

A pesquisa da prática pedagógica e a política de formação de professores: conhecimento, desafio, compromisso na representação social de ex-alunos de Pedagogia

Romilda Teodora Ens

Resumo

O presente estudo faz um levantamento das representações sociais de ex-alunos sobre a formação de professores e a inserção da pesquisa na formação inicial e na prática docente. Com o objetivo de compreender qual representação de pesquisa emerge de ex-alunos de um curso de Pedagogia, fez-se uso da técnica do grupo focal, e a análise apoiou-se no aporte da teoria das representações sociais e da política de formação de professores no Brasil. Os resultados obtidos apontam contradições na implementação da proposta de "Pesquisa da Prática Pedagógica" (PPP), eixo fundamental do currículo do curso investigado, ressaltando aspectos voltados ao conhecimento adquirido, ao compromisso e aos desafios da proposta. Na representação dos ex-alunos, a pesquisa para os professores vai desde uma concepção "simplista" (fragmentada) até uma diversidade de fundamentos epistemológicos, as quais se repetem na representação apresentada pelos participantes do grupo focal. A pesquisa assume, portanto, relevância tanto na formação inicial para a docência quanto na formação continuada do professor formador.

Palavras-chave: política da educação; formação de professores; representações sociais; pesquisa; prática pedagógica.

Abstract

The research of pedagogical practice and the teacher training policy: knowledge, challenges, and commitment in the social representation of Pedagogy former students

This article conducts a survey of former students' social representations about teacher training and the introduction of research at the beginning of their training and at their teaching practice. Using focal group technique, the analysis is based on social representation theory and on Brazilian teacher training policy. The results show some contradictions in the implementation of an essential axis of the investigated course curriculum framework, the "Pedagogical Practice Research", with emphasis on aspects related to acquired knowledge and to commitment and challenges of the proposal. The former students' representation reveals a broad range of concepts about research, from a simplistic and fragmented conception to a diverse and epistemic one. These concepts rise again in the focal group. Thus, the research is relevant to initial teacher training as well as to the continuing training of teacher educators.

Keywords: education policy; teacher training; social representations; research; pedagogical practice.

Introdução

Estudar as políticas de formação do professor no Brasil e promover a discussão e o debate é um desafio que se enfrenta ao buscar, junto a ex-alunos de Pedagogia, as representações sociais quanto à forma de inserção da pesquisa na formação inicial e na prática docente.

O estudo sobre representações sociais da pesquisa e da política de formação de professores insere-se no projeto de pesquisa "Políticas de Formação de Professores e Representações do Trabalho Docente"¹ do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) extensivo aos cursos de mestrado e doutorado. O presente objeto de estudo, vinculado à formação inicial de professores, busca as representações de ex-alunos e os sentimentos contraditórios que se fizeram presentes no espaço de formação sobre o fenômeno da pesquisa.

Os estudos de André (2001, p. 55) apontam que a questão da pesquisa na formação de professores está relacionada ao uso ou não da expressão

¹ O presente projeto é parte da proposta de um dos grupos de pesquisa que compõem o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-Ed), criado pelo Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE) da Fundação Carlos Chagas (FCC), com o apoio da Fondation Maison des Sciences de l'Homme (França), por incentivo de seu renomado pesquisador, Serge Moscovici.

professor pesquisador/reflexivo. Referendando-se em Charlot (2002) e André (2001), pode-se dizer que ensino e pesquisa são atividades diferentes e exigem conhecimentos, atitudes e habilidades diferentes, mas “isto não significa que o professor não deva ter um espírito de investigação” (André, 2001, p. 59), sendo muito importante que ele “aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente”.

Formar professores a partir dessa reflexão também é objeto de discussão e investigação para autores como Nóvoa (1991, 2002, 2008) e Zeichener (1998, 2003) e para pesquisadores que discutem e defendem o importante papel do professor no momento de revisão das práticas e propostas. Os estudos sobre a profissão professor e a reflexão, segundo Imbernón (2002), Tardif (2002) e Tardif e Lessard (2008), demonstram que os saberes da profissão ou o conhecimento pedagógico gerado pelo docente é um conhecimento ligado à ação prática, não podendo estar desvinculado da relação teoria e prática.

Com base nos aspectos explicitados, estabelecemos como desafio a busca de significados e representações envolvendo pesquisa e ensino na formação do professor a partir da questão: como ex-alunos de um curso de Pedagogia especificam a representação social de pesquisa no espaço da formação inicial?

Teoria das representações sociais

As representações sociais, explica Jodelet (2001, p. 22), são “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. E, como indica Moscovici (2003, p. 40), “todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos” pressupõem representações sociais, sendo indispensáveis à compreensão da dinâmica social e das relações entre os indivíduos.

Para Marková (2006, p. 243), “a teoria das representações sociais pressupõe que os conteúdos e os significados das representações sociais são estruturados, e que o objetivo da teoria é o de identificar, descrever e analisar estes conteúdos e estes significados estruturados”.

Num estudo de representações sociais, o objeto estudado é incluído em um complexo de imagens que reproduzem um complexo de ideias, o qual se constitui no núcleo figurativo ou na matriz da identidade de uma cultura, ao mesmo tempo em que forma uma identidade social, o que permite ao ser humano falar sobre o objeto, configurando os processos de ancoragem e objetivação formadores das representações sociais (Andrade, 2008).

Segundo Alves-Mazzotti (1994), Jodelet (1993) procurou mostrar como o processo de ancoragem, relacionado dialeticamente à objetivação, articula as três funções básicas da representação: a integração da novidade,

a interpretação da realidade e a orientação de condutas e de relações sociais. Esse processo permite, de acordo com Jodelet (2005, p. 48), compreender a objetivação como “construção seletiva, esquematização estruturante, naturalização [...]” e a ancoragem como “enraizamento no sistema de pensamento, atribuição de sentido, instrumentalização do saber [...]”.

Moscovici (2003) complementa e explicita que tanto ancoragem quanto objetivação são modos de lidar com a memória, pois buscam nomear, classificar e ligar um objeto estranho (não familiar) a uma imagem familiar, que está marcada pela história compartilhada pelo grupo. E, explica:

A solidez da memória impede de sofrer modificações súbitas, de um lado e de outro, fornece-lhes certa dose de independência dos acontecimentos atuais – exatamente como uma riqueza acumulada nos protege de uma situação de penúria. (Moscovici, 2003, p. 78).

Por isso, no presente estudo, concorda-se com Marková (2006, p. 53), quando ela diz: “nas últimas quatro décadas a teoria das representações sociais tem demonstrado seu poder teórico no estudo dos fenômenos que tiveram efeitos fundamentais no pensamento social e na comunicação no mundo inteiro”.

As políticas de formação de professores são “aspecto essencial do conhecimento social” e ponto de referência para estudarmos como as mudanças apontadas pelo ser humano podem contribuir para a compreensão da estabilidade e da consistência da descrição do objeto estudado.

É fato que as representações sociais comportam dimensões históricas, sociais e culturais, que se manifestam também a partir de ações experienciadas no cotidiano escolar. Assim, é fundamental entender as representações sociais que se ancoram em “modelos de formação inicial para professores” representativos das políticas educacionais na sociedade, hoje, “não como uma organização hipotética que obedece a um modelo empirista e mecanicista das informações [...], mas como uma interação dos dados da experiência e o quadro social de sua apreensão, da sua memorização”, como explica Jodelet (2005, p. 48).

A pesquisa e as políticas de formação de professores no Brasil

A Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, ao tratar da formação inicial e continuada do professor, no art. 62, estabelece que a formação inicial docente para atuar na educação básica “far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura plena”. Estabelece, ainda, como finalidade do ensino superior “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica [...]” (art. 43, inciso III). A metodologia aqui anunciada exige uma mudança radical na atitude do formador e nas formas convencionais de trabalho em sala de aula.

Essa legislação, ao apresentar os fundamentos para a formação do profissional da educação, nos incisos I e II do art. 61, parece anunciar essa mudança ao propor “a associação entre teorias e práticas, inclusive

mediante capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”.

O Parecer CNE/CP nº 009/2001 do Conselho Nacional de Educação – Projeto de Formação de Professores –, que antecedeu as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia Licenciatura² (2006), explicita uma Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Essa proposta demonstra uma preocupação com a prática pedagógica do professor, explicando ser a pesquisa “elemento essencial na formação profissional do professor”; para isso, estabelece que “o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares da educação básica” (Brasil. CNE, 2001, p. 34).

Para que a postura de investigação e de autonomia se concretize, o próprio documento destaca a importância de que o futuro professor tenha:

- noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informações;
- acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica nas diferentes áreas que compõem seu conhecimento profissional;
- conhecimento e uso de determinados procedimentos de pesquisa;
- desenvolvimento de postura investigativa junto a seus alunos. (Brasil. CNE, 2001, p. 34-35)

Esse parecer destaca que não se pode esquecer que é papel do professor da educação básica “desenvolver junto a seus alunos postura investigativa” e ressalta, ainda, que

a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar. (Brasil. CNE, 2001, p. 35).

André (2001, p. 67) alerta que o documento faz uma divisão entre a pesquisa acadêmica ou científica e a do professor. Para a autora, ao mesmo tempo em que o documento valorizou a pesquisa na ação docente, criou uma dicotomia entre pesquisa científica e pesquisa do professor,³ vedando a este a possibilidade de fazer pesquisa acadêmica ou científica. Essa também é uma das questões que tem estado subjacente aos estudos e discussões sobre o papel da pesquisa na formação de professores⁴

A Resolução CNE/CP 1/2006, pelo art. 3º, estabelece que o estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades, e, em seu parágrafo único, inciso II, define como central à formação do licenciado em Pedagogia “a pesquisa, a análise e aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional” (Brasil. CNE, 2006).

O art. 5º, inciso XIV, explicita que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos “sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem

² Atualmente, o curso de Pedagogia, no Brasil, é o responsável pela formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

³ Sobre essa análise de parte do Parecer 009/2001, a discussão a respeito da questão poderá ser aprofundada pela leitura da seção “Pesquisa acadêmica x Pesquisa dos professores: para além das dicotomias” do texto de Marli André (2001).

⁴ A respeito da discussão sobre “professor pesquisador e pesquisador acadêmico”, alguns pontos podem ser clareados pela leitura de Zeichner (1998).

suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas”.

Estabelece, ainda, pelo art. 6º, letra k, que a estrutura do curso de Pedagogia dará “atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa”. Define a participação na realização de pesquisa como parte integrante das atividades formativas (art. 7º, inciso I).

Penso, apoiada em André (2001, p. 66), que a legislação educacional, ao abordar aspectos da pesquisa na formação de professores, “parece estar em sintonia com os pontos enfatizados pelas literaturas nacional e estrangeira e pelos debates da área”.

A ideia de pesquisa incluída, segundo Ens (2006, p. 35) apoiada em André (2001), parece confirmar a importância de uma atitude reflexiva⁵ e do domínio de procedimentos de investigação científica, como o levantamento de hipóteses e a conseqüente verificação, a delimitação de problemas, o registro de dados, a sistematização de informações, a análise fundamentada e a comparação de dados, etc. Por meio desses procedimentos, os futuros e os próprios professores poderão produzir e socializar o conhecimento pedagógico de modo sistemático, assim concretizando uma postura de investigação e de autonomia.

Com base nos aspectos levantados, pode-se inferir que a atual política de formação de professores leva em conta que a metodologia investigativa seria uma entre as várias possibilidades de envolvimento ativo do futuro professor no processo da apropriação de conhecimento. Essa metodologia, para André (1997, p. 24), apresenta algumas vantagens para o futuro professor reproduzir em sua sala de aula o mesmo tipo de prática vivenciada em seu curso de formação; desenvolver certas atitudes e preocupações, como,

“sensibilidade na observação, uma visão mais analítica da realidade, distinção entre as evidências e os próprios pontos de vista, atenção a propósitos não explicitados nas práticas e nos discursos, consciência do arbitrário e da possibilidade de múltiplas interpretações entre outros”.

No Brasil, a proposta que aponta a possibilidade de articular ensino e pesquisa na formação do professor também foi defendida pelo movimento dos educadores, na Carta de Curitiba (2001 apud Diretrizes..., 2001, p. 9-10), ao definir que a “pesquisa como princípio formativo e elemento articulador da relação teoria e prática [...] concebe o professor como intelectual, construtor e desconstrutor de saberes, capaz de intervir e transformar a realidade social”. Além dessa proposta, estudos e pesquisas realizados por Lüdke (1993, 2000, 2001), André (1997, 2001), Ens (2006), Ens e André (2007), dentre outros, analisam, discutem e apresentam diferentes alternativas de inserção da pesquisa na formação docente.

É preciso ter claro que a concepção de pesquisa e de produção do conhecimento não pode ser reduzida à esfera do ensino. O estudo da

⁵ Sobre a atitude reflexiva, é fundamental levar em conta os estudos de Contreras (2002), de Pimenta e Ghedin (2002) e, principalmente, de Zeichner (2003).

contribuição da pesquisa à formação de professores é um caminho que precisa ser percorrido, tendo em vista “que não se ensina o que não se sabe” (Diretrizes..., 2001, p. 4), e que a pesquisa, mesmo sendo um desafio por se fazer, é imprescindível à formação do professor, uma vez que o aluno não aprende apenas assistindo à aula e fazendo prova, nem o professor é aquele que apenas prepara e dá aula. Juntos, eles são sujeitos do processo de apreender, de pesquisar, de construir conhecimento, e, assim, o contexto atual demanda a valorização de propostas que possibilitem a formação de profissionais reflexivos e investigadores sobre sua própria prática e capazes de gerenciar o próprio desenvolvimento profissional.

No entanto, essas reformas, como aponta Campos (2003), que redirecionam o processo de formação inicial dos professores, demonstram clara preocupação com a profissionalização deles, considerados os principais atores para atingir a eficácia dos sistemas educacionais e, portanto, devem ser indivíduos capazes de dominar os “códigos da modernidade” [grifos da autora]. Tais reformas “[...] deslocam a concepção de professor reflexivo para a de professor competente, sendo este modelo instituído como a referência nuclear na formação” (p. 85).

Campos (2003, p. 86) toma como referência de análise os documentos⁶ e considera que eles expressam uma recorrência discursiva com o objetivo de “[...] oferecer novas concepções e imagens da docência, mas, sobretudo, ressignificar as práticas de formação e de ação do professor”; e refere-se à formação inicial de um outro tipo de profissional da educação, “[...] cuja legitimidade social não repousa mais nos conhecimentos que possui e transmite, mas nas competências que constrói e que o habilita para o convívio com situações cada vez mais complexas e incertas”.

É a partir dos documentos de 1998 que as competências deixam de ser consideradas como meio para a reflexão para se tornarem o fim mesmo da formação. E, pela Resolução CNE/CP nº 01/2002, as competências tornaram-se a concepção nuclear do processo de formação dos professores, explica Campos (2003). Esse processo se mantém nas atuais “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”, instituídas pela Resolução 01/2006 (Brasil. CNE, 2006), principalmente ao definir no art. 8º, inciso IV, que a integralização de estudos será efetivada por meio de estágio curricular, o qual será responsável pelo fortalecimento das competências profissionais nos diferentes espaços escolares e não escolares, ao lado de atitudes éticas e conhecimentos.

⁶ Referencial pedagógico-curricular para a formação inicial de professores para as séries iniciais do ensino fundamental (1997); Referenciais para a formação de professores (1998); Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior (2000). Este último serviu de base para o Parecer CNE/CP 009/2001 e para a Resolução CNE/CP 02/2002.

A pesquisa

Este trabalho trata da constituição das representações sociais de ex-alunos de um curso de Pedagogia de uma universidade comunitária do sul do Brasil sobre a representação social da prática da pesquisa e as políticas de formação inicial do professor. A proposta de “Pesquisa da Prática Pedagógica” (PPP) foi implantada em 2000. Essa proposta se faz no contexto do projeto pedagógico do curso e se constitui em eixo

fundamental do currículo, tendo em vista a articulação entre teoria e prática. O propósito é analisar a concepção de pesquisa presente nas políticas educacionais para a formação de professores e a constituição das representações enunciadas pelos ex-alunos. A investigação se insere na pesquisa: "Representações sociais de universitários de curso de formação de docente sobre a tarefa docente" do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade (Ciers). Ao fazer uso da pesquisa de abordagem qualitativa, procuramos obter, pela técnica do grupo focal, informações e representações sobre como os egressos de um curso de formação de professores veem a pesquisa da prática pedagógica na sua formação e que contribuição esse trabalho pode trazer para a sua prática docente.

Os nove ex-alunos, participantes do grupo focal, foram escolhidos intencionalmente, tendo em vista os objetivos da investigação, assegurando uma diversidade de situações e pontos de vista dentro dos critérios estabelecidos. Para a sessão de grupo focal, 11 ex-alunos confirmaram participação, mas apenas nove compareceram, sendo seis do sexo feminino e três do masculino. A sessão durou duas horas e trinta minutos e foi mediada por uma professora, a moderadora do grupo, familiarizada com o objeto de pesquisa. Contou, também, com a participação de uma aluna do 8º período do curso, auxiliar de pesquisa, e a pesquisadora. Com relação à idade, cinco alunos têm entre 21 e 30 anos e quatro têm mais de 31 anos. A grande área de atuação profissional dos participantes é o espaço escolar, pois sete deles atuam nesse espaço; mas, apenas três são professoras em escolas, uma na educação infantil e duas nos anos iniciais do ensino fundamental; uma é diretora de escola de educação infantil, uma é professora no ensino superior e dois não atuam na área da Educação.

Uma ex-aluna foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) e quatro são mestrandos, inclusive a que foi bolsista. Os demais estão concluindo curso de especialização. Pela informação dos ex-alunos, três deles tiveram contato com a pesquisa no ensino médio e seis no curso de Pedagogia.

A pesquisa da prática pedagógica na representação de ex-alunos de Pedagogia

As discussões do grupo focal, após explicações de como seriam os procedimentos e da solicitação de autorização para gravar, teve início com uma questão de aquecimento que contribuiu para a compreensão das falas dos participantes: Quais as razões e os objetivos que os levaram a escolher o curso de Pedagogia?

Inicialmente, três alunos responderam: "a amplitude do curso, saiu fora daquela divisão (supervisão, orientação...)" (ex-aluno B); "pelos nomes chamativos, pesquisa, gestão, foi atraída pelos primeiros sinais da proposta" (ex-aluno A); e, para o ex-aluno C, não era nada disso, "era a continuação da formação e projeção perante o mercado", pois ele havia

cursado o magistério no ensino médio. Para o ex-aluno D, foi o desafio de um trabalho comunitário com alfabetização. Diz ele: “sou da área técnica; preciso mudar de área”.

A moderadora ampliou a discussão, ao comentar que o ex-aluno D

tocou num ponto fundamental: a diferença do campo das humanas de outra área mais tecnológica, que é a separação entre informação e conhecimento. A pedagogia, área de humanas, ela está muito mais preocupada não com a transmissão do conhecimento, ela está preocupada com a construção do conhecimento.

O ex-aluno D complementou: “Fui atrás das minhas necessidades no momento”, e o E disse buscar “uma realização pessoal, profissional”. Os demais ex-alunos, F e H, informaram “dar continuidade na formação” e o G buscou “certificação” e conhecimentos em “Didática” para atuar com crianças, adolescentes e catequistas, uma vez que havia cursado Teologia. Ao que o ex-aluno A comentou: “Vejam, três, três do grupo vieram de uma área técnica buscando uma área mais humana”.

Temos observado que os alunos buscam o curso de Pedagogia, quando não para a continuidade dos estudos de professor, como uma nova opção de formação. Quase nunca observam o currículo dessa formação.

Na sequência, após o momento de aquecimento, a moderadora encaminha a discussão sobre a formação que o curso de Pedagogia proporcionou e o papel da proposta do programa de aprendizagem da disciplina Pesquisa da Prática Pedagógica para a formação “ou que limites trouxe”. Para isso, o diálogo partiu da questão: “O que representou o programa de aprendizagem da disciplina Pesquisa da Prática Pedagógica (PPP) na sua formação?”.

O ex-aluno C interrompeu a fala da moderadora, dizendo: “Tem fita suficiente?” (risos de todo o grupo, inclusive nosso...), e a moderadora continuou: “[...] quer começar? Fale bem ou mal, mas fale do PPP”.

Dessa situação, pareceu surgir um “grito sufocado”. Eles queriam falar o que sentiram e como viram o curso que realizaram. Num primeiro momento, os ex-alunos A, B, C e G monopolizaram a discussão. Mas, pouco a pouco, os demais, incentivados pelos apartes da moderadora, foram integrando-se à discussão.

Nesse encontro, ficou claro logo no início que, repentinamente, havia a oportunidade de expressar o que foi a formação e o processo da PPP na formação do pedagogo professor nesses quatro anos iniciais.

Alguns aspectos representados primeiramente enfocam o lado positivo e o negativo da PPP, ou seja, os conhecimentos, os desafios e o compromisso de alunos e professores com a formação, o que suscitou o seguinte questionamento: “Que tipo de pesquisa faz o aluno na graduação?”. Sobre esses aspectos, o ex-aluno G afirmou:

o lado positivo de fazer uma iniciação à pesquisa, não sei, olhando por mim mesmo, não sei se poderia chamar o que foi feito de pesquisa. Acho que foi mais um ato exploratório [...].

Ao apontar o lado positivo como sendo o da iniciação científica, emerge um alerta para a necessidade de a instituição de ensino superior (IES) propiciar um espaço de divulgação a esse trabalho, como complementa o ex-aluno G:

[...] o positivo porque despertou o gosto por pesquisa, e muitos trabalhos que foram feitos, a gente pode estar aproveitando para eventos, material produzido por nós mesmos, eu só vejo uma falha [...] a iniciação científica não é valorizada na graduação [...].

Não só os alunos enfrentaram desafios, como também os professores, notadamente as diferentes concepções de pesquisa dos professores orientadores da PPP, observadas e apontadas por vários ex-alunos, como evidencia a fala a seguir:

Você percebe também a desarmonia no que se está falando de pesquisa pelos professores. Tinha professores que vinham de outras áreas que não trabalhavam com a pesquisa qualitativa [...]. (ex-aluno G).

A questão da dicotomia entre pesquisa qualitativa e quantitativa é retomada pelo grupo e o ex-aluno C falou: "O conflito da qualitativa com a quantitativa é muito grande aqui dentro do curso, não é [ex-aluno G]?".

Outro aspecto que também emergiu da fala dos ex-alunos é a relação que eles fizeram a partir dos momentos de orientação, entre concepção de pesquisa do professor orientador e normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Uma outra coisa que eu vejo é que muitas vezes a gente ficou se importando com normas. É importante isso, só que depois as normas da ABNT mudam a cada pouco [...]. (ex-aluno G).

Na sequência da discussão, transparece um aspecto sobre pesquisa que seria necessário rever, pois este pode ser mais uma concepção simplista de pesquisa (visão fragmentada) que se repetirá na formação do futuro pedagogo professor, como se percebe na fala que segue:

[...] os professores não têm uma posição de pesquisador, então quando se fala em pesquisa, existe um aculturamento de que pesquisa significa normas. [...] se apegavam às normas para dizer que estavam fazendo pesquisa. (ex-aluno C).

Para analisar a representação do conceito de pesquisa que emerge durante a fala dos ex-alunos que participaram do grupo focal, toma-se como ponto de partida a concepção de pesquisa apresentada por Beillerot (2001, p. 74). Segundo o autor, para o trabalho ser aceito como pesquisa, há três condições básicas: a) produção de conhecimento novo; b) ser produzido a partir de uma metodologia rigorosa; e c) ter seus resultados comunicados.

Apoiado em André (1997, 2001) e Charlot (2002), o estudo tem claro que pesquisar e ensinar são atos distintos, pois as condições propostas por Beillerot já corroboram com a ideia. No entanto, é fundamental que o

futuro professor construa, durante seu espaço de formação, um espírito de investigação, aprendendo a problematizar, selecionar técnicas de coleta de dados, analisar dados para refletir sobre a prática docente e, a partir da compreensão dos problemas estudados, traçar caminhos alternativos para sua prática.

As representações de pesquisa apresentadas pelo grupo mostram que as condições básicas indicadas por Beillerot não são atendidas durante o processo de pesquisa. Sobre a primeira condição, em vez de discutir o que seria “conhecimento novo”, concordo com Fiorentini (2004, p. 248), que, apoiado em Ponte (2002), explicita:

A pesquisa dos professores [futuros professores] sobre a própria prática pode atender facilmente à primeira e à terceira condições, pois basta que o conhecimento seja novo pelo menos para o professor [futuro professor] que investiga sua prática ou a sua comunidade escolar, desde que, além disso, os resultados da investigação sejam, de alguma forma, divulgados, o que pode ser feito por meio de um texto escrito ou de um seminário.[...]. (Grifo nosso).

Na representação dos participantes do grupo focal, “pesquisa”, para alguns, está ligada a conhecimento novo, que certamente irá contribuir para a atuação profissional. Assim, para o ex-aluno C, ela é “fundamental para a elaboração de conhecimentos significativos”.

A partir da fala dos ex-alunos já explicitada e de algumas representações apontadas, emergem outros pontos que dificultam a pesquisa na formação inicial do professor, como a fragilidade da concepção de pesquisa que permeia a proposta do programa de aprendizagem da disciplina Pesquisa da Prática Pedagógica e a fragilidade de compreensão da própria disciplina no currículo do curso de Pedagogia, o que se confirma na seguinte fala:

Então o que existia era uma fragilidade dos professores que orientavam o PPP, [...] porque esse novo currículo não foi primeiro ensinado para os professores como eles tinham que fazer. [...] no papel era maravilhoso, mas na prática eles não sabiam o que iam fazer com aquilo. [...] eles pegavam assim, pesquisa = normas da ABNT. [...] para ter uma defesa. (ex-aluno C).

É possível, daí, constatar-se, pela representação dos ex-alunos, uma fragmentação e uma diversidade de fundamentos epistemológicos tanto nos assumidos por professores do curso quanto na representação da concepção de pesquisa apresentada pelos participantes do grupo focal. À primeira vista, tais conceitos remetem a diferentes matrizes de conhecimento e práticas de pesquisa. Essas divergências irão afetar a metodologia da pesquisa, o que pode ser observado no comentário do ex-aluno C:

[...] enquanto processo, pesquisa, produção do conhecimento. “Chavão”. Mas qual caminho a gente vai seguir, a parte mais metodológica.

Entretanto, ao falar em metodologia rigorosa, principalmente na formação inicial, aí reside o grande problema da pesquisa (iniciação

à pesquisa) na formação do futuro professor. Esse movimento parece permitir um conhecimento novo e a comunicação dos resultados, mas não anuncia e nem parece exigir uma metodologia rigorosa. A segunda condição apontada por Beillerot (2001) para um método rigoroso de pesquisa também depende do que se entende por “método rigoroso”, como disse Fiorentini (2004).

Mas não se pode esquecer que caberia a professores de IES dominar conhecimentos de pesquisa. Assim, surge o questionamento: Como irão orientar trabalhos de conclusão de curso? Sobre isso, o ex-aluno C dá a seguinte sugestão:

Numa proposta de fazer pesquisa [os professores deveriam] é fazer as disciplinas de pesquisa, como tendências em pesquisa em educação ser obrigatória. Porque, a gente percebeu agora no mestrado quem dera todos os nossos professores terem feito essa disciplina. Agora que a gente foi entender o princípio epistemológico de cada tendência, como é fundamental isso.

Ao que o ex-aluno B complementou:

Tudo bem, mas desse conflito todo que aconteceu, eu considero que tudo isso foi importante, como você colocou aqui, para a construção do trabalho final. Quer dizer, a gente citou um “bilhão” de coisas [nessa discussão], mas eu acredito que o saldo é positivo. Mas devido a muito sacrifício, devido a muita transpiração.

A discussão volta-se para o papel do orientador e do orientando, e o ex-aluno F explica:

Ouvindo vocês, eu percebo que talvez falte aos professores uma maior clareza em relação ao papel de orientador, talvez eles a tenham mas não pratiquem. Eu só fui entender esse papel essa semana quando eu fui ler um dos papéis do mestrado e explicava exatamente o que estamos falando aqui. Qual o papel do orientador, dialogar com o aluno sobre sua pesquisa, não mandar o aluno, vá pesquisar e traga aqui, cadê sua pesquisa, sua introdução, já fez a conclusão? Já coletou os dados?

“Todo esse processo”, argumenta ainda o ex-aluno F:

Eu acho que o sentido da pesquisa não foi bem entendido assim, porque enquanto alguns alunos estavam entendendo o que era essa formação pela pesquisa, alguns não estavam entendendo e alguns professores também não estavam entendendo.

O que se percebe pelas falas dos ex-alunos é que o espaço da PPP no currículo do curso foi descaracterizando-se, por uma série de pontos, porque ele foi sendo minado nos períodos em que o trabalho de conclusão de curso se iniciou, mas ficou a importância dele para a formação do profissional da educação; ao mesmo tempo que trouxe algum significado, deixou muita frustração. Assim, o espaço que se constituía num espaço/tempo de iniciação científica para todos os discentes do curso, pelo que os ex-alunos colocaram, foi bastante conflituoso, notadamente pela falta

de alicerce metodológico e teórico, no próprio encaminhamento dado ao processo de iniciação à pesquisa. Além desse aspecto, as limitações em relação à universidade, à infraestrutura, a um campo de estágio mais próximo, etc., acabou por tirar muita energia e espaço de ocasiões que poderiam ter sido utilizadas para mais seminários, apresentações, discussões. Mas ressalta-se que o falar no coletivo ajuda a ter uma visibilidade maior do objeto estudado.

A pesquisa permitiu retirar, das contradições apontadas pelos ex-alunos no desenvolvimento da PPP, lições fundamentais para a formação do professor. Entre elas, mostrou os conhecimentos que podem ser construídos por um processo de iniciação científica para todos os alunos. Isso será possível se a IES formadora incluir no seu projeto pedagógico a proposta, além de propiciar recursos para a formação dos formadores, ou seja, a participação de todos os professores em grupos de pesquisa.

O desafio está na promoção continuada da discussão, do debate que viabilize a compreensão da diversidade e da contradição na superação da fragmentação da teoria e da prática na formação e na atuação docente. A pesquisa assume, portanto, relevância tanto na formação inicial para a docência quanto na formação continuada do professor formador, corroborando com as discussões e as propostas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), em 2004, para a formação de professores, pois “a pesquisa, mesmo sendo um desafio por se fazer, é imprescindível à formação do professor”.

Como toda pesquisa exige reflexão sobre os dados levantados, concorda-se com Zeichner (2003, p. 46-47), quando indica que a formação reflexiva do professor só poderá “ser apoiada se estiver vinculada à luta por mais justiça social e se contribuir de algum modo para estreitar a brecha na qualidade da educação à disposição dos alunos de diferentes estratos”. O autor, apoiado em Stephen Kemmis (1985), argumenta que a reflexão é, inevitavelmente, um ato político capaz de acelerar ou retardar a realização de uma sociedade mais humana, justa e satisfatória.

Outro aspecto a ser considerado nessa formação é o de que a reflexão, por si só, significa muito pouco, e que, de certo modo, todos os professores são reflexivos. O importante é decidirmos sobre o que e como queremos que eles reflitam. Para refletir, é fundamental “o conhecimento da matéria, a capacidade de ensinar, o conhecimento dos alunos e o conhecimento dos aspectos sociais e políticos do ensino”, explicitam Zeichner e Liston (1996) apud Zeichner (2003, p. 47).

Esses aspectos nos mostram que, como diz Nóvoa (2005), segundo André (2008, p. 89), “a pesquisa educacional não deve assumir um papel redentor, de quem vai resolver todos os problemas da prática”. Mas é fato que as reformas dos sistemas educacionais foram influenciadas pelas discussões, sobre formação de professores, de pesquisadores nacionais e internacionais e pelos órgãos de classe, e esses estudos também foram influenciados pela legislação educacional.

Ao buscar-se a relação entre a inserção da pesquisa na formação de professores, podemos verificar que no texto da legislação educacional,

mesmo que timidamente, está incluída a ideia de uma proposta de formação que contemple a articulação entre teoria e prática. Além de uma proposta de formação em que o processo investigativo parece poder propiciar aos futuros professores e aos formadores discutir suas experiências de vida cotidiana, a própria sociedade e os conteúdos da escola.

É o desafio que os ex-alunos lançaram e o compromisso que desejam que as instituições formadoras assumam.

Referências bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em aberto*, Brasília, v. 4, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994.

ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire. *Representações sociais do trabalho docente segundo licenciandos da UFMT*. Comunicação apresentada no VIII Congresso Nacional de Educação – Educere e III Congresso Ibero Americano de Violências nas Escolas da PUCPR, Curitiba, 4 a 7 de novembro de 2008. 1 CD-Rom.

ANDRÉ, Marli. O papel mediador da pesquisa no ensino da didática. In: ANDRÉ, Marli; VIEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). *Alternativas no ensino da didática*. Campinas: Papirus, 1997. p. 19-36.

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

_____. Relações entre pesquisas, práticas e políticas de formação de professores. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). *Políticas de currículo no Brasil e em Portugal*. Porto: Profedições, 2008.

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

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI I. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 218-238.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CP 009/2001*. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior. 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP 1/2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>.

_____. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006. Seção I, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>.

CAMPOS, Roseleane Fátima. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma no Brasil. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto, Portugal: Porto Ed., 2003.

CARTA de Curitiba. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/ccuritiba.doc>

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-110.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DIRETRIZES curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica: regulamentação da profissão do pedagogo – debate que retorna. *Boletim da Anfope*, Florianópolis, v. 7, n. 15, dez. 2001.

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

ENS, Romilda Teodora; ANDRÉ, Marli. Significados de pesquisa segundo professores formadores de um curso de Pedagogia. *Série Estudos*, UCDB, Campo Grande, v. 24, p. 77-87, 2007.

FIORENTINI, Dario. A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 1, p. 243-257.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2002.

JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós, 1993. p. 469-494.

_____. *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *Representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17-44.

KEMMIS, Stephen. Action research. In: HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. (Orgs.). *International encyclopedia of education: research and studies*. Oxford: Pergamon, 1985. p. 35-42.

LÜDKE, Menga. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. *Ande*, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 31-37, 1993.

_____. Pesquisa em educação: Conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil, 2002. p. 23-32.

LÜDKE, Menga (Coord.). *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papyrus, 2001.

MARKOVÁ, Ivana. *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Trad. Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2006.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

NÓVOA, António. Commentaires sur la place et l'état de la recherche em éducation. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 135, p. 101-105, 2001.

_____. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

_____. *La pédagogie, les enseignants et la recherche: réflexions em chantier*. Lisboa: Educa, 2005. (Cadernos Prestige, 19).

_____. Os professores e o "novo" espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). *O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217- 233.

NÓVOA, António (Org.). *Profissão: professor*. Porto, Portugal: Porto Ed., 1991.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o *praticum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 207-236. Disponível em: http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7BDD167510-E8F7-4AD6-B69B-482DD5A7A6CF%7D_Sobre%20Professor%20Pesquisador%20-%20ZEICHNER.doc.

_____. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2003. p. 35-56.

Romilda Teodora Ens, doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e pesquisadora associada da Fundação Carlos Chagas, participando do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (Ciers – Ed).
romilda.ens@pucpr.br

Recebido em 5 de março de 2009.

Aprovado em 15 de dezembro de 2009.