

O SENTIDO DA PESQUISA COMO DIMENSÃO DIDÁTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS E PRÁTICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA
Sanny Silva da Rosa – UNISANTOS

Introdução:

A introdução da pesquisa no currículo de Pedagogia pode ser explicada, em parte, por ser uma atividade inerente ao papel da universidade. Com efeito, as diretrizes curriculares nacionais do curso, aprovadas em 2006, devem ser observadas mesmo por aquelas instituições que não se enquadram nessa categoria e visam exclusivamente ao ensino. Apesar deste fato, o texto legal coloca a pesquisa como um dos elementos da formação do pedagogo-professor. O acompanhamento de como essa proposta vem ocorrendo merece atenção dos pesquisadores da área.

O crescimento dos estudos sobre a pesquisa de professores da educação básica no Brasil indica o interesse crescente pelo tema, particularmente a partir da difusão das noções de “professor reflexivo” (Schön, 1992; Alarcão, 2004) e de “professor pesquisador” (Stenhouse, 1987; Keneth Zeichner, 1998). Pesquisadores como André (2001); Ludke (2001); Pimenta (2005); Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998) têm incentivado a produção de conhecimentos neste campo, em diálogo com seus pares internacionais. Entretanto, são ainda incipientes os estudos sobre como essa proposta ocorre na formação inicial de professores nos cursos de graduação. No caso específico do curso de Pedagogia, este fato se explica, de um lado, pelo curto espaço de tempo decorrido desde a publicação das diretrizes curriculares nacionais, em 2006; de outro porque, neste curso ainda “*as atividades de pesquisa (...) representam uma ínfima porcentagem nos currículos.*” (Gatti e Nunes, 2009, p. 227).

Na expectativa de poder contribuir com este debate, este trabalho apresenta e discute dados de um estudo em desenvolvimento a respeito da pesquisa como dimensão didática da formação de professores no curso de Pedagogia. As reflexões aqui apresentadas expressam também as inquietações acumuladas ao longo de nossa experiência de mais de 25 anos na formação de professores em nível superior e, especialmente, nos últimos anos, na orientação de trabalhos de conclusão de curso de

graduação. Nosso objetivo é colocar em discussão a importância (ou não) de incluir no currículo a prática de pesquisa para formar professores.

Para dar início a este debate, a primeira parte do trabalho discute o modo como a pesquisa é concebida no texto do Parecer que serviu de base às diretrizes curriculares nacionais de Pedagogia em contraste com a posição dos autores de referência sobre o tema. Na segunda parte, fazemos uma discussão sobre o contexto em que se insere esta problemática no Brasil, relacionando-a com o espírito das reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990. Com base em dados oficiais sobre os cursos de formação de professores, complementados com informações sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes da instituição onde a pesquisa foi realizada, procuramos caracterizar quem são os interessados em se tornar professores de ensino fundamental em nosso país, cujo perfil é bem diferente daquele genérico personagem pressuposto nos textos oficiais.

A terceira e última parte do trabalho analisa a percepção dos alunos sobre a experiência de pesquisa no seu processo de formação, a partir de depoimentos obtidos num grupo focal no final de 2009. Os depoimentos revelam aspectos da subjetividade desses futuros professores, construída ao longo de sua trajetória de vida e de escolarização até a universidade e permitem apontar alguns limites e possibilidades desta prática formativa com alunos das instituições privadas de ensino superior que, como se sabe, concentram a maior parte dos alunos de Pedagogia do País.

1. A prática de pesquisa na formação de professores: meta ou mito?

Considerando apenas o texto do Parecer CNE/CES n.5/2005 que deu origem às atuais diretrizes curriculares nacionais de Pedagogia, somos levados a concluir que se trata de um curso de alta complexidade, destinado a formar profissionais cujas “competências” pressupõem sólida base teórica e sofisticada capacidade técnica, compatível, aliás, com a responsabilidade social e estratégica que lhes é conferida (Tardif, 2007). No entanto, tal expectativa se choca com a duração do curso prevista na Resolução CNE/CP n.1 de maio de 2006. A carga horária mínima de 3.200 horas - das quais 300 referem-se ao cumprimento de estágio e 100 a atividades “teórico-práticas de

aprofundamento” - é dividida com outras atividades formativas bastante vagas e genéricas que subtraem do futuro professor um tempo de estudos indispensável para suprir as conhecidas lacunas de sua formação anterior. Tal “flexibilidade” curricular é bastante generosa, aliás, com os interesses das instituições privadas de ensino superior, uma vez que permite acomodar essa reduzida carga horária em apenas três anos letivos. Além disso, como se sabe, a grande maioria desses cursos funciona no período noturno, em classes numerosas nada favoráveis a uma formação de “qualidade”.

Sobre o contraste entre a realidade vivida nas instituições e o que pressupõe a legislação educacional Gatti e Barretto (UNESCO, 2009, p.53) lembram as observações Brzezinski (1999, p. 81), “*de como o mundo oficial atribui padrões para o mundo real (ou mundo vivido) dos profissionais da escola básica, sem levar em conta suas particularidades e originalidades...*”. Por sua vez, como bem observam Dias e Lopes (2009), o texto oficial incorpora diferentes discursos produzidos nos meios acadêmicos e científicos, negociados por diferentes grupos sociais participantes da definição das políticas curriculares:

Esses diferentes discursos produzidos nos variados contextos de definição curricular são recontextualizados por processos de hibridização, sendo constituído em um texto caracterizado pela bricolagem, com a finalidade de garantir às políticas sua legitimidade, bem como articular demandas desses mesmos grupos. (Dias e Lopes, 2009, p.82).

O problema é que este processo de “recontextualização” resulta no esvaziamento do sentido original dos conceitos que inspiram os textos oficiais. Assim, o leitor familiarizado com os autores que postulam a importância da pesquisa na formação de professores, por exemplo, identifica, no texto legal, as noções de “*professor reflexivo*” (Donald Schön, 1987; Pérez Gómez, 1992) e a de “*professor pesquisador*” (Keneth Zeichner, 1998) que concebem os docentes como protagonistas de sua profissão e não como simples executores de planos curriculares. Sendo assim, ao defenderem a “prática” como eixo central do currículo de formação de professores, os autores esclarecem o sentido do termo relacionado aos processos de investigação teórica:

Trata-se de partir da *prática* para desencadear uma reflexão séria sobre o conjunto das questões educativas (...). Assim entendida, a prática é mais um processo de investigação do que um contexto de aplicação. Um processo de *investigação na ação*, mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para a compreender de forma crítica e vital (...) (Pérez Gómez, 1992, p.112)

Este entendimento de prática investigativa é muito diferente daquele da racionalidade técnica que, ainda de acordo com o mesmo autor (1992, p.97) “*impõe, pela própria natureza da produção de conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção de conhecimento (...).*” Ora, é este último entendimento que parece estar presente no texto legal quando, ao se referir ao perfil do licenciado em Pedagogia, entre outras atribuições, prevê que ele deverá estar apto a:

estudar, *aplicar criticamente* as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, *executar*, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação a *instâncias competentes*. (Parecer CNE/CP 5/2005) (*grifos nossos*)

Como se vê, predomina, no discurso oficial, a concepção de um docente “executivo” das determinações legais e submetido às “*instâncias competentes*” do sistema educacional. A característica de “hibridismo” do discurso, a que se referem Dias e Lopes (2009), evidencia-se no acréscimo artificial de termos - como “*aplicar criticamente as diretrizes(...)*” - que apenas aliviam a verdadeira intencionalidade do texto oficial. O modo e as circunstâncias em que a noção de pesquisa foi incorporada também expõem o caráter secundário atribuído a essa atividade:

Pesquisas *poderão* se desenvolver no interior de componentes curriculares, de seminários e outras práticas educativas. Essa exigência se faz a partir do entendimento manifestado pela significativa maioria de propostas enviadas ao Conselho Nacional de Educação (...) de que o Licenciado em Pedagogia é um professor que maneja com familiaridade procedimentos de pesquisa, que interpreta e faz *uso* de resultados de investigações. (*grifos nossos*)

Essa concepção pragmática e instrumental dos conhecimentos, impregnada na cultura contemporânea também está presente em grande parte dos depoimentos de ex-alunos de Pedagogia (62%) que, ao serem indagados sobre o papel da pesquisa em sua formação, tendem a responder da seguinte maneira:

Para a prática não [contribuiu] muito [...] mas é importante obter todos esses conhecimentos para você poder se colocar em uma reunião, fazer uma entrevista, redação, etc. (Ribeiro, 2007)

Assim, como alerta Pimenta (2005, p.40), “*nas propostas do governo brasileiro para a formação de professores, percebe-se a incorporação dos discursos e a apropriação de certos conceitos, que na maioria das vezes permanecem como*

retórica.” A nosso ver, o grande risco é que tal retórica, transformada em senso comum, seja ela mesma formadora de uma mentalidade que reproduz a lógica da racionalidade técnica no campo da educação. Depoimentos como este nos convidam a indagar sobre o real papel da pesquisa no processo de formação de professores nos cursos de Pedagogia.

Sabemos, por meio de estudos já realizados, que são poucos os professores de educação básica no Brasil que se dedicam à pesquisa (Lüdke e Cruz, 2001). E que essas poucas pesquisas se vinculam, em grande parte, a projetos de pós-graduação. De outro lado, estes mesmos pesquisadores, nos informam sobre o crescente interesse de professores (Ludke, Cruz e Boing, 2009) em participar de eventos científicos universitários trazendo, para o debate acadêmico, o resultado de suas investigações e experiências em escolas básicas. Nosso conhecimento empírico da realidade dos estudantes de cursos Pedagogia de instituições privadas no Brasil nos autoriza a afirmar, porém, que não estamos falando dos mesmos atores.

A discussão sobre a quem se destina o discurso do “professor-pesquisador” nos parece relevante especialmente se quisermos, de fato, enfrentar a questão sobre se a inclusão da pesquisa nos currículos de graduação em Pedagogia pode e deve ser perseguida como uma meta para melhorar a qualidade da formação dos professores ou se permanecerá como um mito produzido no interior do discurso acadêmico e artificialmente tolerado pelo discurso oficial. Por isso, é indispensável saber quem são esses futuros professores, ainda “excluídos” do mundo acadêmico e científico.

2. Quem são os futuros professores das escolas públicas brasileiras de ensino fundamental?

Em primeiro lugar é importante lembrar que a obrigatoriedade do diploma de graduação para o exercício da docência na primeira etapa do ensino fundamental é bastante recente no Brasil e faz parte do conjunto de reformas educacionais promovidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Tais reformas são resultantes dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil no início da década

de 1990, orientadas pela ótica de racionalização do campo educativo em função da lógica do campo econômico.

De acordo com dados do Ministério da Educação, entre 1995 e 2008 houve uma expansão de 188 % no número de matrículas (ou 3,32 milhões) no ensino superior. Este movimento de expansão ocorreu no contexto de adoção de políticas que estimularam a abertura do “mercado” educacional ao setor privado. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2008, das 2.252 instituições de ensino superior hoje existentes no Brasil, 90,23% são privadas e responsáveis por 74,9% do total de matrículas.

Diante desses números, nos parece forçoso concordar com a posição defendida por Pinto (2004, p.730) de que este modelo *“além de ter produzido uma privatização e mercantilização sem precedentes [tem acarretado] graves conseqüências sobre a qualidade do ensino oferecido e sobre a equidade”*. E também com Carvalho (2006, p.11,12) quando afirma que a *“vitória presidencial de um governo de origem popular parece não ter promovido uma mudança significativa no rumo da política pública”*, uma vez que o discurso do atual governo em prol da justiça social se vê neutralizado por programas que estreitaram ainda mais as *“as relações público/privado”*.

É neste cenário que se inscrevem os cursos de formação de professores e mais especificamente o de Pedagogia. De acordo com o último Censo do Ensino Superior (2008), o curso de Pedagogia é o que concentra o maior número de alunos em todo o país: 5,4% do total de matrículas, o que em números absolutos significa um total de 278.677 estudantes. Destes, 67% estudam em instituições privadas que atendem a maior parte de seus alunos (70%) em cursos noturnos. Para compreendermos essa realidade educacional é preciso explicitar as características socioeconômicas e culturais daqueles que buscam ser professores da primeira etapa da educação básica das escolas públicas brasileiras.

Os dados apresentados a seguir foram coletados em 2007 e referem-se ao perfil dos 128 ingressantes do curso de Pedagogia da instituição pesquisada naquele ano. Os resultados indicam a mesma tendência de estudos de abrangência nacional, recentemente realizados pela UNESCO (2009). Em sua maioria absoluta (95%), os estudantes são mulheres (77%) e concentravam-se na faixa etária entre 22 e 40 anos.

Duas razões explicam a idade elevada dos candidatos: a primeira é que grande parte deles já atuava como docente e, por exigência legal, buscavam um diploma de ensino superior; a segunda é que, apesar dos baixos salários, a profissão de professor representa, ainda, uma via de ascensão social. Os dados levantados por Gatti e Barretto informam que:

Do total dos empregos registrados em 2006 (...) 8,4% deles destinavam-se a professores (...) sendo que (...) nada menos que 77% desses empregos – 2.159.269 – são de professores da educação básica. (UNESCO, 2009, p.18)

Se, além disso, considerarmos que cerca de 80% destes postos de trabalho concentram-se no setor público, concluímos que a estabilidade de emprego é outro forte atrativo para o ingresso na profissão. Nosso levantamento revelou que quase todos os estudantes trabalhavam e pertenciam a estratos de renda média baixa: 25% declararam renda familiar média mensal de até cinco salários mínimos, e 42% de 5 a 10 salários mínimos. A escolarização básica da maioria (75%) se deu em escolas públicas, sendo que 59% dos respondentes estava há pelo menos cinco anos sem estudar quando do ingresso no curso. A escolaridade dos pais complementa o perfil socioeconômico e cultural destes alunos: 63 % informaram que os pais possuíam o ensino fundamental incompleto; 16 %, o ensino médio completo e apenas 7,5% possuía o ensino superior. Os da categoria “nenhuma escolaridade” representavam 13,5% .

Esses indicadores, como ponderam Gatti e Barretto (UNESCO, 2009, p. 161), tanto podem ser interpretados como um processo de proletarização dos trabalhadores em educação, como um movimento de ascensão de certos segmentos a carreiras mais qualificadas. Independentemente da perspectiva de análise adotada, o fato incontestável é que os estudantes que chegam ao ensino superior no Brasil trazem consigo as marcas da fragilidade de sua formação anterior realizada em sua maioria em escolas do sistema público. As graves lacunas de aprendizagem deixadas na sua escolarização básica (Marin e Giovanni, 2007) se expressam de forma mais evidente nas dificuldades associadas à leitura, à interpretação de textos e à expressão escrita, o que certamente tem impacto, entre outros fatores, sobre a qualidade da formação oferecida e assimilada nos cursos de graduação.

Porém, é este aluno trabalhador que possui uma bagagem cultural empobrecida pelas reduzidas oportunidades de acesso a experiências e conteúdos culturais e

científicos que almeja ser professor nas escolas públicas de ensino fundamental, uma vez que os filhos de classe média e alta são cada vez menos atraídos pela profissão. Sendo assim, o desafio imediato dos cursos de formação de professores é tentar minimizar os efeitos do círculo vicioso de queda de qualidade do ensino. Além de professores universitários bem formados e politicamente comprometidos, essa tarefa depende da formulação e execução de projetos pedagógicos e curriculares que levem em conta as características desses estudantes. É o que trataremos neste próximo item, abordando mais especificamente a prática de pesquisa no currículo de Pedagogia da instituição onde realizamos a pesquisa

3. A pesquisa no contexto curricular do curso e na história de vida dos alunos de Pedagogia

Antes de tudo, merecem destaque algumas características do projeto pedagógico do curso de Pedagogia, a fim de contextualizarmos a experiência de pesquisa vivenciada pelos estudantes. Concebida como atividade integradora entre teoria e prática, as atividades de pesquisa configuram-se como dimensão transversal do currículo, composta por disciplinas e atividades de orientação e trabalho de campo. Além da disciplina de Metodologia Científica, outras duas disciplinas - Seminários de Pesquisa I e II - têm como objetivo a elaboração dos projetos de pesquisa e a orientação do trabalho. Esse processo, acompanhado pelo professor orientador culmina com a apresentação e defesa pública do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Neste desenho curricular, o estágio supervisionado constitui-se como campo privilegiado de articulação entre teoria e prática, uma vez que coincide e se articula com a exigência de elaboração de um preprojeto de pesquisa a partir de questões suscitadas no campo de estágio. A marca da autoria e o cumprimento das normas e procedimentos científicos são os principais critérios de avaliação em todas as etapas. Vale registrar que a participação dos alunos em sessões públicas de defesa de TCC são convertidas em créditos curriculares, compondo parte das “atividades complementares”, também previstas nas diretrizes curriculares nacionais. Esses rituais acadêmicos, previstos e normatizados no projeto pedagógico do curso, tem colaborado para a criação de uma cultura acadêmica que tende a envolver professores e alunos, direta ou indiretamente,

nas atividades de pesquisa em diferentes momentos do processo de formação desses futuros professores.

É neste contexto curricular e didático que os alunos do curso de Pedagogia, sujeitos de nossa pesquisa, estabelecem seus primeiros contatos com as atividades de investigação. Conhecendo seu perfil sociocultural e as dificuldades enfrentadas por eles para dar conta de tal empreendimento acadêmico, interessava-nos particularmente conhecer a percepção desses estudantes a respeito da experiência de pesquisa. Algumas indagações se colocaram como desdobramento desta questão central formulada em termos da relação desses futuros professores com os saberes de sua profissão. Qual o lugar ocupado pelo conhecimento na sua constituição como sujeitos e como futuros profissionais? Que sentimentos e memórias estão associadas aos seus processos de aprender? Como se deu, ao longo de suas trajetórias de vida, o seu envolvimento com a idéia de aprender? Que sentidos atribuem à experiência de pesquisa vivenciada no curso de graduação?

A pesquisa se situa no campo das investigações sobre a didática de formação de professores e, do ponto de vista teórico, incorpora contribuições desenvolvidas por pesquisadores franceses que, desde o final da década de 1980, investigam essa questão com jovens que frequentam escolas dos subúrbios de Paris. Bernard Charlot (2005) é o mais conhecido entre nós e defende a idéia de que para compreender o fenômeno do “fracasso escolar” “*é necessário considerar também a história do sujeito, a de sua construção e a de suas transformações*” (p.40)

É legítimo afirmar que o mesmo fenômeno – o do “fracasso escolar” – está na origem de investigações que bucam as suas causas nos processos de formação dos professores. Aparentemente, os *cursos* fracassam, mas o que estamos insinuando, em última análise, é que os professores fracassam na *posição* de alunos, uma vez que convivemos com a insistente percepção de que “algo” impede que os esforços realizados na sua formação inicial e continuada se convertam em transformações das práticas de sala de aula e em resultados efetivos na aprendizagem dos alunos.

Partilhamos da convicção de Charlot de que para enfrentar essa questão é preciso incluir a dimensão do *desejo de saber* em relação a um objeto. Nossa hipótese é

a de que a compreensão dessa problemática requer o estudo da relação que os sujeitos – no nosso caso, os futuros professores - estabelecem com o saber, entendida esta noção como o *sentido* ou o valor atribuído por eles às práticas de aprender, construídos ao longo de sua história de vida. É nessa perspectiva teórica e metodológica que pretendemos analisar o objeto de nossa investigação: a pesquisa na formação de professores.

Para este estudo, foram selecionados estudantes concluintes do curso de Pedagogia dentre os vinte e seis que apresentaram, no final do ano de 2009, trabalhos de conclusão de curso resultantes de pesquisas. O procedimento utilizado para a coleta de dados foi o de “grupo focal”, tendo em vista o objetivo específico desta etapa do trabalho que era conhecer e analisar as percepções dos estudantes a respeito da experiência de pesquisa na graduação no contexto de sua trajetória de escolarização.

Foram convidados a participar do grupo de discussão treze alunos a partir do critério de “bom desempenho”, dos quais sete se apresentaram voluntariamente. Esse critério não se pautou, porém, pela avaliação do produto final, mas pelo envolvimento e capacidade de superação das dificuldades enfrentadas por eles desde a formulação do problema de pesquisa até a fase de redação do texto final. A história de vida de quatro participantes relacionada ao processo de sua escolarização até a universidade fornece elementos mais concretos para compreendermos o sentido atribuído pelos estudantes à experiência acadêmica que estamos investigando. Por razões éticas, os nomes dos depoentes são fictícios.

Ana tem 43 anos, é divorciada e mãe de dois adolescentes que estão no Ensino Médio. É chefe de sua família, com o salário de faxineira de um escritório de consultoria em recursos humanos. Os pais de Ana eram trabalhadores rurais e, embora tenham sido alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental. Ana lembra que seu pai prometera garantir a escola só até a 8ª série, pois quem quisesse continuar a estudar “*tinha que correr atrás*”. Ana sempre estudou em escolas públicas e, de acordo com o seu relato, foi por influência de sua professora do 4º ano primário que sempre sonhou em se tornar professora. Incentivada pelos atuais padrões, passou a considerar a possibilidade de fazer uma faculdade. Almejava entrar na USP, mas apesar de ter investido dois anos em curso preparatório para o vestibular, não conseguiu passar nos

exames. Com bolsa do ProUni, conseguiu concluir o curso na universidade privada, mas confessa que mesmo com o diploma não tem condições de arriscar perder o seu atual emprego. Espera passar em concurso público para realizar seu sonho de se tornar professora.

A trajetória de Beatriz, 43 anos, é tipicamente de classe média. Filha de imigrantes espanhóis, comerciantes, com escolarização completa, Beatriz ingressou na escola com cinco anos de idade. “*Fazer o pré*”, reconhece, era coisa para “poucos” naquela época. Na infância, costumava ser muito estudiosa e “*ia bem na escola*”. A partir da adolescência, porém, passou a não gostar de estudar. Foi reprovada no ensino médio, mas “*não estava nem aí*”. Não almejava fazer faculdade, pois gostava de “*artes*” e, por isso, queria ser “*decoradora*”. Só muitos anos depois, já casada, pensou em cursar Arquitetura. Como Ana, Beatriz almejava entrar na USP, mas não conseguiu. Ingressou em uma faculdade privada de renome em São Paulo, mas também não concluiu o curso. Frustrada com a vida de dona de casa e com dificuldades financeiras, resolveu voltar a estudar. Sua decisão de cursar Pedagogia foi criticada pela família, mas segundo Beatriz, o curso era mais “*fácil*” e “*perto de casa*”. No começo não se interessava muito, mas com o passar do tempo, gostou e se envolveu. Agora que concluiu, sente vontade de fazer pós-graduação. “*Com 43 anos é difícil*”, avalia, “*mas eu quero ser mais autônoma, atuar como pesquisadora. Descobri isso fazendo a pesquisa.*”

A história de Carolina, 36 anos, é marcada por acontecimentos traumáticos e violentos, comuns a muitos brasileiros de baixa renda, pertencentes a famílias não escolarizadas. A mãe, negra, migrou do interior do estado de Minas Gerais para São Paulo para trabalhar como doméstica aos 10 anos de idade. Moral e fisicamente abusada, primeiro pelo pai e, mais tarde, pelo marido, a mãe de Carolina desenvolveu problemas psíquicos graves e foi internada em hospital psiquiátrico por longo período. Por isso, Carolina foi criada pela irmã mais velha. Como muitos brasileiros, Carolina não conheceu o pai. Com a morte da irmã - que, segundo seu depoimento, a ensinou “*a ler, escrever, tocar piano*” - foi estudar em colégio interno, de orientação religiosa, no Rio de Janeiro, instituição que a abrigou até os 19 anos de idade. Foi lá que “*por falta de qualquer outra opção de lazer e convívio social*”, se aproximou muito dos livros.

Carolina conta que *“no colégio tinha uma biblioteca, onde li quase tudo. Sempre li e escrevi muito bem”*, avalia. Quando concluiu o ensino médio, voltou para São Paulo e, como suas colegas, também tentou entrar na USP, mas não obteve sucesso. Com o salário de “arte-educadora” de uma instituição pública, arcou com os custos da faculdade particular, pois, segundo ela, *“o diploma de Pedagogia lhe abre novas perspectivas de desenvolvimento pessoal e profissional”*. Carolina tem planos de fazer pós-graduação em psicologia da educação e de *“abrir uma ONG para cuidar das famílias de crianças carentes.”*

Pedro, 52 anos, é casado, pai de duas jovens que estão na faculdade e trabalha como pintor da frota de automóveis de uma emissora de televisão. Filho de pequenos comerciantes com escolaridade primária completa, que migraram do interior de Minas Gerais em busca de melhores condições de vida em São Paulo no final nos anos 1960, Pedro conta que entrou na escola já sabendo ler e escrever. Mas interrompeu os estudos porque não conseguiu passar no exame de admissão ao ginásio. *“Eu sempre gostei de estudar, mas a educação estava longe de mim”*, reflete. Voltou a estudar depois de quarenta anos. cursou supletivo (EJA) e concluiu o ensino médio em 2002. Seus colegas de trabalho o incentivaram a fazer faculdade, *“porque sempre sonhei em ter um curso superior”*. Pedro queria estudar “Psicologia”, mas fez Pedagogia por ser *“mais suave”*, *“coisa de criança”*. *“Mas no percurso eu mudei de idéia sobre o curso. Foi difícil, mas eu aprendi.”* Com o diploma, Pedro tem o projeto de abrir uma escola, com apoio de uma instituição religiosa à qual pertence. Enquanto isso permanecerá no emprego onde trabalha há mais de vinte anos.

É somente no contexto das condições concretas em que se desenrola a trajetória de escolarização destes estudantes que podemos compreender o sentido subjetivo e o significado social da experiência de pesquisa que estamos investigando. Diferente de outras atividades do curso, pesquisar exige um envolvimento inerente à posição de “autoria” requerida do aluno-pesquisador. Formular um problema de pesquisa, definir um referencial teórico e um percurso metodológico para a coleta e análise dos dados constitui, de fato, um trabalho intelectual complexo, considerado, a princípio, intransponível para a maioria desses alunos.

Para mim foi muito difícil (...). Para fazer o TCC eu li muito, não conseguia entender os autores (...) não conseguia colocar *minhas* idéias no papel. Tive

que pedir uma semana de licença na empresa para escrever. Eu não estava conseguindo, mas eu queria continuar, eu já nem dormia mais. No fim, acho que eu consegui entender os autores e consegui *escrever com minhas próprias palavras*. Eu achava que não era capaz. (Ana)

Fazer a pesquisa foi um desafio porque já fazia muito tempo que eu não estudava. Eu tinha muita dificuldade. Dentro das minhas limitações fiz o possível. Aprendi a *ler textos difíceis* (...) lia e relia até entrar na minha cabeça. Adorei também fazer a pesquisa documental, porque gostei de buscar informações, de pesquisar. Não acho que é o mesmo que estudar. (Beatriz)

Eu gostei muito de fazer o TCC, mas tem uma hora que você se sente muita *sozinha*, porque escrever é muito difícil, deu vontade de sentar na calçada e chorar... Parti de uma hipótese, mas daí você vai pesquisando e todas as suas *certezas vão caindo por terra*. (Carolina)

Eu tive dificuldade para fazer a pesquisa, porque nas outras disciplinas eu cumpria as tarefas. E de repente me encontro com o TCC e fiquei perdido. Não tirei 10, mas fiquei muito feliz porque fui *eu que construí esse trabalho*. *Eu aprendi*. (Pedro) (grifos nossos)

A marca principal e recorrente em todos os depoimentos é a do reconhecimento das dificuldades. Não apenas aquelas relacionadas ao volume de leituras ou ao fôlego requerido para digeri-las, mas, sobretudo, ao esforço envolvido na tarefa de transformá-las em discurso próprio. Em outras palavras, o que estes estudantes nos comunicam é que a experiência de pesquisa não foi meramente cognitiva, mas vivida de modo fundamentalmente existencial. Evidencia-se, então, a segunda marca dessa experiência: o sentimento de autossuperação e valorização pessoal advindo do reconhecimento institucional obtido no ritual de passagem à sua condição de profissionais da educação representado pela defesa do trabalho de conclusão de curso.

Tendemos a atribuir o “bom desempenho” desses estudantes ao fato de que, para eles, o que estava em jogo não era apenas o cumprimento de mais uma “tarefa” acadêmica, mas a possibilidade de afirmarem-se como sujeitos capazes de realizar um trabalho tão complexo, “*de entender textos difíceis*” e escrever com as “*suas próprias palavras*”. O envolvimento e o esforço investido no “*desafio*” adquiriram o sentido de afirmação de si mesmos como integrantes de um mundo do qual estiveram “excluídos” pelas restrições impostas por sua condição social e cultural de origem.

Tal conquista, porém, não se deu sem a necessária “mediação do outro”. Pois, como afirma Charlot (2005, p. 45) “*a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de*

aprender.” Assim, sem a cumplicidade dos professores e orientadores que acompanharam e apostaram nesta possibilidade, tal experiência não teria tido lugar. No entanto, para que esta condição possa ser satisfeita, são requeridas certas garantias institucionais que viabilizem a formulação e execução de um projeto curricular teoricamente coerente e pedagogicamente articulado, o que, como sabemos, não corresponde à realidade da maioria dos cursos de Pedagogia do País. Mais do que respostas, este estudo abre inúmeras outras questões e dilemas que permanecem em aberto acerca do real valor, significado e sentido de introduzir a prática de pesquisa no currículo deste curso .

Considerações finais:

Nossa experiência no acompanhamento das atividades de pesquisa de estudantes de Pedagogia, complementada com os depoimentos obtidos na investigação relatada neste trabalho nos autoriza a afirmar que esforço conjunto do par “professor-aluno/futuro professor” se constitui num exercício didático importante que produz efeitos subjetivos muito mais significativos e, talvez, mais duradouros do que o mero produto final consubstanciado no trabalho de conclusão de curso. Porém, situada no contexto mais amplo das atuais políticas públicas de formação de professores e dos cursos de Pedagogia no Brasil, permanece em aberto a questão de saber que efeitos essa vivência de pesquisa na graduação produz na vida acadêmica e profissional do futuro professor.

Sabemos também que dificilmente tais produções seriam levadas em conta pela comunidade acadêmica mais ampla como “cientificamente válidas”, em função das fragilidades conceituais, metodológicas e formais ainda nelas presentes. Além disso, permanece a dúvida sobre as efetivas repercussões de um investimento dessa natureza nas condições concretas de vida desses sujeitos. Ana e Pedro representam uma parcela considerável dos estudantes de Pedagogia deste país que, embora desempenhando funções de baixo prestígio social, não arriscariam seu emprego atual a não ser em troca de uma vaga no serviço público que, a despeito dos baixos salários, está também cada vez mais competitivo.

Diante do fato de que o crescimento da certificação educacional promovido pelas atuais políticas públicas de educação superior não produziu ainda efeitos significativos sobre a hierarquia social, cabem ainda algumas perguntas. Que destino dar a esforços de pesquisa que não se enquadram nos padrões defendidos pelos pesquisadores acadêmicos? Qual o real valor da pesquisa na formação profissional de professores dos quais se espera, em última análise, a execução de ações pedagógicas a serem encaminhadas às “*instâncias competentes*”?

O que este estudo nos conduz a pensar é que a despeito dos investimentos políticos, científicos e pedagógicos realizados pelos diferentes atores da Educação brasileira, infelizmente, permanece inalterada, em nosso país, a tradicional distribuição do saber, do poder e da riqueza. Se a experiência didática de pesquisa, aqui analisada, tiver deixado naqueles sujeitos o registro de uma vivência de não subalternidade, quem sabe teremos cumprido uma função social importante, mesmo que numericamente ínfima e não prevista no currículo oficial.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. *Professores Reflexivos numa Escola Reflexiva*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004

ANDRÉ, Marli (org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001

BRASIL/MEC/INEP. *Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro – Tendências e Perspectivas*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 5/2005, de 13/12/2005. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília: D.O.U. de 15/05/2006.

_____. Resolução CNE/CP n.1, de 15/05/2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura*. Brasília: D.O.U de 16.05.2006.

BRASIL/MEC/INEP. *Resumo técnico do Censo da educação superior de 2008*. Disponível:

<http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf >
Acesso em 07/mar/2010.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, 1999, p. 80-108,

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. *Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado*. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT11-2337--Res.pdf - Acesso em 15/mar/2010

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação de professores e globalização. Questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005

DIAS, Rosanne E. ; LOPES, Alice C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.79-99, Jul/Dez 2009, p. 79-99
Disponível em < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/dias-lobes.htm>> acesso em 15/mar/2010

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina R *et all*. Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental. In: *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009, p.215-234

GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA (orgs.) *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

LUDKE, Menga. *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001

LUDKE, Menga; CRUZ, Giseli B. e BOING, Luiz Alberto. A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*, v.14. n.42 set/dez.2009, p.456-467

MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana M. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n.130, p-15-41, jan/abr.2007

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.93-114

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. *Educ. Soc.* [online]. 2004, vol.25, n.88 [cited 2010-03-30], pp. 727-756

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G; GHEDIN, E. (orgs) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

RIBEIRO, Claudia R. *O impacto da pesquisa na vida profissional do pedagogo: um estudo de caso na Universidade São Marcos*. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia. Universidade São Marcos, São Paulo, 2008

SCHON, Donald. Formar professores como professores reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.77-92

STENHOUSE, L. La investigación como base de la enseñanza. 2ª. ed. Madrid. Morata, 1987

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 8ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: FIORENTINI; GERALDI; PEREIRA (orgs.) *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.115

UNESCO. PROFESSORES DO BRASIL: IMPASSES E DESAFIOS / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília: UNESCO, 2009
Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf> Acesso em 10/mar/2010