso, percebemos que, de acordo com o estudante E-04, o contato com a pesquisa se deu relativamente cedo, o que vem reafirmar a interação ensino-pesquisa promovida pelo curso de Pedagogia e conseqüentemente a preocupação que esse processo formativo seja perpassado por esses elementos. Não obstante, traz também o discurso dos professores como mais um incentivo à prática da pesquisa, tendo em vista que a mediação entre ensino e pesquisa promovida pelo professor-formador reporta a uma materialidade discursiva, o que contribui não unicamente para a percepção da pesquisa como processo de construção de conhecimento, mas para a integração às atividades ofertadas pela academia.

O discurso do estudante E-01 converge com essa afirmativa ao expor que

a maioria dos professores falam na questão de você **ser um professor-pesquisador**, de está **atento a sua sala de aula, porque ali você pode (...) fazer pesquisa a partir do que ver**, professora y¹⁸ mesmo, fez pesquisas com base naquilo que ela vivenciava em sala de aula. Então assim, **eles sempre estão falando de pesquisa** (E-01/GRUPO 01).

No presente enunciado, observamos que o discurso dos professores-formadores não se limita apenas a incentivar os estudantes a tornarem-se professores-pesquisadores, mas há uma preocupação em dar um sentido à prática de pesquisa à medida que os orienta a ficarem atentos à sala de aula, espaço em que se desencadeiam tantas relações entre professor-aluno, entre elas o processo ensino-aprendizagem, e que tornam a sala de aula esteio para muitas pesquisas.

Trazemos esse discurso porque a sala de aula é um terreno fértil, é um espaço inteiramente de relações humanas; pesquisa, nesse contexto, traria a possibilidade de experimentar novas formas de produção do conhecimento, tendo

¹⁸ Por questões éticas, resguardamos o nome da professora citada pelo estudante.

em vista que pesquisar não seria um mero descobrimento, mas um meio de se chegar à sua produção, bem como a reflexão por parte do/a professor/a sobre a sua prática pedagógica.

Nesse sentido, o discurso dos professores-formadores voltado para a formação do professor-pesquisador incita-nos a pensar a noção de pesquisa como prática reflexiva, a qual não supõe um conjunto de técnicas a serem ensinadas, mas pressupõe o entendimento de três atitudes básicas que Lüdke (2001, p. 44), retomando Zeichner, e esse, por sua vez, ancorando-se em Dewey, afirma ser:

1) *abertura de espírito*: “refere-se ao desejo ativo de se ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força”;

2) *responsabilidade*: “implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada ação. Os professores responsáveis perguntam-se por que estão a fazer o que fazem, de um modo que ultrapassa as questões de utilidade imediata (por exemplo, dá resultado?) e os leva a pensarem de que maneira está a dar resultados e para quem”;

3) *sinceridade*: implicando realmente colocar a abertura de espírito e a responsabilidade no centro de suas atenções reflexivas.

Propomos essa discussão porque pensando na estrutura da prática reflexiva articulada às atitudes de Dewey, e defendidas por Zeichner, percebe-se que, embora não sejam elementos fáceis de compreender, é importante considerar a possibilidade de essas atitudes virem a ser facilitadoras do processo investigativo, o qual pressupõe atenção às singularidades da ação educativa. Com efeito, quando anunciamos os discursos em torno da relação professor-formador e pesquisa, é mediante vemos nesses discursos um meio para se refletir a formação docente, pois, ao se enfatizar a pesquisa como elemento reflexivo, evidencia-se também que

a prática profissional reflexiva está guiada por valores profissionais que ganham um autêntico e genuíno significado não como objectivos terminais que devam ser conseguidos como produto da acção, mas como critérios normativos que devem estar presentes e ser concretizados no próprio desempenho profissional (DOMINGO, 2003, p. 76).

Nessa direção, não se trata apenas de engendrar uma discussão frente à prática reflexiva, mas promover uma reflexão sobre a importância da pesquisa para esse processo. Além disso, percebe-se uma preocupação para que o estudante passe a “viver” a universidade, a criar vínculos mais sólidos com a academia e conseqüentemente a compreender como se efetiva a produção do conhecimento; conhecimento esse que Severino (2007) afirma não dever ser tratado como mero *produto*, mas como *processo*. **QUEBRA DE DADOS**

Com efeito, observamos que dos seis estudantes entrevistados, apenas três - E-01, E-03 e E-04 apontam para a mediação do professor no processo de formação pela pesquisa. São discursos que trazem importantes marcas discursivas e, portanto, são significantes para a produção dessa análise e o entendimento dos discursos que envolvem nosso objeto, pois não poderíamos ignorar o fato de esses sujeitos apontarem seus professores como mediadores de um processo formativo ancorado na pesquisa.

- *As discursividades acerca da pesquisa no currículo da formação inicial de professores*

Estando nosso objeto voltado ao entendimento dos discursos em torno da pesquisa na formação inicial, observamos que, além da PPP e do PIBIC como expressão de pesquisa, pode-se perceber também essa aproximação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID¹⁹) e no Programa de Educação Tutorial (PET).

No que se refere ao PIBID, esse consiste numa iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Trata-se de um programa que busca desenvolver projetos voltados à inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica, com o objetivo de desenvolver atividades didático-pedagógicas sobre orientação de um docente da licenciatura e de um professor da instituição parceira.

O PIBID, mesmo referindo-se a um programa de iniciação à docência, cujo objetivo último, vale salientar, não é a pesquisa, permitiu compreender um elemento

¹⁹ Informações coletadas em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

importante presente no ato de pesquisar, que é a possibilidade da relação entre saberes, bem como de sua importância para o convívio em sala de aula. Assim, conforme vamos prosseguindo, o discurso do estudante E-03 converge para essa afirmativa quando expõe que

participar do grupo de pesquisa me proporcionou na formação atentar para algo que antes eu acreditava ser muito dissociado, tanto é que eu tive essa recusa, não, eu não quero participar do PIBID, eu queria pesquisa e aí a professora conversando comigo me mostrou que **a gente pode fazer pesquisa dentro do PIBID**, até porque é uma proposta, **fazer pesquisa dentro do ensino**, e o trabalho do professor é esse (E-03/GRUPO 02).

Encontramos nesse enunciado sentidos que sinalizam a significação da pesquisa como processo de reflexão crítica do sujeito professor/a, o que nos impele a pensar que na balança dos valores pesquisar é ato socialmente útil à medida que contribui para o aprofundamento de determinado saber, bem como a transcendência de uma visão unidimensional para uma visão multidimensional do fenômeno educativo. O próprio estudante E-03 enfatiza essa importância em outro momento de seu discurso, onde o mesmo sinaliza que

[...] com o **PIBID** eu comecei a desenvolver estudos, (...) eu entrei no **grupo de pesquisa** que fala sobre profissionalidade e o profissionalismo dos professores do agreste...dos professores do agreste de Pernambuco. E estou me identificando bastante com a pesquisa, é o que eu queria, **é um trabalho que eu gosto de fazer e que tem me ajudado a criar pontes**. Eu acho que esse é o papel fundamental, **criar pontes entre uma área e outra**, porque **não adianta a gente se isolar numa pesquisa e esquecer de onde os dados daquela pesquisa estão sendo produzidos**, então o que eu vejo é isso (E-03/GRUPO 02).

Nesse discurso, percebe-se que para o estudante a pesquisa apresenta-se em outros espaços a exemplo do PIBID, como já pontuamos no início dessa discussão, mesmo não se tratando do objetivo central desse programa. Importa saber também que o sujeito E-03 aponta outros elementos que dão significação à pesquisa. Essa afirmação pode ser compreendida quando expõe que o fato de estar no grupo de pesquisa o tem ajudado a criar pontes entre um saber e outro, apontando essa ação como um elemento essencial à construção do conhecimento,

sinalizando, inclusive, outro fator importante que é o fato de não esquecer de onde os dados da pesquisa são produzidos, alertando para a necessidade de se conhecer o *habitat* da pesquisa.

Essa percepção denota sensibilidade por parte do estudante, que passou a compreender a importância desses elementos a partir de sua participação no grupo de pesquisa e no PIBID, o que nos propicia o entendimento de que

[...] o papel da pesquisa não é dizer o que o professor deve fazer. O papel da pesquisa é forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula; é criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo ali (CHARLOT, 2008, p. 91).

Nessa direção, sinalizamos pesquisa não como “solução”, mas como possibilidade de mudança de um perfil profissional, em que o/a professor/a em sua prática cotidiana com seus alunos e alunas consiga transpor as determinações de uma racionalidade técnica, facilitando a interação entre ensino e pesquisa e legitimando um fazer pedagógico mais reflexivo, que possibilite a transcendência de ambos da condição de objeto à condição de sujeitos do processo educativo.

Sendo assim, ao darmos continuidade a essa discussão, percebemos que a relação com a pesquisa é apontada também em outro espaço discursivo, nesse caso, o Programa de Educação Tutorial (PET), como colocamos no início dessa discussão. O PET²⁰ é um programa Institucional financiado pela Secretaria de Educação Superior – SESu/MEC, em parceria com as Universidades Públicas Brasileiras, com a finalidade de reforçar, através de um sistema de bolsas para estudantes de graduação e para um professor tutor, a preparação intelectual e profissional de estudantes brasileiros, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial.

Com isso, percebe-se que há uma relação entre o PET e a pesquisa e que é observada pelo estudante E-04 que, ao ser questionado sobre a materialização da pesquisa no curso de Pedagogia, sinaliza o programa mencionado afirmando que

Surgiu o PET, que não é exatamente pesquisa, mas a gente tem também **“um bracinho” na pesquisa**, a gente faz pesquisa, **a gente coleta dados** e tal, e estamos já na segunda coleta de dados agora, mas, não é a gente que faz a

²⁰ Informações coletadas em: <http://www.cin.ufpe.br/~pet/wiki/index.php/PET>

análise depois sozinhos, porque é um grupo grande e acaba que fica dividido (E-04/GRUPO 02).

Nesse discurso, notamos que para esse sujeito o PET é mais um espaço onde se pode vivenciar a pesquisa na academia; não só isso, é também lugar onde se vivencia o seu passo a passo, nesse caso, o processo de coleta e análise de dados, como podemos observar em seu discurso, processo esse que contribui para o estreitamento da relação entre sujeito e pesquisa, à medida que vai aprendendo a ter domínio de certos procedimentos/habilidades que envolvem a construção de uma pesquisa, como também a efetivação do compromisso com a universidade e com a sua formação docente. Isso se torna visível, quando prossegue afirmando:

chegou pra mim assim na universidade de uma forma intensa, eu pude viver, eu estava fazendo coisas e larguei tudo pra ficar aqui, **e desde o quinto período eu venho, saio da minha casa as 11:00 horas da manhã e chego meia noite, por causa da pesquisa e da extensão também**, mas estou aqui e escolhi o **PET** por achar que tinha vínculo com a pesquisa e me senti muito motivada por essas pessoas que eu falei e por alguns professores (E-04/GRUPO 02).

Somado a esses elementos, tem-se também o fato que a promoção de programas como o PET contribui para que o estudante vivencie a universidade de forma mais intensa, pois, à medida que essa universidade tem algo a mais a oferecer, esse estudante passa a desejar mais do que um diploma. E é isso que faz com que esse sujeito saia de sua casa às 11:00 da manhã e só retorne à meia noite, pois nesse caso o “estar” na universidade em um tempo que não seja só para ter aulas é possibilidade de construção de novas aprendizagens e fixação de novas relações.

Temos nesse caso um conhecimento que se movimenta, e que passa a ter sentido para quem o procura e constrói. E que também é percebido por estudantes que, por razões outras, não estão envolvidos com o processo de pesquisa, como é o caso do estudante E-06 do GRUPO 03, ao sinalizar que

Bem, eu acho que a **pesquisa** ela foi **se transformando para mim ao longo do curso**, mesmo eu **não tendo participado de programas**, mas a gente **no curso, a gente realiza projetos de pesquisa** [...] a pesquisa para mim começou a se

materializar realmente do **meio do curso para o final**, e ela não se enraizou pelo fator tempo, cronologia, **quando se trabalha não dá para fazer os dois ao mesmo tempo** (E-06/GRUPO 03).

O presente enunciado revela que não só há a confirmação do que havíamos dito no período anterior, no caso da presença da pesquisa, como também é colocado um desafio à universidade que é criar possibilidades de trazer o estudante-trabalhador para vivenciar a pesquisa, tendo em vista que, conforme salienta o sujeito acima, fica difícil fazer pesquisa quando se trabalha, e uma das razões está no próprio discurso do estudante quando expõe o fato de não ter tempo, pois de acordo com sua afirmação quem trabalha não dispõe de tempo suficiente para se engajar em uma atividade de pesquisa.

Por outro lado, quando se trabalha e quer se envolver em atividades dessa natureza, tem-se uma decisão importante a se tomar, que em alguns casos é a renúncia ao trabalho, algo que podemos constatar no discurso do estudante E-03, quando sinaliza que

nem todo mundo que quer pesquisa pode ter contato desde o início, até porque **primeiro o número de vagas, segundo por que existem outras condições implícitas como, por exemplo, trabalho**. É, tem gente que não tem como, **era no meu caso antes, eu não tinha essa visão de renunciar tanta coisa que eu tinha pra fazer... para poder está aqui na universidade pesquisando** (E-03/GRUPO 02).

Nesse discurso, podemos observar alguns elementos importantes: primeiramente, que pesquisa não é para todos, em razão do número limitado de vagas. Sendo assim, se torna necessário um processo seletivo, que por ventura selecionará aqueles sujeitos cujo perfil esteja de acordo com o projeto de pesquisa a ser desenvolvido.

Contudo, um segundo elemento abordado é o trabalho, o qual é tomado como um fator que dificulta o engajamento dos estudantes em projetos de pesquisa, o que vem reafirmar o discurso acima. Isso ocorre por que nem sempre é fácil e possível conciliar a vida de estudante-trabalhador a de estudante-pesquisador, mesmo sabendo que os programas de pesquisa ofertados no curso não conseguem abranger todo o público discente.

Nessa ótica, o desafio lançado à universidade é o de criar pontes, meios de tornar o conhecimento mais significativo para aqueles que não estão inseridos em grupos de pesquisa e/ou mesmo outros programas dessa natureza. Assim, estando seus objetivos educacionais embasados na tríade ensino-pesquisa-extensão, é importante considerar que a

Universidade não é Instituto de Pesquisa, no sentido estrito, mas nem por isso pode desenvolver ensino sem adotar uma exigente postura investigativa na execução do processo ensino/aprendizagem; também não é Instituição de Assistência Social, mas nem por isso pode desenvolver suas atividades de ensino e pesquisa sem se voltar de maneira intencional para a sociedade que a envolve. A única exigência é que tudo isso seja feito a partir de um sistemático processo de construção de conhecimento (SEVERINO, 2007, p. 31).

Diante disso, o autor chama nossa atenção para o fato de que a universidade precisa pensar seu processo de ensino ancorado numa prática investigativa, pois se sua preocupação estiver centrada na perpetuação de um ensino transmissivo, estará contribuindo para a reprodução e não produção do conhecimento. Nessa direção, retomando o discurso de E-03, que afirma que a pesquisa na universidade não é para todos, percebemos algumas marcas discursivas que apontam para um possível desencontro, um equívoco no entendimento dessa questão. O discurso do E-04 converge com esse pensamento à medida que sinaliza que

é como se fosse uma coisa em cada canto, está tudo divididozinho, a pesquisa é só para quem não é casado, não tem filho, ou então, se tem, tem condições de abrir mão disso e vir aqui passar a tarde inteira ganhando a bolsa que a gente ganha para está aqui metendo a cara nos livros, acho que essa é a visão que fica pra maioria. **A fratura está nisso, a fratura se constitui nisso da maioria dos alunos acreditarem que pesquisa é só para poucos, para os iluminados** (E-04/GRUPO 02).

Esse enunciado atenta para a criação de uma possível ruptura entre ensino e pesquisa; em outras palavras, é como se existissem duas universidades em uma só, ou seja, uma *universidade de ensino* e uma *universidade de pesquisa* (SEVERINO, 2007). A universidade de ensino é destinada àqueles que por diversas razões, como por exemplo, tempo e compromisso familiar, não podem se dedicar à pesquisa

limitando-se apenas à participação nas aulas. Por outro lado, a universidade de pesquisa é destinada àqueles que desfrutam de tempo para o engajamento em atividades dessa natureza.

O que queremos enfatizar trazendo essas definições é que ao se perpetuar entre os estudantes a imagem de uma instituição que polariza ensino e pesquisa, se cria também o imaginário que pesquisa só pode ser desenvolvida por quem abdica da vida familiar, ou do trabalho, quando, na verdade, a pesquisa não exige esse tipo de comportamento do sujeito, a exigência que faz é de um comprometimento epistemológico que venha favorecer o processo de sistematização e produção do conhecimento.

Em síntese, quando se perpetua uma imagem enviesada da instituição universitária se desprestigia a própria representatividade dos estudantes no processo de popularização da pesquisa, bem como a pesquisa como mediadora da cultura universitária. Em meio a essas discussões, trataremos no item a seguir das relações entre a pesquisa e o currículo do curso de Pedagogia.

3.3 Considerações em torno do ensino e da pesquisa no currículo do curso de Pedagogia

Ao pensarmos a pesquisa como elemento facilitador do processo ensino-aprendizagem, estamos refletindo sobre a necessidade efetiva de uma formação inicial de professores que a tome como um dos *principais condicionantes para a reflexão*. Em outras palavras, a relação entre ensino e pesquisa não deve ser linear e/ou hierarquizada, mas cíclica, no sentido etimológico da palavra, ou seja, ensinar pressupõe visitar a pesquisa sempre que o conhecimento necessitar ser renovado, e a pesquisa implica tomar o ensino como uma das bases de seu processo reflexivo e constitutivo.

Assim, à medida que almejamos uma formação inicial de professores que não reproduza, mas que construa conhecimento significativo, implica pensarmos em como se dá e em que bases está fundada a relação entre ensino e pesquisa nessa modalidade da formação. Nessa direção, interessados na compreensão desse processo se questionou aos estudantes investigados como eles percebiam a relação ensino-pesquisa no currículo do curso de Pedagogia. Obtivemos a partir dessa *curiosidade epistêmica* (FREIRE, 1996), o seguinte discurso:

eu acho que está o tempo todo relacionado, pelos **textos que a gente estuda, a maioria são pesquisas**, e o **incentivo** que a gente recebe, então **você não tem como entrar no curso e sair dele sem fazer pesquisa ou sem fazer pelo menos uma aproximação com a pesquisa** (E-01/GRUPO 01).

Como observamos no discurso do estudante E-01, a relação ensino-pesquisa perpassa todo o curso; em primeiro plano aponta os textos estudados como parte desse processo de estreitamento, à medida que expõe que ambos são oriundos de pesquisas. Num segundo momento, nota-se que não só os textos estudados, mas também o incentivo que recebem ao longo de sua formação, contribuem para a popularização e o engajamento do estudante universitário ao universo da pesquisa científica; nesse caso, entendemos esse incentivo à pesquisa como parte da política interna do curso de Pedagogia, e que toma corpo no discurso dos professores-formadores, como mencionado em sessões anteriores dessa análise.

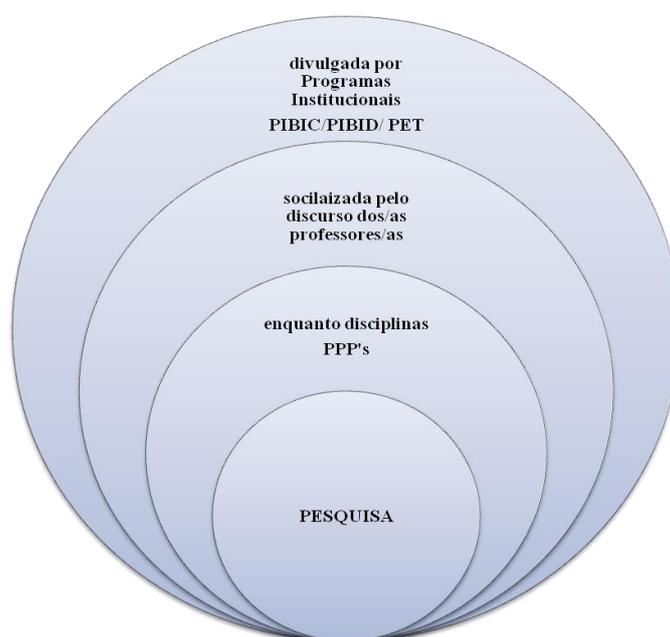
Além disso, ao afirmar que de uma forma ou de outra o estudante passa pelo curso fazendo pesquisa ou fazendo uma aproximação, E-01 enfatiza a ideia de que o espaço da pesquisa na instituição se mantém resguardado à comunidade discente. Esse discurso nos remete também à participação em programas de iniciação científica a exemplo do PIBIC, ou à vivência nas próprias disciplinas como as PPP's, como já fora mencionado pelos sujeitos dessa investigação em períodos anteriores dessa análise. Além disso, percebemos no discurso dos estudantes uma tendência a designar a pesquisa como “prática” e o ensino como “teoria”. Essa prerrogativa pode ser percebida no discurso do estudante E-01 quando expõe:

professora X²¹ disse uma vez assim na disciplina dela de Avaliação, que **jamais a gente pode dissociar a teoria da prática**. E, essa teoria, a **teoria** que a gente vivencia aqui e que a gente estuda, ela é **toda baseada em pesquisa**, então o que fica claro pra gente é que a maioria dos textos que a gente estuda, que embasam o ensino e que a gente recebe é através de pesquisas, porque é a relação da prática com a teoria o tempo todo. **A teoria tem que dá uma resposta pras questões práticas e a prática tem que está ligada a teoria** (E-01/GRUPO 01).

²¹ Por questões éticas, não revelamos o nome da professora mencionada na fala do estudante E-01. Optamos, pois em tratá-la como professora X e passaremos à utilização da mesma regra caso seja necessário em algum outro momento desse texto.

Os discursos desses sujeitos nos permitem ter consciência dos limites existentes entre teoria e prática, à medida que permite o entendimento das limitações do próprio conhecimento. De modo geral, pelas lentes dos estudantes chega-se a uma denominação específica sobre onde e como a pesquisa se revela no curso de Pedagogia. O diagrama a seguir traz essa relação:

Diagrama 9 - A popularização da pesquisa pelo olhar dos estudantes



A partir dessa observação, percebemos que para o estudante de Pedagogia essa é a forma que a pesquisa se materializa ao longo do curso, primeiramente como disciplina representada pela Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), segundo pelo discurso dos/as professores/as, e terceiro pelos Programas Institucionais, nesse caso o PIBIC, o PIBID e o PET. Quando passamos à análise desses elementos, encontramos o esboço de um currículo vivido, onde a relação ensino-pesquisa pressupõe uma perspectiva de prática reflexiva,

mas cuidado! O espírito crítico não se desenvolve através de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a se próprio e de se autocriticar (ALARCÃO, 2005, p. 32).

Apontamos esse pensamento, pois, para a formação de um profissional reflexivo, torna-se necessário compreender que essa habilidade não se constrói na individualidade das práticas cotidianas, mas no diálogo constante entre elas e os demais sujeitos do contexto escolar. Nessa direção, a pesquisa aliada ao ensino contribui não unicamente para a produção do conhecimento, no âmbito das teorias científicas, como para a reflexão da prática profissional, elemento indispensável à formação e à atuação do sujeito professor.

3.4 A relação ensino-pesquisa na universidade

As discussões que ora relatamos sobre a díade ensino-pesquisa nos levaram a perceber outra marca discursiva, a qual se refere ao possível afastamento entre esses dois elementos no contexto da formação inicial de professores. É importante ressaltar que até então nenhum dos 6 (seis) estudantes entrevistados negou a existência da pesquisa no curso de Pedagogia, ao contrário, em seus discursos foi possível perceber o *movimento* que o discurso é capaz de fazer.

Ao se levar em consideração que, como sinaliza Orlandi (2010), a Análise de Discurso não estaciona no processo de interpretação, ela vai além, preocupa-se em trabalhar com seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação, a preocupação não se centra na procura por sentidos verdadeiros e tampouco verdades absolutas, mas o que se procura é a compreensão e a explicitação dos processos de significação.

Nessa direção, apresentamos o discurso do estudante E-03 do Grupo 02, mediante o fato de nos proporcionar um vislumbre do que afirmamos no início dessa discussão ao sinalizar,

eu tenho que falar sobre a realidade não o que seria o ideal né? Então, **no curso o que eu percebo primeiro, é totalmente separado, não existe uma junção entre ensino e pesquisa.** E por muitas vezes **o ensino é colocado abaixo, então a gente acaba hierarquizando, a pesquisa é o top o ensino não, e eu vejo isso por parte do curso e até no discurso dos professores.** Então, assim... a gente vê que as disciplinas que geralmente são voltadas para o ensino elas recebem menos credibilidade até por parte dos estudantes

porque a gente está acostumado e até porque não são muitas. **A gente já está acostumado com esse ritmo de pesquisa, de artigo, de sempre ter que produzir alguma coisa, e aí fica como se o ensino fosse algo mais improdutivo e a pesquisa algo mais produtivo, onde o/a aluno/a na academia tem que se apropriar desse saber científico, desse saber...mas aí o ensino fica escanteado vamos dizer assim, isso na minha visão, até porque se fala muito que o profissional que tem sucesso, aquele que vai ter uma carreira promissora é aquele que vai seguir a carreira de pesquisador e não aquele que vai seguir a carreira de educador/professor (E-03/GRUPO 02).**

No discurso desse sujeito é perceptível uma atribuição de valor à pesquisa em detrimento do ensino, o qual passa a ser visto como improdutivo, tendo em vista que tornar-se um professor-pesquisador é alcançar o ápice da qualificação profissional. Por outro lado, o ensino em sala de aula é desprestigiado a ponto de aos olhos dos estudantes assumir-se inferior, pensamento esse que se faz presente até mesmo nos discursos de alguns professores contribuindo para a polarização do ensino e da pesquisa, elementos que para Severino (2007), Maciel (2011) e Calazans (2002) necessitam caminhar juntos para a própria qualificação do processo ensino-aprendizagem.

Os pontos destacados no discurso do estudante E-03 nos inquietam a ponto de delinear a seguinte indagação: estaria a universidade aumentando o fosso entre ensino e pesquisa, apesar de seus princípios formativos perpassarem pela noção de ensino-pesquisa-extensão? Frisamos esse questionamento porque o que percebemos nesse discurso é que ensino e pesquisa não caminham juntos, acarretando um esvaziamento do sentido do conceito “ensino” à medida que esse sozinho passa a ser tomado como improdutivo. Nessa direção, entendendo “ensino” como expressão de “teoria” é importante entender que

o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e de como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem (PIMENTA, 2008, p. 26).

A colocação da autora nos revela que não se pode pormenorizar a teoria já que essa é parte fundante para o processo de reflexão individual e coletiva do profissional docente frente aos múltiplos contextos em que sua atuação é necessária. Assim, entende-se que valorizar a pesquisa em detrimento do ensino é produzir condições de *negação da aprendizagem*, pois juntos ensino-pesquisa podem propiciar um amadurecimento intelectual ao sujeito professor/a o qual passará a compreender melhor os limites do próprio conhecimento e a efetiva necessidade de sua renovação e reelaboração.

Sendo assim, na linha de análise em torno da relação ensino-pesquisa levantada pelos estudantes, trazemos mais alguns discursos que se afinam com essa noção de ruptura entre ambos, como podemos constatar no discurso do estudante E-04 ao sinalizar que

a universidade tem muita dificuldade em fazer com que a gente pense ensino-pesquisa-extensão de forma integrada, (...) hoje em dia a postura que está diante das pessoas é que alguns vão ser para a pesquisa e alguns não. **E esses alguns que são para a pesquisa são muito poucos e a maioria que não são pra pesquisa nem entendem o que é pesquisa,** (...) não têm a menor ideia do que se trata, a ponto de chegar no nono período sem entender o que é metodologia, o que se faz, (...) perguntando coisas que deveriam ter sido sanadas a muito tempo atrás no curso, pelo menos até no meio do percurso, pra você entender, nossa, pesquisa serve pra responder ou pra dá alguma ideia sobre alguma inquietação que a gente tenha. As pessoas não sabem, e acham que faz só porque gostam de estudar mesmo, porque quer está aqui na universidade e tem tempo pra fazer uma pesquisa (E-04/GRUPO 02).

O dito nesse enunciado aponta para a percepção de uma instituição universitária que não deixa claro para seus estudantes o que se entende por ensino, pesquisa e extensão, elementos que são tomados como os pilares, mas que o próprio E-04 alega haver dificuldade em pensá-los de forma integrada. Outro aspecto relevante que transcende esse discurso, e que entendemos estar *silenciado*, é a formação de dois tipos de sujeitos:

- a) O sujeito professor (que por não entender o que se configura como pesquisa, dedica-se apenas ao ensino, representando a maioria dos que compõem o curso); e,

- b) O sujeito pesquisador (minoria que desde o início do seu processo formativo se dedica às atividades de pesquisa, pois já compreenderam a dimensão e a importância da pesquisa para sua formação profissional).

Importa pensar que para uma instituição que toma a pesquisa como esteio para a formação do sujeito professor/a, torna-se necessário repensar a forma como a pesquisa é percebida pelo corpo discente. O que pretendemos deixar claro é que a compreensão da pesquisa como elemento facilitador do processo ensino-aprendizagem possibilitaria o entendimento que uma aprendizagem significativa é aquela, como sinaliza Demo (2011), sistematizada dentro do processo de pesquisa do professor, no qual ambos – professor e aluno – aprendem, se sabem pensar, e aprendem a aprender, uma vez que pesquisar é a tradução mais exata do saber pensar e do aprender a aprender.

Diante disso, é importante se pensar que pesquisa não se materializa apenas como expressão de um processo de financiamento intermediado por algum órgão de fomento; os discursos, por exemplo, dos estudantes E-01, E-02, e E-05 que foram apresentados no início dessas análises alertam para esse entendimento. Isso fica claro quando apontam a disciplina de PPP como prática aproximada de pesquisa, sinalizando que o lugar discursivo de onde a pesquisa se materializa não segue uma linearidade.

Nessa direção, é preciso ficar atento a essa questão, pois em seu discurso o estudante E-04 chama atenção para essa discussão ao nos expor que, para alguns estudantes da universidade,

a noção de pesquisa é aquela pesquisa financiada por uma instituição de fomento e parece que só é aquilo, e só quem pode fazer esse tipo de pesquisa são os iluminados, são as pessoas que conseguem o PIBIC, e que são orientadas por alguns professores. Parece que eu sozinha não consigo fazer pesquisa, então por isso eu vejo a fragilidade, porque o professor incentiva no discurso, mas a prática dele...o professor ele não incentiva o aluno a buscar mais fontes, a fazer uma pesquisa mais ampla, ahhh não...até fala! Pega outros livros que esses não vão dar conta não, mas fica só nisso, e o aluno também não é autônomo, não é desenvolvido, acho que pra ser ... pra está filiado a pesquisas tem que desenvolver autonomia (E-04/GRUPO 02).

O discurso desse sujeito aponta um elementantíssimo à compreensão do papel da pesquisa no processo de formação inicial do/a professor/a, que é entender que pesquisa no sentido etimológico da palavra não precisa ser financiada para acontecer. Os trabalhos oriundos das PPP's constituem um exemplo, embora sejam tomados como relatórios com procedimentos de pesquisa; observa-se essa aproximação no passo a passo de sua elaboração que procura atender a uma rigorosidade científica.

Esses discursos vêm nos alertar para algo que Lüdke (2001) aponta ser bastante delicado no universo da pesquisa, que é o uso do termo "pesquisa científica", isso porque o emprego desse termo envolve outra questão delicada que pode servir para afirmar ou confirmar uma posição social de demarcação, de dominação da pesquisa, quando na verdade a urgência seria debater sobre a cientificidade das produções e não utilizar essa noção como distinção social. O uso dessa expressão traria como consequência a ruptura no *continuum* das pesquisas, à medida que se criaria uma distinção entre pesquisas com significado social e pesquisas inferiores, ou de segundo grau.

Em síntese, é importante compreender que a pesquisa, seja financiada ou não, é uma forma de produção e socialização do conhecimento, o qual é expressão de uma sociedade interativa e dinâmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esta pesquisa estivemos comprometidos em compreender como os discursos acerca da pesquisa se materializam no currículo vivido da formação inicial de professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE no Centro Acadêmico do Agreste – CAA.

Assim, para a construção dessas considerações, partimos da retomada de alguns elementos que marcaram nossas escolhas: a) os discursos sobre pesquisa no levantamento das produções da ANPEd e do PPGEdu/UFPE; b) as contribuições da pesquisa para o processo de formação inicial do/a professor/a; e, c) os discursos presentes no currículo vivido do curso de Pedagogia.

Diante disso, em relação às pesquisas analisadas na ANPEd e no PPGEdu/UFPE, observamos que elas apontam para a necessidade de compreender o processo de formação de professores e os elementos que a tensionam, tomando a pesquisa como princípio relevante para o entendimento dessas imbricações, importando saber que a análise dos textos selecionados fortaleceu as nossas inquietações em buscar de entender o papel/lugar da pesquisa na formação inicial de professores/as, à medida que as produções analisadas assinalam que a pesquisa pode se constituir em uma ponte para a formação de um profissional reflexivo.

Nessa direção, ao nos determos na análise de tais produções, percebemos que os discursos em torno do papel/lugar da pesquisa na formação docente ainda se mostram tímidos não apresentando interesse expressivo dos pesquisadores, o que aguçou ainda mais a nossa *curiosidade epistêmica* no trato do nosso objeto de pesquisa e do processo de investigação como um todo, pois o mapeamento e a análise dessas produções permitiram-nos a criação de pressupostos que foram importantes para a compreensão dos nossos achados de pesquisa, como por exemplo, a tímida produção de trabalhos que relacionem a pesquisa e a formação inicial de professores.

Outro aspecto ainda relevante sobre as produções do mapeamento que realizamos na ANPEd e PPGEdu/UFPE é que elas mostram que os discursos provindos desses lugares deixam questões em aberto, entre elas: de que forma se pensa/estrutura a formação inicial de professores em nosso país? E o que pode ser pensado/estruturado em nível de política curricular e educacional para se alcançar uma formação perpassada pela pesquisa?

Ao passarmos à discussão sobre a contribuição da pesquisa para a formação inicial de professores, observamos que essa atua como elo entre o sujeito e o objeto de seu interesse, pois não se resume a uma atividade *livresca*, mas a um processo formativo que pode propiciar aos sujeitos que a vivenciam condições de sistematização do conhecimento historicamente produzido, bem como uma maturidade e autonomia intelectual (CALAZANS, 2002; DAMASCENO, 2002).

Nesse sentido, o que os discursos enfatizaram é que pesquisa pressupõe ser compreendida como elemento intrínseco ao processo formativo do/a professora/a, proporcionando, nesse caso, ao ensino de graduação uma maior integração aos conhecimentos produzidos histórica e socialmente, como forma de responder aos desafios da realidade social. Contudo, salientamos que não tomamos pesquisa como sinônimo de descrição de dados, mas como processo de aprimoramento do conhecimento adquirido, pois sua finalidade não é *fabricar análises*, mas avançar as fronteiras do próprio conhecimento transformando-o (GATTI, 2010).

Assim, diante dos sentidos presentes em torno da pesquisa, partimos para as considerações em torno dos discursos dos estudantes colaboradores dessa investigação. Esses sentidos apontam para um formato discursivo de pesquisa que, conforme nos apontaram os enunciados, se materializa em algumas direções: a) como disciplina: Pesquisa e Prática Pedagógica - PPP; b) através de programas institucionais: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (embora o objetivo do PIBID não esteja propriamente voltado à pesquisa) e o Programa de Educação Tutorial – PET. Outro aspecto relevante que os enunciados nos revelaram é a mediação entre o ensino e a pesquisa promovida pelos discursos dos professores, uma vez que esses sujeitos enfatizavam de acordo com alguns estudantes a importância de se tornar um professor-pesquisador.

No caso desta investigação, percebemos que os discursos em torno da pesquisa perpassam diferentes campos discursivos, e embora a pesquisa se materialize em espaços diferentes, ela agrega significação à formação de professores. Assim, à medida que nos discursos dos estudantes a pesquisa aparece como impulsionadora do processo ensino-aprendizagem enfatiza-se que a universidade não pode pensar seu processo de ensino sem ancorar-se numa prática investigativa, pois ao negar a pesquisa, nega-se também a possibilidade de produção de um conhecimento novo. Por essa razão, enfatiza-se uma formação

pensada na e para a pesquisa, como forma de superação do modelo técnico de formação docente.

Por fim, com a exposição desses achados, nossa pesquisa não esgotou a discussão em torno do papel/lugar da pesquisa no currículo vivido do curso de Pedagogia, mas proporcionou, além de responder nossa inquietação de pesquisador/a, amadurecer o discurso que pensar a formação de professores distante da prática investigativa é corroborar para a perpetuação de um ensino transmissivo, que não proporciona ao sujeito professor/a a condição de produtor/a de conhecimento.

A análise dos dados coletados nos levou a questionar se de fato a pesquisa tem sido elemento consoante à formação desses/as pedagogos/as, para além das exigências do componente curricular, ou dos programas de iniciação científica. Ao apontarmos em nossa pesquisa os discursos dos/as estudantes colaboradores/as, traçamos algumas pistas para compreendermos como a pesquisa tem sido vivenciada na formação inicial dos/as pedagogos/as.

Não pretendemos com isso propor nenhum tipo de generalização, mas sim contribuir para que outros pesquisadores possam aprofundar estudos acerca desta temática e apontar possibilidades de efetivação dos discursos tão recorrentemente proferidos acerca das possibilidades da formação crítico-reflexiva a partir das práticas de investigação na formação inicial e continuada de professores/as.

Assim, frisamos que nossa pesquisa, tal como qualquer investigação social, deixa lacunas, principalmente por tratar de sujeitos e objetos essencialmente mutáveis e dinâmicos, bem como pelas limitações da própria pesquisadora. Uma das lacunas diz respeito às possibilidades de ampliação de nossas análises a partir da análise do currículo prescrito, fornecendo elementos à compreensão dos discursos dos sujeitos da pesquisa na direção do alinhamento da instituição aos discursos normativos, ou não.

Mesmo com o término da pesquisa, algumas questões ficaram em aberto, nos revelando o caráter indagador que a atividade investigativa nos possibilita. Desta forma, apontamos algumas de nossas indagações:

- Que possibilidades são apontadas pela pesquisa, seja nas PPPs, seja nos grupos de pesquisa, para a superação do modelo técnico de formação?

- Que discursos sobre como esses estudantes vivenciam a pesquisa circulam no currículo prescrito e quais suas aproximações e/ou distanciamentos com o currículo vivido?
- Como os/as pedagogos egressos do curso se utilizam da pesquisa nas suas práticas docentes?
- Qual o papel/lugar/sentido da pesquisa na formação continuada?

Diante dos limites e das questões que apontamos, podemos enfatizar a relevância do trato às questões relacionadas à pesquisa e ao seu papel/lugar na formação inicial do/a pedagogo/a, destacando ainda a importância dos estudos acerca desse objeto para a compreensão das efetivas relações entre os discursos instituídos e instituintes da formação desse/a pedagogo/a.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; 103).

ALMEIDA, L. A. A. **Políticas curriculares para a formação de professores e processos de reformulação curricular nas instituições de ensino superior**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, CE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

ALMEIDA, L. A. A. As políticas curriculares e o lugar da pesquisa nos currículos do curso de pedagogia. In: MELO, C. T.; BARROS, A. M. (orgs.). **Formação de professores e processos de ensino e aprendizagem**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011. pp. 21-34.

ALMEIDA, L. A. A.; GUIMARÃES, O. M. S. Os saberes docentes e a pesquisa no curso de pedagogia. In: SILVA, A.; SALLES, C. G. N. L. (orgs.). **Temas em Educação: diálogos contemporâneos**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. (Série Livro Texto).

ANDRÉ, M. Pesquisas em formação de professores: contribuições para a prática docente. In: PINHO, S. Z. (org.). **Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. pp. 241-250.

ANDRÉ, M.; BARRETO, E. S. S.; GATTI, B. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

ANFOPE. **Documento Final**. V Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1990.
<http://lite.fae.unicamp.br/anfope>.

ANFOPE. **Documento Final**. VIII Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1996.
<http://lite.fae.unicamp.br/anfope>.

ANFOPE. **Documento Final**. IX Encontro Nacional. Campinas, 1998.
<http://lite.fae.unicamp.br/anfope>.

ANFOPE. **Documento Final**. X Encontro Nacional. Campinas, 2000.
<http://lite.fae.unicamp.br/anfope>.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 fevereiro 2013.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em Educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

CALAZANS, M. J. C. Articulação teoria/prática: uma ação formadora. In: CALAZANS, M. J. C. (org.). **Iniciação Científica**: construindo o pensamento crítico. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CASTRO, C. M. **A prática da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DAMASCENO, M. N. A formação de novos pesquisadores: a investigação como uma construção coletiva a partir da relação teoria-prática. In: CALAZANS, M. J. C. (Org.). **Iniciação Científica**: construindo o pensamento crítico. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DEMO, P. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. In: MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. (Orgs.). **Formação de professores**: passado, presente e futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DOMINGO, J. C. **A autonomia da classe docente**. Porto, Portugal: Porto Editora LDA, 2003.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. [rev.]. São Paulo: Saraiva, 2006.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos/Coordenação Selma Garrido Pimenta).

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, D.; VILLANI, A.; PIERSON, A. H. C.; FRANZONI, M. Conhecimento e saber em experiências de formação de professores. In: 23ª Reunião Anual da Anped, 2000. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit1.htm#gt8>. Acesso em: 20 março 2013.

FREITAS, H. C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 junho de 2012.

GATTI, Bernadete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 126, dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 outubro 2012.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2010. (Série Pesquisa, 1).

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Tradução: Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Ciências sociais da educação).

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobranete. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 de agosto 2012.

LEITE, Y. U. F.; GUEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. **Formação de Professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

LÜDKE, M. **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Série Prática Pedagógica).

MACCARIELLO, M. C. M. M.; NOVICKI, V.; CASTRO, E. M. N. V. Ação pedagógica na iniciação científica. In: CALAZANS, M. J. C. (Org.). **Iniciação Científica: construindo o pensamento crítico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, L. S. **As políticas de formação de professores para o ensino fundamental: legitimação e resistência**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

MACIEL, L. S. B. A formação do professor pela pesquisa: ações e reflexões. In: MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. (Orgs.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Tradução: Freda Indursky; revisão dos originais da tradução Solange Maria Ledda Gallo, Maria Glória de Deus Vieira de Moraes. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MELLO, G. N. Formação de professores. In: PINHO, S. Z. (org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote Lda., 1995.

NÓVOA, A. Currículo e Docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: PEREIRA, M. Z. C.; GONSALVES, E. P.; CARVALHO, M. E. P. **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas, SP: Alínea, 2004. (Coleção Educação em Debate).

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 9. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PACHECO, J. A. **Currículo: Teoria e Práxis**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: historicidade do conceito. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. F. **Políticas de formação para professores**: aproximações e distanciamentos políticos epistemológicos. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, CE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

SILVA, J. F. **Modelos de formação de pedagogos (as) – professores (as) e políticas de avaliação da educação superior**: limites e possibilidades no chão das IES. 2007. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, CE, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.

SILVA, M. L. A docência é uma ocupação ética. In: ESTRELA, M. T. (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA-JUNIOR, M. B. M. **A constituição dos saberes escolares na educação básica**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

TARDIF, M. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreud. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE
 CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE - CAA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
 CURSO DE MESTRADO

Mestranda: Suzana Maria da Silva

Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

Pesquisa: **DISCURSOS SOBRE PESQUISA NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Roteiro de Entrevista

SUJEITOS: Estudantes concluintes do curso de Pedagogia.

Descrição do/a entrevistado/a:

Nome: _____

Idade: anos Sexo: F M

Professor/a em exercício na Educação Básica: SIM NÃO

Descrição:

Data: ____/____/____

QUESTÕES

1. Como a pesquisa se materializa/materializou ao longo de sua formação?
2. Como você percebe a relação ensino-pesquisa no currículo do curso de pedagogia?
3. Quais são os elementos presentes na pesquisa que você considera indispensáveis à sua formação enquanto professor/a?