

3.8.

Título:

A constituição do docente-pesquisador e sua ação pedagógica na investigação inicial do curso de Pedagogia

Autor/a (es/as):

Borsoi, Berenice Lurdes [UFRGS]

Oliveira, Renata Greco de [UNIVALE-GV-MG/UFRGS]

Braule, Gilvania Placido [Universidade Federal do Amazonas- UFAM]

Resumo:

Tendo em vista a forte presença da investigação no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia no Brasil, o artigo propõe pensar a ação pedagógica do professor universitário na investigação inicial, sua influência na formação e na constituição como docente-pesquisador no processo formativo desenvolvido na prática docente. Discutimos a importância da investigação inicial para a constituição do docente-pesquisador universitário, e o desenvolvimento da ação pedagógica no processo de investigação inicial no curso de Pedagogia. A ação pedagógica do professor universitário exige saberes e habilidades para conduzir o processo de investigação inicial, como atividade para (re) construção do conhecimento proporciona ao professor universitário a construção de conhecimentos e saberes pedagógicos por meio da práxis. Apontamos a investigação inicial como possibilidade de renovação da ação pedagógica do professor enfatizando a forma deste se constituir como docente-pesquisador com finalidades sociais durante a condução do processo formativo de novos pedagogos.

Palavras-chave:

Docente-pesquisador. Educação Universitária. Licenciatura em Pedagogia. Investigação Inicial.

Introdução

A política educacional brasileira passou por várias reformas desde 1990. A partir de 1995, com as iniciativas do MEC/SESU, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, desenvolvidas conforme o andamento das discussões de cada área. Em razão do debate inacabado, o Curso de Pedagogia, foi um que dos que mais tardou sua formulação.

Aprovadas em 2006 pela Resolução CNE/CP nº. 1, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (*DCNP*), licenciatura, apresentam princípios e condições de ensino-aprendizagem a

serem observadas em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos do sistema e pelas instituições de ensino superior (IES). Deixam ainda, inúmeras possibilidades formativas, cabendo àquelas a escolha diante da demanda social na qual está inserida. Na forma como ele é atualmente proposto, prepara para o exercício da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

As diretrizes instituem como meios de ensino de conhecimentos e habilidades, “*estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica*”. Desta forma, o pedagogo deverá ter postura investigativa para diagnosticar e propor soluções a problemas sociais e educacionais, desenvolvendo pesquisas nos diversos campos educativos. Enfim, deverá estar apto a “utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos *pedagógicos e científicos* no decorrer da sua profissionalização (exercício da profissão) docente” (Resolução CNE/CP, 01/2006).

Essa introdução no universo da produção científica, em nosso entendimento, é também um processo de formação continuada para o professor universitário. Ao orientar e colaborar com o processo de produção do saber pedagógico, ele se faz coautor e reafirma sua identidade de pesquisador. Preocupamos a ação pedagógica do professor universitário na investigação inicial dos graduandos em Pedagogia, e como esta influencia sua constituição como docente-pesquisador no processo de formação continuada no trabalho. Preocupadas com relação à compreensão do processo de investigação inicial permeada por fundamentos teórico-práticos, problematizamos: Qual a importância da atuação do professor do curso de Pedagogia na investigação inicial de seus alunos para a constituição do docente-pesquisador universitário?

O que chamamos de investigação inicial envolve as atividades formativas que são propostas nos cursos de Pedagogia pós-diretrizes de 2006, e reafirmam a importância da investigação nas práticas pedagógicas, sobretudo enquanto processo formativo efetivo na construção do conhecimento pedagógico. As principais atividades formativas que promovem a investigação inicial na formação do pedagogo são as *práticas pedagógicas de pesquisa*, o *estágio obrigatório*, o processo de elaboração de *TCCs* e as práticas extracurriculares em bolsas de *iniciação científica* ou de programas de formação docente. Acreditamos que a investigação inicial enriquece a docência fortalecendo o ensino, a própria pesquisa e a articulação teoria-prática – imprescindível à formação do pedagogo. Essas atividades promovem um novo olhar para a realidade social e educacional por meio das reflexões teóricas; fomenta a formação do sujeito humano implicando na formação social/intelectual/científica do professor universitário; e desenvolve a interdisciplinaridade com diversas áreas do conhecimento construindo novos saberes pedagógicos/epistemológicos.

Atuação do professor universitário na investigação inicial: fortalecendo sua constituição de docente-pesquisador

São variadas as formas de inserção à pesquisa na universidade, como a produção do *Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)*, que em geral se define como um relatório científico de uma investigação/experiência profissional na área de formação, as *prática da pesquisa pedagógica* vinculadas à carga horária das disciplinas, e os *Estágios Curriculares Supervisionados (ECS)*. Estabelecemos um foco nessas três formas de investigação inicial sem, contudo perder de vista as demais possibilidades.

O professor universitário tem um papel fundamental realizando orientações necessárias e pertinentes às demandas específicas das diversas atividades de investigação inicial. A sua ação pedagógica contribui tanto para a formação dos sujeitos quanto para a constituição da sua identidade de docente-pesquisador, pois no decorrer da sua ação realiza reflexões nos acompanhamentos das pesquisas/práticas, escolares e não-escolares. Este tem a oportunidade de inserir-se no campo investigativo, ultrapassando os muros da universidade, chegando a comunidade escolar, dialogando com docentes, gestores, servidores e comunitários. Suas percepções quando voltam para as discussões na universidade, em confronto com os conhecimentos teóricos e as percepções de seus orientandos, possibilitam novos conhecimentos e novas maneiras de pensar, ver e agir na educação universitária, consequentemente, sua prática docente enquanto professor formador.

A ação pedagógica deste professor exige saberes/conhecimentos e habilidades para conduzir o processo de investigação inicial. Esta proporciona ao professor universitário a construção de novos conhecimentos e saberes pedagógicos por meio da *práxis*. Nessa direção, vemos o fator primordial da investigação inicial como possibilidade de renovação da ação pedagógica do professor universitário enfatizando a forma deste se constituir como docente-pesquisador com finalidades sociais durante a condução do processo formativo de novos pedagogos.

Como ressaltamos a iniciação na investigação no ensino universitário pode ser proporcionada pela *prática da pesquisa pedagógica, estágios e/ou TCCs*, que com o tempo vai sendo aprimorada a fim de que os acadêmicos na ação social/educativa saibam realmente valorizar a produção do conhecimento e investiguem o seu agir/pensar. A *prática da pesquisa pedagógica* possibilita um olhar mais aguçado à realidade social/educativa. Não diferente, porém com um tempo maior, o *ECS* também proporciona esses olhares para os diversos aspectos sociais, que se bem refletidos levam a um aprofundamento teórico-prático, tornando-se um trabalho científico, como é o caso do TCCs. Ao acompanhar alunos nessas atividades, o professor do curso de Pedagogia aproxima o próprio saber à realidade educacional que está além da universidade.

A investigação científica como atividade para construção do conhecimento, e do repensar a prática é uma possibilidade para qualificar a Educação Básica. Por isto, uma necessidade na formação do professor/pedagogo, para que ele construa sua práxis pedagógica a partir da pesquisa e trabalhe através da investigação/problematização com seus alunos, subsidiando cotidianamente sua prática docente com saberes teórico-práticos.

Os *ECS*, as *práticas da pesquisa pedagógica* e os *TCCs* além de introduzirem a ação investigativa trazem para dentro da universidade elementos que fortalecem a profissionalização do professor universitário e o ajudam a se constituir como docente-pesquisador, fazendo a articulação teórico-prática, em busca da práxis, ao problematizar a realidade sócio-educacional e as ações praticadas pelos profissionais.

Tais práticas precisam ser integradas por dimensões formativas a fim de que o ensino universitário não seja somente pragmático ou teórico. A formação universitária numa universidade com finalidades sociais e políticas educacionais voltadas ao crescimento e desenvolvimento humano e social vai além da formação profissional, buscando outras dimensões como histórico-culturais, socioambientais, ético-políticas, pedagógico-organizacionais, técnico-científicas e epistemológicas.

Vemos a investigação inicial como um meio de encontrar subsídios teórico-práticos, ou seja, fundamentos das teorias já existentes sobre educação e outras áreas de conhecimentos interligadas a esta, bem como fundamentos práticos, oriundos das observações da realidade local, regional, nacional e internacional por meio do contato direto e por vias de comunicação. Quanto ao valor da teoria, Cunha afirma:

[...] é importante valorizar a teoria, encontrando novas formas de com ela contracenar. O pensamento teórico, fruto de inúmeras formulações, adquire sentido quando o presente e o passado são estímulos para o diálogo como os significados que a elas atribui o sujeito. A teoria, como fundamento da pesquisa e da reflexão, é fundamentalmente necessária. [...] A relação da teoria com a prática é sempre mediada pela cultura, e essa condição precisa ser percebida pelo professor (2007, p. 16).

O docente do curso de Pedagogia precisa humildade intelectual para dialogar com diversas áreas de conhecimento, realizando um diálogo epistemológico profícuo que o ajude a desenvolver uma práxis pedagógica e investigativa na orientação dos pesquisadores iniciais. No curso de Pedagogia a investigação inicial é o primeiro passo para efetivação da práxis pedagógica – ação/reflexão/ação para o sujeito em formação, nesta se oportuniza os primeiros olhares diferenciados e fundamentados.

As *práticas de pesquisa pedagógica*, que podem ser vivenciadas em cada disciplina ou de forma interdisciplinar, se caracterizam nos cursos de licenciaturas como atividades teórico-práticas relacionadas ao exercício da docência com ênfase na otimização dessa unidade, e inserção na pesquisa inicial. Foram introduzidas nos currículos dos cursos de licenciaturas, pela Resolução CNE nº 01/2002 e nº 02/2002, a serem desenvolvidas desde o início do curso. Incorporam as normas vigentes no que se refere à concepção da *prática como componente curricular*, sendo um momento único para uma visão crítica da teoria e a reflexão sobre a atividade profissional, articulam dimensões teórico-práticas. Objetivam a reflexão sobre o conteúdo trabalhado que, deve articular o conhecimento ensinado na universidade com condicionantes, particularidades e objetivos da educação básica e em outros espaços educativos não-escolares, conforme percebido nas pesquisas de Borssoi (2012). Elas possibilitam a reflexão sobre a construção de conceitos trabalhados nas disciplinas, a iniciação à pesquisa, e a conscientização da profissionalização docente. Em muitos cursos tais horas são trabalhadas como atividades transversalizadas, em contradição com o que legalmente seria proposto, devendo ser preferencialmente efetivadas nos contextos das disciplinas formativas. Há cursos que se organizam em atividades interdisciplinares e não perdem de vista os conteúdos e suas relações com a prática.

Segundo a legalidade, a *prática* no currículo de formação de professores “não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja apenas ao estágio, desarticulado do restante curso”. Ela “deve estar presente desde o início [...] e permear toda a formação do professor, no interior de todas as disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, e não somente nas disciplinas pedagógicas”. (GHEDIN et. al., 2008, p. 41)

Nessas *práticas de pesquisa pedagógica* alguns graduandos em Pedagogia adentram, ainda com poucos fundamentos teóricos, na realidade educacional, contudo, são olhares que permitem subsídios para estabelecer as primeiras reflexões/questionamentos concernentes ao seu campo de trabalho. Nesse processo não se pode considerar que a educação está isolada, pois esta se insere numa sociedade que precisa ser refletida pelos sujeitos em formação, pois as implicações desta sociedade irão interferir nas práticas e currículos. (APPLE, 2000).

Seguidamente, o sujeito realizará o estágio, uma etapa da formação que faz parte da investigação inicial, neste o pesquisador já possui mais subsídios para desenvolver a pesquisa escolar/social, passa a olhar a escola, a sociedade, os seus sujeitos (professores, alunos e comunitários) como passíveis de influências socioculturais, ambientais, ético-políticas e epistemológicas, ampliando assim seus conhecimentos em várias dimensões. Essa pesquisa vem culminar no processo do TCC, no qual o sujeito em formação, o pesquisador inicial, depura os resultados da prática de pesquisa pedagógica e do estágio, elaborando uma problemática a ser aprofundada mediante uma investigação sistematizada, com finalidades de construir um conhecimento específico, fundamentado em todos os saberes/conhecimentos construídos no decorrer da sua formação.

Embora as DCNP considerem o estágio uma experiência do exercício profissional fortalecida pelo agir *ético, conhecimentos e competências*, em nenhum momento abordam a pesquisa. Movimento contraditório, pois defendem a produção/difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, mas desconsideram o ECS como um dos mecanismos para garantir a prática investigativa do fenômeno educativo. Sua concepção se paira no *estágio como aproximação da realidade e atividade teórica* (PIMENTA; LIMA, 2010), desvinculado do *estágio como pesquisa/pesquisa no estágio*. A aproximação com o contexto do estágio – a realidade – “só tem sentido quanto tem conotação de envolvimento, de intencionalidade”. O estágio não deve conectar apenas fisicamente, precisa principalmente estar atento às intencionalidades, às críticas e perguntas com o objetivo de o aluno estagiário pensar em possibilidades/intervenções para contribuir com possíveis transformações na realidade (Idem).

Nos últimos anos, o discurso oficial vem reforçando a necessidade de que os currículos de formação de educadores sejam organizados em processos que privilegiem tanto os conhecimentos científicos como os saberes da experiência, da iniciação científica, da inserção

[...] do *professor em formação* no campo profissional desde o início do curso e a realização do ECS a partir da metade do curso rompem com uma visão de que a teoria antecede à prática e esta, a prática, reduz-se à aplicação de teorias, que é uma compreensão de conhecimento e de ciência ainda arraigada em nossos currículos e em nossas concepções (FERNANDES; SILVEIRA, 2010, p. 3).

Muitos cursos de graduação, infelizmente mantêm um enfoque positivista do conhecimento, em que a organização se dá de forma linear, “*do teórico para o prático*”. Isso indica que essa unidade é uma problemática a ser resolvida, uma polarização que não dá conta da complexidade da realidade (FERNANDES; GENRO, 2009).

Autoria e protagonismo de alunos e professores na formação de pedagogos

As dificuldades na aprendizagem de iniciação a investigação tem, em muitos casos, sua origem na escola fundamental e média. “A mais frequente é a dificuldade para *escrever*, pois a expressão escrita requer, antes de tudo, uma apropriação do objeto da escrita” (FAZENDA, 2008, p. 13). Muitos alunos estão acostumados a uma produção de textos que Fazenda chama de “colcha de retalhos”, utilizando-se do “discurso alheio”, sem a devida referência e sobrepondo textos que “muitas vezes estes são desconexos ou conflitantes” (Idem, p. 14) sem se darem conta disto.

A formação do pedagogo na universidade é favorecida por um contexto voltado para a produção do conhecimento e não apenas sua divulgação. Programas de iniciação científica, grupos de estudo, professores envolvidos com pesquisa compõem uma atmosfera favorável à formação acadêmica. Nesta formação, que é também pedagógica, entendendo o pedagogo como produtor de conhecimento em educação, o estudante de pedagogia alcança elementos de sua identidade profissional que fazem sujeito e autor da própria aprendizagem. Autoria e protagonismo que compartilha com seus professores.

A condição desta autoria estreita a relação professor-aluno, envolvendo questões de acesso e emancipação através da linguagem acadêmica que o professor compartilha com seus alunos. Entretanto, a alta incidência de plágio e comércio de trabalhos é apenas uma consequência das dificuldades com a escrita. Um problema que é real também em outras instituições e áreas de formação profissional.

Plagiar nunca foi tão fácil e frequente nas universidades brasileiras, principalmente depois da popularização da Internet. Os professores universitários são obrigados a duvidar de todos os trabalhos entregues pelos alunos. (GARSCHAGEN, 2006: 01)

É cada vez mais comum o comércio de trabalhos acadêmicos, disponível, sobretudo via Internet. Grieger (2007) desenvolveu um artigo sobre plágio e mercado de teses. A autora reconhece as dificuldades de uma produção científica e identifica em sua pesquisa basicamente três condutas diferentes de não autoria dos alunos de graduação: “a autoria ‘de presente’, a autoria fantasma e o plágio” (p. 247). O plágio em suas diversas manifestações, já há tempos conhecido pelos professores de graduação; a autoria fantasma, uma prática cada vez mais comum de um comércio deliberado de trabalhos acadêmicos; ou mesmo a autoria dada como presente por alguém já graduado, que disponibiliza seu trabalho para que, com pequenas adaptações, seja reapresentado por outrem.

Quando, porém o pedagogo relata, analisa e contextualiza a própria experiência, articulada aos estudos teóricos, a possibilidade de fraude diminui significativamente. O combate ao plágio e ao mercado de trabalhos é um desafio aos professores dos cursos de graduação, e uma das possibilidades é o incentivo à escrita, a prática de trabalhos e avaliações subjetivas que oportunizem o exercício da autoria e sistematização dos saberes construídos na formação.

A natureza do trabalho do professor/pedagogo é, na leitura de Tardif e Lessard (2009), de “trabalho interativo”, o que reflete uma natureza imaterial, onde o objeto a ser transformado é também um sujeito. Contudo, esta não é a única vertente do trabalho imaterial do educador, há que se considerar também o trabalho de produção, de construção, de elaboração do conhecimento pedagógico. Este

conhecimento é a principal ferramenta de trabalho do pedagogo, e também do professor formador, que se aproxima da articulação entre as tantas teorias estudadas e as práticas efetivas da educação, através das atividades de investigação inicial, para as quais orienta seus alunos em formação. Sendo a principal ferramenta de trabalho, o conhecimento deve ser também produzido por estes profissionais.

Toda formação de professores envolve uma problemática de ordem científica, pois não se podem alhear do capital de conhecimentos construídos pela investigação científica sobre o aluno, o professor, a profissão docente, a formação profissional, o processo de ensino e aprendizagem e os contextos institucionais e sociais em que ele se processa. É esse capital de conhecimentos que permite uma leitura diferente do real em que os professores operam, dando pontos de apoio e de referência a construção do ato pedagógico e permitindo também que eles sejam interrogados a luz dos saberes pessoais gerados pela experiência e pela reflexão sobre ela. (ESTRELA, 2002: 144)

A investigação na formação do pedagogo aproxima alunos e professores do capital de conhecimentos pedagógicos que constituem também a base da formação do professor orientador. Trata-se de uma reflexão sistematizada sobre a prática, na educação escolar e não escolar, que foge do cotidiano dos professores universitários. E essas atividades formativas de investigação inicial trazem ainda o exercício da escrita, da elaboração de narrativas e discursos, inaugurando saberes que, debruçados nas práticas, fazem professores e alunos dos cursos de Pedagogia sujeitos da própria história e do próprio conhecimento, instituindo discursos e afirmando identidades. É esta vertente que viabiliza-nos pensar em uma efetiva atuação política dos educadores nos processos de inclusão a que se propõe hoje a educação, como urdidores de tramas, sujeitos que possuem discurso próprio.

Se não contarmos nossas histórias a partir do lugar em que nos encontramos, elas serão narradas destes outros lugares, aprisionando-nos em posições, territórios e significados que poderão comprometer amplamente nossas possibilidades de desconstruir os saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos. (COSTA, 2007: 92)

Há contudo nesta interação entre alunos e professore uma inegável relação de autoria e autoridade, ao se instituir falas, orientar a escrita, a interpretação e análise da realidade observada/vivenciada. Tanto quanto seu aluno, um professor, que realmente exerce sua função em orientar a produção investigativa de seus alunos, é autor do trabalho formativo e não passe inume pelo seu processo de produção. Acumula experiências, amplia o olhar sobre a realidade que está para além de sua zona de conforto

acadêmico, articula diversas percepções e saberes, ampliando as estruturas de sua própria percepção, como contribuindo neste mesmo processo de seus alunos. Essa prática garante não apenas sua autoria na própria formação continuada, como reafirma sua autoridade enquanto professor pesquisador.

Um fragmento do texto de Becker ilustra a relação autoria e conhecimento construído de forma singular. Tanto pode-se ler professor, referindo-se ao profissional da educação básica, quanto pedagogo (em formação inicial ou continuada) e até mesmo (e porque não) o professor universitário.

O professor é alguém que elabora planos de atividades, aplica metodologias, reproduz conteúdos, interpreta esses conteúdos, observa comportamentos e avalia processos. Assim como o cientista no laboratório, ele inventa e implementa ações que produzem novos fenômenos cognitivos, avalia os fenômenos observados, cria novas compreensões desses fenômenos. Ele põe a prova conhecimentos existentes. Não seria um desperdício esse professor perder a oportunidade de elaborar e formalizar o que ele vai constituindo em termos de novos conhecimentos? Já nos demos conta de quantas e ricas experiências docentes se perdem porque não são sistematizadas e relatadas? Na maior parte das vezes nem sequer são refletidas e sistematizadas. (...) O professor não reduziu sua função às realizações de uma máquina de ensinar ou aos procedimentos burocratizados de um “ensinador”, constrói e, sobretudo, reconstrói conhecimentos. É o que faz um pesquisador, pois um conhecimento nunca inicia do zero e nunca é levado a termo de forma definitiva. Ele assim procede não para ser pesquisador, mas para ser plenamente professor. (2010: 12-13)

A lógica aplicada à produção científica pode ser usada também no planejamento, em outros projetos e propostas desenvolvidas pelos professores, que muitas vezes não recebem o devido registro, justamente por não serem desenvolvidas dentro de uma metodologia acadêmica. Fazenda (2007) também se refere às “milhares de experiências bem-sucedidas” que “perdem-se no tempo” por falta de um registro sistemático. O desconhecimento dessas práticas bem sucedidas faz com que, em situações-problema da prática pedagógica, o profissional tenha que partir da estaca zero ao elaborar seus projetos de trabalho e ensino. O registro sistemático é fundamental, e igualmente importante são as questões que dizem respeito à forma, à linguagem, à autenticidade e ao protagonismo na formação e autoria de pedagogos.

Atuar na orientação tanto nos ECS, como as práticas da pesquisa pedagógica, quanto TCCs e outras atividades de investigação, mesmo que em um tempo-espço limitado, contribuem para a constituição do docente-pesquisador. Nesse sentido, a relação teórico-prática passa a ser considerada como elemento indispensável na atividade docente (GHEDIN et. al. 2008). Além do mais, essa unidade é também

um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22).

Um sujeito autônomo, autor e autoridade em sua área de formação, que irá imprimir na formação de seus alunos, futuros pedagogos, uma formação ampla, que oportunize mais que aprendizagem em pesquisa, além de uma formação técnica do fazer-educar e fazer-pesquisar, mas também uma formação crítica do pensar-fazer, de um profissional também autônomo.

Formação política de alunas e professoras do curso de Pedagogia: possibilidades do processo de investigação e produção de conhecimento em educação

Contreras (apud Lüdke, 2001, p. 31) alerta para o risco da reflexão dos professores/pedagogos em formação, ao fazer pesquisa, que se limitam às questões técnico-instrumentais específicas de sala de aula, do processo ensino-aprendizagem, desconsiderando os aspectos políticos, econômicos e sociais que se articulam com a educação. Situação um tanto complexa, porque as contradições das funções da universidade se colocam como um dos desafios que a educação superior precisa enfrentar, que não são apenas do âmbito educacional, mas social.

De um lado, os valores que correspondem à formação crítica, à autonomia pessoal, à liberdade intelectual, aos projetos e visões de longo prazo, à pertinência, à perspectiva de globalidade, à construção da cidadania e do espírito público. De outro lado, as pressões imediatistas, as necessidades pragmáticas, as demandas do mundo dos negócios, as necessidades de crescimento econômico em situações de dura competitividade internacional, os apelos da ideologia do sucesso individual (SOBRINHO, 2005, p. 98).

Assim, as diversas atividades de investigação inicial precisam ser fundamentadas por uma concepção formativa para além da dimensão técnica e profissional, à científica, ética e política. Severino sinaliza que o ensino superior visa atingir três objetivos: a) a formação de profissionais das diferentes áreas aplicadas, mediante o ensino/aprendizagem de habilidades e competências técnicas; b) a formação do cientista mediante a disponibilização dos métodos e conteúdos de conhecimento das diversas especialidades do conhecimento; e c) a formação do cidadão, pelo estímulo de uma tomada de consciência, por parte do acadêmico, do sentido de sua existência histórica, pessoal e social. Ele

precisa entender sua inserção não só na sociedade concreta, mas também no seio da própria humanidade, “trata-se de despertar no estudante a consciência social, o que busca fazer mediante uma série de mediações pedagógicas presentes nos currículos [...] e na interação educacional que, espera-se, ocorra no espaço/tempo universitário” (SEVERINO, 2007, p. 22).

Segundo Severino, “no seu relacionamento com o universo simbólico da existência humana, a prática educativa revela-se, em sua essencialidade, como modalidade técnica e política de expressão desse universo, e como investimento formativo em todas as outras modalidades de práticas” (SEVERINO, 2006, p. 292). O papel político se revela no sentido de desvendar as perspectivas da determinação do interesse social. A dimensão política, portanto, se sustenta com base em fundamentos teórico-práticos; engajamento político pela participação de projetos de interesses comuns; discussão de temáticas que garantem o debate coletivo sustentada na liberdade de agir e pensar; no compromisso coletivo entre universidade e sociedade com objetivo de preparar o professor/pedagogo para a atuação na arena pública comprometido com seu trabalho educativo, com todos os cidadãos.

A dimensão política da cidadania pressupõe a participação dos sujeitos individuais e coletivos, nos processos políticos, articulando discurso e prática, na busca de resultados que promovam novos direitos, mais responsabilidade social e, assim, influenciando nos procedimentos e nas finalidades dos processos, para interferir na construção, manutenção e transformação de uma determinada ordem, que pode ser a ordem democrática com distintas adjetivações. A cidadania participativa, além de politizar os espaços do cotidiano, deve interagir com o Estado, numa relação de não subordinação, de enfrentamento quando necessário, disputando projetos e alternativas. Um processo educativo dialógico, reflexivo e transformador pode possibilitar a participação dos sujeitos, sua potencialização, não significando somente a implementação de algo já dado, mas a intervenção nos processos de construção das políticas públicas, sua ampliação, revisão e inovação (GENRO, 2000, p. 217-218).

A formação política dos pedagogos depende muito da ação pedagógica do professor que também é potencializada pela sua própria formação política. Quando o docente-pesquisador age de acordo com seus valores calcados na cidadania e na democracia este conduz o processo investigativo na formação inicial com um olhar mais amplo e capaz de detectar os reais problemas existentes na educação e na sociedade. O docente universitário “é um cidadão, um político, alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade [...]” (MASETTO, 2008, p.23), sendo assim, deveria fazer o seu pedagógico mais político e o político mais pedagógico (GIROUX, 1992). Essa busca depende da sua predisposição e do seu compromisso em realizar uma educação universitária que seja cidadã, ou seja, formar profissionais cidadãos e participativos na democracia do País.

A instituição universitária deve estabelecer políticas de formação para os professores além da formação para pesquisa em *scripto-sensu*, pois “os saberes da docência são distintos daqueles requeridos para a pesquisa” (CUNHA, 2007, 21). Poderia proporcionar momentos de reflexão filosófica, pedagógica, científica e epistemológica. Uma reflexão pautada nessas quatro dimensões proporciona subsídios para a ação docente na condução do processo de investigação inicial no curso de Pedagogia. Nesse tipo de reflexão o professor repensa suas atitudes na docência, na pesquisa e na extensão. A ação pedagógica do docente universitário é o meio pelo qual este realiza o seu papel formativo e reconstitui cotidianamente a sua identidade de docente-pesquisador.

Oliveira (2012) indica em sua pesquisa resultados que apontam que no processo de produção do TCC é possível uma formação não apenas instrumental, mas também política. Seus achados podem ser ampliados para toda a produção que envolva a lógica de investigação nas atividades de ensino e práticas, dentre elas o estágio. A dinâmica da produção científica amplia o pensamento, abre dúvidas e incertezas e possibilita nova leitura do objeto estudado e da própria formação. Este processo em si, entendemos como também de formação política.

Essa formação, contudo, em sentido pedagógico, técnico-metodológico, epistemológico ou político, só é efetiva quando a autoria é garantida, qualificada pelo professor orientador, e efetivamente um relato de investigação de alunos em parceria aos professores. Entendemos aqui, que no desenvolvimento das atividades que envolvem a pesquisa, a relação teoria-prática e a sistematização de um saber elaborado nesta relação de ensino-aprendizagem, tanto aluno quanto professor vivenciam seu processo de formação. Seja através das práticas de pesquisas pedagógicas (disciplinares ou interdisciplinares), estágios, pesquisas, TCCs ou programas de formação, ao orientar atividades investigativas na formação do pedagogo, o professor do curso de Pedagogia promove a própria formação continuada em pesquisa e sua relação com ensino e formação.

Entendemos que o movimento de pesquisa em si mesmo já é atingir saberes emancipatórios, com vistas à atuação social. Tanto num sentido de emancipação através do acesso a nova linguagem, da inclusão dos estudantes de Pedagogia no universo da produção científica, oriunda de um contexto elitizado, eurocêntrico, que possui uma linguagem própria, praticamente inacessível às camadas populares da sociedade; quanto no sentido da expressão, da autoria, do protagonismo na produção do saber pedagógico, no campo das narrativas que instituem saberes e práticas discursivas.

As sociedades e culturas em que vivemos são dirigidas por uma poderosa ordem discursiva que rege o que deve ser dito e o que deve ser calado, e os próprios sujeitos não estão isentos desses defeitos. Os sujeitos se constituem no interior de tramas históricas. Eles são, simultaneamente, constituídos e constituintes. Nesta concepção, a centralidade da linguagem passa a ser evidente. (COSTA, 2007, p. 99)

O que foi dito e não calado passa a constituir e constitui-se a/na própria realidade que descreve.

Considerações finais

É preciso, como certifica Ghedin et. al. (2008), superar o modelo de formação docente que estima o professor apenas transmissor de conhecimentos, que se preocupa com a formação de atitudes de submissão, de passividade e de subordinação nos alunos, que trate-os como assimiladores de conteúdos. Para isso, precisamos “resgatar a base reflexiva da atuação profissional” e compreender que as atividades de investigação inicial se constituem como processo formativo do pedagogo, tendo por objetivo formar profissional crítico-reflexivo, possibilitando a construção de saberes/conhecimentos necessários à docência/gestão a fim de compreender e atuar na realidade escolar propondo alternativas pedagógicas (GHEDIN et. al, 2008).

É importante que pensemos, conforme Fernandes (2011), a ideia de *prática do docente universitário* num plano de construção do conhecimento, onde se faça “parceira do desafio do novo, parteira da dúvida, companheira da curiosidade e da imaginação, condições humanas que tem sido, juntamente com o prazer, isoladas da vida acadêmica, vida, muitas vezes, travestida de neutralidade e de rigor científico” (FERNANDES; GENRO, 2009, p. 201).

Compreender a *prática pedagógica* “como processo complexo, aberto, inacabado, imprevisível e tensionado pela nossa capacidade de pensar e realizar experimentações sociais” (FERNANDES; GENRO, 2009, p. 205), é refletir cada vez mais as ações desenvolvidas pelos (futuros) professores em sala de aula e fora desse espaço, acompanhada da reflexão teórica, caso contrário, reduziremos a importância da articulação teoria e prática na formação docente, como forma de construção do conhecimento.

A prática docente no processo de investigação inicial é importante para contribuir à constituição do docente-pesquisador universitário, pois possibilita novos olhares da realidade escolar e dos seus sujeitos, construídos pelas suas observações nos acompanhamentos dos discentes (pedagogos em formação), e pelos diversos olhares dos pesquisadores iniciais refletidos nas discussões e relatados na oralidade e na escrita.

Quando o docente consegue estabelecer uma relação entre essas as atividades formativas e por meio delas repensa sua prática, a escola, a educação e a sociedade, este renova a sua identificação profissional e se sente estimulado a cada vez mais realizar pesquisas que possam desvelar diversos problemas existentes. O docente tem a possibilidade de repensar a realidade a partir de múltiplos olhares desenvolvidos sob sua orientação e isso pode lhe fornecer informações e proporcionar a

re(construção) de saberes e conhecimentos científicos nestas e outras atividades, quando isso acontece, se afirma como docente-pesquisador universitário.

Referências Bibliográficas

- APPLE, Michael W (2000). Política Cultural e Educação. São Paulo: Cortez.
- BARREIRO, Iraide Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou (2006). Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo: Avercamp.
- BECKER, Fernando (2010). Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando e MARQUES, Tânia B. I. (orgs.). Ser professor é ser pesquisador. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação.
- BORSSOI, Berenice Lurdes (2012). Tensões e possibilidades do Estágio Curricular Supervisionado como potencializador da formação e da perspectiva política do Pedagogo. Dissertação Mestrado. UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil.
- COSTA, Marisa Vorraber (2007). Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural de identidade. In: (org.). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina.
- CUNHA, Maria Isabel da. (org.) (2007). Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária. Campinas, SP: Papirus.
- _____; LEITE, Denise (1996). Decisões Pedagógicas e estruturas de poder na universidade. Campinas: Papirus.
- ESTRELA, Maria Teresa (2002). A investigação como estratégia de formação contínua de professores: reflexão sobre uma experiência. In: NETO, Alexandre Shigunov e MACIEL, Lizete Shizue Bomura. Reflexões sobre a formação de professores. Campinas: Papirus.
- FAZENDA, Ivani (2007). A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: (org.). Novos enfoques da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez.
- FAZENDA, Ivani (2008). Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In: (org.). Metodologia da pesquisa educacional. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- FERNANDES, Cleoni Maria Barboza (2011). Formação de professores, ética, solidariedade e cidadania: em busca da humanidade do humano. IN: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (Org.) Ética e Formação de Professores: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez.

- FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; GENRO, Maria Elly Herz (2009). Cidadania e práticas pedagógicas: reinvenções possíveis? In: ISAIA, Silvia et al. (Org.). Pedagogia Universitária: Tecendo Redes sobre a Educação Superior. Santa Maria: Ed. da UFSM.
- FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; SILVEIRA, D. N (2010). Professores em formação e a constituição do campo de saberes: uma questão em aberto. Texto – Projeto de Pesquisa: “A constituição do campo de saberes do professor em formação: o desafio da articulação teoria-prática e as tensões do campo da formação e do campo profissional”.
- GARSCHAGEN, Bruno (2006). Universidade em tempos de plágio. Disponível em: <<http://www.fev.edu.br/canais/docentes/publica/principal.php?pr=1399&nt=54>>. Acesso em 24 fev.
- GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari (2008). Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líder Livro.
- GIROUX, Henry (1992). Escola Crítica e Política Cultural. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- _____ (1997). Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artmed.
- GOERGEN, Pedro (2011). Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética. IN: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (Org.) Ética e Formação de Professores: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez.
- _____ (2011). Prefácio. IN: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (Org.) Ética e Formação de Professores: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez.
- _____ (2005). Prefácio. IN: SOBRINHO, José Dias. Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Caso do Psicológico.
- GRIEGER (2007), Maria Christina Anna. Escritores-fantasma e comércio de trabalhos científicos na internet: a ciência em risco. *Rev. Assoc. Med. Bras.* [online]. vol.53, n.3, pp. 247-251.
- MASETTO, Marcos (org.) (2008) 9 ed. Docência na Universidade. São Paulo: Papirus.
- OLIVEIRA, Renata Greco de (2012). Formação do pedagogo na universidade: o espaço do político no trabalho de conclusão de curso. Dissertação Mestrado. UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena (2010). Estágio e Docência. São Paulo: Cortez.

SEVERINO, Antônio Joaquim (2006). Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. IN: LIMA, Júlio César França (Org.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV.

_____. (2007). Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez.

SOBRINHO, José Dias (2005). Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Caso do Psicológico.

TARDIF, Maurice (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis/RJ: Vozes.

_____; LESSARD, Claude (2009). O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes.

3.9.

Título:

O planejamento e a prática da orientação do estudante de iniciação científica a partir da percepção de professores e alunos

Autor/a (es/as):

Bridi, Jamile Cristina Ajub [Facecla/Unicamp]

Pereira, Elisabete Monteiro de Aguiar [Unicamp]

Resumo:

No Brasil, há vários programas de fomento a Iniciação Científica, que é uma atividade que inicia o aluno de graduação na investigação e na produção de conhecimento a partir da sua participação em projeto de pesquisa científica sob responsabilidade de um professor orientador. Para compreender a percepção dos professores e dos alunos sobre como acontecem os momentos de orientação desenvolvemos um projeto de pesquisa tendo como sujeitos todos os professores e alunos de graduação que estavam inseridos no PIBIC na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) no ano de 2009. Os instrumentos de pesquisa foram um questionário com questões abertas e fechadas para ser respondido on-line. Obtivemos um total de 212 respostas de alunos e de 188 respostas de professores. As respostas foram analisadas segundo a Análise de Conteúdo. Ao analisarmos os dados relativos ao tipo de orientação prestada pelos professores aos alunos de Iniciação Científica, verificamos que para 53% dos alunos e 57% dos professores a orientação desenvolvida é, prioritariamente, uma Orientação Técnica, isto é, a que privilegia o conhecimento de metodologias científicas e técnicas de laboratórios. Para esta Categoria,