

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
ARIÁDINE CUSTÓDIO VIEIRA CONCEIÇÃO

**A FORMAÇÃO EM PESQUISA NO EXERCÍCIO DA
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONCEPÇÕES DE
PROFESSORES**

FORTALEZA – CEARÁ
2012

ARIÁDINE CUSTÓDIO VIEIRA CONCEIÇÃO

**A FORMAÇÃO EM PESQUISA NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA
UNIVERSITÁRIA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada à coordenação do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

FORTALEZA - CEARÁ
2012

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho**

C744f Conceição, Ariádine Custódio Vieira
 A formação em pesquisa no exercício da docência universitária:
 concepção de professores / Ariádine Custódio Vieira Conceição. –
 2012.
 142f. : il. color., enc. ; 30 cm.

 Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará,
 Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação,
 Fortaleza, 2012.
 Área de Concentração: Formação de Professores.
 Orientação: Prof^a. Dr^a. Silvia Maria Nóbrega Therrien.

 1. Professor pesquisador. 2. Ensino com pesquisa. 3. Vivência
 em pesquisa. I. Título.

CDD: 370

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Mestrado Acadêmico em Educação

**A FORMAÇÃO EM PESQUISA NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES**

Autora: ARIÁDINE CUSTÓDIO VIEIRA CONCEIÇÃO

Defesa em: 27/04/2012

Conceito Obtido: Satisfatório

Nota Obtida: 10

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Sílvia Maria Nóbrega-Therrien – Orientadora
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Prof^a. Dr^a. Silvina Pimentel Silva
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Prof^a. Dr^a. Antônia Dalva França Carvalho
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Ao **Senhor**, meu **Deus**, porque **Ele** do alto me estendeu a mão e do seu templo ouviu a minha voz.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor, meu Deus eterno, presente, justo, pleno e absoluto, pelo seu amor incondicional.

Ao meu pai, Renato, pelas palavras de estímulo - que não foram poucas - amor e apoio.

À minha família, em especial aos meus valiosos e guerreiros irmãos Griselides, Vivianne, Lilianne e Renato, que sempre acreditaram nesta conquista, e pela compreensão em minhas ausências.

A você, Cristovão, pelo apoio, incentivo e por acreditar que este sonho seria possível.

À minha tia Kátia, porque, através de mim, viu seu sonho de cursar o mestrado sendo realizado.

Aos meus irmãos na fé, que sempre oraram e acreditaram na concretização desta vitória, em especial, Geanne, Lilian e Eloneuda, que pacientemente me acompanharam nesta tão sonhada caminhada e sempre me encorajaram com suas doces palavras.

Aos gestores da escola onde atuo como professora da educação básica - Afrânio e Josymary, pelo apoio, incentivo e carinho.

As minhas colegas de trabalho, em especial Lícia e Talyta, que mais de perto me ajudaram nos momentos difíceis dessa caminhada.

Aos meus colegas da turma de 2010, pela troca de saberes, companheirismo e alegria durante a caminhada.

À minha amiga querida, Clarice, que sempre esteve disponível a ajudar, colaborar e por compartilhar as dores e flores durante a caminhada.

As minhas queridas amigas, Sandra e Izabeli, pelo companheirismo, carinho e palavras de incentivos que não me permitiram desanimar.

Ao meu amigo de turma, Dennys, “rapazinho do site”, que sempre me ajudou com suas preciosas informações sem medir esforços.

Ao amigo Nilson Cardoso, pelas valiosas informações e contribuições.

À minha orientadora, professora doutora Silvia Maria Nóbrega-Therrien, pelas valiosas contribuições, dedicação e ensinamentos; Pelas palavras de ânimo nos momentos difíceis e cansativos.

Aos professores, pesquisadores e bolsistas do Grupo de Pesquisa EDUCAS, pelo aprendizado durante a convivência, parcerias nos trabalhos e acolhimento.

À estimada professora doutora Isabel Sabino, pelas contribuições, ensinamentos e atenção durante minha graduação, especialização e nesta caminhada de pesquisadora.

Aos professores do CMAE, pelas contribuições com seus saberes nesta formação.

À professora doutora Antônia Dalva França Carvalho, pelas ricas contribuições e zelo em colaborar com este trabalho por meio da sua participação na qualificação e defesa.

À professora doutora Silvina Pimentel Silva, pelo carinho, atenção e pelas valiosas contribuições nas disciplinas, qualificação e defesa.

À Joyce, secretária do mestrado, pela atenção e entusiasmo.

Aos professores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, participantes desta investigação, pela disposição, atenção e contribuição com esta pesquisa.

Para aprender a sabedoria e o ensino; para entender as palavras de inteligência; para obter o ensino do bom proceder, a justiça, o juízo e a equidade; para dar aos simples prudência e aos jovens, conhecimento de bom siso. Ouça o sábio e cresça em prudência; (...). O temor do Senhor é o princípio da sabedoria, mas os loucos desprezam a sabedoria e o ensino.

PROVÉRBIOS 1: 2-7

RESUMO

Trata da 'formação em pesquisa no exercício da docência do professor universitário'. A proposta teve como objetivo central analisar as concepções dos professores sobre as contribuições das vivências em pesquisa, para a sua formação e prática profissional. De modo específico, buscou: identificar professores do curso de licenciatura em Pedagogia da UECE por grupos de titulação e características de vivência em pesquisa; conhecer o perfil social, profissional e de formação destes professores, com vivência em pesquisa; verificar junto a esse grupo de professores da Pedagogia que contribuições a vivência em pesquisa trouxe para sua prática profissional; e mapear estas contribuições nas instâncias de graduação e pós-graduação na Universidade. Trata-se de uma pesquisa apoiada na abordagem qualitativa, com utilização do método estudo de caso, que se realizou com a participação de 19 professores mestres e doutores do curso de Licenciatura em Pedagogia da UECE. Para obtenção dos dados que atenderam ao objetivo da investigação, foram utilizados como instrumentos o questionário e a entrevista. A análise do material coletado foi categorizada por temáticas relevantes ao estudo e contou com o *software* de análise de dados qualitativos 'N Vivo 9'. A análise do material revelou um grupo em sua maioria de professores efetivos (14), com grande parte (13) com doutorado e vinculados a atividades de pesquisa. As principais contribuições que a formação em pesquisa na graduação e na pós-graduação possibilitou aos professores está relacionada à aquisição de conhecimentos; capacidade de compreensão e elaboração de textos científicos; desenvolvimento de uma atitude investigativa; domínios de escrita e leitura; autonomia; atitudes críticas e reflexivas; e ingresso no ensino superior. O estudo mostrou pela fala dos professores que os alunos bolsistas são destaques em sala de aula e trazem contribuições preciosas para a ação do docente. A quantidade limitada de bolsas de iniciação científica, a falta de tempo, incentivo e compromissos de ordem pessoal, são dificuldades relatadas pelos professores para a realização de pesquisas. As contribuições que a vivência em pesquisa trouxe para a prática dos docentes investigados revelaram um amadurecimento advindo dessa trajetória. As principais contribuições foram: aprofundamento teórico; socialização de saberes; aprimoramento nas intervenções pedagógicas; e publicações em parceria com os pares. A 'vivência em pesquisa', desde a formação inicial, dando seguimento na formação continuada atrelada a atividades de pesquisa em projetos e grupos de pesquisa, favorecem um conjunto de benefícios para a profissão e prática docentes.

Palavras chave: Professor pesquisador. Ensino com pesquisa. Vivência em pesquisa.

ABSTRACT

It's 'research training in the teaching profession of the teacher.' The proposal was aimed to analyze teachers' conceptions about the contributions of experiences in research, for their training and professional practice. Specifically, we sought to identify teachers of Education degree in UECE groups titration and characteristics of experience in research, to know the social profile, and professional training of teachers with experience in research, check with this group of Pedagogy of the contributions that teachers experience in the research brought to their professional practice, and map these contributions in the instances of undergraduate and postgraduate studies at university. It is supported by a research approach using qualitative case study method, which held with the participation of 19 master teachers and doctors of the Bachelor's Degree in Education Full UECE. To obtain data that met the objective of the investigation, were used as instruments in the questionnaire and interview. The analysis of the collected material was categorized by themes relevant to the study and included with the software for qualitative data analysis 'N Vivo 9.' The material analysis revealed a group of mostly tenured teachers (14), with most (13) with a doctorate and linked to research activities. The main contributions of the research training at undergraduate and postgraduate teachers is related to the possible acquisition of knowledge, comprehension and production of scientific texts, development of an investigative attitude; areas of reading and writing, autonomy, attitudes critical and reflective, and enrollment in higher education. The study showed the teachers' speech that scholarship students are featured in class and bring valuable contributions to the action of teaching. The limited amount of scholarships for science, the lack of time, encouragement and commitment to personal, difficulties are reported by teachers to conduct research. The contributions that the experience in research has brought to the practice of teachers surveyed showed a maturity arising out of this trajectory. The main contributions were: theoretical study, socialization of knowledge, improvement in educational interventions, and publications in partnership with peers. The 'experience in research' from initial training in a follow-up activities linked to ongoing research projects and research groups favor one set of benefits for the profession and teaching practice.

Keywords: Teacher researcher. Teaching with research. Experience in research.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais
EDUCAS - Educação Cultura Escolar e Sociedade
ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FUNECE – Fundação Universidade Estadual do Ceará
GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores
GEPPEM - Grupo de Pesquisa Política Educacional Docência e Memória
IC – Iniciação Científica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação
PROVIC – Programa Voluntário de Iniciação Científica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAS - Grupo Ocupacional Magistério Superior
PAD - Plano de Atividade Docente
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PROPEM - Profissão Professor: políticas e memórias
PROPGPq - Pró-reitoria de pós-graduação e pesquisa
UECE - Universidade Estadual do Ceará
UFC – Universidade Federal do Ceará

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Caminho para a síntese dos sujeitos da pesquisa

Figura 2: Categoria - incentivo aos alunos para a iniciação científica e subcategorias: diferencial no aluno de iniciação científica e dificuldades para realizar pesquisa.

Figura 3: Categoria 'a importância da pesquisa na formação' e suas subcategorias: formação em pesquisa na graduação e formação em pesquisa na pós-graduação.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados em periódicos nacionais *Qualis A Nacional* no período de 2000 a 2009.
- Quadro 2** Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados nas Reuniões da ANPED e ENDIPE (2000 – 2009).
- Quadro 3** Professores do curso de Licenciatura em Pedagogia identificados por titulação. Fortaleza-CE, 2010 (nov.).
- Quadro 4** Professores do curso de Pedagogia da UECE identificados pelo nível de formação e em formação continuada . Fortaleza-CE-2010.
- Quadro 5** Professores do curso de Pedagogia da UECE, com mestrado, doutorado e pós-doutorado do curso de Pedagogia, que foram bolsistas na graduação e na pós-graduação. Plataforma Lattes do CNPq. Fortaleza-CE-2011(abr.).
- Quadro 6** Perfil geral dos professores do curso de Pedagogia da UECE/Fortaleza, que participaram da pesquisa. Ano. 2011.2
- Quadro 7** Relação dos Professores do curso de Pedagogia UECE, quanto à sua atuação em pesquisa. Fortaleza-CE. 2011.2
- Quadro 8** Grupos de pesquisa e projetos nos quais os professores pesquisados no Curso de Pedagogia da UECE estão vinculados. Fortaleza-CE, 2011.
- Quadro 9** Categorias e subcategorias dos achados da pesquisa.
- Quadro 10** Relação e comparação das disciplinas obrigatórias de pesquisa com suas cargas horárias e semestres de oferta no curso de Pedagogia da UECE.
- Quadro 11** Resultado de pesquisa com Professores do curso de Pedagogia vinculados ou não a atividades de pesquisa. Fortaleza. 2010.
- Quadro12** Número total de solicitações de bolsas PIBIC e PROVIC por professores segundo área e por programa. UECE. Fortaleza-CE 2010.
- Quadro 13** Número de bolsas/bolsistas de produtividade em pesquisa por região. CNPq.
- Quadro14** Quantidade de bolsistas distribuídos por área de conhecimento na UECE/*Campus* Fortaleza no período 2010/2011. Fortaleza-CE. 2012

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS.....	10
LISTA DE FIGURAS.....	11
LISTA DE QUADROS.....	12
1. INTRODUÇÃO.....	15
1.1 O fio da meada – onde tudo começou	16
1.2 Problematização.....	19
1.3 Objetivos da pesquisa.....	22
2. ESTUDOS SOBRE A PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ESTADO DA QUESTÃO.....	24
3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR/PESQUISADOR: NAS TRILHAS DA PÓS-GRADUAÇÃO.....	35
3.1 A pós-graduação no Brasil: o caminho percorrido.....	35
3.2 A pós-graduação em educação no Brasil: um caminho que está sendo rapidamente trilhado.....	43
3.3 A pós-graduação em educação na Universidade Estadual do Ceará – UECE: o <i>locus</i> da investigação.....	47
4. A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: OS FIOS QUE CONDUZEM A ESSA APRENDIZAGEM	50
4.1 Conceitos e definições de pesquisa: algumas reflexões.....	50
4.2 O perfil de um professor-pesquisador com vivência em pesquisa.....	53
4.3 Produção do conhecimento: desafios e exigências.....	54
4.4 Os saberes expressos na razão que dão suporte à aprendizagem em pesquisa: da racionalidade técnico-instrumental à comunicativa.....	56
4.4.1 Modelos de racionalidades nos processos formativos.....	57
4.4.2 A formação em pesquisa à luz da racionalidade comunicativa.....	60
5. METODOLOGIA – PERCURSO DO LABIRINTO COM O “FIO DE ARIÁDNE”	62
5.1 Tipo de estudo, abordagem utilizada e paradigma de referência.....	62
5.2 Sujeitos da pesquisa.....	65
5.3 Instrumentos de coleta de dados.....	69
5.3.1 O questionário: encontros e desencontros.....	69
5.3.2 A entrevista: uma linguagem entre formação e vivência em pesquisa.....	71
5.4 Categorização e organização dos dados utilizando o programa <i>QSR Nvivo 9</i>	72
6. A UNIVERSIDADE COMO <i>LOCUS</i> DE FORMAÇÃO: ANÁLISES DOS DADOS.....	73
6.1 Caracterização dos sujeitos da investigação: os 19 professores.....	73
6.2 Atuação dos sujeitos/professores em pesquisa.....	78

7. CONTRIBUIÇÕES DA VIVÊNCIA EM PESQUISA: EXAME DAS CONCEPÇÕES DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE SUA AÇÃO.....	82
7.1 Ensino com pesquisa: é possível?.....	83
7.2 Incentivo aos alunos para a iniciação científica.....	91
7.3 Publicações com alunos em eventos científicos.....	105
7.4 A importância da pesquisa na formação	108
7.5 Contribuições da <i>vivência em pesquisa</i> para a prática profissional.....	117
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICES.....	133
Apêndice A.....	134
Apêndice B.....	136
Apêndice C	137
ANEXOS.....	138
Anexo I.....	139
Anexo II.....	142

1. INTRODUÇÃO

*Quem ensina carece pesquisar;
quem pesquisa carece ensinar.*
Pedro Demo (1990, p. 14)

A relação ensino e pesquisa na docência universitária e a formação de profissionais reflexivos e críticos no campo da investigação científica são pontos de interesse, preocupação e constante discussão na área educacional e a cada ano auferem centralidade nas pautas das atuais políticas públicas de educação.

Este ensaio integra a linha de pesquisa Política Educacional, Formação e Cultura Docente, tendo como eixo específico Política Educacional, Docência e Formação Profissional.

O estudo está dividido em oito capítulos. No introdutório, apresentamos primeiramente a pesquisa em questão e como esta se tornou ponto de interesse para o desenvolvimento desta investigação, articulada à nossa trajetória acadêmica. Na segunda parte do texto, expomos o significado e a relevância do tema de investigação na atualidade e na área de interesse investigada. Em seguida, na terceira parte, são manifestados os objetivos, finalidades e as contribuições a serem obtidas e indicado o percurso metodológico.

O segundo capítulo traz o Estado da Questão sobre o tema aqui proposto, relacionando o que existe de produzido no estado atual da ciência ao nosso alcance, evidenciando as contribuições deste estudo para a área de conhecimento: a formação em pesquisa e a pesquisa na formação de professores.

A base teórica que fundamenta o estudo consorcia-se a esta pesquisa, trazendo como terceiro capítulo - A formação do professor-pesquisador: nas trilhas da pós-graduação, em que exibimos de forma breve o caminho oficial da pós-graduação no Brasil. Analisamos, por via de uma narrativa histórica, caracterizações sobre o tema pesquisa na formação de professores, com o propósito de mostrar um texto reflexivo ancorado na história dos cursos de pós-graduação no Brasil. No quarto capítulo discutimos a pesquisa, evidenciando a sua importância na formação do professor, bem como no que concerne à transformação desse sujeito-professor em professor-pesquisador, por meio da sua aprendizagem em pesquisa; mais especificamente, objetiva o escrito refletir sobre os fios, as trilhas que conduzem a essa aprendizagem.

O quinto capítulo – Metodologia – Percurso do labirinto com o “fio de Ariadne” contém, inicialmente, a abordagem e o método que melhor se harmoniza a esta investigação. Em seguida, indicamos os sujeitos da pesquisa, os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados. Os dois capítulos seguintes trazem as análises dos achados registrados durante a aplicação dos instrumentos - questionário e entrevista em que será estabelecida uma argumentação com os teóricos aqui trabalhados. Finalizamos com as considerações finais, conclusões e sínteses dos achados, com o propósito de responder aos objetivos propostos nesta dissertação.

1.1 O fio da meada: onde tudo começou

Considerando a pesquisa como importante meio de produção acadêmica e também responsável por mudanças na realidade social, concordamos com Matos e Vieira (2002, p. 21), quando destacam que “a pesquisa é a atividade principal da ciência que nos permite a aproximação e o entendimento da realidade que investigamos, e, além disso, nos fornece elementos para possibilitar nossa intervenção no real”.

Amparando-nos nessa temática chamada ‘pesquisa’, tão discutida na atualidade, mas não esgotada, é que surgiu a curiosidade de investigar como esta é apropriada, cooptada e utilizada na formação e para formação de professores, especificamente, no curso de Licenciatura em Pedagogia da UECE.

O interesse pelo tema do magistério associado à pesquisa partiu das experiências de iniciação científica vivenciadas na nossa formação inicial, ao participarmos, como bolsista do PROVIC - Programa Voluntário a Iniciação Científica, no projeto “*Docência na universidade, entre o escrito e o vivido: as práticas dos professores formadores*”¹, no período de março de 2005 a fevereiro de 2006. Esta iniciativa tinha como objetivo fazer uma análise da prática docente e investigativa dos professores que formam professores da Universidade Estadual do Ceará. O projeto era desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores² - GEPEFE da UECE.

Um aspecto observado nos resultados deste trabalho de pesquisa do GEPEFE revela que o professor não formado, como sujeito que reproduz apenas o conhecimento, pode fazer do seu trabalho, tanto na sala de aula ou em outros espaços não escolares, um locus de práxis docente e, portanto, de transformação humana. Isso significa que é no redimensionamento de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola

¹ Coordenado pela Profª Drª Maria Socorro Lucena Lima do curso de mestrado em Educação da UECE.

² Este grupo, é coordenado pela Profª Drª Selma Garrido Pimenta, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.

e na sociedade. Esse trabalho coletivo de pesquisa foi muito rico e contribuiu para o nosso despertar inicial para identificar essas diferenças na trajetória e formação de docentes.

Em março de 2006, ingressamos em outro grupo de pesquisa denominado GEPPEM-Grupo de Pesquisa Política Educacional Docência e Memória³, participando diretamente da pesquisa “*A profissão docente no discurso governamental 1930/1964*”, parte integrante de investigação mais ampla denominada PROPEM-Profissão Professor: políticas e memórias⁴. Esta aproximação foi decisiva no desenvolvimento do nosso trabalho final de graduação, que investigou o discurso governamental sobre a carreira docente. A proposta evidenciou uma dimensão importante nas políticas educacionais: que é a prática. Mais especificamente, as mudanças, o impacto, a repercussão das políticas na prática docente, as quais podem também promover outras modificações no exercício docente.

Após estas inserções na pesquisa como bolsista de iniciação científica, retornamos como pesquisadora com a elaboração da monografia no curso de Especialização em Alfabetização de Crianças, realizado nos anos de 2007 a 2009⁵. Essa experiência permitiu investigar a prática de professores no próprio processo de sua formação, no caso, formação continuada, pois se tratava de um curso de especialização. Observamos a prática da formação e a aproximação dos professores com o universo da pesquisa, uma vez que era exigida a elaboração de um trabalho monográfico para conclusão do curso. Nesta vivência, as dificuldades de aproximação à pesquisa por parte dos alunos do curso ficaram evidentes. Muitos deles, por falta de uma formação ou vivência de pesquisa, não receberam seu título de especialista⁶.

As questões suscitadas por essas vivências com a pesquisa científica em tempos de graduação e pós-graduação levantaram reflexões articuladas à docência ou à prática docente, à formação para docência e à política como vetor que impulsiona as mudanças na formação e na prática docente. Quando constatamos que a formação para a pesquisa é uma condição *sine qua non* para a docência e a transformação da prática, sugeriram muitas inquietações. Entre elas ponderamos: se os professores formados irão atuar na escola básica, como se encontra sua formação para a pesquisa, uma vez que a consideramos um instrumento de melhoria do processo ensino-aprendizagem e, mais ainda, mudanças de sua prática? E ainda é distinta a prática de um docente com experiência em grupo de pesquisa? A necessidade de aprofundamentos teóricos e empíricos sobre a formação para a pesquisa

³ Este grupo é coordenado pela Prof.^a Dr.^a Sofia Lerche Vieira e está cadastrado no Diretório Nacional dos Grupos de Pesquisa do CNPq.

⁴ Pesquisa vinculada ao Grupo de pesquisa EDUCAS - Educação, Cultura Escolar e Sociedade, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Isabel Maria Sabino de Farias.

⁵ O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA e seus egressos: o que mudou na prática docente? (CONCEIÇÃO, 2009).

⁶ Segundo confirmação do Núcleo e Ensino setor de *Lato Sensu* da Pró-Reitoria de Pós-Graduação foram inscritos 49 alunos e somente 13 concluíram, recebendo o certificado.

no ensino superior fez-se necessária para responder a estas inquietações que foram sendo costuradas, mas que também deixaram espaços abertos a outras buscas.

Nesse aspecto, entendemos a relevância da formação em pesquisa durante todo o percurso acadêmico. Se assim é, como compreender as dificuldades observadas com relação aos docentes do curso de especialização para elaboração de sua monografia? Eles não receberam a formação para o desenvolvimento da pesquisa? Ou, de maneira mais direta, poderíamos perguntar: é distinta a prática de um docente com experiência ou vivência em grupo de pesquisa?

Se a iniciação científica iniciou reflexividade e dúvidas sistêmicas, conseqüentemente, nos encaminhou também para buscar respostas que o mestrado em Educação está em parte proporcionando.

Segundo Nóbrega-Therrien; Feitosa (2009, p.87), “desenhar a formação de formadores situando a pesquisa como um dos princípios orientadores é de enorme importância para que se consiga a almejada articulação entre ensino e pesquisa”. Para tanto se faz necessário legitimar as políticas educacionais já normatizadas pela Lei 9394/96 e todos os dispositivos legais advindos dela, como pareceres e resoluções específicas para a formação do professor. Estes dispositivos trazem em seu conjunto grande enfoque na pesquisa como elemento formativo e como competência a ser desenvolvida já na formação inicial.

Com efeito, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, lei 9394/96, em seu artigo 43, estimula a pesquisa como tal, quando diz que a educação superior tem por finalidade:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo (...);
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência (...);
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos (...). (BRASIL, MEC/LDB, 1996, p.13)

Percebe-se, desde então, que no texto da lei e em práticas circunstanciais de formação de formadores, há maior intensidade e preocupação com a formação de professores pesquisadores, críticos e reflexivos.

Na Resolução CNE/CP nº01, de 18/02/2002, especificamente no Parecer CNE/CP Nº. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, a preocupação com a formação para pesquisa também se manifesta em alguns dos artigos do documento. O Art. 3º, Parágrafo único, inciso II, por exemplo, aponta que o estudante de Pedagogia

trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Definindo assim, que a **pesquisa, a análise e aplicação dos resultados de investigações** de interesse da área educacional é uma centralidade para a formação do licenciado em Pedagogia. (BRASIL. MEC. CNE/CP N°. 5/2005, p.19).
Grifamos.

Podemos dizer, com efeito, que, na lei e em suas diretrizes e planos pedagógicos, a formação para pesquisa é relevante e está, portanto, contemplada. Ante as experiências como egressa do curso de Licenciatura em Pedagogia da UECE (2003), o quadro evidencia dúvidas. Quando há habilidade e competência ou domínios para elaboração de trabalhos científicos ou, ainda, para uma atitude investigativa por parte do aluno/egresso desses cursos, observamos que estes elementos estão presentes quase sempre no aluno/egresso com trajetória de iniciação científica, ou seja, foi bolsista, participou de grupos de pesquisa, desenvolveu e vivenciou a pesquisa científica em grupos investigativos.

Daí outras indagações surgem para confrontar esta vivência e percepção. Como se encontra a formação para pesquisa nos cursos de Pedagogia, quando esta formação é ministrada por professores com vivência anterior em pesquisa? Que contribuições estas vivências em pesquisa trouxeram para sua prática profissional?

1.2 Problematização

Na atual da sociedade brasileira, estão ocorrendo mudanças causadas pela globalização, assim como um “processo desencadeado pela aceleração das descobertas científicas e tecnológicas e a mundialização da economia”. (FARIAS, 2006, p.44). Tais mudanças interferem diretamente na reestruturação dos mercados de trabalho mediante políticas econômicas dos países e das políticas educacionais.

Tanto é que agendas comuns foram definidas para o campo da educação em diversos países, inclusive no Brasil, fortalecendo o papel das agências internacionais por meio de orientações que passaram a figurar nos planos e ações locais. Na década de 1990 eventos como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), o Encontro de Nova Delhi (Nova Delhi, 1993), e o Encontro de Dakar (Senegal, 2000), dentre outros, destacam as pautas relacionadas à formação docente (VIEIRA e ALBUQUERQUE, 2001).

Nesse panorama expresso pela sociedade da informação e exigência do mercado, podemos perceber a necessidade da qualificação do conhecimento científico do docente. A tecnologia, aliada ao acúmulo de informações, nos desafia a encontrar novas metodologias que atendam as demandas da sociedade. Tal significa que a formação de pesquisadores já na formação inicial, como acentua Gatti (1997, p.3), “precisa ser sentida e compreendida pelos responsáveis pelas políticas educacionais e demais envolvidos com o ensino”.

No Brasil, já se vislumbram interesses concretos quanto à formação profissional para a pesquisa. No texto da LDB nº 9.394/96, a espinha dorsal da organização do ensino na universidade é o estabelecimento da unidade do conhecimento por via da multiplicidade dos saberes, entre eles a pesquisa, conforme Art.52, quando diz:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

- I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (BRASIL, LDB/1996, p.15).

Com efeito, um grande avanço é verificado, não só pelo interesse pessoal/profissional (busca pela educação continuada), mas tanto quanto institucional (oferta dessa formação), pela exigência da lei, cujo objetivo fundamental, no caso da pós-graduação, vai encaminhar essa formação para uma prática relacionada à pesquisa.

No que tange à formação de professores, na concepção de Libâneo (2004, p. 27), ela representa um “processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino”. Entendemos que essa ideia de formação envolve um preparo profissional que congrega conhecimento, pesquisa e prática docente. Com relação à prática docente, tomando como referência as contribuições de Veiga (2006, p. 470), podemos dizer que representa um “componente formador”. Ela pode, portanto, ser considerada como um “ponto de partida e de chegada” do processo de formação, num movimento histórico e contextualizado, que constitui “ato político”. Para a mesma autora, esse processo formativo não pode se desenvolver distante da coletividade, mas há de se articular com “as escolas, seus projetos”, numa ação transformadora e emancipadora.

A formação de professores, contudo, considerando a multiplicidade de suas concepções e dimensões técnico-profissionais, segundo Alarcão (1996), é guiada por modelos diversificados, sem a necessária avaliação de cada modelo no interior de, todo contexto; e isso nos desperta para a necessidade de estudos permanentes sobre o assunto.

Dentre os muitos modelos formativos citados pela autora, intensificou-se desde as ideias de Freire, em meados dos anos 1960, um cuidado com a formação docente, caracterizando um modelo formativo emergente,

associado á pedagogia crítica e às pesquisas centradas na prática, que valorizam a capacidade do professor de produzir saberes desde a posição de professor que precisa refletir e pesquisar sobre o que faz e o porquê das suas atitudes profissionais. (RAMALHO, 2003, p.107).

Observa-se uma tendência para a adoção, portanto, de um modelo formativo com base nas pesquisas, mas estas devem ser pautadas nas práticas; ideia que é fortalecida por Schön (1995), quando destaca que a prática deve ser desenvolvida por um profissional reflexivo, que reflete *na* e *sobre* a sua ação. Isto nos faz entender que a docência é um ofício que se elabora na prática, mas que é subsidiado e apoiado pela teoria.

Fazer, porém, o professor que forma professores compreender a necessidade de mudar sua posição profissional, em particular sua prática docente, com base nos atuais modelos de formação inicial, não é algo fácil. Até mesmo porque esse novo modelo emergente de formação requer, conforme Ramalho (2003, p.24) “três condições básicas da atitude” docente, como “a reflexão, a pesquisa e a crítica”, que “articulados como um sistema, contribuem para uma visão mais ampla da atividade profissional do professor”. Se esta posição, no entanto, procedesse da experiência, na iniciação científica, ou seja, proveniente de uma formação diferenciada, que ocorre na graduação, com ramificações mais claras na pós-graduação, o formador (professor) já estaria sendo formado com base nesse novo modelo emergente de formação.

Pimenta e Anastasiou (2002, p.249) também apontam esta preocupação sobre a formação, quando falam da qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo os cursos de graduação, ressaltando a “importância de preparação política, científica e pedagógica de seus docentes”; resultados estes, segundo as autoras, mais sentidos nos cursos de pós-graduação. Elas ainda observam características de que o professor, ao se constituir pesquisador, vivencia: “o autoconhecimento, a necessidade de dialogar com outras formas de conhecimento, [...] de socializar os resultados obtidos e a busca de métodos de pesquisa; enfim, [...] sua autoconstrução como pesquisador” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.221); uma formulação que abunda a prática de contributo para a transformação.

Sintetizando as reflexões expostas com relação mais especificamente ao campo da educação e da importância da formação em pesquisa nessa área, poderíamos dizer que o contexto atual da sociedade brasileira e também internacional clamava por mudanças, daí as respostas advindas das conferências internacionais das quais o Brasil não só participou como membro, como também acatou sua agenda. Essa agenda relativa à formação no

ensino superior, subsidiou principalmente a LDB/96 e todo o aparato legal para atender às transformações, apontando para a formação de professor-pesquisador já nos cursos de graduação, ou seja, na formação inicial. Teóricos são reunidos neste texto para se posicionarem no que concerne à compreensão da pesquisa como processo educativo e científico (DEMO, 1990), à importância da formação para pesquisa (GATTI, 1997) ou formação técnico científica (LIBANEO, 2004; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002), quanto à importância da prática na formação para pesquisa (VIEIRA, 2006), da prática como lugar de pesquisa (RAMALHO, 2003) e, ainda, dessa prática para formação de um professor reflexivo e crítico (SCHÖN, 1995) - todos reconhecendo a importância da formação do professor-pesquisador já na formação inicial, ou seja, no ensino superior. Ora, se a relevância e o contexto da formação em pesquisa, já nos cursos de graduação, estão postos, algumas questões (outras) se fazem pertinentes. Na prática, esta formação está acontecendo de que forma? Ou, ainda, se acentuam diferenças na prática profissional de um professor com vivência em pesquisa para outra prática desenvolvida com um professor que não teve esta vivência, esta formação diferenciada? O professor que possibilita sua formação em pesquisa se encontra fazendo pesquisa? Está contribuindo nesse sentido para a formação dos alunos e para a academia, respondendo aos princípios de ensino e pesquisa propostos?

Como foram situadas no item anterior com o título *O fio da meada: onde tudo começou*, persistem nossas inquietações surgidas da vivência com relação à formação para pesquisa.

À vista de tais elementos, e para delimitar como foco de investigação esta proposta de pesquisa, a grande questão desta investigação é: Quais as concepções dos professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da UECE, sobre as contribuições das suas vivências em pesquisa para a sua prática profissional?

Desta inquietação surgiram, então, outras indagações: como os professores com este tipo de formação diferenciada do referido curso exercem seu papel de formador e de pesquisador? Que estratégias de ensino utilizam os professores para trabalhar a pesquisa na sala de aula? Como a pesquisa no exercício da docência pode favorecer a elaboração do conhecimento pelo docente e pelo discente? A pesquisa na sala de aula serve como elemento formador para o professor? Quais os limites e possibilidades da articulação entre o ensino e a pesquisa na perspectiva dos professores do curso de Pedagogia com formação em pesquisa?

1.3 Objetivos da pesquisa

Com origem nesses questionamentos, a investigação *A Formação em Pesquisa no Exercício da Docência Universitária: concepções de professores* relacionou como **objetivo geral**:

- Analisar as concepções dos professores sobre as contribuições das vivências em pesquisa, para a sua formação e prática docentes.

Específicos

- Identificar professores do curso de licenciatura em Pedagogia da UECE por grupos de titulação e características de vivência em pesquisa.
- Descrever o perfil social, profissional e de formação destes professores, com vivência em pesquisa.
- Verificar junto a esse grupo de professores da Pedagogia que contribuições a vivência em pesquisa trouxe para sua prática profissional.
- Mapear estas contribuições nas instâncias de graduação e pós-graduação na Universidade.

Com base nesses objetivos, preparamos o próximo capítulo, o Estado da Questão, que implica inicialmente mapear os estudos produzidos de 2000 a 2009, sobre a formação em pesquisa e a pesquisa na formação de professores.

2. ESTUDOS SOBRE A PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ESTADO DA QUESTÃO

A proposta de investigação intitulada “*A formação em pesquisa no exercício da docência universitária: concepções e contribuições de professores*” pretende conhecer o processo de formação em pesquisa do professor do curso de Licenciatura em Pedagogia da UECE, desde a iniciação científica, ocorrida na graduação, com o intuito de evidenciar a importância da pesquisa na sua formação e prática, bem como na academia.

Entendemos que, para analisar as contribuições da pesquisa no processo de formação, inclusive inicial, do professor, necessitamos dos resultados empíricos coletados no campo desta investigação. Assim como implica elaborar o estado da questão sobre o tema desta investigação a fim de evidenciar as contribuições para o campo do conhecimento que nos propomos investigar. Expresso de outra maneira, as contribuições da nossa investigação para o conhecimento científico só se tornarão mais evidentes quando da realização do *estado da questão* sobre nosso objeto de investigação.

A finalidade do *estado da questão*, para Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 6), “é a de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance”. Para os autores, “essa contribuição específica se dá quando o levantamento realizado pelo pesquisador demonstra o que existe na ciência atual sobre o tema a ser pesquisado, destacando assim a contribuição original de seu atual estudo para o conhecimento na área”. (NÓBREGA-TERRIEN, TERRIEN, 2004, p. 6).

Efetivamente, para melhor situar o objeto de investigação desta pesquisa e caracterizar a sua contribuição no campo da educação no que respeita ao tema pesquisa e formação de professores ou formação de professores para pesquisa, ou, ainda, a formação do professor-pesquisador na Universidade, mapeamos os estudos publicados na literatura nacional, mais especificamente na área da educação, de 2000 a 2009. Foram encontrados 14 textos, dos quais 45% (n=6) deles tratam da formação inicial, 22% (n=3) de grupos de pesquisa e 33% (n=5) de aluno bolsista de iniciação científica.

Para chegarmos a estes percentuais e números, foi realizado um levantamento bibliográfico preliminar em artigos da área de educação, publicados em periódicos nacionais indexados com os conceitos *Qualis A*. Este levantamento foi realizado junto ao Portal de Periódicos da CAPES (abril de 2010), que por meio da base de dados *Scielo*, possibilitou o acesso aos periódicos reconhecidos pela credibilidade de suas publicações. Na procura pelos periódicos, foram utilizadas as seguintes palavras-chave:

- professor pesquisador;
- formação inicial em pesquisa;
- formação docente em pesquisa educacional;
- bolsista de iniciação científica; e
- docência e grupo de pesquisa.

Os artigos editados especificamente sobre formação de professores pesquisadores não são muitos, quando se trata de eleger um periódico com *Qualis A*, ainda levemos em conta a pesquisa em dez anos, contudo os achados são significativos para subsidiar esta investigação.

Efetuamos também uma busca pelo tema nos Anais do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), levando em consideração o mesmo período pesquisado nos periódicos referidos acima, ano 2000 em CD-ROM e ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) através do *site*, no período entre 2000 e 2009. Também foram utilizados estudos publicados em periódicos e livros de biblioteca pessoal/profissional, provenientes de autores reconhecidos na temática, como Pimenta e Anastasiou (2002); Gatti e Barreto (2009), André (2001), Nóbrega-Therrien, Almeida e Andrade (2009).

Os achados foram organizados e analisados pelas temáticas: formação inicial, grupos de pesquisa e bolsista de iniciação científica. Os demais descritores 'professor pesquisador', 'formação docente em pesquisa educacional', e 'docência e grupo de pesquisa' se encontram explícitos e implícitos nas temáticas acima.

Formação inicial

A temática *formação inicial* abrange o maior percentual encontrado de estudos que apontam a pesquisa como fator essencial nessa formação. Essa formação em pesquisa tanto quando da graduação (na iniciação científica/grupos de pesquisa), como posteriormente, deste aluno na qualidade de professor, realizando a pesquisa na sua sala de aula (que são práticas também de formação).

Iniciamos com o registro de Nóbrega-Therrien, Cruz e Andrade (2009, p.107), ao indicarem que a pesquisa causa no aluno de graduação um despertar para o "questionar", o "instigar", a curiosidade em pesquisar a respeito dos diversos temas que os cercam na vida acadêmica e, posteriormente, na profissional, conduzindo o aluno à formação contínua, no caso, a pós-graduação. Goes (2000, p.3) também registra a importância da pesquisa como

atividade indispensável nos cursos de formação de professores “não só na formação inicial (graduação) como na sua formação permanente, na investigação da prática pedagógica, [...] sempre em contato com a análise e interpretação da realidade da escola”.

No mesmo sentido, Puggian, (2000, p. 5) aponta em seu artigo que a pesquisa no exercício da docência contribui para a formação do professor-pesquisador, e o professor mais experiente como colaborador na formação inicial, agregando graduandos na participação em grupos de pesquisa. O autor demonstra os benefícios que essa prática pode trazer para a formação inicial. Remetemo-nos a Lenoir (2007), doutor em Sociologia pela Universidade de Paris, o qual publicou como resultado de sua pesquisa que “há um grande consenso quanto à condição indispensável de que a pesquisa em educação esteja refletida nas práticas de formação docente”, exemplificando que o verbo refletir tem dois significados onde “a pesquisa tem um impacto sobre as práticas de formação e estas em contrapartida influenciam os processos de pesquisa”. (LENOIR, 2007, p.2). O autor trata, ainda, da relação entre pesquisa, formação e prática profissional apontando que esta ligação tem carências na pesquisa educacional que se referem à resistência às mudanças, crenças culturais, modelos de formação, dispersão dos pesquisadores, pouco apoio aos muito raros centros de pesquisa, aos recursos financeiros insuficientes, dentre outros.

E Araújo-Oliveira (2009) registra que as práticas devem ser transformadas mediante de algumas mudanças no setor educacional pela da reestruturação da formação docente, profissionalização do ensino, valorização da carreira docente, dentre outros. O autor ressalta a importância de os pesquisadores no campo da educação e formadores de professores repensarem suas práticas de formação e de pesquisa.

Quanto à importância de formar o professor-pesquisador em sala de aula, Nunes (2008), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, publicou trabalho em que examina como atitude positiva a realização de pesquisas em sala de aula, provenientes da exposição de professores em práticas de pesquisa em programas de formação ou aperfeiçoamento de professores. Aponta a autora que essa atitude possibilita aos alunos em formação a formulação de questões de pesquisa condizentes com o contexto da sala de aula, em vez de serem baseadas em suposições meramente teóricas, e essa prática do professor permitiria a ele a utilização de metodologias em sala de aula para avaliar os efeitos de um procedimento de ensino ou fazer comparações entre diferentes práticas.

Lüdke, Cruz e Boing (2009), todavia, apontam alguns fatores que dificultam o bom andamento da pesquisa na formação de futuros pesquisadores, como a falta de preparação adequada dos professores formadores para o bom desempenho em pesquisa. Os achados mostram diversos impasses da pesquisa, inclusive a falta de tempo disponível para que o professor se dedique a essa prática. De mais a mais, Rosa, Cardieri e Taurino (2009, p.4)

destacam que os cursos de formação inicial dos profissionais da educação em nível superior quase nunca “oferecem respostas adequadas, seja em termos de sua organização curricular, como em termos de práticas pedagógicas que dêem conta de desenvolver as capacidades e competências exigidas desse novo profissional, através de atividades de pesquisa”. Essa é uma preocupação pautada nas universidades, pois algumas ainda trazem em suas formações currículos de formações com fulcro numa racionalidade técnica e mecânica.

Ao atentar para a formação inicial do professor-pesquisador por meio do programa PIBIC/CNPq, Pires (2009) aponta que essa vertente de fomento é responsável pelo desenvolvimento da pesquisa científica no País de modo mais sistemático, seja na graduação ou na pós-graduação. Ressalta ainda em seus achados que as condições circundantes do desenvolvimento do PIBIC/CNPq, como espaço de formação inicial do pesquisador, devem estar correlacionadas com as mudanças ocorrentes, na educação superior brasileira.

Gatti e Barreto (2009, p.46), por sua vez, apontam que a atividade científica é intrínseca à carreira universitária, e não pode estar separada da profissão de professor universitário e da vocação das universidades. É possível perceber nessa categoria *‘formação inicial em pesquisa’* que, entre outros elementos, a pesquisa nos cursos de Licenciatura proporciona aos docentes e discentes a oportunidade de que assumam uma atitude crítica e analítica em face da realidade. Além disso, “propicia a transformação de sua prática pedagógica, além de ajudar no sentido de que sua ação educacional seja também uma prática investigadora continuada”. (GATTI e BARRETO, 2009, p.188)

Grupos de pesquisa

Vale ressaltar, no entanto, que pesquisar com inserção em um grupo de pesquisa, a categoria de que vamos tratar, torna o aluno mais envolvido tanto nas elaborações, apresentações e até publicações de trabalhos científicos, como em adquirir mais habilidades, conforme constatam Nóbrega-Therrien, Cruz e Andrade (2009). Os autores também relatam que os motivos conducentes dos bolsistas a se inserirem em grupos de pesquisa estão primeiramente relacionados à melhoria do currículo *lattes*; depois, a aquisição de aprendizagens, como a escrita e a compreensão literária, publicação de artigos, além do ganho financeiro com a bolsa.

Gatti (2005) realizou um levantamento mediante depoimentos sobre formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional e constatou que o pesquisador nem trabalha nem produz sozinho, pois “a intercomunicação com pares, o trabalho em

equipe, [...] e achados de investigação, os grupos de referência temática, constituem hoje uma condição essencial à realização de investigações científicas”. A autora aponta a importância de se inserir em grupos de pesquisa, pois só se aprende pesquisando e “não se desenvolvem habilidades de investigador apenas lendo manuais”, e que “essa aprendizagem processa-se por interlocuções, interfaces, participações fecundas em grupos de trabalho, em redes que se criam, na vivência e convivência com pesquisadores mais maduros”. (GATTI, 2005, p.2). Ainda ressalta a importância do intercâmbio científico em grupos, o poder formativo de alto valor que ocorre não só nos encontros, congressos e reuniões científicas, mas também por vários mecanismos, como a presença de professores visitantes, desenvolvimento de projetos interinstitucionais, participações em redes de pesquisadores em temas correlatos, participação em grupos de pesquisa e outros.

Quanto a esse intercâmbio de pesquisadores iniciantes e profissionais, Sousa e Bianchetti (2007, p.13) registram em sua pesquisa que essa iniciativa contribui para a implantação e consolidação de grupos de pesquisa em educação. Os autores fazem um histórico desse intercâmbio pelas agências financiadoras e o fortalecimento desses grupos também pela ANPED. Ressaltam, textualmente:

[...] o Programa de Intercâmbio entre pesquisadores da área da educação existiu entre 1981 e 1992 originado de análises da área e das agências financiadoras que apontavam a necessidade de estimular a consolidação de grupos de pesquisa no país, ajudar no aprimoramento da elaboração teórica e no tratamento metodológico das pesquisas, bem como estimular grupos emergentes. O Programa deslançou com o estímulo e apoio da ANPEd, com financiamento do CNPq, da FINEP e da CAPES, e, em seus inícios, com a coordenação e logística a cargo da Fundação Carlos Chagas. Em seus cinco últimos anos foi gerenciado diretamente pela ANPEd, com o envolvimento dos grupos de trabalho.

Percebemos nesses estudos a importância dos grupos de pesquisa para formação, bem como a solidez e relevância do aluno, do professor aluno de pós-graduação ou egresso de compor um grupo de pesquisa, seja para contribuir e/ou para enriquecer seu saber acadêmico, articulando a realidade dos fatos obtidos na pesquisa com a sua prática pedagógica. Lüdke (2001, p.9) também destaca a importância da formação de grupos de pesquisa, que, mesmo em números pequenos de participantes, constituídos geralmente por alunos bolsistas e por professores egressos do doutorado, vão “trazendo interesses de pesquisas a serem desenvolvidos”.

Os grupos de pesquisas, por serem institucionais, refletem a pesquisa da academia, da universidade a que se encontram vinculados. Evidenciam Moita e Andrade (2009), a ideia de que, quanto ao nível de excelência da academia, este é percebido na qualidade dos trabalhos de pesquisas publicados promovidos pela “criação e a consolidação do sistema de pós-graduação, formando uma nova geração de mestres e doutores para

alcançar, em vários grupos de pesquisa, o nível de excelência científica”. Apontam também que “essa prática, que continua a reproduzir-se, está estruturada sobre uma clara hierarquia: se a graduação tornou-se o lugar do ensino, a pós-graduação tornou-se o da pesquisa”. (MOITA e ANDRADE, 2009, p.6). É um dado interessante a reforçar o *locus* do ensino na graduação e o da pesquisa na pós-graduação. Podemos observar, entretanto, na análise a seguir realizada por Goes (2000), que nem todos os professores com titulação de pesquisador, ou seja, doutorado, se encontram interessados na realização de pesquisa ou participação em grupos de pesquisa ou ainda em serem docentes de cursos de pós-graduação. O autor ainda ressalta que, de acordo com dados de sua pesquisa, existe um desinteresse do professor que possui pós-graduação, quer seja no patamar de mestrado ou doutorado, para a pesquisa, pois ele se dedica somente à sala de aula, quando poderia contribuir para a universidade e a sociedade, engajado em algum grupo de pesquisa, ou curso de pós-graduação. Relativamente a esse ponto, exprime o autor:

Mesmo em condições favoráveis dentro da instituição, apoiando e valorizando a pesquisa, existem docentes voltados exclusivamente para a atividade de ensino e que não têm interesse no desenvolvimento da pesquisa. Neste caso, o desinteresse deve-se ao desconhecimento dos procedimentos de pesquisa e às diferentes concepções sobre o ensino (GOES, 2000, p. 2).

Esse fator poderá trazer prejuízos para o ensino, pois, como esses professores podem contribuir quanto ao incentivo na inserção na iniciação científica ou até mesmo no ingresso a pós-graduação se eles não valorizam a pesquisa como substrato em suas práticas docentes?

Aluno bolsista de iniciação científica

Podemos notar a evidência da valorização da formação diferenciada (NOBREGA-TERRIEN, 2009) recebida pelo aluno bolsista nos grupos de pesquisa ou do ex-bolsista de iniciação científica já em programas de pós-graduação, onde ele é considerado sujeito essencial no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas. A preparação para a pós-graduação, nesse sentido, não é fato isolado, mas comunga com o interesse dos orientadores, programas de fomento e do próprio aluno.

Ressaltamos também a credibilidade da academia quanto à formação do aluno bolsista para futuramente retornar como professor-pesquisador tornando suas produções como grandes benefícios para a sociedade. Sendo assim, nossa ultima temática trata do *estudante/bolsista de iniciação científica*, que, conforme Santos (2001, p.13),

[...] pode-se argumentar que, direta ou indiretamente, o desenvolvimento da pesquisa na universidade tem tido reflexos positivos na graduação. As bolsas de iniciação científica concedidas aos alunos da graduação poderiam

ser citadas como exemplo disso. Contudo, uma análise mais cuidadosa desses programas vai revelar que sua maior repercussão ocorre na pós-graduação, para onde geralmente, se dirigem, após o término do curso de graduação, os alunos que participaram de tais iniciativas. Poderia alegar-se ainda que esses programas têm também impacto positivo na própria graduação, uma vez que os estudantes que deles participam costumam apresentar bom rendimento acadêmico, o que de fato é condição posta para a obtenção e a manutenção dessas bolsas.

No ano de 2000, Moraes e Fava publicaram uma pesquisa sobre as muitas vantagens e poucos riscos vivenciados pelos estudantes de iniciação científica. Dentre as vantagens apontadas na pesquisa está o fato de que “se aprendem coisas com certa autonomia apoiada na diretriz do orientador, [...] traz uma razoável habilidade para interpretar o fato e discernir se pode resolvê-lo ou se é preciso consultar quem sabe mais”. Os autores ainda salientam que os estudantes participantes de grupos de pesquisas como bolsistas de iniciação científica terão melhor desempenho nas seleções de pós-graduação, além de outras qualidades, quando citam que “terminam mais rápido a titulação, possuem um treinamento mais coletivo com espírito de equipe e detêm maior facilidade de falar em público e de se adaptar às atividades didáticas futuras”. A formação diferenciada do professor na graduação está comprometida com a pesquisa e esta relação é concluída pelos autores como “diferencial privilegiado mostrado pela iniciação científica em relação ao estudante regular [...], em face do convívio com pesquisadores muito experientes, pois o aluno ganha muito mais tempo do que se fosse aprender sozinho”; e integrando-se a um grupo de pesquisa qualificado, “o estudante pode ter ideias muito mais criativas e sensatas. Já há evidências suficientes para se afirmar que foi no trabalho de tese dos estudantes de pós-graduação provenientes da iniciação científica que surgiram belas ideias inovadoras”. (MORAES, FAVA, 2000, p. 5).

Além disso, os autores relatam que, nos processos seletivos de vários concursos para professores, “foram quase exclusivamente disputados por ex-alunos de iniciação científica, porque os demais não se sentiam competitivos na mesma disputa. Existe, portanto, um diferencial muito forte a favor desse tipo de programa”. Concluem, referindo que se deve ir sempre “estimulando a iniciação científica, que é um excelente referencial, temos uma boa probabilidade de identificar uma juventude bastante criativa”, e afirmam que estas conquistas podem melhorar o “desenvolvimento social e econômico”. (MORAES e FAVA, 2000, p. 5)

É possível perceber que a pesquisa de Moraes e Fava (2000) trata de uma formação em pesquisa na graduação e é fato que ela é responsável por uma melhor produtividade na pós-graduação e podemos acentuar nesse sentido, que no mestrado e doutorado o aluno terá melhor chance de ser aprovado. É o que também assinala André

(2001), ao dizer que a participação em uma pesquisa constitui a melhor preparação para o futuro pesquisador, em todas as áreas, e que as bolsas de Iniciação Científica são a grande contribuição do CNPq para a formação de nossos futuros cientistas.

Resultados de entrevistas do texto que traz como autora Lüdke (2001) apontam que os cursos de pós-graduação, como mestrado e doutorado, são os caminhos mais adequados na formação do professor para a pesquisa, conforme estudos realizados em Campinas-SP; entretanto “poucos apontaram os cursos de graduação como responsáveis por essa formação e esses eram, em geral, os que foram beneficiados com bolsas de Iniciação Científica”, e para a autora, “uma prática muito acertada desenvolvida pelo CNPq a partir dos anos de 1980”. (LÜDKE, 2001, p.9).

Plres (2009, p. 3) traz como hipótese principal do seu trabalho a ideia de que “o egresso do PIBIC/CNPq se torna um professor-pesquisador universitário”, já que o objetivo é que o ex-bolsista seja inserido “em um mestrado e doutorado, ou seja, em um programa de *stricto sensu*”. Essa formação diferenciada é observada quando a autora se refere ao

[...] egresso do PIBIC/CNPq-UNEB, hoje professor do ensino superior, que imediatamente dois momentos da formação desse egresso aparecem: o momento da sua formação inicial para a pesquisa, enquanto ex-aluno de um curso de graduação da UNEB que recebia um auxílio financeiro do PIBIC/CNPq; e outro que é o momento presente da vida desse egresso, como um professor/pesquisador universitário. Em nosso entendimento, esse segundo momento é a “validação” da formação inicial do ex-aluno/bolsista do PIBIC/UNEB. (p.7)

Ela, porém, demonstra profunda insatisfação quanto à insuficiência de vaga nos concursos públicos para a carreira docente universitária, pois, “a partir de dados dos últimos censos da Educação Superior (INEP, 2006), as IES públicas, estaduais e federais, não oferecem concurso com regularidade e com número de vagas suficientes, indo à busca do professor substituto”. Apenas, desta maneira, a grande possibilidade de a academia adquirir um professor-pesquisador inserido em grupos de pesquisa e disposto a desenvolver investigações de alta qualidade (PIRES, 2009, p.15).

Outro trabalho que encontra importância significativa na iniciação científica como formação para a pesquisa foi realizado por Carvalho (2002, p.10), quando diz que, examinando elementos “contidos nos resumos selecionados para a seção de pôsteres (para eventos) revelam que, quanto ao cargo ou função, a predominância é de professores de instituições públicas, alunos de cursos de pós-graduação e de graduação, bolsistas de iniciação científica”.

Por outro lado, alguns alunos que não passaram ainda pela pós-graduação, segundo André (2001, p.41), “queixam-se da falta de preparo específico para a pesquisa,

que não lhes foi oferecida nos cursos de graduação”, destacando-se, assim, os alunos “que tiveram a chance de receber bolsa de Iniciação Científica do CNPq, podendo, assim, acompanhar o trabalho de pesquisa de um professor, beneficiando-se da participação, ainda que parcial em uma investigação de fato”.

Os estudos mapeados e aqui registrados evidenciam o caminho de uma formação para a pesquisa, sendo a maior preocupação o fato de que esta formação ocorra ainda na graduação. É possível perceber, no entanto, em maior evidência, a formação diferenciada e, portanto, a valorização do aluno de iniciação científica que, inserido em um grupo de pesquisa, tem maior possibilidade de consolidar-se posteriormente como professor-pesquisador por meio da formação continuada nos cursos de pós-graduação.

Com a intenção de possibilitar uma leitura mais clara do que foi mapeado da literatura nacional sobre a formação do professor-pesquisador, exibimos o Quadro 1, que sintetiza estes achados.

Quadro 1: Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados em periódicos nacionais *Qualis A Nacional* no período de 2000 a 2009.

Autores	Ano	Periódico	Local da publicação	Tema ou objeto de estudo
MORAES e FAVA	2000	São Paulo em Perspectiva	São Paulo	A INICIAÇÃO CIENTÍFICA: muitas vantagens e poucos riscos
LÜDKE	2001	Educação & Sociedade	Campinas	O PROFESSOR, SEU SABER E SUA PESQUISA
CARVALHO	2002	Educação e Pesquisa	São Paulo	OS ESPAÇOS/TEMPOS DA PESQUISA SOBRE O PROFESSOR
GATTI	2005	Revista Brasileira de Educação	Rio de Janeiro	FORMAÇÃO DE GRUPOS E REDES DE INTERCÂMBIO EM PESQUISA EDUCACIONAL: dialogia e qualidade
SOUSA e BIANCHETTI	2007	Revista Brasileira de Educação	Rio de Janeiro	PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: o protagonismo da ANPEd
LENOIR	2007	Educação & Sociedade	Campinas	PESQUISAR E FORMAR: repensar o lugar e a função da prática de ensino
NUNES	2008	Educação e Pesquisa	São Paulo	TEORIA, PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO: a formação do professor-pesquisador
MOITA e ANDRADE	2009	Revista Brasileira de Educação	Rio de Janeiro	ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação
PIRES	2009	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)	Sorocaba	Formação inicial do professor pesquisador através do programa PIBIC/CNPq: o que nos diz a prática profissional de egressos?
ARAÚJO-OLIVEIRA	2009	Revista Educação	Santa Maria	Desafios e obstáculos da pesquisa em educação para a transformação das práticas pedagógicas
LÜDKE, CRUZ e BOING	2009	Revista Brasileira de Educação	Rio de Janeiro	A pesquisa do professor da educação básica em questão

Notamos no Quadro a ideia que há uma predominância de publicações acerca da temática pesquisada por nós, na região Sudeste, especificamente nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Apenas uma publicação foi encontrada no Sul. Nas outras regiões, não foram localizados estudos específicos referentes às palavras-chave mencionadas. Sabemos da limitação deste corte, pois este tema também é preocupação no Norte e Nordeste do País.

Sobre os resultados indicados, vale tecer considerações acerca de alguns itens encontrados, que tratam da preocupação da formação do professor vinculada à pesquisa. Podemos constatar, de um modo geral, com maior frequência, a pesquisa na formação inicial, o aluno de iniciação científica e a importância da formação e da participação de alunos bolsistas e professores pesquisadores nos grupos de pesquisa.

O Quadro 2 compreende os trabalhos relatados nas reuniões anuais da ANPED dos últimos cinco anos, e dos encontros que acontecem a cada dois anos do ENDIPE, organizados por data, local, temática e objetivos do estudo.

Quadro 2: Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados nas Reuniões da ANPED e ENDIPE (2000 – 2009)

Autores	Ano	Evento	Local do evento	Temática
ROSA, CARDIERI e TAURINO	2008	ANPED	Caxambu - MG	Pesquisa e formação de professores: reflexões sobre a Iniciação à pesquisa no curso de pedagogia
GOES	2000	X ENDIPE	Rio de Janeiro	A formação do educador - pesquisador: trajetória da disciplina métodos e técnicas de pesquisa no Curso de pedagogia/UEPG
PUGGIAN	2000	X ENDIPE	Rio de Janeiro	A formação e a qualificação dos professores da escola básica para a pesquisa.

Podemos observar no Quadro 2 o número limitado de pesquisas publicadas nos últimos nove anos sobre a temática, no caso, nestes anais dos encontros registrados. E ainda notamos que há uma lacuna pelo, menos nestes encontros, entre os anos 2001 a 2007.

Nos trabalhos mapeados, evidenciam-se inquietações acerca da formação do professor, do currículo formador e das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito universitário, relacionados ao uso da pesquisa como atividade principal na formação inicial. É com base nessa evidencia, principalmente de utilização da pesquisa a partir da formação inicial, que pretendemos acrescentar a nossa contribuição ao conhecimento na área, com vistas a oferecer dados que demonstrem de forma particular que contribuições a formação

em pesquisa traz para a prática do professor de licenciatura e, conseqüentemente, para a academia, já que não foi identificado nos mapeamentos realizados, embora se aceite sua limitação, nenhum estudo realizado com este objetivo e, portanto, resultado.

3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR/PESQUISADOR: NAS TRILHAS DA PÓS-GRADUAÇÃO

Este capítulo tem o propósito de mostrar um texto reflexivo ancorado na história dos cursos de pós-graduação no Brasil. O escrito tem natureza narrativa e histórica e se encontra dividido em três partes. Aborda inicialmente o caminho oficial da pós-graduação no Brasil de forma bastante breve e, mais especificamente, voltado para área de educação. Apoiar-se nas concepções de Mendonça (2000), que traz uma visão panorâmica do ensino superior no Brasil; em Pimenta e Anastasiou (2002), que contribuem nesse entendimento com uma análise sobre a influência de alguns modelos europeus em diferentes momentos históricos na formação da universidade brasileira; Ramalho e Madeira (2005), por sua vez, abordam a pós-graduação nos Planos Nacionais de Pós-Graduação quanto às suas implantações e desenvolvimento no cenário nacional; Saviani (2007), no resgate desse processo histórico de implantação e consolidação dos cursos de pós-graduação, finalizando com Gatti (2002), que demonstra a produção da pesquisa na pós-graduação, no caso, em educação no Brasil até o início do século XXI. Utilizamos como suporte outros estudiosos desse tema e suas contribuições na tessitura do capítulo.

Na segunda parte do texto, são expressos mais especificamente os aspectos relacionados somente à pós-graduação em educação no Brasil e, como sustentáculo desta reflexão, nos apoiamos principalmente além dos estudos de Pimenta e Anastasiou (2002), nos trabalhos de Santos e Azevedo (2009), que analisam a trajetória da pós-graduação brasileira, bem como a inserção e a evolução da pesquisa educacional no interior desse processo; e em Saviani (2006), ao ressaltar a experiência universitária no Brasil, dando ênfase à trajetória da pós-graduação.

A terceira parte discorre sobre a pós-graduação em educação na Universidade Estadual do Ceará, cobrindo o período em que esta iniciou sua trajetória nos cursos *lato e stricto sensu*, e, neste último, a criação do curso de Mestrado Acadêmico em Educação, bem como, recentemente, com a aprovação do Curso de Doutorado que transforma em programa a pós-graduação em educação.

3.1. A pós-graduação no Brasil: o caminho percorrido

A universidade no Brasil tem uma história muito recente e, em comparação com o Velho Mundo⁷ tardiamente. Somente no século XIX, no período colonial, iniciou-se no Brasil

⁷ É um termo generalizado que define o mundo conhecido pelos europeus até os Século XV, ou seja, a Eurásia: os Continentes europeu, africano, asiático e ilhas adjacentes, porque foi aí que surgiram as mais antigas civilizações de que se tem conhecimento. Foi em áreas do norte da África e em partes da Ásia que se

o ensino superior especificamente no ano de 1808, com a criação das escolas superiores profissionalizantes de maneira pragmáticas e isoladas com o objetivo de trazer infraestrutura para a permanência da Corte no Brasil. Somente em 1920 foi criada a sua primeira universidade chamada de Universidade do Rio de Janeiro que, segundo Saviani (2006, p.139), surgiu pela “mera agregação de três faculdades já existentes, a de Direito, a de Medicina e a Politécnica”. Acrescenta Mendonça (2000, p. 136) a esta questão que estas continuavam funcionando em caráter isolado “sem qualquer alteração nos seus currículo, bem como nas práticas desenvolvidas no seu interior”. Antes disso, para se obter uma formação universitária, brasileiros aspirantes eram enviados a Portugal e formavam-se como bacharéis e doutores na Universidade de Coimbra e em Évora.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p.147), o ensino-aprendizagem no Brasil, anos após a sua descoberta, recebeu influência de modelos europeus, como o jesuítico, o francês e o alemão. A *Ratio Studiorum* era de fato um plano pedagógico do modelo jesuítico que cabia aos professores cumprir e aos alunos atender, pois

[...] a ação docente era a de transmitir esse conteúdo indiscutível a ser memorizado, num modelo da exposição que era acompanhado de exercícios a serem resolvidos pelos alunos e tinha o recurso da avaliação como controle rígido e preestabelecido.

O modelo francês se iniciou no Brasil no tempo das faculdades isoladas⁸, que atendiam prioritariamente a elite. Esse modelo caracterizava-se por centralizador e fragmentado, por impossibilitar e dificultar processos divergentes de pensamento. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p.150), esse modelo era semelhante ao modelo jesuítico, pois

[...] o professor é o transmissor do conhecimento e, no estudo das obras clássicas, a aceitação passiva das atividades propostas, a impotência da memorização do conteúdo pelos alunos com sua obrigação primordial, a força da avaliação como elemento classificatório são características do ensino na universidade.

Podemos perceber em nossos cursos de formação que esses modelos ainda estão fortemente enraizados nas práticas pedagógicas. Oposto a esse padrão, o modelo alemão, também conhecido como *humboldtiano*, criado na Alemanha no final do século XIX e no período da Revolução Industrial⁹, marcava o “avanço da ciência por meio da pesquisa das questões nacionais e é proposto como saída para a renovação tecnológica”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 150); ou seja, é somente com este modelo alemão que a pesquisa

desenvolveram, por volta de 7 000 a 3 000 anos atrás, sociedades como a Fenícia, a Suméria, a Assíria e a Egípcia.

⁸ São instituições de educação superior pública ou privada, com propostas curriculares em uma ou mais área do conhecimento.

⁹ A Revolução Industrial consistiu em um conjunto de mudanças tecnológicas com profundo impacto no processo produtivo em nível econômico e social. Iniciada na Inglaterra em meados do século XVIII, expandiu-se pelo mundo a partir do século XIX.

adentra a universidade e se torna um de seus princípios junto ao ensino e à extensão. Informa Cunha (2000) que, durante o período de 1910 a 1965, os professores que se candidatavam à docência no ensino superior participavam de concurso realizado nos moldes desse modelo alemão. Nesse sentido, no intuito de criar uma universidade que solucionasse os problemas nacionais por meio da pesquisa, a interação de professores e alunos numa parceria rumo à conquista do conhecimento, era fundamental. Embora esta pretensão já tenha caminhado bastante, ainda está passando por ajustes em sua implantação.

Para tanto, foram criados no Brasil espaços de atuação, como os “institutos, visando à formação profissional, e os centros de pesquisa” com propostas de atividades científicas (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 151). Corroborando esta análise, Mendonça (2000, p. 142) diz que “o primeiro passo desse processo de modernização do ensino superior foi dado pelo setor militar, com a criação, em 1947, do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA)”. Outro instituto na área educacional, entretanto, foi criado no final dos anos 1930, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e, posteriormente, dividindo-se em centros de pesquisa que se “constituíram em focos produtores e irradiadores de pesquisas e formação em métodos e técnicas de investigação científica em educação, inclusive as de natureza experimental”. (GATTI, 2002, p.15). Essas instituições gestaram pesquisadores-professores e professores-pesquisadores no ensino superior, “criando uma fecunda interface, especialmente com algumas universidades nas décadas de 40 e 50 dos anos 1900”. (GATTI, 2002, p.16).

Esse modelo alemão foi atuante no País no período militar e no pós-guerra influenciando a criação de outros órgãos importantes no desenvolvimento da pesquisa no intuito de analisar a realidade no Brasil. E foi no pós-guerra, e com as influências do modelo de ensino superior alemão e outras variáveis e necessidades do País, que então foi criado o então Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq).

Criado em 1951 com o objetivo específico de promover a pesquisa científica e tecnológica nuclear no Brasil, desenvolvia atividades orientadas à promoção da área das chamadas ciências exatas e biológicas, fornecendo bolsas e auxílios para a aquisição de equipamentos para pesquisa, bem como criava e mantinha institutos especializados; a Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituída, no mesmo ano que o CNPq, tendo à sua frente o educador Anísio Teixeira, investia na formação dos quadros universitários, através também da concessão de bolsas no país e no exterior; outros órgãos dos vários ministérios atuavam de forma isolada sobre as suas áreas respectivas. (MENDONÇA, 2000, p. 143).

O CNPq foi se fortalecendo durante os anos seguintes com o aumento de fomento a bolsas de pesquisa em vários programas de incentivos, tanto aos estudantes iniciantes da graduação como, principalmente, aos estudantes da pós-graduação *stricto sensu*, com o compromisso de despertar vocação científica e incentivar novos talentos e potenciais. Fora isso, posteriormente, podemos constatar o crescente número de editais para projetos de pesquisa e o amparo aos grupos de pesquisa que foram criados no final da década de 1990. O CNPq também, a partir do ano de 1999, acompanha as pesquisas e os pesquisadores brasileiros quando implantou uma plataforma de currículo chamada de *LATTES*¹⁰, que permite, no caso, o registro de trajetória profissional do professor/pesquisador, dando acesso ao seu acompanhamento, avaliação e divulgação entre os pares e/ou interessados do caminho profissional e interesses de temáticas de pesquisa.

Além dessa instituição, destacam-se mais duas, criadas, respectivamente, nos anos de 1948 e 1949, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), com o objetivo de apoiar o crescimento da comunidade científica, sua organização e articulação política (MENDONÇA, 2000). Com a implantação do modelo *humboldtiano*, inicia-se assim no País uma série de incentivos à formação do professor-pesquisador, bem como do pesquisador-professor que só tende a aumentar, uma vez que a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741 - é uma instituição que passa posteriormente a avaliar e autorizar a abertura de cursos de pós-graduação no Brasil, no final da década de 1960, com base na titulação e produção do quadro docente das IES.

Em 1953, é implantado o Programa Universitário, principal linha da CAPES junto às universidades e institutos de ensino superior, com o objetivo de contratar professores visitantes estrangeiros, estimular atividades de intercâmbio e cooperação de instituições, conceder bolsas de estudos, bem como apoiar eventos de natureza científica (BRASIL, CAPES, 2009).

Na década de 1960, instalou-se o governo militar. Aponta Gatti (2002, p. 17) que, a partir de então, “a política científica passa a ser definida num contexto de macroplanejamento”, o que culminou na Lei nº 5.540/68, mais conhecida como “Lei da Reforma Universitária”, que tinha como objetivo fixar normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Traz em seus primeiros artigos aspectos relacionados ao incentivo à pesquisa, o que se pode constatar a seguir.

¹⁰ Leva o nome do físico César Lattes. O sistema de currículos Lattes surgiu da necessidade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) de gerenciar uma base de dados sobre pesquisadores em C&T para credenciamento de orientadores no País.

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário. Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado. Art. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos. (BRASIL, LEI 5.540/68, p.1)

Mendonça (2000) destaca que a Lei 5.540/68 afirmava explicitamente que em sua organização ideal de ensino superior, deveria constituir sua “tríplice função de ensino, pesquisa e extensão”; e que a criação dos cursos de pós-graduação foi o motivo principal “pela mudança efetiva da universidade brasileira, garantindo, por um lado, o desenvolvimento da pesquisa no âmbito da universidade e, por outro, a melhoria da qualificação dos docentes universitários”. (MENDONÇA, 2000, p. 148). Corroborando o pensamento de Mendonça, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 152), apontam que essa lei foi determinante no campo da formação em pesquisa, pois, a partir de então, assumiu “a graduação a responsabilidade de formação dos quadros profissionais destinando à pós-graduação a responsabilidade da pesquisa” Essa lei foi de tão grande importância para o campo da formação em pesquisa que permaneceu em vigor até a promulgação da Lei nº 9.394/96, apesar de ter passado por alterações, particularmente no final dos anos de 1980 e 1990, resultante de mudanças sucedidas no País no contexto econômico, político e social.

Em 1961, a CAPES subordina-se diretamente à Presidência da República. Com a ascensão militar em 1964, o professor Anísio Teixeira deixa seu cargo e outra diretoria assume a CAPES, que volta a se subordinar ao Ministério da Educação e Cultura. O ano de 1965 é de grande importância para a pós-graduação: 27 cursos são classificados no nível de mestrado e 11 no de doutorado, totalizando 38 no País. (MENDONÇA, 2000). Segundo dados apresentados pela CAPES¹¹, entre os anos de 1996 e 2003, foram criados 872 cursos de mestrado e 492 de doutorado em todo o Brasil. O número de alunos matriculados nesse período aumentou em 30 mil no mestrado e 19 mil no doutorado. O número de mestres e de doutores titulados entre 1996 e 2003 praticamente triplicou.

Ao lado da criação e implantação, surge o processo de avaliação dos cursos que passa a funcionar desde o ano de 1976, criando critérios para atribuição de notas e autorizando sua criação ou fechamento. Este sistema de avaliação implantado pela CAPES se, por um lado, engessa os programas e cursos para o atendimento dos critérios, sobretudo de produção e publicação do corpo docente, por outro, aporta parâmetros de referência para a classificação do ensino de pós-graduação no País. A Avaliação dos Programas de Pós-graduação - CAPES compreende a realização do acompanhamento

¹¹ Fonte: www.capes.gov.br

anual e da avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-graduação - SNPG. Os resultados desse processo, expressos pela atribuição de uma nota na escala de "1" a "7", fundamentam a deliberação CNE/MEC sobre quais cursos obterão a excelência e/ou a renovação de "reconhecimento", a vigorar no triênio subsequente.

Os anos 1970, segundo Mendonça (2000, p.148), foram marcados pela multiplicação de instituições isoladas de ensino superior, criadas pela iniciativa privada, e para uma melhor compreensão, afirma a autora, “entre 1968 e 1974, enquanto as matrículas nas universidades passaram de 158,1 mil para 392,6 mil, pouco mais do que o dobro, nas instituições isoladas, das quais $\frac{3}{4}$ privadas”. Segundo Zabalza (2004), nessa década, grandes mudanças ocorreram no âmbito universitário, provocando transformações no funcionamento, estruturas e conteúdos. Dentre essas mudanças, o autor destaca a inclusão das tecnologias, surgimento de estudos e orientações na formação de vários profissionais de áreas diversas, além da educação a distância. O número de instituições privadas isoladas de ensino superior aumentou consideravelmente nos anos seguintes e acarretou um decréscimo na qualidade da formação, tema que merece toda uma investigação somente voltado para ele, ante as interferências que estas instituições produzem na educação superior no País.

Com a preocupação das políticas em torno da pós-graduação, na década de 1970, foi criado o 1º Plano Nacional de Pós-Graduação (PNGP) para o período de 1975-1979. Registra-se no documento que

[...] esse plano retomou as funções gerais da pós-graduação formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão do ensino superior em quantidade e qualidade; formar pesquisadores para maior incremento do trabalho científico e preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda de mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas. Tudo isso considerando que o sistema de pós-graduação, exercendo adequadamente suas funções, conseguiria chegar ao objetivo fundamental de transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanente. (BRASIL/PNGP 1975, p. 16-17).

Esse período foi marcado pela política desenvolvimentista com interesses em elevar o ensino superior “resultante do próprio pacto político de sustentação do governo”. E para esse primeiro PNGP o governo disponibilizou um recurso copioso em “relação à demanda relativamente reduzida”. (RAMALHO e MADEIRA, 2005, p.72).

Na década de 1970, registra-se a expansão dos cursos de pós-graduação com a instituição do Sistema Nacional de Pós-graduação (SANTOS e AZEVEDO, 2009), não se podendo esquecer de que a expansão vem acolitada da preocupação de acompanhamento e avaliação destes cursos. A implantação da pós-graduação em educação no Ceará deu-se

na Universidade Federal no ano de 1977, bem como na Paraíba. As Universidades Federais do Rio Grande do Norte e de Pernambuco somente em 1978. A região Norte é privilegiada com estes cursos somente em 1987, na Universidade do Amazonas.

A década de 1980, conhecida na história da educação como “a década perdida”, para a pós-graduação não foi diferente. Registra Saviani (2006) que, durante cinco anos, não surgiram programas de mestrado nas universidades brasileiras (1979 a 1984), assim como, no nível de doutorado, o período foi mais extenso, oito anos, dos anos de 1982 e 1989; entretanto o 2º PNPG deu-se de 1982-1985, aparecendo num momento

de forte crise política que sinalizava o ocaso dos governos militares [...] e esgotamento econômico em decorrência das condições internacionais adversas à continuidade de um crescimento altamente dependente de capitais externos, fonte das dívidas externa e interna que ainda hoje dominam o cenário nacional. (RAMALHO e MADEIRA, 2005, p. 72).

Mesmo o País mostrando um quadro esgotado em termos de crescimento econômico, o novo plano proposto trouxe medidas importantes, com ênfase na qualidade do ensino superior e da pós-graduação, adequando o sistema de ensino junto às necessidades do País em relação à produção de ciência e tecnologia.

No período inicial de redemocratização política do Brasil, e no primeiro governo civil da chamada Nova República, foi criado o 3º Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), para o período de 1986-1989. Apontam Santos e Azevedo (2009) que “os objetivos e as funções nele apresentados não sofreram grandes variações em relação aos anteriores” (SANTOS e AZEVEDO, 2009, p.538). Para Ramalho e Madeira (2005), o 3º PNPG buscou afinar relações entre a “universidade, a pós-graduação e o setor produtivo, dando maior força à necessidade de institucionalização da pesquisa como elemento indissociável do ensino de pós-graduação, e sua integração no Sistema Nacional de Tecnologia”. É possível perceber que a universidade pública foi lugar singular na formação do pesquisador em função do progresso do Brasil. (RAMALHO e MADEIRA, 2005, p.73).

Apesar dos poucos recursos destinados à educação durante a década de 1980, “a formação de quadros no exterior também é grandemente expandida [...], e o retorno desses quadros traz para as universidades [...] durante a década de 1990, contribuições que começam a produzir grandes diversificações nos trabalhos”. (GATTI, 2006, p. 19). Esse acontecimento foi de grande valor, tanto em relação aos temas gerais relativos à educação, quanto ao tratamento dos assuntos em estudo. É importante referir, trazemos um escrito que objetiva expor um breve histórico da pós-graduação, mas entendemos a importância de aprofundamentos de estudos relacionados a cada plano educacional lançado no País, aqui exposto e brevemente discutido. O objetivo é manter um fio condutor dos acontecimentos para se inserir posteriormente a pós-graduação em educação na UECE.

De forma significativa, a década de 1980 se destacou pelo aumento expressivo da produção acadêmico-científica, com divulgação em torno de 60 revistas de educação, além de grande volume de livros. Dentre as revistas criadas no período, destacam-se *Educação & Sociedade*¹² e *ANDE*¹³. (SAVIANI, 2007). Vale ressaltar que, desde então, surgiram outras revistas, principalmente no Sul e Sudeste, criadas com a finalidade de dar vazão às produções dos doutores egressos dos cursos brasileiros. Se havia necessidade de produção dos professores/pesquisadores para avaliação dos cursos de pós-graduação, era necessário criar meios de escoar e divulgar esta produção, o que se intensificou cada vez mais nos cursos neste nível em todo o País.

Com o avanço das novas tecnologias e a globalização, na década de 1990 eventos como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), o Encontro de Nova Delhi (Nova Delhi, 1993), e o Encontro de Dakar (Senegal, 2000), dentre outros, influenciaram mudanças também no quadro educacional brasileiro. (VIEIRA e ALBUQUERQUE, 2001). São as mudanças que chamamos de “rebote”. Além das internas existentes no Brasil, algumas destas resultam de forças externas, advindas da Europa, Estados Unidos e outros lugares, haja vista o modelo de universidade a Alemã já bastante comentado no início deste texto.

O 4º plano PNPG nos anos 1990 passou pelos debates nacionais, contudo, não foi implantado. No entendimento de Ramalho e Madeira (2005, p. 74), “embora não houvesse formalmente, nos anos de 1990, um IV PNPG, houve um conjunto de medidas que constituíram uma política para a pós-graduação” Destacam-se, dentre essas medidas, na leitura dos autores citados:

a) intensificação da capacitação docente das instituições de ensino superior, priorizando os estabelecimentos universitários para atender à expansão do ensino de graduação e à elevação de sua qualificação acadêmica; b) formação de profissionais de alto nível...; c) redução do tempo de titulação médio na pós-graduação...; d) reorganização da estrutura de financiamento da pós-graduação; e) aprimoramento constante da qualidade dos programas...; f) proposição de ações para reduzir o desequilíbrio regional por intermédio de estratégias que promovam a fixação de competências acadêmicas e de pesquisa. (RAMALHO e MADEIRA, 2005, p. 74).

Essas medidas políticas apontadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2003) tinham a intenção de expandir o sistema de pós-graduação no País com o principal objetivo de preparar o docente atuante no nível superior e em outras modalidades do ensino em professor-pesquisador, bem como acelerar a produção do

¹² Fundada pelo CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade, discutiu e difundiu temas educacionais os mais diversos tendo como alvos os alunos de pós-graduação e professores universitários (SAVIANI, 2007).

¹³ Teve sua primeira edição publicada em 1981 e em 1990 já haviam sido editados 16 números; sendo que até 1984 manteve a periodicidade semanal. Seu objetivo era articular a produção teórica que se expressava nas universidades com o trabalho pedagógico das escolas (SAVIANI, 2007).

conhecimento, tema já discutido onde entra o apoio dos órgãos de fomento brasileiros, como o CNPq e a CAPES.

Observamos também, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9394/96), reclamações acerca da importância do programa de pós-graduação *stricto sensu*, em seu art.66, quando diz a Lei que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. (BRASIL, LDB 9394/96 p.172). Tanto a LDB 9394/96 quanto a Constituição Nacional de 1988 registram urgências quanto à qualificação do professor relativos a essa formação, envolvendo a pesquisa como elemento fundamental para que este professor, além de ser competente para atuar em seu nível de ensino, deva estar comprometido com a pesquisa, tanto para o desenvolvimento da sua capacidade investigativa como para o aperfeiçoamento da pesquisa no contexto universitário.

Quarenta e cinco anos após a promulgação do Parecer nº 977, de 1965, estamos no final do 5º PNPG relativo ao período de 2005-2010, e esse plano tinha como proposta, segundo Ramalho e Madeira (2005, p. 74), “no período de seis anos, dotar o Brasil de mais 16.000 doutores e 45.000 mestres, e prevê um acréscimo no orçamento de bolsas e fomento no valor de R\$1,66 bilhões”. Registra o 5º PNPG em seu documento a “flexibilização do modelo de pós-graduação, a fim de permitir o crescimento do sistema; [...] atuação em rede para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da pós-graduação e atender às novas áreas de conhecimento”. (BRASIL, PNPG/MEC/CAPES, 2005-2010, p. 44).

Durante os 40 anos de implantação dos planos nacionais de Pós-Graduação, observamos que mudanças na política nacional influenciaram em suas elaborações. Os planos trouxeram, contudo, importantes transformações mediante suas propostas quanto à quantidade e, sobretudo, à qualidade e expansão da qualificação acadêmica, crescimento da produção científica, além de outras contribuições para a pós-graduação, inclusive na área da educação, que é o campo específico da próxima discussão.

3.2 A pós-graduação em Educação no Brasil: um caminho que está sendo rapidamente trilhado.

Em 3 de dezembro de 1965, foi aprovado o Parecer nº 977, pela Câmara de Ensino Superior (CES) do então Conselho Federal de Educação-CFE, com o objetivo de implantar e organizar a pós-graduação em cursos *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), resultante de acordos entre MEC/USAID, dirigindo as reformas educacionais no período da ditadura militar (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Destacamos que, no conteúdo do Parecer nº 977/65, o modelo de estrutura organizacional da pós-guardação brasileira recebeu influências europeias e norte-americanas, sendo que a europeia foi principalmente por parte da universidade alemã. No entendimento de Saviani (2006, p.152), o primeiro modelo “põe uma certa ênfase no aspecto técnico-operativo, e o segundo a ênfase principal recai sobre o aspecto teórico” no caso sobre a pesquisa e, conseqüentemente, a produção. Para melhor compreensão do primeiro modelo proveniente do ensino alemão, trazia também ideias positivistas, sendo assim responsável pela organização estrutural dos níveis da pós-graduação em *lato sensu* e *stricto sensu*; e o segundo, mais dos Estados Unidos, procurava endossar um grau satisfatório na intelectualidade brasileira, haja vista que esse modelo recebeu influências iluministas. É importante ressaltar que esta formação qualificada de professores no patamar de pós-graduação foi planejada pela União, com o intuito de responder a demanda do ensino superior que buscava anteriormente essa formação fora do País.

Com a institucionalização da pós-graduação no Brasil, o “estímulo ao desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores, se fez necessário face ao desenvolvimento de todos os setores nacionais”. (SANTOS e AZEVEDO, 2009, p.536). Ou seja, a Nação não podia ter mais seus quadros de técnicos formados no Exterior nem podia ficar à mercê da reprodução do conhecimento, precisava formar cérebros para produção tecnológica. Somente assim eram possíveis o desenvolvimento e o crescimento do parque tecnológico e produtivo.

A pós-graduação *lato sensu* viria a se caracterizar como um curso de especialização ou curso de aperfeiçoamento, com uma determinada carga horária e que tinha e tem como objetivo principal o ensino “e seu centro é um elenco de disciplinas que o aluno deve cursar”; contudo, evidenciamos que a pesquisa se encontra presente apenas no final do curso com a elaboração da monografia (SAVIANI, 2006, p.137); um curso, geralmente, de 360 horas e que permitia ao aluno ao seu término mais seis meses para a realização do trabalho monográfico.

A pós-graduação *stricto sensu*, além do ensino, tinha e tem como atividade principal a pesquisa e como objetivo essencial a formação do pesquisador, principalmente no patamar de doutorado. Passa a se caracterizar posteriormente com a expressão *programa de pós-graduação*, quando a instituição possui na mesma área o curso de mestrado e o de doutorado. É um curso que exige, para titular o doutor, o mestre, a defesa para o primeiro de uma tese de doutorado, e para o segundo de uma dissertação de mestrado. Como apoio a essa atividade, o aluno cursa, também, um elenco de disciplinas disposto em função da área e do tema de sua pesquisa. No mestrado, em termos oficiais, dá-se a formação inicial do pesquisador e no doutorado essa formação é consolidada (SAVIANI, 2006). O mestrado,

que até meados da década de 1990 se fazia em quatro anos e doutorado até em seis anos, já no início dos anos 2000 passa para 24 meses ou dois anos o mestrado, e o doutorado fica em quatro anos. Esta mudança é discutida por muitos estudiosos do tema, inclusive Gatti (2002), que identifica a má qualidade, principalmente de algumas dissertações relacionadas ao pouco tempo para sua produção.

Segundo Santos e Azevedo (2009), a criação do primeiro Mestrado em Educação ocorreu no ano de 1966, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e, logo após, no ano de 1969. Saviani (2006) relata que foi instituído o segundo mestrado também no Sudeste, denominado Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Educacional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A partir de então, durante os anos de 1970, com a criação do Sistema Nacional de Pós-Graduação instituído pelo Governo, ocorreu grande expansão da pós-Graduação em educação. Além disso, Santos e Azevedo (2009) destacam que, em 1973, se iniciaram as primeiras produções de teses e dissertações.

Em 1971, Saviani (2006) registra o surgimento de quatro programas de pós-graduação na área educacional, todos situados na região Sudeste. Nos quatro anos seguintes, mais seis programas foram criados, dessa vez um na região Centro-Oeste e outro na região Nordeste, nas Universidades Federais de Minas Gerais e da Bahia, e os demais concentrados nas regiões Sul e Sudeste, completando esta fase de consolidação em 1976, chamado por Saviani (2006) de “período heróico¹⁴”. Surgiram, contudo, nesse mesmo ano, os primeiros programas de doutorado na PUC do Rio de Janeiro e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É possível perceber que tanto a implantação como a expansão dos programas de pós-graduação em educação se deram inicialmente, em sua maioria, nas universidades do Sul e Sudeste. Daí os projetos e as publicações desenvolvidos pelos pesquisadores destas regiões que conseguiram e ainda conseguem das instituições de fomento bolsas e recursos em quantidades bem significativas, se comparadas aos conseguidos pelo Nordeste e mais ainda Norte e Centro-Oeste, isso não só no campo da educação.

Nessa fase inicial, os cursos de pós-graduação se organizaram em áreas de concentração, fundamentados no currículo do curso de Pedagogia. Apontam Santos e Azevedo (2009, p.541) que “daí o surgimento de áreas como filosofia e história da educação, psicologia da educação, didática e metodologia do ensino, (...)”. Entretanto, essa estruturação, entretanto, considerada fragmentada pela pouca experiência da pesquisa na

¹⁴ Apontado por Saviani (2006) como período em que as condições de formação dos mestres eram precárias quanto ao número de doutores, pois os poucos que existiam se formavam no Exterior, e a falta de bibliotecas adequadas para as devidas orientações.

área de educação, passou por mudanças inclusive orientadas pelas visitas das CAPES aos programas e cursos de todas as áreas no final da década de 1990, na direção da feitura das linhas de pesquisas e eixos temáticos e nelas inseridas as produções do corpo docente.

O início da década de 1980 foi marcado pela inexistência da abertura de programas de mestrado em educação, que durou cinco anos (1979-1984). Destaca Saviani (2006) que a disseminação continuou somente no ano de 1984 em diversos estados, também no Norte e Centro-Oeste, embora em números bem modestos.

Com a grande expansão nos anos de 1990, a CAPES propôs que os programas fossem organizados em linhas de pesquisa, o que já foi comentado, e, desde então, da parte dos alunos, estes teriam que possuir desde o início do curso um projeto que estivesse vinculado a sua linha de pesquisa na qual o professor estava inserido. Santos e Azevedo (2009, p.541) defendem a ideia de que

[...] isso significava colocar a pesquisa como centro do desenvolvimento do curso e também supunha maior articulação e aproximação entre os pesquisadores, já que o desenvolvimento de linhas de pesquisa previa a formação de grupos que a integrassem.

Com o objetivo de agrupar temas de estudos científicos, as linhas de pesquisa foram se fundamentando em tradição investigativa, de onde se originavam projetos de pesquisa com início e final definidos com fundamentos em objetivos específicos, visando à obtenção de resultados, de causa e efeito, ou colocação de fatos novos em evidência. Perreonoud (citado por SANTOS, 2002, p.19) defende a ideia de que “os benefícios da pesquisa para a formação docente estão relacionados com o tipo de finalidade da pesquisa desenvolvida e com a forma de participação do docente nesse processo”.

Segundo pesquisa realizada no portal da CAPES¹⁵, verificou-se que, até 2010, os cursos de pós-graduação em educação estão contabilizados num total de 89, sendo que 46 ofertam, além do mestrado em Educação também o doutorado. Chamamos atenção quanto à distribuição desses cursos em todo o País, pois averiguamos que 63 (70%) estão localizados nas regiões Sul e Sudeste e o restante 26 (30%) nas demais regiões. Estes dados acompanham esta prevalência deste a implantação dos cursos nos anos de 1960, como já discutido neste trabalho. Entendemos que essa desproporção poderia ser diminuída com investimentos e incentivos com o que é entendido como ‘discriminação positiva’ ou ‘cotas’ de bolsas e de editais para estimular o crescimento das pesquisas e da produção nestas regiões. André (2001) defende o argumento de que, a partir da implementação da pós-graduação, houve uma aceleração no desenvolvimento da área de pesquisa em

¹⁵ Pesquisa realizada na Plataforma CAPES <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/> Acessado em 31/03/2012.

educação, de tal maneira que é possível afirmar ser nesse espaço de pós-graduação que efetivamente acontece essa prática.

Sendo assim, é pertinente acentuar que a pós-graduação tem ocupado um importante espaço na organização do ensino superior, já que há uma exigência quanto ao número mínimo de docentes com titulação de mestrado ou doutorado, conforme reclama a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, já discutida. De mais a mais, esse avanço sucede também por iniciativas pessoais, contudo, ressaltam Pimenta e Anastasiou (2002) que ter reconhecimento por parte da academia de pesquisador, e de uma significativa produção científica, não garante primazia no desempenho pedagógico.

Com o objetivo de afunilar o texto ao tema e, mais precisamente, ao *locus* desta dissertação, discutimos a seguir como a pesquisa é vivenciada nos programas de pós-graduação na Universidade Estadual do Ceará.

3.3 A pós-graduação em educação na Universidade Estadual do Ceará – UECE: o *locus* da nossa investigação

Durante a ditadura militar, foi criada a Universidade Estadual do Ceará, segundo a Lei Estadual nº 9.753, de 18 de outubro de 1973, e Decreto Estadual nº 10.641, de 23 de dezembro de 1973, sendo uma universidade estadual de ensino, pesquisa e extensão, mantida pela Fundação Educacional do Estado do Ceará – FUNECE. Com a Resolução nº 2, de 5 de março de 1975, do Conselho Diretor, referendada pelo Decreto número 11.233, de 10 de março do mesmo ano, foi criada a Universidade Estadual do Ceará – UECE, mas teve sua instalação concretizada somente em 1977, e reunindo várias unidades de ensino superior em funcionamento, como Escola de Administração do Ceará, Faculdade de Veterinária do Ceará, Escola de Serviço Social de Fortaleza, Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos de Limoeiro do Norte, além da Televisão Educativa (CEARÁ, UECE, 2011).

A Universidade Estadual do Ceará só passou a ter cursos de pós-graduação no ano de 2002, pela Resolução Nº 2470 – CEPE/UECE. Em Fortaleza, os cursos de graduação, em sua maioria, encontram-se instalados no Campus do Itaperi, além dos cursos de pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*).

Segundo informações da PROPgPq – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UECE, as especializações como cursos de *lato sensu* são ofertadas em cinco centros, tais como Centro de Ciências da Saúde – CCS (38 cursos); Centro de Estudos Sociais Aplicados – CESA (quarenta e nove cursos); Centro de Humanidades – CH (oito cursos);

Centro de Ciência e Tecnologia – CCT (nove cursos); Centro de Educação – CED (trinta e cinco cursos) (PROPGPq/UECE, 2012).

Quanto à pós-graduação *stricto sensu*¹⁶, hoje, na Universidade, informa a PROPGPq que os mestrados acadêmicos estão distribuídos em cinco centros e uma faculdade, são eles: Centro de Ciências da Saúde – CCS (quatro cursos); Centro de Estudos Sociais Aplicados – CESA (dois cursos); Centro de Humanidades – CH (quatro cursos); Centro de Ciência e Tecnologia – CCT (três cursos); Centro de Educação – CED (um curso); Faculdade de Veterinária – FAVET (um curso).

Atualmente a Universidade conta com dois tipos de doutorado, o Doutorado em Associação Ampla de IES-UECE/UFC/UNIFOR, com um curso em Saúde Coletiva – CCS e o Doutorado Próprio, dividido em quatro centros - Programa de Pós-Graduação em Cuidados Clínicos em Saúde, do CCS; Programa de Pós-Graduação em Geografia, do CCT; Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do CH; e Programa de Pós-Graduação em Educação, e uma Faculdade, a FAVET com o curso em Ciências Veterinárias. (site: www.uece.br/propgpq)

O Mestrado Acadêmico em Educação - CMAE, foi criado pela Resolução nº 2486/2002 – CEPE/UECE, de 6 de dezembro de 2002, com área de concentração em Formação de Professores, e iniciou suas atividades em 2004. Foi homologado por meio da Portaria do CNE nº 1.652, de 3 de junho de 2004.

A primeira turma formada no CMAE foi em 2004 e contava com 12 alunos e atualmente se encontra na nona turma (2012), com o dobro dos discentes. É relevante lembrar que muitos dos alunos são oriundos de grupos de pesquisa e bolsistas de iniciação científica, assim como docentes da escola básica com interesse de qualificar melhor a sua prática pedagógica, vinculando o ensino à pesquisa.

Embora com um histórico recente desde a sua implantação o mestrado em Educação recebeu da CAPES, em 2010, na última avaliação trienal, a nota 4, possibilitando a apresentação do Projeto de Doutorado, que recebeu recentemente aprovação da CAPES, em 3 de abril de 2012. Essa nova conquista para a UECE repercute no Estado do Ceará e nas regiões vizinhas, uma vez que trará benefícios para uma grande demanda reprimida de professores que querem dar continuidade a sua formação acadêmica. A aprovação do doutorado em tão curto espaço de tempo comprova que o Mestrado Acadêmico em Educação da UECE cumpre o compromisso de formar professores pesquisadores, contribuindo para que essa vivência em pesquisa possa acarretar subsídios não somente

¹⁶ Em quatro de setembro de 2002 pela Resolução nº 2470 CEPE, foram aprovadas normas para os cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu*.

para a produção do conhecimento, bem como para a melhoria do ensino básico e superior no Estado.

O capítulo a seguir compreende uma discussão sobre o conceito de pesquisa e sua importância na formação em pesquisa para a melhoria da práxis dos docentes.

4. A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: OS FIOS QUE CONDUZEM A ESSA APRENDIZAGEM

neste capítulo debatemos a pesquisa, evidenciando sua importância na formação do professor, bem como em relação à transformação desse sujeito-professor em professor-pesquisador por meio da sua aprendizagem em pesquisa. Mais especificamente, objetiva refletir sobre os fios, as trilhas que conduzem a esse processo de aprendizagem.

De início, expressamos o conceito de pesquisa com origem no senso comum, como também no âmbito acadêmico. Ressaltamos sua finalidade “dentro e fora” da Universidade, com a intenção de mostrar que a pesquisa é um elemento indispensável para o aperfeiçoamento da prática do professor. A argumentação teórica foi constituída neste texto tendo como base os estudos de expertos na temática, como Gatti (2002), Severino (2006), Beillerot (2001), Demo (1990), Silva (2007), Lima e Gomes (2002), André (2006), Pereira e Zeichner (2002), Schön (2000), dentre outros.

Em seguida, na segunda seção é discutido o perfil que o professor/pesquisador adquire na vivência em pesquisa, com base na perspectiva de pesquisadores e estudiosos da temática, como Bell (1985), Demo (1990) e André (2006), com objetivo de mostrar como este perfil se constitui durante a formação em pesquisa.

Na terceira seção abordaremos os desafios e exigências quanto à produção do conhecimento para professores e alunos durante o processo formativo. Essas exigências são requeridas pela CAPES, mas que dão suporte à formação em pesquisa.

Finalizando, demonstramos as racionalidades técnico-instrumental e comunicativa, não só como modo científico, mas também de pensar e ensinar, com subsídio, principalmente, nas ideias de Habermas e apoio nos estudos de Casagrande (2009), Martinazzo (2005), Boufleuer (2001) e Therrien (2006), com o objetivo de compreender como essas racionalidades podem interferir na formação em pesquisa.

4.1 Conceitos e definições de pesquisa: algumas reflexões

Procurando o verbete pesquisa no Aurélio (1988, p 389), vemos que ele significa “buscar com diligência; Inquirir; Informar-se a respeito de; Empregar meios para chegar ao conhecimento da verdade”; ou seja, o dicionário cumpre a sua finalidade, que é a de responder a quem o consulta, os vários entendimentos com os quais a palavra pesquisa pode ser usada. No caso, para a pesquisa científica, como é de se esperar, o conceito indica um sistema organizado de feitura do conhecimento que tem como prioridade estabelecer a criação de conhecimentos. Esse entendimento leva a outro movimento que

assinala para a existência de um processo de aprendizagem, tanto do sujeito que realiza a pesquisa quanto da sociedade na qual esta se aplica.

O conceito de pesquisa científica na academia já faz parte do senso comum de professores que compoem os estratos universitários, no entanto, a palavra pesquisa fora da academia tem significados e utilizações diversas. Dentre eles: pesquisar um livro numa biblioteca, pesquisar preços de cereais num supermercado ou então preços e qualidade de materias de construção. Gatti (2002, p. 9) também aponta reflexões sobre este verbete e sua utilização dentro e fora da academia, quando anota que “pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa”. Com esse entendimento, percebemos que a pesquisa está presente no cotidiano da sociedade sempre que buscarmos

alguma informação ou nos debruçamos na solução de algum problema, colhendo para isso os elementos que consideramos importantes para esclarecer nossas dúvidas, aumentar nosso conhecimento, ou fazer uma escolha. (GATTI, 2002, p. 9).

Para que alguma pesquisa seja reconhecida como tal, no entendimento de Beillerot (2001, p.74), é preciso observar três condições: “uma produção de conhecimentos novos; uma produção rigorosa de encaminhamento; e uma comunicação de resultados”. Nessas três condições o reconhecimento revela-se quando “é admitido como tal pela comunidade mais autorizada para sustentar esse tipo de julgamento, [...], um caminho rigoroso adotado de fatos, dos fenômenos e das ideias” e a apresentação das produções em congressos, seminários, encontros, simpósios e outros, como um selo de autenticidade outorgado pelos pares.

O autor ressalta ainda que pesquisa no âmbito universitário é vista sob uma perspectiva científica (BEILLEROT, 2001) o que comentamos há pouco. Esse conceito científico foi adotado no Brasil na década de 1930, com a criação da universidade estruturada no tripé de ensino, pesquisa e extensão, e, mais precisamente, adotada no modelo de universidade alemã (tema discutido no capítulo 3 desta dissertação). Foi somente com a reforma universitária em 1968, no entanto, e a criação dos cursos de pós-graduação em meados da década de 1970, que o principio da pesquisa de fato começa a ser concretizado¹⁷ em nossas universidades, isso porque também é dessa época a abertura dos primeiros cursos de mestrado no País.

Nos estudos de Pedro Demo (1990, p.40), a pesquisa aproxima-se de uma mudança de paradigma, pois, para o autor, “pesquisar é demonstrar que não se perdeu o senso pela alternativa, que a esperança é sempre maior que o fracasso, que é sempre

¹⁷ O regime universitário no Brasil foi instituído no Decreto nº19.851, de 11 de abril de 1931, estabelecendo normas e, a partir de então, foram sendo organizadas as universidades no Brasil; no entanto, a pós-graduação onde a pesquisa vai ser concretizada data do ano de 1965.

possível reiniciar, mudar e transformar a realidade”. Bem verdade, a pesquisa é um processo comunicativo entre o pesquisador e o sujeito/objeto pesquisado, “no sentido específico de produzir conhecimento do outro para si e de si para o outro”, dentro de um contexto histórico, político e social. (DEMO, 1990, p.39). Demo vai bem mais longe quando admite um conceito científico, mas também, sobretudo, educativo, da pesquisa. Para ele, o conceito científico está atrelado à preparação do aluno para aprender a pesquisar, enquanto o conceito educativo perpassa toda a formação e, portanto, a vida do aluno, uma vez que o forma para o desenvolvimento de uma atitude investigativa, que o leva à autonomia. Completamos esta reflexão sobre o entendimento de pesquisa com o pensamento de Severino (2006, p.70), quando diz que fazer ciência é não somente transmiti-la, pois se exige “o desenvolvimento de fundamentação teórica, de reflexão sistemática, de levantamento de dados empíricos, documentais ou históricos, enfim de desvelamento dos sentidos da realidade”.

A pesquisa dentro do princípio educativo tem a finalidade de dotar o discente de ferramentas, mecanismos ou habilidades que lhe possibilitam sempre saber utilizá-las para o *aprender a aprender*. A pesquisa produz, portanto, meios para alcançar a educação emancipatória, com o objetivo de estabelecer o questionamento sistemático e crítico (DEMO, 2006). Entendemos pesquisa nessa perspectiva. Então, que o seu conceito mais restrito leva ao desenvolvimento sistemático de um problema que se verifica, de uma hipótese que se levanta, e de uma busca planejada que se encaminha para captar respostas, organizar os achados e inferir as respostas ou conclusões.

Quando se traz o conceito de pesquisa e este é inserido em uma determinada área, como no caso a de educação e formação, André (2001, p. 55) assinala então que “existe um consenso na literatura educacional de que a pesquisa é um elemento essencial na formação profissional do professor”. A formação de profissionais reflexivos e críticos sobre sua práxis e no campo da investigação científica é uma necessidade e, portanto, pontos de interesse, preocupação e constante discussão na área educacional. Também Lüdke (2001, p. 36), defende a ideia de “uma prática reflexiva numa proposta de identidade entre o professor reflexivo e o professor pesquisador” e André (2001) exprime a pesquisa como subsídio entre o saber e a prática docente.

Vale ressaltar “que ser reconhecido como pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia de excelência no desempenho pedagógico” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 190). Corroborando as autoras acima, nos abeiramos do pensamento de Beillerot (2001, p. 87), quando assinala não haver estudo que comprovando que “um docente formado pela pesquisa seja mais eficaz do que um outro”. Beillerot, Pimenta e Anastasiou, contudo, salientam que para desenvolver

habilidades próprias ao método da pesquisa, é preciso conferir a importância de pesquisar o ensinar e ensinar o pesquisar.

Notamos que o movimento voltado para a pesquisa na formação do professor-pesquisador pode ser questionado pelas diferentes, mas, na maioria, complementares concepções e perspectivas sobre a natureza e o papel da pesquisa. A seção 4.2 refere-se a uma reflexão sobre o perfil do pesquisador constituído durante a vivência em pesquisa na formação.

4.2 O perfil de um professor-pesquisador com vivência em pesquisa

Bem verdade é que o conceito de pesquisa na academia está bem longe daquele atribuído pelo senso comum, como já tratado, portanto, deve a pesquisa no caso, ser encarada com disciplina, além de exigir do pesquisador atitude e conduta assinalada pelo rigor, pela seriedade, pela sistematização de critérios próprios de investigação. Não se faz pesquisa só por querer fazer, mas a desenvolve somente quem tem competência e habilidades para tal. Essa questão é tratada por Bell (1985), que inclusive reúne oito domínios necessários para sua realização. Destacamos, entretanto, dois destes domínios considerados imprescindíveis para nós, como o domínio conceptual e da literatura. Conforme Bell (citado por NÓBREGA-TERRIEN e TERRIEN, 2004, p.39), o estudante alcança o *domínio da literatura* “quando é capaz de referenciar uma relevante e extensiva literatura e, ao mesmo tempo, utilizá-la no desenvolvimento de análise e discussão de ideias, incluindo o desenvolvimento crítico articulado a esta mesma literatura”. Com relação ao *domínio conceptual*, ainda para o mesmo autor,

“[...] o estudante deve ser capaz de organizar com coerência, ideias, perspectivas ou teorias relevantes para interpretar e explorar seu tema de estudo e acrescentar a este a análise crítica, avaliando ainda as ideias, perspectivas ou teorias encontradas, demonstrando habilidades para síntese no processo de desenvolver o argumento”.

Acreditamos que a vivência em pesquisa na formação docente possibilita a constituição de um perfil próprio, inerente ao pesquisador. Para chegar a esse perfil segundo Demo (1990, p. 53), menciona, o professor-pesquisador

deve possuir domínio teórico, para ser capaz de discutir alternativas explicativas da realidade, e de colaboração teórica própria; deve possuir habilidade de manuseio de dados empíricos, para dispor desse expediente de contraste com a realidade; deve possuir versatilidade metodológica, como instrumentação essencial para discutir ciência, preferir e construir versão própria; [...] estabelecer diálogo com a realidade, alimentando processos emancipatórios na sociedade através do questionamento produtivo na teoria e na prática, atingindo a pesquisa como princípio educativo também; precisa ser construtor de conhecimento novo e agente de mudança na sociedade.

A obtenção desses domínios permite o desenvolvimento de uma reflexividade mais crítica. Portanto, André (2006, p. 221) ainda nos ampara na argumentação de que uma das características da pesquisa é que ela “pode propiciar o desenvolvimento de sujeitos autônomos, livres e emancipados”. Essas particularidades apontadas por André (2006, p.223) no sentido de “aprender a conviver e a trabalhar com o outro; aprender a ouvir e se fazer ouvir, expressar ideias e opiniões próprias e acolher pensamentos e opiniões divergentes”, são princípios (atitudes) fundamentais que enriquecem a prática pedagógica não somente na universidade, mas também se estendem aos campos de formação no ensino básico, aos terrenos de atuação deste professor com perfil de pesquisador. Esse novo sujeito-professor passa a ter uma postura profissional diferenciada, mais independente em professar as próprias opiniões, decisões autônomas e de organização individual.

Acrescenta Severino (2006, p. 73) a essa compreensão que o formando adquire uma “maturidade intelectual e maior autonomia em relação às interferências dos processos tradicionais de ensino”. Com isso o autor quis dizer que o pesquisador estará pronto a imergir num universo de problematização, e que dele se espera uma variedade de execução de atividades, como leituras avulsas, seminários, participação em eventos científicos, produções parciais, debates, estudos em grupo, todas as atividades destinadas a situá-lo, num clima de problematização de debate.

Isso implica que a aprendizagem, a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e concepções, são particularidades adquiridas com a vivência em pesquisa que auxiliam aos docentes a solucionar conflitos e desafios nos processos educativos. Além disso, subsidiam na e para a publicação do produto do conhecimento, tema que será abordado a seguir.

4.3 Produção do conhecimento: desafios e exigências

Evidenciamos que o número de publicações, as orientações, participação ou coordenação de grupo de pesquisa e coordenação de projeto de pesquisa são condições necessárias para qualificar os programas de pós-graduação, qualificação exercida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, que “desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação”. A CAPES, conforme está no capítulo 3 desta dissertação, tem como fundamentais atividades a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; o acesso e divulgação da produção científica; o investimentos na formação de recursos de alto nível no País e Exterior e a promoção da cooperação científica internacional (CAPES, 2010). Salientamos que os resultados da avaliação realizada nos cursos e

programas servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoios). O acompanhamento e avaliação, além de contribuírem para a criação de mecanismos efetivos de controle de qualidade, aprofundam sua relação com a comunidade científica e acadêmica.

Além disso, outras exigências são requeridas dos alunos de pós-graduação candidatos a bolsa de estudo. Essa concessão, segundo a CAPES, visa a estimular a formação de recursos humanos de alto nível, consolidando assim os padrões de excelência imprescindíveis ao desenvolvimento do nosso País. Conforme Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010, os requisitos para a concessão de bolsas exigida aos pós-graduandos são:

I - dedicação integral às atividades do programa de pós-graduação; II - quando possuir vínculo empregatício, estar liberado das atividades profissionais sem percepção de vencimentos; III - comprovar desempenho acadêmico satisfatório, consoante as normas definidas pela instituição promotora do curso; IV – não possuir qualquer relação de trabalho com a instituição promotora do programa de Pós-Graduação; V - realizar estágio de docência de acordo com o estabelecido no artigo 18º deste regulamento; VI – não ser aluno em programa de residência médica.

Como podemos constatar, o auxílio em forma de bolsa visa, sobretudo, a contribuir com o aluno na sua dedicação aos cursos e, mais ainda, no seu tempo para pesquisa. Também as publicações são instâncias necessárias não só para o crescimento profissional como também benefício em estudos que atuem nas transformações da realidade mediante ações políticas. Muitas decisões políticas, como leis, decretos e resoluções, partem do auxílio das discussões oriundas das investigações científicas.

Todas essas exigências provenientes da CAPES aos professores e alunos acarretam trabalho, custo e esforço, porém tem vantagens. Aos alunos bolsistas, é dada oportunidade de progredirem intelectualmente, a obtenção de benefícios alcançados no término de cada pesquisa com os resultados atingidos, ampliação da produção científica, participação em eventos científicos locais, regionais, nacionais e, eventualmente, internacionais, bem como uma preparação na iniciação científica quanto aos candidatos a futuros mestres e doutores. Resumidamente, essas são algumas perspectivas alcançadas com a formação e vivência em pesquisa, também conseguida com este tipo de apoio de bolsas. Colaborando com esse raciocínio, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 195) consideram que os resultados de uma investigação propiciam aos alunos e professores “novas elaborações e novas sínteses em relação aos conhecimentos e processos, ampliando dessa forma a herança cultural e propiciando ao aluno a construção de uma ampliação sempre qualitativamente superior dos quadros teóricos e da própria realidade”.

Aos professores-pesquisadores, essas instâncias são bem mais amplas, pois, além do exercício da docência que se divide entre ensino e orientações de monografias, tanto na graduação como na pós-graduação *lato sensu*, também de dissertações e teses na pós-graduação *stricto sensu*, que reclamam conhecimento científico e domínio das metodologias, alguns participam de grupos de pesquisa, projetos de pesquisa, orientam também bolsistas de iniciação científica e, dentro dos grupos, exercem funções de coordenadores, pesquisadores e colaboradores. Esse enriquecimento plural encontra amparo nas racionalidades nas quais o professor se ancora e dela se apropria e que lhe serve de porto para a investigação, sua prática e sua vida.

4.4 Os saberes expressos na razão que dão suporte à aprendizagem em pesquisa: da racionalidade técnico-instrumental à comunicativa

Esta seção inicia trazendo o conceito da palavra racionalidade no senso comum, assim como o entendimento de racionalidade apoiada nos estudos de Casagrande (2009) e Martinazzo (2005). Posteriormente, tencionamos exprimir as racionalidades técnico-instrumental e a comunicativa, discutidas em Habermas, e com amparo nos estudos de Boufleuer (2001), Martinazzo (2005) e Casagrande (2009), não só como modo científico, mas maneira de ensino, com a finalidade de compreender como esses tipos de racionalidade subsidiam a formação do professor e passam a ser a âncora do seu pensamento e da sua ação.

Finalizamos com o entendimento de formação em pesquisa, tendo como base a racionalidade comunicativa, entendida aqui como uma formação fundamentada na intersubjetividade dos sujeitos e aberta ao diálogo que incentiva uma formação social dialógica e emancipatória.

- O que é racionalidade?

Segundo o dicionário da Língua Portuguesa Novo Aurélio: “Racionalidade – [Do lat. Tard. Rationalitate.] s. f. 1. qualidade de racionável ou racional. 2. V. raciocínio. 3. Filos. Numa perspectiva dialética, a qualidade socialmente construída, da atividade humana que é adequada às finalidades visadas”. Portanto, a palavra racionalidade se caracteriza pela razão, ou seja, em conformidade com a razão humana. Não é pretensão fazer ou escrever um tratado sobre racionalidade, mas expor breves reflexões de autores sobre essa ideia em sua articulação com a formação para pesquisa, o ensino e a vida, no caso do professor (FERREIRA 1999, p.1698).

O termo *racional*, segundo Casagrande (2009, p.157), se refere àquele “sujeito capaz de fala e de ação, que possui condições de fundamentar as pretensões de validade que levanta nos atos de fala e que consegue defender seu ponto de vista mediante argumentação e diálogo”. A razão, seja ela teórica ou prática, sempre levou o homem a pensar e agir sobre a sua existência, valores, conhecimento, verdade e os fenômenos naturais. Ao longo da história da humanidade, destacamos nesse sentido o pensamento filosófico. A Filosofia¹⁸, que estuda a existência do homem, surgiu na Grécia no século VI a.C. com seus primeiros pensadores, como Tales, Xenófanos, Pitágoras, Heráclito e Protágoras. Depois outros filósofos dos socráticos aos pós-modernos deram suporte a uma ideia específica sobre o ser humano, originando o que se denominou de “ideal do sujeito monológico, um sujeito racional”. (CASAGRANDE, 2009, p. 93).

Racionalidade, portanto, revela-se por via das diferentes formas de a razão se manifestar, e, como suporte nesse entendimento, defende Martinazzo (2005) a noção de que a palavra racionalidade indica uma situação de possibilidade manifestada na capacidade de o ser humano exercer sua razão na formação de uma sociedade.

Nesse movimento existencial do homem, de agir sobre a natureza e interagir com outros sujeitos, é que os modelos de racionalidade foram se constituindo. Com o progresso da ciência e da tecnologia, mudanças ocorreram nos meios de produção, assim como nas relações sociais, afetando as estruturas sociais, culturais e educacionais. Bolzan (2005, p.37), nesse sentido, diz que,

[...] com o mundo racionalizado perdeu-se o encanto e a magia, que desde sempre permearam as ações humanas, em favor da burocracia racionalizada, da eficácia, do cálculo frio e das relações estritamente profissionais.

O autor aponta que, com essa fragmentação do saber, os métodos de ensino foram objetivados, submetidos e controlados pelo Poder Público, devendo ser levados em conta a eficácia técnica e o resultado. Para tanto, mostramos a seguir os modelos de racionalidade discutidos por Jürgen Habermas nos processos formativos.

4.4.1 Modelos de racionalidades nos processos formativos

Neste texto são discutidos os modelos de racionalidade técnico-instrumental e comunicativa, com arrimo nos estudos de Habermas, citados por Boufleuer (2001),

¹⁸ A palavra filosofia (do grego) é uma composição de duas palavras: *philos* e *sophia*. A primeira significa amizade, amor fraterno e respeito entre iguais; a segunda é sabedoria ou simplesmente saber. (www.wikipedia.org). Enciclopédia livre. Acesso em 06-09-2011.

Martinazzo (2005) e Casagrande (2009) como a finalidade de compreender como esses modelos interferem nos processos formativos.

- Racionalidade técnico-instrumental

Segundo os estudos de Jürgen Habermas¹⁹, filósofo alemão contemporâneo e estudioso da Escola de Frankfurt, a forma como o homem realiza ações na relação com a natureza mediante conhecimento e domínio, aponta para o modelo da *racionalidade instrumental* que, conforme Freitag, citada por Martinazzo (2005 p. 116), “nada mais é que a própria razão capitalista, isto é, a racionalidade do lucro e da expropriação da mais-valia”, derivada de um sistema de ordem das forças de relação de produção.

A racionalidade instrumental, portanto, está pautada na técnica e na matéria em que as ações do homem estão baseadas em regras e metas centralizadoras. Daí o interesse do governo em dominar os diversos setores da sociedade. Para Habermas (1994, p. 49), essa “dominação eterniza-se não só mediante a tecnologia, mas como tecnologia; e esta de sua parte proporciona a grande legitimação ao poder político expansivo, que assume em todas as esferas (...)”. Com o avanço do capitalismo e suas exigências de produção e eficiência, ocorreu um domínio tecnológico sobre a natureza impulsionado pelo homem e poder econômico, contudo, os valores, a ética e a justiça foram invertidos de forma irracional (BOUFLEUER, 2001). Nesse raciocínio, o homem fica impossibilitado de agir com autonomia e liberdade.

Sendo assim, tal dominação tecnicista se encontra de forma ainda muito forte nos processos formativos nas nossas escolas e universidades, ministrados com base na autoridade do docente em sala de aula e fora dela, apontada por Martinazzo (2005, p. 138) como uma “educação monológica, verticalizada e autoritária”. Percebemos, no entanto, uma necessidade de mudança de paradigma para acompanhar as transformações da sociedade e que compreenda os problemas do ser humano em geral. Para Habermas, esse paradigma de racionalidade instrumental que domina o sujeito e o manipula sobre o objeto precisava de mudanças. Não se trata de condenação total do modelo ou da racionalidade técnica instrumental, até porque tem suas qualidades, mas aponta no sentido de outro entendimento concebido como complementar, que é o chamado de racionalidade comunicativa.

- A Racionalidade comunicativa

¹⁹ Jürgen Habermas nasceu em 1929 em Düsseldorf, na Alemanha. De 1949 a 1954, estudou Filosofia, História, Psicologia, Literatura alemã e Economia em Göttingen, Zurique e Bonn. “Seus primeiros artigos começaram a ser publicados já no início dos anos 50”. (CASAGRANDE, 2009)

O homem racional é um sujeito com capacidade para falar e agir e o modelo de *racionalidade comunicativa*, centrada na intersubjetividade, partiu da Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas, “concebida como uma capacidade intersubjetiva de tolerância, de compreensão, de argumentação e de comunicação” dos homens entre si buscando “conhecer e compreender o mundo objetivo” e estabelecendo uma comunicação linguística em busca do entendimento (MARTINAZZO, 2005, p.117). Neste sentido, o autor é categórico em assinalar que a comunicação e a ação se diferenciam, pois a linguagem é usada como entendimento entre os sujeitos em suas ações individuais.

Podemos visualizar nessa proposta de racionalidade que essas relações entre os sujeitos possibilitam uma elaboração sócio cultural, mediante a interação com a linguagem. É, portanto, uma proposta da racionalidade comunicativa que segundo Bouffleuer (2001, p.15), “mostra-se atuante no processo de reprodução da sociedade sob o ponto de vista de suas estruturas simbólicas: as tradições culturais, as solidariedades sociais e as identidades pessoais”. Bolzan completa esse pensamento de Bouffleuer, quando assinala no sentido de que a razão comunicativa tem como temática central

os conceitos de linguagem, entendimento, acordo e consenso perpassados pelo discurso argumentativo. É uma articulação reflexiva e crítica da razão que se expressa por meio da linguagem e da ação, justificada pela agregação de razões pela via discursiva. (BOLZAN, 2005, p. 76).

Desse modo, a racionalidade comunicativa consiste em estabelecer consenso mediante um entendimento recíproco dos sujeitos, consenso necessário para estabelecer o acordo. Martinazzo (2005, p. 201) faz uma leitura de Habermas e esclarece que, “o entendimento se produz na relação intersubjetiva mediante a razão comunicativa”. Nesta direção, o entendimento pode ser estabelecido numa relação interpessoal.

Portanto, a proposta de Habermas com essa nova racionalidade tem como objetivo alcançar uma sociedade emancipada tendo como alicerce o entendimento linguístico numa perspectiva prática. Nessa lógica de compreensão, o diálogo é estabelecido na troca de ideias, opiniões e informações entre os sujeitos.

Como isso é inserido na prática profissional do professor? E, bem antes dessa questão, outra: quando esse tipo de racionalidade faz parte ou é a forma de pensar e portanto de fazer do professor? Presume-se que, quanto mais comunicativo e dialógico for o ensino no sentido do consenso, entende-se a emancipação daquele que forma e é formado.

4.4.2 A formação em pesquisa à luz da racionalidade comunicativa

Tratar da formação de professores em pesquisa nos dias atuais consiste na ideia e necessidade de uma prática de ensino fundamentada na racionalidade comunicativa. Isso não implica condenar questões e pontos positivos, por exemplo, da racionalidade técnica e instrumental. Se não houver, contudo, interação das partes (professor e aluno), poderá estar comprometido o ensino-aprendizagem. Isto é, se por um lado só o professor participa desse processo não como mediador, mas como detentor do saber, direcionando as decisões do grupo, pautado, sobretudo, na razão instrumental, ele poderá influenciar o caráter formativo de seus alunos. Com base nessa compreensão, acreditamos que o paradigma comunicativo como substrato na prática docente propicia uma ação contínua às tradições culturais e renovação do saber, possibilita que o social possa ser integrado, assim como a promoção da formação da personalidade. A afirmativa nesse sentido, segundo Casagrande (2009), é concebida como tarefas educativas realizadas por toda a sociedade, numa perspectiva comunicativa de levar princípios éticos, estéticos e específicos, além de elementos cognitivos e instrumentais da racionalidade. Compreendemos ainda que a constituição dos processos formativos ocorra a partir da subjetivação docente e em uma *bagagem* cultural atribuídas ao sujeito professor, como crenças, saberes, vivências, ética e autonomia.

Entende Boufleuer (2001) que, a ação comunicativa no processo formativo de professores necessita, além de alcançar êxito nas transmissões das tradições culturais, promover a socialização das novas gerações, movida pela relação entre o pensamento e a atividade. Estes são representados pela teoria e a prática. Neste entendimento, a formação em pesquisa compartilha essas duas ações - a teoria fundamentada nas ideias de teóricos e a prática na participação das ações dos grupos de pesquisa, aplicação das metodologias, coleta de dados, sínteses, resultados e produção do conhecimento.

As demandas da sociedade contemporânea exigem das universidades a formação de indivíduos com capacidade e competência para transcender o instituído, elaborar e disseminar saberes e culturas no entendimento intersubjetivo, da dialogicidade, da argumentação em busca do consenso, evitando uma educação com base na aquisição e a repetição de informações, abrindo espaço para os estudos científicos, pautados na criação de conhecimentos e reflexões críticas. Estas competências e habilidades não caem do céu, elas possuem também um caminho de aprendizagens, trajetórias individuais e coletivas. De acordo com Therrien (2006, p.12),

O desenvolvimento da competência comunicativa e emancipadora, (...) ou do entendimento intersubjetivo do profissional de ensino tem suas raízes na formação inicial e floresce na formação contínua enquanto expressão de práxis geradora de saberes experiências, críticos e transformadores.

Sendo assim, o desenvolvimento dessa *competência interativa* na formação é entendido como um processo de intersubjetividade, isto é, numa relação entre sujeitos (professor-aluno-professor) que alicerça a aprendizagem. A ação democrática na formação vista por Casagrande (2009, p. 165) “funda-se na escuta e na interpelação do outro, na concretude dos grupos sociais, nas pequenas comunidades de comunicação que auxiliam na construção de sentidos em relação ao mundo e à própria subjetividade”. Martinazzo (2005) também discute sobre esse assunto e encontra suporte nessa compreensão de que a formação deve ser gerada, forjada e estabelecida na relação intersubjetiva.

Portanto, entendemos que o professor com *formação em pesquisa à luz da racionalidade comunicativa* terá uma compreensão reflexiva ou ancorada na categoria da reflexividade, quando na socialização e na troca constante de saberes entre os pares, sejam eles aluno-aluno, professor-aluno ou professor-professor, enfim, por meio da sociabilidade também encontrada fortemente nos grupos de pesquisa, na realização de pesquisa, nas aprendizagens de pesquisa e ensino. Daí defendemos a importância da pesquisa na formação do professor nas trilhas da racionalidade comunicativa.

5. METODOLOGIA – PERCURSO DO LABIRINTO COM O “FIO DE ARIADNE”

O *Fio de Ariadne*, assim chamado em razão da lenda de Ariadne²⁰, também é a expressão usada para descrever a resolução de um problema que se pode proceder de várias maneiras claras, como exemplo: “um labirinto físico, um quebra-cabeça de lógica ou um dilema ético, através de uma aplicação exaustiva da lógica por todos os meios disponíveis”²¹. É o método singular utilizado, que permite seguir completamente pelo vestígios das pistas ou assimilar gradativo e seguidamente uma série de verdades encontradas em um evento inesperado, ordenando a pesquisa, até que atinja um ponto de vista final desejado, daí a sua escolha para compor e dar forma exitosa ao caminho metodológico que aqui percorremos.

Considerando os objetivos da pesquisa e os estudos teóricos que apoiaram os achados empíricos, trazemos inicialmente a abordagem e o método que entendemos melhor se harmoniza a esta investigação. Em seguida, serão mostrados os estudos, a abordagem, o paradigma de referência, sujeitos da pesquisa, os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados empregados.

A nossa crença é de que o caminho trilhado para este trabalho de investigação se delineia dentro de um planejamento, com acompanhamento e utilização de critérios de rigor, que denotem o cuidado com o encaminhamento do estudo. Dentro dessas intenções, descrevemos o percurso metodológico e seus desdobramentos.

5.1 Tipo de estudo, abordagem utilizada e paradigma de referência

Esta proposta investigativa apoia-se na abordagem qualitativa de pesquisa que têm origem nos pressupostos da concepção “idealista-subjetivista”, conforme descreve André (1995), ao ressaltar que a abordagem qualitativa,

busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador. (ANDRÉ, 1995, p.16-20).

Tomamos ainda os ensinamentos de Bogdan e Biklen (1994, p. 47), quando definem que a investigação qualitativa comporta cinco particularidades, ou seja, a pesquisa qualitativa tem o contexto como sua “fonte direta de dados” e o “pesquisador como seu

²⁰ Na mitologia grega, a bela princesa Ariadne, era filha de Minos, rei de Creta. Apaixonou-se por Teseu, lendário herói grego, filho de Egeu, rei de Atenas, e o ajudou a destruir o monstruoso Minotauro, besta metade touro e metade homem, que habitava o labirinto. Então Ariadne presenteou seu amado com um carretel de barbante. A dificuldade maior não era o confronto com a besta, e sim achar o caminho de volta, para fora do labirinto, que só foi possível graças ao fio (barbante) por ela presenteado ao seu amado. Fonte: <http://www.culturabrasil.org/historiageral>. Acesso em 21/03/2012.

²¹ Fonte <http://www.culturabrasil.org/historiageral>. Acesso em 21/03/2012.

principal instrumento”. Nessa etapa, o pesquisador tem contato direto com o local (bairro, universidade ou escola) onde será efetivada a análise, fazendo uso de equipamentos (áudio ou vídeo) ou simples apontamentos; os dados coletados são predominantemente “descritivos”, reunidos em forma de discursos ou imagens, e devem ser transcritos, respeitando a riqueza de detalhes no período de análise; a preocupação com o ‘processo é muito maior que com os resultados’, ocasião em que o investigador faz experiências com os sujeitos da pesquisa, chamada pelos autores de pré-testes e pós-testes para melhor verificar os fatos numa ação mútua cotidiana; “a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo”, significando que nessa fase os dados coletados não pretendem corroborar ou refutar hipóteses do processo, mas devem ser analisados de “baixo para cima”, ou seja, das vivências do habitual para a ciência; “o significado que as pessoas apresentam das situações é vital” nesta abordagem. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 47).

Com base nas características defendidas por Bogdan e Biklen, este estudo define-se como pesquisa descritiva e analítica, com abordagem qualitativa, por entendermos que essa metodologia possibilitará conhecer as contribuições da formação em pesquisa para o exercício da docência universitária e para a universidade.

Com amparo, neste entendimento adotamos o paradigma naturalista ou construtivista, também conhecido como interpretativo, cuja principal característica diz respeito à interpretação do fenômeno pesquisado, desde a percepção dos agentes envolvidos em um contexto específico. Desse modo, a escolha do paradigma é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, pois direciona e possibilita a escolha do método mais adequado a ser utilizado na investigação. Segundo Alves-Mazzoti citando Guba (1996), este paradigma possui elementos que o classificam como inerente a esta temática.

Com alicerce nesse paradigma, recorreremos ao método de *estudo de caso*, que, de acordo com Minayo (2007), se denomina *estudo de caso* do tipo simples, de natureza empírica. A autora evidencia ainda, que esse método se caracteriza pela análise de uma unidade básica, isto é, um caso específico (professores do curso de licenciatura em Pedagogia da UECE), possibilitando a compreensão de uma instância singular (contribuições da formação em pesquisa na prática profissional e na academia), permitindo retratar a realidade, fazendo uso de várias fontes de informação (questionários e entrevistas).

A escolha do estudo de caso encontra amparo também em Yin (2005, p.18), quando ensina que esse método “baseia-se em várias fontes” e “beneficia-se do desenvolvimento prévio de preposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados”. Nas ciências sociais, caracteriza-se como uma metodologia de estudo voltada à

coleta de informações sobre um ou vários casos particularizados. Para o autor citado há pouco a escolha do estudo de caso como metodologia deve ocorrer quando “as perguntas da pesquisa forem do tipo ‘como’ e ‘por que’”, quando “o pesquisador tiver pouco controle sobre aquilo que acontece ou que pode acontecer” e quando “o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação de vida real” (YIN, 2005, p.19). A pergunta central deste trabalho remete às ideias de Yin, quando indagamos: como a formação em pesquisa contribui para a prática profissional do docente do curso de licenciatura em Pedagogia da UECE? Como este professor com formação em pesquisa contribui para a produção do conhecimento na academia?

Entendemos que as características deste tipo de investigação comungam com os objetivos deste estudo, apoiadas principalmente no entendimento de Yin, sem, contudo, desprezar outras contribuições, como as de André (1995) que já as aporta de Stake (1978), nessa complementação e enriquecimento. Justificamos portando, a escolha do *estudo de caso*, ao lhe ressaltar as ideias de Lüdke e André (1986, p.18-20), ao assinalarem que o método *estudo de caso* se ancora nos seguintes propósitos, a despeito de a citação ser longa, porém elucidativa.

- *Os estudos de caso visam a descoberta*”, embora a pesquisa esteja inicialmente fundamentada em teorias, não impedirá novas descobertas, pelo contrário, servirá de pressuposto para novas perspectivas reveladas durante a investigação;
- *“Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”*”, isto é, para uma compreensão melhor do objeto no seu todo, se faz necessário perceber e entender a situação em que está inserido o problema;
- *“Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma complexa e profunda”* O pesquisador analisa o problema de forma minuciosa e ampla focalizando situações como: os conteúdos, a sala de aula, grupo gestor, dentre outros se a pesquisa for numa escola por exemplo;
- *“Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação”*, ou seja, o investigador utiliza-se de uma variedade de elementos, dados e informações em momentos e situações diversas. Abastecido desse conjunto de fontes variadas poderá “confirmar ou rejeitar hipóteses” ou “descobrir novos dados”;
- *“Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas”*, isto é, conta com a experiência de vida do pesquisador como por exemplo: ex-aluno de iniciação científica, mestre ou doutor;
- *“Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social”*. Quando o objeto é visto por diferentes ângulos e oportuniza o investigador trazer para o estudo as *diferentes opiniões acerca da realidade vista sob diferentes aspectos*. Possibilitando ao pesquisador tirar suas conclusões; e
- *“Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa”* em promover as informações de forma clara e objetiva para o leitor. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

A escolha do método de estudo de caso, portanto, decorre da compreensão de sua pertinência para responder às questões que norteiam esta proposta, haja vista o interesse de pesquisa demonstrado pelos professores participantes.

5.2 Sujeitos da pesquisa

Com amparo nesses pressupostos metodológicos, a pesquisa foi desenvolvida envolvendo um grupo de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da UECE, com vivência em pesquisa. Entendemos como tendo vivência em pesquisa o professor com uma trajetória como ex-bolsista de iniciação científica, participante de grupos e projetos de pesquisa e como titulação possui curso de especialização, mestrado e/ou doutorado. A seleção do grupo de professores para participar da pesquisa levou em conta 'a vivência em pesquisa' como:

- a) ser ex-bolsista de IC;
- b) ser bolsista ou ex-bolsista na pós-graduação;
- c) estar cursando ou ter mestrado e/ou doutorado; e
- d) participar de grupo de pesquisa como líder ou pesquisador.

Os sujeitos da pesquisa são os professores do curso antes referido, num total de 52, identificados junto a sua coordenação em uma relação nominal em que constam os professores lotados no Centro de Educação no ano de 2010.2. Posteriormente, procedemos à busca *online* por meio da plataforma *Lattes* do Diretório do CNPq, com o propósito de verificar em relação a cada docente a sua titulação (graduado, especialista, mestre, doutor e pós-doutor), bem como os que estão cursando especialização, mestrado ou doutorado. Também foi mapeado no currículo *Lattes* se, quando da sua formação, estes professores foram bolsistas de iniciação científica na graduação, bolsistas no mestrado e/ou no doutorado e no pós-doutorado, assim como se participaram ou participam de projetos e de grupos de pesquisa. Estes dados foram organizados no Quadro 3, a seguir, visando a uma apresentação mais clara deste grupo de professores.

Quadro 3: Professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da UECE, identificados por titulação. Fortaleza-CE, 2010 (nov.).

Pós-doutores	Doutores	Mestres	Especialistas	Graduados	Total
05	22	21	2	2	52
52%		40%	4%	4%	100%

É possível perceber que no contingente de professores, quatro (8%) deles ainda permanecem com graduação e especialização. Esses dados nos conduzem a novas

indagações, como: que incentivos esses profissionais esperam para a busca de uma melhor titulação? O que os impede de procurar melhor qualificação? No Quadro 4, a seguir, encontramos informações mais detalhadas dos professores que estão atualmente dando continuidade a sua formação. Neste, mostra-se a situação quanto à titulação do total dos 52 professores do Centro de Educação.

Quadro 4 : Professores do curso de Pedagogia identificados pelo nível de formação e em formação continuada (UECE -2010.2). Fortaleza-CE, 2010.

Graduado	Cursando especialização	Especialista	Cursando Mestrado	Mestre	Cursando doutorado	Doutor	Pós-doutor
2	-	2	-	21	3	22	5
4%		4%		40%		51%	

É possível perceber no Quadro 4 que a quantidade de professores doutores e pós-doutores (n=27, 51%) chega a indicar uma pequena (n=2) maioria se comparada ao total de docentes do curso de Pedagogia. Um dado preocupante, mais ainda, é quando observamos que 21 (48%) deste grupo de professores ainda são mestres, especialistas ou graduados. E mais ainda é que somente três (14%) professores dos que são mestres estão buscando maior titulação, que é a de doutor. Esse resultado nos leva a suscitar várias questões sobre os prováveis motivos para esta situação exposta no quadro. Poderia ser a falta de tempo? A demanda grande de trabalho? Idade e tempo no magistério? Desinteresse, simplesmente? Quais são os motivos para tantos professores sem uma titulação no nível de doutorado, em uma instituição onde a pós-graduação é desde os anos de 1995 a força motriz de qualificação do corpo docente? São questões que merecem investigações mais particulares.

Afunilando as buscas, o Quadro 5 traz o mapeamento realizado no currículo *Lattes* do quantitativo de professores com titulação de mestre, doutor e pós-doutor (n=48, 100%) no concernente à sua participação em iniciação científica na graduação, como bolsistas no mestrado, no doutorado e no pós-doutorado, durante o período de suas formações tanto inicial (graduação) como continuada (programa de pós-graduação *stricto-sensu*).

Quadro 5: Professores do curso de Pedagogia da UECE, com mestrado, doutorado e pós-doutorado, que foram bolsistas na graduação e na pós-graduação. Plataforma Lattes do CNPq. Fortaleza-CE. 2011.

Bolsista graduação mestrado doutorado	Bolsista graduação mestrado	Bolsista mestrado	Bolsista mestrado doutorado	Bolsista doutorado	Bolsista mestrado doutorado Pós-doutorado	Não obtiveram bolsa	Total
01	03	12	16	04	01	11	48
2%	6%	25%	33%	8%	2%	24%	100%

Os dados revelam que os professores, na diversidade de seus tempos de formação, obtiveram acesso à bolsa de pesquisa. Há uma predominância de professores com bolsas de mestrado e bolsas de doutorado (n=16, 33%). Acreditamos que tal decorra do fato de muitos professores serem antigos na Universidade, quando a obtenção de seus títulos de graduação deu-se num período em que programas de bolsas de iniciação científica na graduação ainda não existiam ou eram escassos; e, ao mesmo tempo, fizeram seus cursos de pós-graduação quando as agências como CAPES, CNPq e FUNCAP, no caso do Ceará, investiam e incentivavam esta formação com oferta maior de bolsas. Verificamos ainda que 37 (76%) dos 48 professores que tiveram bolsas, quatro (8%) deles tiveram a oportunidade de uma “formação diferenciada” já desde a sua graduação. Mapeando o currículo *Lattes* desses quatro professores verificamos que as bolsas de iniciação científica obtidas por eles quando estavam na graduação estão relacionadas aos períodos de 1988 a 1994, 1990 a 1994, 1992 a 1996 e 2001 a 2007, respectivamente.

Observamos, no entanto, que 11 (24%) dos professores que fizeram pós-graduação não participaram de programas de bolsas de pesquisa. Dentre os motivos mapeados nos currículos, notamos que alguns professores trabalhavam durante a formação ou fizeram seu curso no estado de origem (motivos estes que impediam a participação como bolsista, dados os critérios das agências de fomento na época) e aos outros se supõe a restrição do número de bolsas nos programa de pós-graduação de que participavam.

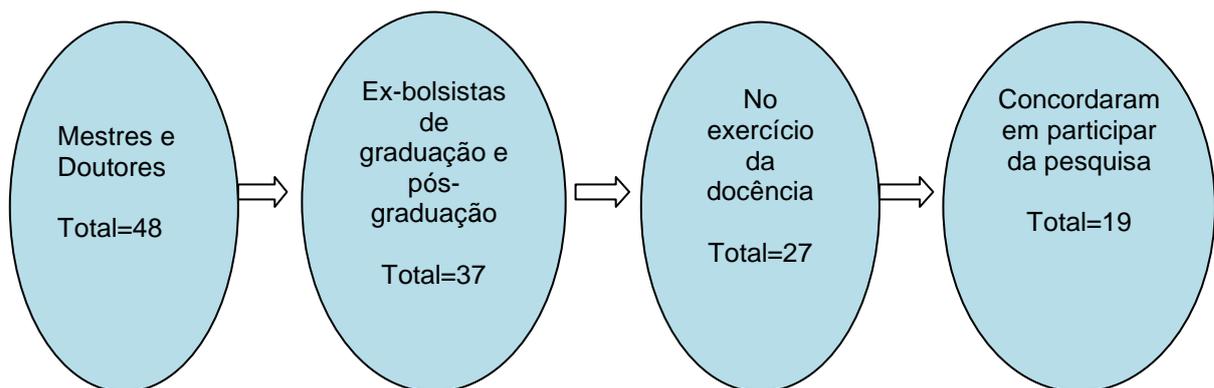
De posse deste quadro foi selecionado o grupo de sujeitos para participar do estudo; ou seja, dentre os 52 (100%) professores do curso de licenciatura da UECE/Fortaleza, 37 (76%) deles se incluem em mais de dois critérios propostos nesta investigação para definição de sujeitos com *vivência em pesquisa*, sem contarmos com a condição de aceite para participar da investigação.

Definida esta amostra com base nos critérios já citados, identificamos ainda o fato de que, dentre os 37 professores do curso de Pedagogia da UECE, apenas 27 se encontravam

em exercício de sua profissão. Os demais estavam na seguinte situação: três deles em licença para tratamento de saúde, dois fora do Estado, cursando doutorado, e cinco exercendo cargos de administração.

Sendo assim, o quadro amostral ainda se redefinía, uma vez que, dos 27 professores que atenderam dois ou mais critérios somente 19 concordaram em participar da pesquisa. Os oito professores não participantes alegaram que não poderiam ter parte nesta investigação por falta de tempo, viagem de emergência e outros motivos pessoais. É importante lembrar que, destes 19 professores com trajetória de vivência em pesquisa, quando da aplicação dos instrumentos, algum não esteja naquele momento em grupo de pesquisa ou em projeto de pesquisa ou mesmo realizando pesquisa, ou seja, vivenciando pesquisa, mas todos exibiram um perfil de vivência em pesquisa como bolsista, ex-bolsistas cursando mestrado ou doutorado. Para maior clareza do exposto, referimos na Figura 1.

Figura 1 – Caminho para a síntese dos sujeitos da pesquisa



- **Preservada a identidade dos sujeitos: o Comitê de Ética**

Para preservar a identidade dos sujeitos e cumprir com o compromisso de garantir o anonimato dos envolvidos da pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UECE, foram estabelecidas nomenclaturas para cada sujeito (P1 até P19) a fim de melhor identificar os dados no momento da organização e análise do material.

O projeto inicial desta investigação foi enviado ao Comitê de Ética junto com os seguintes documentos: ofício de encaminhamento do projeto para apreciação, folha de rosto no site do SISNEP, cronograma de execução, orçamento com fonte financeira e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C). O processo foi aprovado pelo Parecer de nº 115826807 e folha de rosto nº 468147, possibilitando assim a execução e uso dos instrumentos de coleta dos dados descritos na continuação.

5.3. Instrumentos de coleta de dados

O desenvolvimento deste trabalho arrimado na definição final da amostra envolveu duas etapas distintas, mas interligadas. A primeira, que visava a apresentar um perfil do grupo de professores participantes do estudo; e a segunda, que objetivava mostrar elementos que permitissem definir as contribuições da *vivência em pesquisa* para a formação e prática profissional destes professores. Para tanto, foram utilizados dois instrumentos - o questionário (Apêndice A) e a entrevista (Apêndice B). A seguir, discorreremos detalhadamente sobre a utilização de cada técnica de coleta de dados utilizada.

Os instrumentos para coleta dos dados foram o questionário, que visa a conhecer o perfil social e profissional do grupo de professores, o que levou a estabelecer uma trajetória de vivência em pesquisa. Constam nestas informações: faixa etária, ano de formação, gênero, vínculo funcional do professor, tempo de magistério na UECE e em outras instituições, experiência em e com pesquisa, por bolsa/titulação, e participação em projetos e grupos de pesquisa. Os sujeitos são os que responderam aos critérios já propostos e que se disponibilizaram a participar da pesquisa, compondo a primeira fase da coleta de dados, cuja finalidade é caracterizar a trajetória dos professores em e com pesquisa.

Em fase posterior, foi utilizada a entrevista semiestruturada, aplicada com o intuito de verificar a vivência em pesquisa e contribuições desta vivência para sua prática profissional e para a Universidade.

Com os dados coletados nas fases anteriores, com a aplicação do questionário e a realização da entrevista, foi elaborada uma análise que se propõe evidenciar estas contribuições da *vivência em pesquisa* do professor, na academia, abrangendo a graduação e a pós-graduação no capítulo 7 desta dissertação. De modo mais explícito, buscamos evidenciar também estas contribuições nas instâncias de graduação e pós-graduação institucionais na UECE.

A seguir, evidenciamos detalhadamente os instrumentais de coleta de dados escolhidos, ressaltando sua importância e emprego na investigação, uma vez que o estudo de caso se configura em tratar-se do estudo de um caso em profundidade, no qual o investigador tem estreita relação com o objeto, aqui, os professores participantes.

5.3.1. O questionário: encontros e desencontros

A primeira etapa da coleta de dados ocorreu com a aplicação do questionário. Como objetivo principal, o questionário, permite que o sujeito “investigado responda por

escrito a um formulário (com questões), sem a necessidade da presença do pesquisador”. (MATOS e VIEIRA, 2002, p.60). O questionário aplicado nesta investigação é composto de questões mistas (fechadas e abertas). Para Matos e Vieira (2002, p.61), esse tipo de instrumento, para uma melhor compreensão do respondente, “deve possuir um cabeçalho, em que será explicada a pesquisa, os objetivos e a importância das respostas corretas, como também ser respondido por completo” e assegurar que os dados serão mantidos em sigilo (MATOS e VIEIRA, 2002, p.60).

A abordagem aos sujeitos ocorreu pessoalmente e nunca por telefone. Primeiramente, o professor era contatado na Coordenação do curso de Pedagogia ou em sua sala de aula nos turnos manhã, tarde ou noite. O primeiro contato tinha a finalidade de apresentar mostrar a pesquisa, a pesquisadora e saber do docente a disponibilidade de participar da investigação.

Aceito o convite, o professor marcava hora e local para preencher o questionário (Apêndice A) e a entrevista (Apêndice B). Sempre era informado de que o primeiro instrumento era composto por duas laudas e que cada professor demorava em média de cinco a sete minutos para respondê-las, e o segundo instrumento em torno de 30 a 40 minutos.

Durante a abordagem, alguns professores pediram para levar o questionário e devolvê-los na data marcada para a entrevista, entretanto, isso não ocorreu com pelo menos três professores, que justificaram tê-los esquecido, o que acarretou perda de tempo e demora para coleta. Vale ressaltar que, do grupo total de 19 professores, dois enviaram os questionários por correio eletrônico, sendo que um depois de duas ligações telefônicas; entretanto, esses desencontros não trouxeram danos à participação e às respostas.

A utilização do questionário justificou-se pela finalidade de conhecermos o perfil social e profissional do grupo de professores, que estabelece uma trajetória de *vivência em pesquisa*. Constam nestas informações: faixa etária, ano de formação, gênero, vínculo funcional, tempo de magistério na UECE e em outras instituições, experiência em e com pesquisa por bolsa/curso/titulação e participação em projetos e grupos de pesquisa (ver Apêndice A).

O resultado das análises dos dados desse instrumento pode ser visualizado no capítulo 6 desta dissertação, que traz o desenho e as discussões sobre o perfil geral dos 19 professores universitários do curso de Pedagogia da UECE, do *campus do Itaperi*, em Fortaleza.

5.3.2. A entrevista: linguagem entre formação e vivência em pesquisa

A entrevista, apesar de ser muito utilizada em pesquisas, especialmente na área da educação, é um instrumento que valoriza a investigação, pois “permite o contato direto do pesquisador com o entrevistado”, possibilitando o esclarecimento de dúvidas e “a garantia de um maior número de respostas” (MATOS e VIEIRA, 2002, p.61), bem como enriquece as informações, pois elas podem ser aprofundadas quando de sua realização.

Segundo Minayo (1996), a entrevista é um instrumento de grande valor para análise qualitativa, porque, por meio de relatos, o entrevistado expõe suas percepções acerca da realidade, transmitindo a representação de um grupo em determinado contexto cultural e socioeconômico.

A entrevista caracteriza-se pela verbalização, por parte do professor, de sua percepção quanto às contribuições da *vivência em pesquisa* como agente de mudança, tanto na formação como na prática profissional. Bogdan e Biklen (1994), também relatam que a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na fala do próprio sujeito, permitindo ao pesquisador fazer interpretações sobre a maneira como os respondentes compreendem aspectos do mundo.

Há tipos de entrevistas que variam conforme o propósito do pesquisador. A opção se deu pela entrevista semiestruturada, entendida como aquela cujos temas são especificados e as questões norteadoras previamente elaboradas, mas em que “toda a liberdade é mantida no que concerne à retomada de algumas questões”. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 333).

A entrevista com os professores foi orientada por questões com base em um roteiro semiestruturado (Apêndice B), visando a identificar nas estratégias de ensino elementos que promovam o desenvolvimento de uma atitude investigativa dos alunos em formação. Abordamos, ainda, questões relacionadas com o objetivo de saber se os professores incentivam seus alunos a se integrarem em grupos de pesquisa como aluno-bolsista de iniciação científica, e se vivenciam com seus alunos a atividade de publicação de artigos em eventos científicos, revistas etc. As duas últimas perguntas estão relacionadas à importância e à *vivência da pesquisa* na formação e prática quando no exercício da docência, no caso, universitária, no sentido de alcançar um objetivo - verificar junto a esse grupo de professores da Pedagogia que contribuições a vivência em pesquisa traz para sua prática profissional.

Todas as entrevistas (exceto duas respondidas por email, por solicitação dos próprios sujeitos em razão de falta de tempo para encontro conosco) foram gravadas em áudio. Seu tempo de aplicação era em torno de 30 a 40 minutos. O período da aplicação do instrumento ocorreu de agosto a dezembro de 2011. As entrevistas foram realizadas na

própria instituição de ensino superior UECE e efetuadas por nós, isto é, pessoalmente. Houve um comprometimento na hora da entrevista de que as informações não seriam divulgadas, para tranquilidade dos sujeitos. Todas as gravações foram transcritas por nós, possibilitando maior ciência de todo material coletado. A análise desse material está no capítulo 7 desta investigação.

Finalizada todas as etapas da coleta de dados, a seguinte etapa foi a análise do material coletado. O procedimento adotado para organização e análise do material segue detalhado no tópico seguinte.

5.4 Categorização e organização dos dados utilizando o programa QSR Nvivo 9

Empregamos o programa *QSR Nvivo 9* no auxílio da categorização e organização dos dados. Esse programa é um *software* de análise de dados qualitativos que permite organizar e analisar desde texto literário, documentos, passando por entrevistas e discursos - tudo é susceptível de ser analisado com ajuda desse *software*. Ele permite, dentro de um sistema de documentos, agrupar todos os documentos que se intenta analisar em um projeto; categorizar segmentos dos textos; buscar palavras e frases nos documentos; usar as buscas como pilares para encontrar trechos de textos e as ideias que eles expressam. A análise dos dados, realizada por categorias, ensejou as subcategorias. Estas foram analisadas dentro de sua categoria de origem e subcategorias, conforme denominadas pelo suporte do *Software Nvivo 9*. Vale ressaltar que, ao final da fala dos professores, como já referido, usamos as referências P1 a P19, para identificar cada fala.

A análise dos dados feita com base na organização do material no Nvivo 9 pode ser conferida no Capítulo 7 desta dissertação, em que apontamos os achados sobre as contribuições das *vivências em pesquisa*, para a formação e prática profissional. Essas e outras questões estão explicitadas nos dois capítulos que se seguem e nas considerações finais.

6. A UNIVERSIDADE COMO *LOCUS* DE FORMAÇÃO: ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, procedemos às análises dos dados que constituem o perfil dos 19 sujeitos participantes desta investigação - os professores do curso de Pedagogia da UECE. Foram analisados o perfil social, profissional e suas atividades com pesquisa por disciplina e participação em projetos e grupos de pesquisa. Essas análises provêm dos questionários aplicados. Os dados foram organizados para análise em dois itens: o primeiro que trabalha a caracterização dos sujeitos da pesquisa - os 19 professores; e o outro a atuação do total 19 professores sobre pesquisa.

Antes do início da análise do conteúdo do primeiro instrumento, o questionário, será exposto um breve perfil de cada um destes docentes, trazendo elementos pessoais e profissionais considerados importantes para compreensão de seus relatos, principalmente na sua atuação docente, tendo em vista a sua trajetória de pesquisa.

6.1 Caracterização dos sujeitos da investigação - os 19 professores

A análise desses dados permitiu conhecer o perfil profissional e de formação dos sujeitos desta pesquisa. Para facilitar a visualização dos dados e preservar a identidade dos sujeitos, adotamos pseudônimos para eles.

P1 - Tem entre 40 e 49 anos. Gênero feminino. Graduada em Pedagogia, havendo concluído o curso em 1989. Sua maior titulação é o doutorado. É professora efetiva, está lecionando a disciplina Arte Educação e tem 15 anos de experiência na docência do ensino superior. Participa de grupo de pesquisa desde setembro de 2011. Também coordena um projeto de pesquisa, mas não orienta bolsista de iniciação científica.

P2 – Tem entre 30 e 39 anos. Gênero feminino. Licenciada em Letras, concluída em 1999. Sua maior titulação é doutorado. É professora substituta, está lecionando as disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Didática e Princípios da Prática Docente, com 11 anos de experiência na docência do ensino superior. Participa de grupo de pesquisa desde 2006. Também faz parte de um projeto de pesquisa na função de pesquisadora.

P3 - Tem entre 40 e 49 anos. Gênero feminino. Licenciada em Filosofia, curso concluído em 1991. Sua maior titulação é o doutorado. É professora efetiva, está lecionando as disciplinas: Pesquisa Educacional, Monografia e Estudos Orientados. A professora tem 15 anos de experiência na docência do ensino superior. Não participa de grupo de pesquisa, no entanto, coordena um projeto de pesquisa e orienta bolsista de iniciação científica.

P4 - Tem entre 30 e 39 anos. Gênero feminino. Licenciada em Pedagogia, curso concluído em 1996. Sua maior titulação é o doutorado. É professora substituta, está lecionando as disciplinas: Fundamentos da Educação Especial, Monografia e Estudos Orientados. A professora tem quatro anos de experiência na docência do ensino superior. Participa de grupo de pesquisa desde janeiro de 2011. Também coordena um projeto de pesquisa e orienta bolsista de iniciação científica.

P5 - Tem entre 40 e 49 anos. Gênero feminino. Licenciada em Pedagogia, programa terminado em 1994. Sua maior titulação é o mestrado. É professora efetiva, está lecionando as disciplinas: Monografia e Corporaneidade e Psicomotricidade na Educação e tem 16 anos de experiência na docência do ensino superior. Participa de grupo de pesquisa desde agosto de 2011. Não é componente de projeto de pesquisa e não orienta bolsista de iniciação científica.

P6 - Tem entre 30 e 39 anos. Gênero feminino. Graduada em Psicologia, curso findo em 1999. Sua maior titulação é mestrado, mas está cursando o doutorado. É professora substituta e está lecionando as disciplinas: Fundamentos da leitura e da escrita, Monografia e Estudos Orientados. Tem quatro anos de experiência na docência do ensino superior. Não participa de grupo de pesquisa, nem de projeto de pesquisa e, conseqüentemente, não orienta bolsista de iniciação científica.

P7 - Tem entre 50 e 59 anos. Gênero feminino. Licenciada em Pedagogia, diplomada em 1985. Sua maior titulação é doutorado. É professora efetiva, está lecionando as disciplinas: Monografia, Gestão Pedagógica da Escola, Gestão Financeira e Patrimonial da Escola e tem 25 anos de experiência na docência do ensino superior. Não participa de grupo de pesquisa, no entanto, é colaboradora num projeto de pesquisa, mas não orienta bolsista de iniciação científica.

P8 - Tem entre 40 e 49 anos. Gênero feminino. Licenciada em Pedagogia, diplomada em 1991. Sua maior titulação é doutorado. É professora efetiva, está lecionando as disciplinas: Estudos Orientados (graduação), Didática do Ensino Superior (mestrado) e tem 20 anos de experiência na docência do ensino superior. Participa desde 1999 de grupo de pesquisa e coordena um grupo de pesquisa desde 2006. Também é partícipe de projeto de pesquisa, com a função de pesquisadora, e orienta bolsista de iniciação científica.

P9 - Tem entre 40 e 49 anos. Gênero masculino. Licenciado em Pedagogia, com o curso concluído em 1988. Sua maior titulação é doutorado. É professor efetivo, está lecionando as disciplinas: Estudos Orientados, Didática, Monografia e Seminário de Conclusão do curso. Tem 18 anos de experiência na docência do ensino superior. Participa de grupo de pesquisa

desde 2008. Também coordena um projeto de pesquisa e orienta bolsista de iniciação científica.

P10 - Tem entre 40 e 49 anos. Gênero feminino. Licenciada em Pedagogia, curso findo em 1994. Sua maior titulação é doutorado. É professora efetiva, está lecionando as disciplinas Política Educacional I e II e tem 13 anos de experiência na docência do ensino superior. Participa de grupo de pesquisa desde 2002.

P11 - Tem mais de 60 anos. Gênero feminino. Licenciada em Pedagogia, diplomada em 1968. Sua maior titulação é doutorado. É professora efetiva, está lecionando as disciplinas: Introdução a Educação, Fundamentos do Trabalho da Educação Moderna e tem 40 anos de experiência na docência do ensino superior. Participa de grupo de pesquisa e projeto de pesquisa e orienta bolsista de iniciação científica.

P12 - Tem entre 40 e 49 anos. Gênero feminino. Licenciada em Pedagogia, diplomada em 1998. Sua maior titulação é mestrado, mas está cursando o doutorado. É professora substituta, está lecionando as disciplinas: História da Educação e o Ensino da História e da Geografia. Tem 12 anos de experiência na docência do ensino superior. Não participa de grupo de pesquisa, nem de projeto de pesquisa, portanto, não orienta bolsista de iniciação científica.

P13 - Tem entre 30 e 39 anos. Gênero feminino. Licenciatura em Pedagogia, certificada em 2008. Sua maior titulação é mestrado. É professora substituta, está lecionando as disciplinas: Corporeidade e Psicomotricidade, Estágio Supervisionado II e Estudos Orientados. Tem dois anos de experiência na docência do ensino superior. Participa de grupo de pesquisa desde 2005.

P14 - Tem entre 50 e 59 anos. Gênero masculino. Formado em Arquitetura, com curso findo em 1991. Sua maior titulação é pós-doutorado. É professor efetivo, está lecionando a disciplina Arte Educação e Monografia I e tem 14 anos de experiência na docência do ensino superior. Participa de grupo de pesquisa desde 2004. Também é componente de um projeto de pesquisa na função de pesquisador e orienta bolsista de iniciação científica.

P15 - Tem entre 40 e 49 anos. Gênero feminino. Licenciada em Pedagogia, diplomada em 1989. Sua maior titulação é mestrado, mas está cursando o doutorado. É professora efetiva, está lecionando as disciplinas Ensino de Língua Portuguesa e tem 19 anos de experiência na docência do ensino superior. Não participa de grupo de pesquisa, nem de projeto de pesquisa e não orienta bolsista de iniciação científica.

P16 - Tem entre 40 e 49 anos. Gênero feminino. Formada em Psicologia, com curso findo em 1990. Sua maior titulação é doutorado. É professora efetiva, está lecionando as disciplinas: Fundamentos da Educação Infantil, Moralidade e Educação e Estágio

Supervisionado em Educação. Tem 16 anos de experiência na docência do ensino superior. Não participa de grupo de pesquisa nem de projeto de pesquisa e não orienta bolsista de iniciação científica.

P17 - Tem entre 50 e 59 anos. Gênero feminino. Licenciada em Letras, concluindo em 1975. Sua maior titulação é pós-doutorado. É professora efetiva, está lecionando na disciplina Fundamentos da Gestão Escolar e tem 35 anos de experiência na docência do ensino superior. Participa de grupo de pesquisa desde 1997. Também coordena projeto de pesquisa e orienta bolsista de iniciação científica.

P18 - Tem mais de 60 anos. Gênero feminino. Licenciada em Pedagogia, certificado em 1978. Sua maior titulação é pós-doutorado. É professora efetiva, está lecionando as disciplinas: Didática Geral e Estudos Orientados. Tem 34 anos de experiência na docência do ensino superior. Participa de grupo de pesquisa desde 2005. Também compõe projeto de pesquisa, na função de pesquisadora, e orienta bolsista de iniciação científica.

P19 - Tem entre 50 e 59 anos. Gênero masculino. Licenciado em Ciências Sociais, curso terminado em 1984. Sua maior titulação é doutorado. É professor efetivo, está lecionando à disciplina História da Educação II. Tem 19 anos de experiência na docência do ensino superior. Participa de grupo de pesquisa desde 2009. Também coordena um projeto de pesquisa e orienta bolsista de iniciação científica.

Vale destacar o fato de que, dos 19 professores que aceitaram participar da investigação, quatro foram bolsistas desde a graduação e durante a pós-graduação. Essa informação foi colhida durante a análise em seus currículos *Lattes*, apontado no capítulo 5.

Para melhor visualização e análise das características dos sujeitos, obtidas dos questionários aplicados, relacionadas a idade, gênero, tempo de magistério, vínculo e titulação, bem como sua vivência em pesquisa em termos de participação em grupos, projetos e orientações, estas foram organizadas e divididas em dois quadros. O Quadro 6 detalha o perfil geral desse grupo e o Quadro 7 delinea o tipo de envolvimento que cada um tem com pesquisa, ou seja, com atividades científicas investigativas.

Quadro 6 – Perfil geral dos professores do curso de Pedagogia da UECE/Fortaleza, que participaram da pesquisa. Ano. 2011.2

SUJEITO	IDADE entre	GENERO	FORMAÇÃO INICIAL	VÍNCULO PROFISSIONAL	TEMPO DE MAGISTÉRIO	MAIOR TITULAÇÃO
P1	40 e 49	F	Pedagogia	Efetivo	15 anos	Doutorado
P 2	30 e 39	F	Letras	Substituto	11 anos	Doutorado
P 3	40 e 49	F	Filosofia	Efetivo	8 anos	Doutorado
P 4	30 e 39	F	Pedagogia	Substituto	4 anos	Doutorado
P 5	40 e 49	F	Pedagogia	Efetivo	16 anos	Mestrado
P 6	30 e 39	F	Psicologia	Substituto	4 anos	Mestrado (Curs. doutorado)
P 7	50 e 59	F	Pedagogia	Efetivo	25 anos	Doutorado
P 8	40 e 49	F	Pedagogia	Efetivo	19 anos	Doutorado
P 9	40 e 49	M	Pedagogia	Efetivo	18 anos	Doutorado
P10	40 e 49	F	Pedagogia	Efetivo	13 anos	Doutorado
P11	Mais de 60	F	Pedagogia	Efetivo	40 anos	Doutorado
P12	40 e 49	F	Pedagogia	Substituto	12 anos	Mestrado (Curs. doutorado)
P13	30 e 39	F	Pedagogia	Substituto	2 anos	Mestrado
P14	50 e 59	M	Arquitetura	Efetivo	14 anos	Pós- Doutorado
P15	40 e 49	F	Pedagogia	Efetivo	19 anos	Mestrado (Curs. doutorado)
P16	40 e 49	F	Psicologia	Efetivo	16 anos	Doutorado
P17	50 e 59	F	Letras	Efetivo	35 anos	pós - doutorado
P18	Mais de 60	F	Pedagogia	Efetivo	34 anos	Doutorado(Curs. pós –doutorado)
P19	50 e 59	M	Ciências Sociais	Efetivo	19 anos	Doutorado

Trata-se de um grupo de 19 professores com predominância feminina, sendo num total de 16 mulheres e 3 homens. Há imensa literatura que identifica o Magistério, Assistência Social e Enfermagem como profissões eminentemente femininas por questões de ordem inclusive cultural. Em seu livro *Mulher e Educação: a paixão pelo possível*, Almeida (1998, p.80), salienta que a “presença das mulheres possibilitou incorporar ao magistério os atributos de maternidade e, conseqüentemente, a carreira ficou mais feminina e inseriu uma determinada mudança no imaginário social acerca da profissão”. Sendo assim, é reafirmada a carreira docente como campo de trabalho mais procurado pelo gênero feminino.

A variação da faixa etária do grupo de participantes está entre 30 e mais de 60 anos. Podemos notar sobre o grupo é que a maioria, no caso, nove professores participantes da pesquisa, está na faixa etária entre 40 e 49 anos; um grupo maduro intelectualmente, mas ainda jovem fator que favorece o planejamento e encaminhamento de futuros projetos que tragam apoio à pós-graduação, como a criação ou o fortalecimento de grupos de pesquisa, produções e publicações.

A formação acadêmica do grupo confirma a maturidade intelectual mencionada, pois, dos 19 sujeitos pesquisados, 14 possuem doutorado concluído e dois já contam com o

pós-doutorado. Os demais professores (n=5) tem mestrado concluído, sendo que três estão cursando o doutorado. A formação inicial expressa diversidade, possuindo 12 com formação em Pedagogia e os sete outros em áreas diversas. O perfil mostrado pelo corpo de professores pesquisado é significativo quanto à formação acadêmica em busca de responder não somente o ensino como a pesquisa, por um lado, exigência cada vez maior da instituição universitária e de agências de fomento como CAPES, CNPq, FUNCAP, e de outra parte por iniciativas pessoais, pois, como ressaltam Pimenta e Anastasiou (2002, p.190),

[...] uma vez que o objetivo fundamental da pós-graduação é a prática sistemática da pesquisa, avanço que vem acontecendo tanto por iniciativas pessoais quanto institucionais e em decorrência também da exigência legal.

Quanto ao tempo de atuação no ensino superior, a maioria do grupo tem entre dez e 20 anos de experiência. Com isso, podemos inferir que não se trata de um grupo iniciante, mas sim de uma equipe com relativa maturidade profissional. Outro fator é que 14 professores dos 19 pesquisados têm vínculo profissional efetivo. Os demais, em número de cinco, são substitutos, o que se configura como preocupante, uma vez que a carga horária desse professor é praticamente voltada para o ensino e não para a pesquisa, assunto que será discutido de forma detalhada no capítulo 7 deste estudo.

6.2 Atuação dos sujeitos/professores em pesquisa

Buscamos também, por meio da aplicação do questionário, produzir um retrato dos sujeitos/professores envolvidos na pesquisa, ou seja, com atividades científicas investigativas. Os dados que podem ser visualizados no detalhamento do Quadro 7.

Quadro 7 – Relação dos professores do curso de Pedagogia UECE, quanto à atuação em pesquisa. Fortaleza-CE. 2011.2

SUJEITO	TITULAÇÃO	VINCULO	PARTICIPA DE GRUPO DE PESQUISA	PARTICIPA DE PROJETO DE PESQUISA	FUNÇÃO	ORIENTA BOLSISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA
P1	Doutorado	Efetivo	Sim	Sim	Coordenador	Não
P 2	Doutorado	Substituto	Sim	Sim	Pesquisador	Sim
P 3	Doutorado	Efetivo	Não	Sim	Coordenador	Sim
P 4	Doutorado	Substituto	Sim	Sim	Pesquisador	Sim
P 5	Mestrado	Efetivo	Sim	Não	Não informou	Não
P 6	Mestrado	Substituto	Não	Não	-	Não
P 7	Doutorado	Efetivo	Não	Sim	Colaborador	Não
P 8	Doutorado	Efetivo	Sim	Sim	Pesquisador	Sim
P 9	Doutorado	Efetivo	Sim	Sim	Coordenador	Sim
P10	Doutorado	Efetivo	Sim	Não	Não informou	Não
P11	Doutorado	Efetivo	Sim	Sim	Coordenador	Sim
P12	Mestrado	Substituto	Não	Não	-	Não
P13	Mestrado	Substituto	Sim	Não	Colaborador	Não
P14	Pós- Doutorado	Efetivo	Sim	Sim	Pesquisador	Sim
P15	Mestrado	Efetivo	Não	Não	-	Não
P16	Doutorado	Efetivo	Não	Não	-	Não
P17	Pós - Doutorado	Efetivo	Sim	Sim	Coordenador	Sim
P18	Doutorado	Efetivo	Sim	Sim	Pesquisador	Sim
P19	Doutorado	Efetivo	Sim	Sim	Coordenador	Sim

Dos 19 professores que responderam ao questionário, 13 participam de algum grupo de pesquisa cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, dez (n=10) orientam bolsistas, doze (n=12) participam de projeto de pesquisa e seis (n=6) lideram grupo de pesquisa. Esse retrato salienta que, em sua maioria (n=15) dos professores pesquisados estavam envolvidos em atividades de pesquisa quando da aplicação do instrumento. Mais uma vez é importante ressaltar que os demais (quatro professores) não envolvidos em atividades de pesquisa, quando da aplicação do questionário, continuaram participantes da pesquisa em virtude da vivência em pesquisa no mestrado ou doutorado. Este dado, de certa forma, era esperado, uma vez que um dos critérios de inclusão na amostra era uma trajetória em pesquisa.

Surge também uma situação preocupante, no entanto, pois, como se vê no Quadro, quatro professores, dentre eles, um doutor não participam de grupo de pesquisa nem de projeto de pesquisa. Esse é um fator que pode refletir na sala de aula e na forma como o docente pensa e executa o trabalho em sua disciplina. O pensamento e, com suporte nesta ação vão ao encontro à racionalidade técnico-instrumental que, consciente ou inconscientemente, o professor adota em sua prática profissional. A pesquisa, além de contribuir para a formação do aluno, proporciona benefícios como a aquisição do conhecimento, pensamento reflexivo crítico, habilidades em pesquisa e possibilidades posteriormente de ingresso na pós-graduação. Segundo Chauí (1999 p.222), “a pesquisa, como investigação de algo, lança-nos na interrogação, pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação”. Nesse entendimento, o aluno passa a ter a possibilidade de uma nova forma de ver e entender o mundo, obtendo uma racionalidade que leva em conta a sua emancipação - tema tratado no capítulo 4 desta dissertação.

No Quadro 8, notam-se os grupos de pesquisa nos quais, dos 19 professores pesquisados, 13 estão vinculados atualmente (ano de 2011), e os projetos dos 19 participantes, nos quais 15 professores estão desenvolvendo conforme respostas registradas no questionário.

Quadro 8: Grupos de pesquisa e projetos nos quais os professores pesquisados no Curso de Pedagogia da UECE estão vinculados. Fortaleza-CE, 2011.

Grupos de Pesquisa	Projetos em desenvolvimento
Educação, Cultura Escolar e Sociedade – EDUCAS	-Gestão do projeto educativo da escola de Ensino Médio (1995-2006): estudo de caso da EEM Dep. Paulo Benevides -A Cultura Docente face à Formação para a Pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária
- Grupo de Pesquisa em Educação Especial	Transtorno Déficit de Atenção/Hiperatividade: um recorte no ambiente universitário
- Trabalho, Educação e Luta de Classes	Não participa
- Docência no Ensino Superior e Educação Básica	Formação de Professores: a leitura na aprendizagem da profissão
- Política Educacional, Gestão e Aprendizagem	-Política Educacional em Tempos de Reforma -Observatório da Educação no Maciço de Baturité
Práxis, Educação e Formação Humana	Estudo crítico do pragmatismo educacional de John Dewey fundamentado na filosofia da práxis
Não participa	Interferências da Leitura na Construção da Formação Docente
Não informou	Análise das Manifestações Artístico Populares na escola
Não participa	Projeto Educativo da Escola de Ensino Médio

Observando, no Quadro 8, os grupos de pesquisa e os projetos em desenvolvimento, é possível perceber a diversidade de interesses quanto às temáticas educacionais abordadas. Na ilustração, vê-se curiosidade por parte dos pesquisadores em investigar os vários setores da sociedade como política educacional, educação especial, aprendizagem do aluno, formação de professores, gestão escolar, dentre outros temas, nos processos educativos. As escolhas pela inserção nos grupos, na maioria das vezes, partem de interesses articulados ao início de suas trajetórias em pesquisa, às vezes até quando eram bolsistas IC. Outras vezes, em temáticas desenvolvidas nos trabalhos científicos nos grupos dos quais começam a participar ou nas disciplinas em sala de aula. Confirmamos, no entanto, a participação, em grupo, de 13 dos 19 professores pesquisados. Que motivos podem ser atribuídos à não participação em grupos de pesquisas por parte de professores, mestres e doutores, e que inclusive fizeram parte de grupos desde a sua formação acadêmica (graduação e ou pós-graduação)? Esta pergunta solicita, para se respondida outra investigação.

Trazemos na base teórica referente ao capítulo 4 desta dissertação argumentações de autores que constata a participação em grupos de pesquisa de maior importância para o crescimento profissional do pesquisador, sobretudo o iniciante. Mesmo que seja uma

prática iniciada, em sua maioria, como grupos de estudo - o que não foi possível perceber nos existentes, uma vez que não contamos com a observação dessa atividade em grupos - ela é imprescindível para o professor-pesquisador em qualquer fase de sua trajetória. Entendemos que, do funcionamento dos grupos, partem as reuniões e produções coletivas construídas pela troca de saberes, sejam eles de professores ou alunos, e, mais ainda, é nos grupos de pesquisa que a formação diferenciada acontece (NOBREGA-THERRIEN, NAZARETH, MENDES e SILVA, 2009, p.182).

Quanto aos projetos indicados pelos professores investigados que privilegiam as linhas de pesquisa, também notamos uma variedade de interesses de temáticas de pesquisa. E, claro, não podia ser diferente. Observamos uma preocupação com a aprendizagem do aluno e pressupomos a necessidade de descobrir e acompanhar as transformações para inseri-las no ensino.

Outros temas de inquietação evidenciados nos projetos propostos para investigação dos professores pesquisados são: a gestão nas escolas de ensino fundamental e médio, onde entendemos a direção escolar deve adotar procedimentos democráticos nos planejamentos, tomadas de decisões e processos avaliativos; e as políticas educacionais e a formação de docentes para a escola básica e universidades, que também são pontos de debate, incluindo as temáticas dos projetos inventariados. Demonstram que há uma preocupação, sobretudo, com o ensino básico, o que se configura de assinalada importância.

Com o intuito de conhecer mais detalhadamente as contribuições que a *vivência em pesquisa* traz para o exercício da docência em termos de ação, no próximo capítulo, trazemos em profundidade as estratégias de ensino, a formação em pesquisa, os incentivos às publicações com os alunos e os subsídios que a pesquisa proporciona para a prática docente. São dados retirados das entrevistas realizadas com os 19 professores pesquisados. Essas e outras discussões estão contidas no capítulo 7.

7. CONTRIBUIÇÕES DA VIVÊNCIA EM PESQUISA: EXAME DAS CONCEPÇÕES DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE SUA AÇÃO

Este capítulo objetiva explicitar a análise dos achados da pesquisa com os professores universitários do curso de Pedagogia da UECE que aceitaram participar da entrevista, conforme restou claro no escrito metodológico desta dissertação. A análise desse material foi realizada tendo por base a organização e a categorização com apoio do *software* N Vivo 9.

Assim, passada a etapa de organização do material coletado, procedemos à análise, mediante a exposição dos dados, que foram cruzados e interpretados, conforme as cinco categorias e as quatro subcategorias identificadas no Quadro 9.

Quadro 9 – Categorias e subcategorias dos achados da pesquisa

Categorias	Subcategorias
Ensino com pesquisa é possível?	
Incentivando os alunos a iniciação científica.	Diferencial no aluno de iniciação científica. Dificuldades para realizar pesquisas.
Publicação com alunos em eventos científicos.	
A importância da pesquisa na formação	Formação em pesquisa na graduação. Formação em pesquisa na pós-graduação.
Contribuições da vivência em pesquisa para a prática profissional.	

Os itens a seguir contêm as análises dos achados referentes aos relatos dos 19 professores participantes da pesquisa, escolhidos conforme critérios já explicitados no capítulo 5 desta dissertação. É preciso esclarecer, entretanto, que, apesar de quatro professores terem trajetória desde a graduação como bolsistas IC até a pós-graduação, estes não foram separados em subgrupos para análises diferenciadas, pois foram trabalhados todos os 19 docentes como um só grupo.

Outro quesito a ser esclarecido antes das análises é o fato de que todas as categorias e subcategorias se originaram das entrevistas, assim como os relatos; entretanto, nem todas as falas dos 19 participantes aparecem nas subcategorias. Isto porque, no relato de alguns professores no decorrer da entrevista, eles direcionaram suas falas para algumas questões que não se articulavam diretamente com a pergunta elaborada. Antes de cada subcategoria, porém será explicado o porquê de só aparecerem falas de alguns professores e de outros não; diferentemente das categorias em que os 19 professores responderam, já

que categorias foram originadas com origem nas perguntas realizadas na entrevista (Apêndice B).

7.1 Ensino com pesquisa: é possível?

A análise dessa categoria ensino com pesquisa: é possível?, traz, na fala dos 19 professores participantes, as estratégias de ensino mais presentes em sala de aula, as quais os próprios professores, por meio delas, tentam responder à indagação por nós realizada. Santos (2002, p.20), põe a ressaltar a ideia de que a *vivência da pesquisa* na formação inicial permitirá o desenvolvimento de algumas “habilidades e atitudes que a investigação promove como a curiosidade, a vontade de encontrar explicações, a criatividade, o confronto com pontos de vista diferentes, habilidades estas necessárias ao professor”. Nesse entendimento, ensinar não é simplesmente aplicar os conteúdos propostos pela instituição. Gómez (1998) indica que a prática do professor não pode se deter a uma simples aplicação técnica de estratégias e rotinas, mas, de forma indispensável, “se transformar num investigador na aula, no âmbito natural em que se desenvolve a prática”, experimentando estratégias de intervenção quando adequadas ao contexto social. O argumento exposto leva a procurar os resultados destas estratégias nas falas dos professores entrevistados.

Para responder ao questionamento dessa categoria - ensino com pesquisa é possível? – levamos em conta os relatos e as estratégias que os 19 professores mais utilizam em sua prática docente. As falas dos 19 professores dividiram-se de acordo com as estratégias em que fizeram ênfases, como mais utilizadas em suas práticas docentes. Na lição de Anastasiou (2010, p.69), “o professor deverá ser um verdadeiro estrategista” no entendimento de que, se faz necessário estudar, selecionar, organizar e sugerir as melhores “ferramentas facilitadoras” para a aprendizagem e apropriação do conhecimento. Por outro lado, Gimeno (1998) nos fala de esquemas. O aluno necessita que o professor decodifique as informações em esquemas que sejam cooptados e aprendidos de modo mais exitoso por seus alunos.

A primeira estratégia mais empregada pelos docentes, analisada a seguir, é a aula expositiva dialogada. Salientamos que, nessa estratégia, 11 professores do total de participantes, assinalaram como uma das mais utilizadas em suas práticas de ensino.

*Começa com a ampliação do conhecimento da área a partir da leitura de textos e **exposição dialogada**, dv's sobre artistas brasileiros, documentários, filmes, que fortalecem esse conhecimento da arte.[...]. (Entrevista P1). Grifamos.*

*As práticas que eu mais desenvolvo em sala de aula, normalmente são as **aulas expositivas e dialogadas**, de que forma? Eu recomendo o texto, o aluno faz a*

leitura e na aula seguinte a gente vai discutir o texto a partir de que, de uma análise, a gente pega cada parágrafo que foram mais interessantes que eles tomaram alguma nota e a gente vai comentando. [...]. (Entrevista P5). Grifamos.

*[...] como por exemplo, a **tradicional aula expositiva dialogada** que eu normalmente organizo com recursos visuais, geralmente slides e aí gente vai discutindo e amarrando com os textos indicados. (Entrevista P6). Grifamos.*

*Em geral, recomendo a leitura de textos, além da **exposição dialogada**, um levantamento que eu costumo colocar sempre na última unidade que é por exemplo, temas recorrente na área da gestão pedagógica. (Entrevista P7). Grifamos.*

*As estratégias de ensino são variadas, dependendo do semestre e da turma. Inicialmente trabalho com **exposição dialogada**, textos, provocando a participação dos alunos ao debate. (Entrevista P9). Grifamos.*

*Nessa disciplina eu trabalho com a **exposição dialogada**, então a leitura é fundamental e os alunos são instigados a ler todo o material da disciplina os textos que são previamente selecionados [...] com o auxílio do data show. (Entrevista P10). Grifamos.*

*[...] fazer a articulação dos conhecimentos trazidos em textos com **exposição dialogada**, a revisão teórica e com vista a transformar o currículo problematizador, e com isso, concluímos com a construção geralmente de artigos. (Entrevista, P12). Grifamos.*

*Eu procuro desenvolver minhas aulas na base do que eu chamo de **exposição dialogada** a partir de uma coletânea de textos que eu espero que eles leiam, compreendam e que se apoderem a partir dessa leitura dos conceitos que eu considero mais centrais. (Entrevista P15). Grifamos.*

*É claro que outros recursos são utilizados como os slides, momentos que eu ainda faço **aulas expositivas dialogadas** a partir dos textos, mas eu procuro priorizar esse recurso de levar os alunos a refletirem. (Entrevista P16). Grifamos.*

*[...] leitura de texto e isso não quer dizer que eu não utilize recursos de **aulas expositivas**, eu utilizo bastante, mas sempre tendo a referência da presença do aluno como fator básico do trabalho que é desenvolvido em função disso está frequentemente dando oportunidade de expressão. (Entrevista P17). Grifamos.*

*Minhas aulas no início da disciplina eu escolho temas e dentro desses temas eu aglutino **textos que são discutidos** que eu espero que dêem conta dessas temáticas. (Entrevista P19). Grifamos.*

A aula expositiva é considerada pelos 11 docentes de um modo geral como um dos métodos de aula mais antigos e tradicionais e tem a finalidade de conduzir os alunos a uma aprendizagem praticamente mecânica. Esse método recebeu influência do modelo pedagógico de ensino jesuítico contido no documento chamado *Ratio Studiorum*, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), consoante foi trabalhado no capítulo 3. Aponta Haidt (2003, p. 155), contudo, que esse procedimento, se utilizado de forma expositiva, aberta ou dialogada, tem como objetivo “desencadear a participação da classe, podendo haver, assim, a contestação, a pesquisa e a discussão”. Habermas corrobora este argumento e ele é citado no capítulo 4, quando defende o ensino fundamentado na racionalidade comunicativa.

Supomos que, mesmo com esse entendimento, os professores ainda fazem uso desse modelo tradicional. Podemos notar, porém, nas falas, que essa estratégia não é

utilizada de forma inconsciente e automática, mas sim planejada por meio da consulta em aportes teóricos, como assinala o P15. Nesse mesmo sentido, verificamos o cuidado que os 11 professores do grupo entrevistado têm quanto à leitura prévia de textos indicados e, sucessivamente, o debate sobre eles em sala de aula. Além disso, assinalam três professores entrevistados que fazem uso de recursos audiovisuais no auxílio da aprendizagem nessa estratégia. Ou seja, texto lido, discutido e as discussões apoiadas em *slides*, parecem interessantes. Infelizmente a falta da observação nos limita à discussão sobre como de fato esta estratégia de condução de aula ocorre. Os 11 professores também ressaltaram a importante participação dos alunos como ferramenta enriquecedora da temática proposta em sala de aula. Podemos inferir que não há evidências de utilização de abordagens ou estratégias inovadoras que articulem, por exemplo, a sua trajetória de vivência em pesquisa a sua sala de aula; não por enquanto.

Nesse âmbito dialógico em sala de aula, outra estratégia aplicada por seis professores é o grupo de discussão. Nas falas dos seis professores a seguir, três de professores que, além de aplicarem a estratégia anterior, também recorrem a esta. É o observável em facilidade no registro a seguir.

*Em alguns momentos você até consegue chegar pra turma, mas em outros requer que você diversifique um pouco mais, então **grupo de discussão**, através de situações problemas frente a um conteúdo [...]. A partir da leitura do texto fazer perguntas entre si nos grupos. É muito interessante porque além da leitura o aluno pode formular questões com respostas. (Entrevista P4). Grifamos.*

*Eu gosto muito também de trabalhar com atividades em **pequenos grupos** ou de responder questões ou elaborar, às vezes eu faço assim, **um grupo elabora e troca depois com o outro** sempre versando conteúdos do texto. (Entrevista P6). Grifamos.*

*[...] sempre vou mudando a metodologia naquele mesmo conteúdo, às vezes procurando novos para poder renovar o curso até para mim mesma. **Bom eu sempre trabalho com grupos em aulas discutidas**. (Entrevista P11). Grifamos.*

*[...] na maioria das vezes eu organizo questões para os alunos pensarem, refletirem, então dentro dessa ideia é comum acontecerem momentos de **pequenos grupos onde eles fazem uma reflexão de questões centrais do texto** que foram selecionados para aquela aula e depois a gente faz um momento de socialização das reflexões. (Entrevista P16). Grifamos.*

*Costumo trabalhar em sala de aula na graduação utilizando muito o recurso **trabalho em grupo em sala de aula**, onde nós vamos ter em geral uma presença marcante de textos de apoio, momentos de exposição, de exploração dos textos quando a gente está trabalhando em equipe [...].(Entrevista P 17). Grifamos.*

E a estratégia mais utilizada pra gente desenvolver este tipo de trabalho, eu poderia dizer que é o estudo em grupo.(Entrevista P18).

Pela natureza dos relatos, vislumbramos o empenho desses professores em diversificar suas aulas, com vistas a ampliar o conhecimento teórico e a estimular a análise, interpretação e criticidade de seus alunos. A atividade com questões centrais e trocas de

perguntas entre os grupos traz um relato mais inovador de utilização de conteúdos de textos, fora a mera leitura e simples discussão sobre estes. Ressalta-se a importância dessa estratégia, em que participar de estudos em grupos proporciona o desenvolvimento de uma série de características e habilidades, como a conquista da autonomia, do autoconhecimento do aluno, do trabalhar com o diferente, de confirmar ou de refutar, de sintetizar, além de outras aptidões fundamentais no desempenho do papel profissional. Estes papéis para o qual o aluno se prepara na Universidade e que, de certa forma, se pode dizer que estão relacionados com a reflexão crítica, proveniente também do ato de lidar com pesquisas ou com grupos de pesquisa, argumentos defendidos por Pimenta; Anastasiou (2002) e Nóbrega-Therrien; Therrien, (2004) no capítulo 4 deste estudo. Essa estratégia para muitos alunos desperta o interesse também em participar de grupos de pesquisa, pois essa técnica facilita a convivência entre os pares, oportuniza trabalhos a serem desenvolvidos em parcerias e possibilita atividades coletivas de pesquisa, pois envolve “ação, produção, reflexão, publicação”, além de promover o espírito colaborativo em cada componente (NÓBREGA-THERRIEN, NAZARETH, MENDES e SILVA, 2009, p.184).

O seminário também é um método de ensino utilizado pelos professores entrevistados. Do total de 19 professores somente cinco reportam-se em suas falas ao uso que fazem dessa estratégia, além das outras em que relataram e que já foram analisadas. A estratégia de ensino seminário desenvolve diversas habilidades, dentre as quais a análise e a interpretação. O seminário pode ser utilizado como estratégia de pesquisa, pois, conforme Anastasiou (2010, p.90), “no desenvolvimento dessa estratégia são atingidas as dimensões de mobilização para o conhecimento, enquanto se prepara, estudando, lendo, discutindo, a base teórica e prática de sua pesquisa”. Essa técnica consiste no estudo tendo como base a pesquisa sobre um assunto predeterminado pelo professor que coordena, realizado em grupos e posteriormente pela apresentação dos trabalhos, que poderá produzir debate, entre os alunos, de pontos convergentes ou não.

O seminário é outra estratégia que eu acho importante, e ao final de cada aula peço aos alunos para fazerem uma síntese das ideias centrais para que as informações não se percam [...]. (Entrevista P4). Grifamos.

*Realizo trabalhos de grupo, **outras vezes os alunos apresentam seminários [...]. (Entrevista P9). Grifamos.***

*Já para os alunos do 5º semestre, eu trabalho mantendo a metodologia das exposições dialogadas, **mas a gente avança um pouco para seminários que é um incentivo para que os alunos desenvolvam mais sua autonomia. Então nesse caso, os alunos trabalham o tema através de varias estratégias pode ser uma pesquisa teórica ou bibliográfica sobre um determinado tema, ou uma pesquisa empírica ou entrevistar pessoas, aí enfim, nessa disciplina as estratégias são mais variadas [...]. (Entrevista P10). Grifamos.***

*[...] e também trabalho com os alunos nos **seminários** com vários autores clássicos. (Entrevista P11). Grifamos.*

Os seminários também acontecem, eu costumo trabalhar no final da disciplina. [...] e quando os seminários acontecem, eles já tem se organizado a bastante tempo, mas essa estratégia só acontece no final da disciplina quando eles já tem se apropriado da teoria. (Entrevista P16). Grifamos.

Os cinco professores utilizam um largo tempo da entrevista para falar dessa estratégia (seminário), o que parece ser um envolvimento que possui vínculo forte com o frequente uso dela, mas é possível perceber na fala de P10 que essa técnica funciona também como importante método de pesquisa. Releva, entretanto, assinalar que o seminário, se não bem conduzido pelo professor, aparece muitas vezes como um trabalho de cunho individualizado (realizado por grupos pequenos) apresentado à turma sem articulações aos outros e com os outros grupos, como um caminho para aprofundar com discussão o que foi mostrado.

Outra característica observada na utilização dessa estratégia pelos professores entrevistados é que ela geralmente é aplicada já no final da disciplina, motivo este justificado na fala de P16. Acreditamos ser pertinente esse motivo porque, para se obter um resultado bom, que traga contribuições para a aprendizagem, há todo um processo de preparação desde a orientação do trabalho, em auxiliar os alunos na elaboração de um roteiro de pesquisa e no levantamento de referências, até mesmo de acompanhar as atividades dos grupos. De mais a mais, os grupos devem fazer um relatório por escrito dos subtemas estudados e com cópias para cada participante.

Vale ressaltar que este tempo é lícito, inclusive a atividade de apresentação como um preparo, pois, para os alunos, é uma tarefa difícil, já que falar em público necessita de uma preparação até psíquica, pois é sabido que muitos são egressos de escola com modelo de ensino baseado na racionalidade técnica (discutida no capítulo 4) onde “as ações pedagógicas se formalizam, isto é, instauram-se não mais numa relação envolvente de sentido, mas reguladas unicamente por meios técnico-formativos” e no professor como único responsável pela transmissão do conhecimento. (BOLZAN, 2005, p.36).

A estratégia ensino com pesquisa diferente do ensino para a pesquisa²² tem como finalidade a de despertar no estudante o embrião do jovem pesquisador. Nesse método, o aluno é convidado à produção de textos e artigos científicos, onde é envolvido com a pesquisa na busca no conhecimento das teorias, fazendo observações e entrevistas sempre com o olhar direcionado para o objeto de investigação. A aproximação com o sujeito, o uso das metodologias e instrumentos de coleta de dados, são atividades desenvolvidas que finalizam com a apresentação e concomitantemente publicação em eventos científicos. Dos

²² Próprio da pós-graduação, no fato de que a autonomia do pesquisador já está mais avançada. (ANASTASIOU, 2010).

19 professores participantes, apenas sete relataram fazer uso dessa estratégia. E dos sete só dois deles fazem uso de outras estratégias já analisadas.

É importante ressaltar que, nas sete falas a seguir, cinco são de professores que ministram disciplinas de pesquisa.

*Então, dentre as estratégias que eu utilizo, **eu tenho trabalhado muito com a produção textual**, peço aos meus alunos desenvolverem um tema dentro da área da disciplina e a partir de grupos vão identificar um tema, um objeto de estudo, **pesquisar sob a minha orientação e vão no decorrer da disciplina produzir um texto científico**. (Entrevista P2). Grifamos.*

[...] o aluno tem que escolher um tema de pesquisa e ele ainda não têm aquela consciência a clareza do que ele quer pesquisar, [...] então é todo um trabalho de familiaridade com o aluno, fazer com que o aluno compreenda o que é pesquisa e como se faz pesquisa. (Entrevista P3).

*Eu adoto um texto pra trabalhar na aula seguinte, **mas eu peço pra que eles façam consulta em outras obras**, por exemplo: se eu estou trabalhando a formação social da criança no livro de Vigotsky, aí eu peço pra que eles vejam esse assunto em um outro teórico, pode ser no Piaget, no Wallon, então eu lanço mão nos campo de atuação outros teóricos. E daí partimos para a **produção de um artigo científico** que pode ser em grupos. (Entrevista P5). Grifamos.*

*Minhas aulas têm como característica principal a conversa com os alunos, o levantamento das dúvidas, dos medos, das dificuldades em relação à **elaboração de textos científicos** e desenvolvimento do trabalho de pesquisa. (Entrevista P8). Grifamos.*

*Também com a própria produção escrita individual ou com **produção de artigos ou de textos dissertativos**. O sentido da produção desses textos é avaliar o nível de aprendizagem dos alunos se eles se apropriaram dos elementos conceituais. [...] Ao longo da disciplina eu trabalho basicamente com essas duas produções. (Entrevista P10). Grifamos.*

*Também a **produção de textos reflexivos e argumentativos**, que é pra eles fazerem o exercício de escrever e tentar e problematizar, é ver o que o autor ta dizendo, é ver a realidade e argumentar sobre ela. Então essa é outra estratégia. (Entrevista P13). Grifamos.*

*Quando eu trabalho com pesquisa a minha estratégia de ensino é muito voltada para a **produção do projeto** do aluno. Porque os alunos que estão iniciando eles precisam de algo prático para se envolverem e se envolvem quando estão trabalhando no próprio **projeto de pesquisa**. [...] a escolha da temática e a partir dessa escolha eles problematizam escolhendo cinco textos de preferência através da pesquisa online nas revistas eletrônicas porque fica complicado indicar livros já que o acervo é escasso e aí a pesquisa já se inicia nem que seja uma pesquisa bibliográfica e começam a fichar e refletir. Depois defender porque realizar este projeto. (Entrevista P14). Grifamos.*

Nos relatos dos professores P3, P5, P8, P13 e P14 que ministram disciplinas de metodologia de pesquisa é possível perceber que, mesmo sendo parte do conteúdo desta disciplina a proposta de conduzir o aluno a desenvolver artigos, isto é, produção científica, é observada nos relatos. Nota-se o cuidado, destes professores com *vivência em pesquisa* mais presente em sua sala de aula, acerca da aprendizagem de seus alunos nessa perspectiva de produção. Nas falas, percebemos que desenvolvem estratégias de pesquisa, pois há preocupação com a busca e escolha do tema a ser investigado, o levantamento da

base teórica em livros e periódicos, a indicação de autores, a problematização do texto, o diálogo em torno da elaboração do texto e projeto de pesquisa, como a metodologia e a desmistificação de sentimentos que tornam o aluno apreensivo como medo, ansiedade e angústia. Vale ressaltar a posição desses professores que permitem, de acordo com suas falas, que seus alunos sejam instigados à investigação, ao envolvimento com o objeto de pesquisa, ao estímulo à curiosidade, ao levantamento de questões da realidade e a busca de respostas. Sendo assim, as produções do texto científico em sala de aula pressupõem o desenvolvimento de várias competências, como já foi ressaltado por Silva (2007), Bell (1985), Therrien (2006), entre outros autores citados no capítulo 4 desta dissertação. Os professores nesse sentido poderão, no fim do semestre letivo, levar os alunos a serem capazes de problematizar alguns conceitos ligados às teorias de conhecimentos, a desenvolver a capacidade de leitura crítica, coesão, clareza e capacidade criativa a partir de estímulos oriundos de domínios temáticos diversos.

O professor P10, em sua fala, aponta que, em suas aulas, também há uma preocupação em realizar a produção textual na forma de artigos, porém não ilustra de que forma direciona a feitura dos textos, apenas ressalta a importância em avaliar o nível conceitual dos alunos. Sendo assim, constatamos que há uma preocupação em torno do ensino com pesquisa de modo mais nitido para estes professor, pois, conforme podemos perceber nesta última estratégia, dos 19 professores, apenas sete, relataram fazer uso da estratégia ensino com pesquisa. Aponta Becker (2007, p.32) que o professor-pesquisador “transforma sua docência em atividade intelectual cuja empiria é fornecida por sua atividade de ensino, pela atividade de aprendizagem dos alunos, pela sua própria aprendizagem”. Se levarmos em conta os 12 professores restantes, bem como a vivência em pesquisa que já tiveram e muitos continuam ainda a ter, este fato parece não estar acontecendo, não com relação a esta categoria específica.

É evidente a importância dessas estratégias para a aprendizagem dos alunos; entretanto, entendemos que, se forem utilizadas aliadas aos saberes específicos da pesquisa científica, possibilitarão não só a transmissão do conhecimento, mas serão responsáveis pela sistematização no desenvolvimento da fundamentação teórica, de reflexão sistemática e crítica, de levantamento de dados empíricos, documentais ou históricos, dentre outras competências, como defendem, por exemplo, Severino (2006) e Demo (1990), citados no capítulo 4 deste estudo.

Vale ressaltar que três professores se referiram ao perigo de a pesquisa ser considerada como modismo, fazendo alusão a mais um método de ensino ou a uma técnica de produção aleatória, isto é, produzindo por produzir algo imediato porque está sendo cobrado pela academia. Mesmo assim, convém lembrar que estas produções passam por

um crivo dos pares antes da publicação, ou seja, possuem algum mérito, já que são aceitas para publicação. Eles ressaltam que o ensino é mais importante do que a pesquisa. Entendemos, no entanto, que um não é mais importante do que o outro, pois não podemos nos esquecer de que a universidade *humboldtiana* foi a que atrelou a pesquisa e não só o ensino para a formação na graduação, vislumbrado uma formação diferenciada da época, por exemplo, da dos Jesuítas e da napoleônica, na França, assunto discutido no capítulo 3. Esta dedução está expressa nos relatos que vêm a seguir.

Essa coisa da pesquisa mesmo nos programas de mestrado e doutorado, ela é uma discussão que precisa se aprofundar. Eu vejo a pesquisa em dois campos: a necessidade da pesquisa para formação e o aparecimento da pesquisa como mais um modismo pedagógico. Se for um modismo pedagógico eu acho muito lamentável. [...] a formação em pesquisa é importante para desenvolver o conhecimento das teorias. (Entrevista P19). Grifamos.

Eu sou uma estudiosa. Quando eu entrei na universidade, eu trabalhei muito mais na pesquisa, mas eu sempre estudei. Mas eu não faço hoje o que está super valorizado que é pesquisa, não faço. Não faço, porque o meu papel aqui é ensinar. [...] Eu trabalho esses clássicos sem medo. Tá eu trabalho a pesquisa, mas eu não super valorizo como modismo. (Entrevista P11). Grifamos.

É fundamental, mas não entendo a pesquisa, se colocarmos hierarquicamente mais importante que o ensino, me parece que essa é a tendência da universidade. Será modismo? Sem a sala de aula não há pesquisa, porque é aqui que a gente problematiza, é aqui que a gente confronta a realidade histórica objetiva e os conhecimentos acumulados e é daqui que nós vamos tirar as melhores produções científicas, os alunos vão nos ajudar a produzir conhecimento original. Eu sinto que a universidade brasileira, não é só a UECE está vivendo um movimento contrário, desprestígia a sala de aula em função de uma pesquisa que emerge não sei da onde. É aqui na sala de aula que você encontra um bolsista, é aqui que enriquece e vai ser enriquecido, é aqui que a gente vai ajudar formar os futuros quadros, inclusive que trabalha com o referencial que você trabalha. (Entrevista P12). Grifamos.

Percebemos pela fala dos professores que eles não são contra a pesquisa como processo de formação. Para o professor P19, a pesquisa é fundamental no desenvolvimento do conhecimento teórico como caminho de formação. P11 conclama para o saber clássico e o aprofundamento da teoria e P12 concorda que, sem ensino, isto é, sem a sala de aula, não há problematização, não há como confrontar a realidade histórica e os conhecimentos acumulados que conduzem às produções científicas genuínas, geradas pelos próprios alunos.

A preocupação com a inserção da pesquisa nos processos de ensino e aprendizagem não é de hoje. Defende Mendonça (2000), autor trabalhado em nossa base teórica, que essa inquietação tem sua marca no final da década de 1960 com a Lei 5.540/68, conhecida como lei da reforma universitária, que apontava que o ensino superior deveria ser composto de ensino, pesquisa e extensão, além da criação dos cursos de pós-graduação. Esses motivos trouxeram mudanças significativas nas universidades brasileiras,

especificamente no crescimento da pesquisa na esfera acadêmica. Acrescentamos ainda, segundo Mendonça (2000), que as agências de fomento criadas ao longo dos anos de 1950 garantiram uma espantosa expansão da pós-graduação no País, que atingiu, no segundo momento, também as áreas das Ciências Humanas e Sociais.

Após a vigência da Lei 5.540/68 em meados dos anos 1970, a pesquisa tem uma ascensão contínua em investimentos, projetos e recursos que mantém grupos de pesquisadores e universidades. Também nessa década registra-se a expansão dos cursos de pós-graduação e, na década de 1980, o aumento significativo da produção acadêmico-científica, com divulgação em dezenas de revistas de educação, além de grande volume de livros produzidos. Essas informações estão amparadas por Santos e Azevedo (2009) e Saviani (2001) no capítulo 3 desta dissertação, acrescentando que foi a pesquisa que nos tirou da mera reprodução, permitindo a transformação da prática, inclusive no chão da sala de aula.

Sendo assim, será que a pesquisa pode ser considerada modismo diante desse quadro que envolveu políticas educacionais, pesquisadores, estudiosos e docentes preocupados com a produção científica e com as contribuições que ela, a pesquisa, traz para a ampliação do conhecimento? Respondendo à pergunta que nomeou essa categoria ensino com pesquisa é possível?, compreendemos que sim, é possível, a partir do momento em que o professor acredita ser importante exercitar o pensamento crítico e autônomo de seus alunos, fazendo uso dessa ferramenta, pesquisa, em sala de aula.

7.2 Incentivo aos alunos para a iniciação científica

Por ocasião da análise da categoria *incentivo aos alunos para a iniciação científica*, surgiram as subcategorias: diferencial no aluno de iniciação científica e dificuldades para realizar pesquisa, que podem ser observadas na Figura 2 a seguir.

Figura 2: Categoria - incentivo aos alunos para a iniciação científica e subcategorias: diferencial no aluno de iniciação científica e dificuldades para realizar pesquisa.



A universidade tem como tripé o ensino, a pesquisa e a extensão, e a graduação é o lugar ideal para o desenvolvimento do aprendiz nessas atividades científicas. Segundo Stenhouse (2007), o foco mais importante para a pesquisa é o currículo, pois, por seu intermédio o conhecimento é transmitido nas instituições de ensino. Nesse sentido, ressaltamos a nova Estrutura Curricular do curso de Pedagogia, instituída em 2008, quando as disciplinas de pesquisa ganharam mais destaque. Segundo o documento Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UECE (UECE/CED, 2011), essa reformulação curricular ocorreu após discussões promovidas “em reuniões seminários, ciclos de debates, momentos em que, questões como o perfil do pedagogo e os eixos estruturantes da proposta curricular foram abordados”; assim como, logo após a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP Nº 1/2006), que, de fato e de direito, orientariam a formação do pedagogo.

O antigo fluxograma do curso de Pedagogia (1991.1) com oito semestres, exposto nos anexos (ANEXO I) desta dissertação, contém disciplinas pautadas na formação em pesquisa em apenas quatro semestres e a nova configuração curricular do fluxograma 2008.2 (ANEXO II) do curso, com nove semestres, exhibe em sua grade curricular dez disciplinas relacionadas à formação em pesquisa educacional, distribuídas em oito semestres. Os dados que podem ser visualizados e então analisados, tendo como base o Quadro 10.

Quadro 10 – Relação e comparação das disciplinas obrigatórias de pesquisa com suas cargas horárias e semestres de oferta no curso de Pedagogia da UECE.

	COMPONENTES CURRICULARES FLUXOGRAMA 1991.1	CH	SEMESTRE	COMPONENTES CURRICULARES FLUXOGRAMA 2008.2	CH	SEMESTRE
Formação em Pesquisa Educacional	Metodologia do Trabalho científico	68	1º Semestre	Metodologia do Trabalho Científico	68	1º Semestre
	Pesquisa Educacional	68	6º Semestre	Pesquisa Educacional	68	2º Semestre
	Projeto de Monografia I	68	7º Semestre	Estudos Orientados I, II, III, IV, V e VI	102	3º ao 7º Semestres
	Projeto de Monografia II	34	8º Semestre	Monografia	68	9º Semestre
				Seminário de Conclusão de Curso (Apresentação de Monografia)	17	9º Semestre
Total de Carga Horária		238			323	

Fonte: PROGRAD/UECE. Em 25/03/2012

É possível perceber que houve um acréscimo de 85 h/a para a pesquisa, pois, no primeiro fluxograma (1991.1), são quatro disciplinas, com carga horária total de 238 h/a e no segundo fluxograma (2008.2) são dez disciplinas, num total de 323 h/a. Outro fato que chama atenção é que, no primeiro fluxograma (1991.1), os alunos têm uma disciplina na

área de pesquisa no primeiro semestre e só depois de cinco semestres é que volta a estudar o assunto, isto é, após dois anos e meio de curso é que as disciplinas na área de investigação têm continuidade. Isso acarretava um vácuo na formação, pois muitos alunos se queixavam dessa distância, alegando que se tornava muito complicado iniciar um projeto de pesquisa no 1º semestre, perder a continuidade desta escolha e problematização de seu objeto de investigação, para ir recuperá-lo somente no 6º semestre.

Quanto ao novo currículo, parece-nos interessante e mais pertinente a sua proposta, embora não se possa discutir os resultados dessa mudança porque nenhuma turma ainda se formou com essa nova proposta curricular, mas é possível perceber nessa nova proposta um interesse de que o aluno permaneça durante todo o curso (exceto no oitavo semestre) tendo contato com os processos de aprendizagem voltados para o acordo dos componentes necessários ao ensino e à pesquisa, pois “é difícil que aprendam a aprender se essa questão não é colocada como um dos objetivos formativos a ser desenvolvido, se não são auxiliados por seus professores na universidade”. (ZABALZA, 2004, p. 224). Ou seja, há uma continuidade entre a elaboração do projeto e seu desenvolvimento que vai se dando gradativamente. O 8º semestre, quando ocorre uma parada pelo menos no final sobre a temática da pesquisa como trabalho científico de graduação, serve para maturação desse processo.

Toda essa discussão em torno da formação inicial em pesquisa nesta categoria *incentivando os alunos a iniciação científica* é pertinente, porque ela se dá na preparação para a monografia em sala de aula, a condução do ensino com pesquisa e da pesquisa com ensino e, ainda, fora, em outras atividades extracurriculares, possibilitando que o vínculo com a pesquisa perpassa a sala de aula com a participação nos grupos de pesquisa, inserido em uma formação diferenciada; entretanto, o acesso à participação em grupos, como bolsistas IC, é outro assunto também em parte preocupante, uma vez que muitos alunos entram e saem da universidade sem se darem conta da importância dessa aproximação à pesquisa científica realizada pelos grupos. Isso ocorre ou por desconhecimento, ou por desinteresse, ou ainda porque muitos procuram entrar nos grupos, mas a quantidade de bolsas é pequena. Sendo assim, outras questões se levantam. Por que professores doutores não se envolvem com pesquisa? Por que alguns professores não estão vinculados a grupos de pesquisa e muitos não possuem bolsistas IC, quando têm titulação para isso? Qual seria o motivo da não participação destes professores com apresentação de projetos e solicitação de bolsistas IC a PROPGPq/UECE? São indagações que merecem investigações mais pontuais, e que podem ser encaminhadas em trabalhos futuros.

Defendem Puggian, (2000), Lenoir (2007) e Pires (2009), no capítulo 2 desta dissertação, a ideia de que a atividade de pesquisa, além de ser importante como princípio formativo, permite que o professor mais experiente colabore na formação inicial de novos doutores, mestres e também agregue graduandos nesse processo quando da participação em grupos de pesquisa. Verificam-se nas falas de 17 professores várias preocupações em incentivar, dentre elas, divulgar os grupos de pesquisa, a inserção de seus alunos a iniciação científica e a formação em pesquisa dos estudantes, como se pode constatar nos relatos a seguir, resultados de pergunta feita na entrevista (Apêndice B), porém dois professores contrariam essa afirmação (P15 e P16).

*Sim. Especialmente porque como a gente tá com uma pesquisa em andamento, a cada período que há edital para a seleção de novos bolsistas, **a gente faz a divulgação e também eu acabo falando da pesquisa em sala de aula, [...] eu acabo divulgando um pouco a pesquisa em sala de aula o que proporciona aos alunos curiosidade e a vontade de participar.** (Entrevista P1). Grifamos.*

Quando está aberto para fazer seleção, eu sempre informo em sala de aula, eu tento também dentro do grupo de bolsista atender uma demanda. [...]. (Entrevista P2).

*Bom, **o que eu faço é divulgar.** Como professora de estudos orientados ou em todas as disciplinas que eu participo **eu divulgo pra eles o grupo de pesquisa** é aberto, em nenhum momento a porta é fechada pra nenhum, [...]. (Entrevista P3). Grifamos.*

*Eu dou aula no 3º semestre e percebo que eles ainda estão um pouco voando e **eu na medida do possível procuro incentivar sempre que há uma possibilidade, porque eu vejo nitidamente a pesquisa ou grupo de pesquisa um momento privilegiado [...].** (Entrevista P4). Grifamos.*

***De que forma eu incentivo?** Todo ano nós realizamos aqui na UECE Semana Universitária, então sempre procuro orientar os alunos pra que eles produzam e apresentem algum trabalho, pra que eles comecem, a saber, como é que é a produção acadêmica. [...] e aí eu indico, olhe ingresse no PET, no PROMAC, **procurem a iniciação científica que são programas como o PIBIC, então eu estímulo de que forma, fazendo com que eles possam ter essa possibilidade aqui dentro da própria UECE de tá publicando aquilo que eles produzem.** (Entrevista P5). Grifamos.*

[...] Sempre que é falado sobre iniciação científica, eu trago como uma coisa positiva. (Entrevista P6).

*Sim, principalmente dizendo a eles que a iniciação científica, a pesquisa, ela deve compor com outras, no caso a extensão, o ensino. **Então mais do que nunca essas experiências como monitor, como pesquisador, elas estão sendo incentivadas.** Pena que não tem vaga pra todo mundo né?(Entrevista P7). Grifamos.*

Sim, procuro esclarecê-los sobre o que é um grupo de pesquisa, informá-los sobre os processos seletivos, os eventos científicos e a importância para sua formação. (Entrevista P8).

***Divulgo os editais de iniciação científica em sala de aula e incentivo os mesmos a se inscreverem.** Convido os alunos a concorrerem às bolsas sob minha responsabilidade ou sob a responsabilidade de outra colega de nosso grupo de pesquisa. Convido os alunos a participarem de grupos de estudo sob nossa coordenação, como também de eventos científicos. (Entrevista P9). Grifamos.*

Então, em geral eu incentivo os alunos a participarem. A integração dos alunos aos grupos de pesquisa, aos projetos, aos desenvolvimentos de projetos possibilita ao aluno uma impulsão na teoria, porque por muitas vezes o curso por si só não propicia, então **o aluno quando passa pela universidade durante quatro anos sem fazer pesquisa ou monitoria [...] ele tem uma formação mais empobrecida.** (Entrevista P10). Grifamos.

Não falo na iniciação científica, mas na monitoria sempre e nos grupos de estudo. Eu tenho um grupo de estudo e eu estímulo. (Entrevista P11).

A gente tem estimulado e tem sido uma coisa legal ver a produção dos artigos e a participação nos eventos científicos. [...]. (Entrevista P12).

*Eu não sei se eu incentivo não, mas eu sempre no primeiro dia de aula quando eu vou me apresentar eu digo que **o que mudou a minha vida foi ser bolsista de iniciação científica e que o divisor de águas na minha vida foi quando eu fiz parte de um grupo de pesquisa.*** (Entrevista P13). Grifamos.

Eu tenho sempre incentivado e eu começo falando de pesquisa e uma maneira de incentivar é que nas minhas aulas eu tento sempre falar dos grupos dos colegas e dos tipos de pesquisa que existe e das possibilidades que eles tem ao ingressarem nos grupos de pesquisa de aprimoramento do conhecimento em pesquisa que pode lhe habilitar mais facilmente para uma dupla experiência de ingressar no mestrado com mais facilidade e estará muito mais preparado para a docência, porque ele vai aprofundar uma área de ensino ou uma temática através da pesquisa. (Entrevista P14). Grifamos.

Eu tenho muito pouco conhecimento de quais são os grupos de pesquisas existentes no curso de Pedagogia no momento. Na realidade alguns alunos me comunicam que são bolsistas de iniciação científica. Eu não incentivo, apenas converso sobre isso em sala de aula. (Entrevista P15).

Eu reconheço que isso não tem acontecido na minha prática com meus alunos esses incentivos de pesquisa, até porque no momento eu não participo de grupo de pesquisa. Então no presente não faz parte da minha prática, [...]. (Entrevista P16).

A minha forma de incentivo é procurando reproduzir tanto quanto possível experiências de orientação pra eles da prática de uma pequena pesquisa que é feito no coletivo da turma que os alunos levam com muita seriedade. (Entrevista P17).

*Isso é freqüente, tendo em visto que é o eixo que sustenta a nossa disciplina é o ensino com pesquisa **eu estou o tempo todo estimulando** e eles vêm sempre aqui no nosso grupo. Além da participação em eventos com os trabalhos que são desenvolvidos em sala de aula.* (Entrevista P18). Grifamos.

Eu não diria que eu não incentivo até porque os próprios alunos procuram nosso grupo. (Entrevista P19).

O incentivo aos alunos à iniciação científica é assinalado por 17 professores como elemento que surge da própria experiência vivida em pesquisa sinalizada por eles mediante suas participações como ex-alunos de IC, integrantes de grupos de pesquisa, orientadores de bolsistas, alunos da graduação e pós-graduação. Esses quesitos adquiridos durante a caminhada em pesquisa possibilitam que o profissional ganhe consciência da importância da formação inicial com e em pesquisa. Muitas vezes o professor apenas falando de suas experiências como pesquisador já anima, encoraja e estimula a curiosidade do aluno.

Quanto aos outros dois professores (P15 e P16) que relatam não incentivar seus alunos, um afirma que pouco conhece sobre quais são os grupos de pesquisa e o outro diz que esse incentivo não acontece porque não participa de grupo de pesquisa. Verificando o perfil desses dois professores assinalados no capítulo 6 deste estudo, é possível constatar que eles não participam de atividades de pesquisa no exercício de suas docências. Supomos então, ser este o fator que os torna indiferentes quanto à importância da pesquisa na formação inicial. Sendo assim, vem à tona um questionamento. Como fazem pesquisas na sala de aula? Infelizmente, a falta da observação nos limita à discussão sobre como atuam esses dois professores em suas práticas.

O Quadro 11 traz resultados de um estudo recente²³, desenvolvido junto aos docentes do curso de graduação em Pedagogia da UECE, para obter o perfil dos professores com atuação em pesquisa no período de 11/2009 a 04/2010. Os achados assinalam que boa parte dos docentes vinculados aos colegiados e possuidores de titulação para tal não evidenciam relação de proximidade com a pesquisa, uma vez que não se encontram ligados a grupos de pesquisa, não estão fazendo pesquisa nem ministrando disciplinas voltadas para a iniciação científica.

Quadro 11 – Resultado de pesquisa com Professores do curso de Pedagogia vinculados ou não a atividades de pesquisa. Fortaleza. 2010.

Curso	Total de Professores do Curso				Docentes com Atuação em Pesquisa				Sem atuação em pesquisa
	Efetivo	Substituto	Outro	Total	Atua somente em disciplinas de Pesquisa	Participa somente de Grupo de Pesquisa	Atua em disciplinas e Grupos de Pesquisa	Total de Sujeitos da pesquisa	
Pedagogia	40	09	04	53	06	07	11	24	29

Fonte: Caracterização do universo de sujeitos da pesquisa *A cultura docente em face da formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária*²⁴. UECE, Fortaleza-CE: 2010.

No Quadro 11 verifica-se, que mais da metade [29 (54%)] dos 53 professores do curso de Pedagogia da UECE não tem compromisso nem atua em pesquisa. Ou seja, temos um número de 29 professores que se dizem envolvidos com pesquisa, mas a solicitação de projetos pela Educação não representa também este total, o que leva poucos projetos sendo

²³ Estudo realizado no Grupo de Pesquisa EDUCAS referente ao projeto intitulado *A cultura docente face à formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária*, do Edital Universal do CNPq nº 14/2008.

²⁴ Dados coletados entre 11/2009 a 15 de abril de 2010 durante a pesquisa *A cultura docente face à formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária*, do Edital Universal do CNPq nº 14/2008.

desenvolvidos na área, número de bolsas limitado, para não dizer do fato mais preocupante, que é o do pouco envolvimento em pesquisa diante do número de doutores existentes no curso de Pedagogia da UECE. Então, partindo desses dados, ficam mais indagações: estes professores doutores estão apenas em sala de aula? É uma opção individual? Que motivos alegam para desenvolverem somente a prática de ensinar? Essa preocupação é apontada por Goes (2000, p.2), autor trabalhado no capítulo 2, que em seus estudos verificou que mesmo em condições favoráveis dentro da universidade, “apoiando e valorizando a pesquisa, existem docentes voltados exclusivamente para a atividade de ensino e que não têm interesse no desenvolvimento da pesquisa”.

Apontam Nobrega-Therrien, Almeida e Andrade (2009, p.121), que “o papel da iniciação científica na universidade consiste em auxiliar na formação dos estudantes, [...] criar novos colaboradores para a pesquisa”. Os autores também ressaltam que se o aluno tem interesse na pós-graduação, ser bolsista é um bom início, porque muitas habilidades serão desenvolvidas, como a escrita na apropriação de novas teorias, o estímulo à investigação, a convivência em grupo, além de outras características. Porque o pesquisador é pesquisador não apenas na sua sala de aula; ele é pesquisador em todos os momentos da sua vida. Há toda essa compreensão da importância da pesquisa como princípio científico na formação, que expomos no capítulo 4 desta dissertação e que é defendido por Beillerot (2001), Lüdke (2009) e Demo (1999). Também no capítulo 2 desta investigação, Lüdke (2001) e Nóbrega-Therrien (2009) defendem quanto à pertinência da formação de grupos de pesquisa, que, mesmo com números pequenos de alunos, contribuem para essa educação diferenciada, trazendo um diferencial para a instituição na formação desse aluno com um componente importante para sua prática profissional. Isso pode ser constatado no aluno que é bolsista de iniciação científica, pois possui um diferencial em sala de aula, descrito pelos relatos a seguir, na subcategoria diferencial no aluno de iniciação científica.

Diferencial no aluno de iniciação científica

Essa subcategoria foi criada a partir das falas de quatro professores que, em seus relatos durante a entrevista, fizeram alusão ao aluno que se destaca em sala de aula por ser bolsista de iniciação científica. Salientamos que a pergunta na entrevista não foi direcionada ao título desta subcategoria, mas, como estes quatro professores de forma semelhante fizeram ênfase a este assunto, tornou-se pertinente a discussão.

Essa distinção, segundo eles, é possível porque são alunos que têm olhar investigativo, uma escrita mais crítica, certo domínio dos métodos científicos, participação

em eventos científicos com apresentação e publicações. Além disso, desenvolvem outras habilidades, como a de se comunicar, articular, dentre outras, e, finalmente, de produzir; isso sem falar que é corrente na academia a aprovação de alunos ex-bolsistas de IC na seleção de cursos de mestrado. Os relatos dos quatro professores dão conta dessa prática.

*Em geral esses alunos se destacam na sala de aula ou por um maior interesse nas leituras ou pelas contribuições teóricas que dão. [...] **E os melhores trabalhos nas minhas disciplinas em geral são feitos por alunos bolsistas de iniciação científica.** (Entrevista P7). Grifamos.*

*Um aluno que participa de pesquisa, ele ganha gosto pela escrita, pela descoberta, pela teoria propriamente dita, então a formação fica mais enriquecida e **você consegue diferenciar o aluno que pesquisa para os alunos que não pesquisam**, pois a participação em sala de aula é diferenciada, mais qualificada. (Entrevista P10). Grifamos.*

*Eu digo que o que mudou a minha vida foi ser bolsista de iniciação científica e que o divisor de águas na minha vida foi quando eu fiz parte de um grupo de pesquisa e **isso diferencia o aluno** que quer só uma graduação para o aluno que pensa como pedagogo como professor-pesquisador. E eu sempre procuro identificar os bolsistas e quando eles estão se apresentando eu reafirmo a importância de ser bolsista. (Entrevista P13). Grifamos.*

*Eu acho importantíssimo o aluno está integrado, porque inclusive **você ver a diferença qualitativa do aluno que está num grupo de pesquisa** de um aluno comum, até porque a gente percebe que esses alunos estão interessados em cursar um mestrado e um doutorado. (Entrevista P19). Grifamos.*

Os professores P7 e P10 se afinam em afirmar que os alunos bolsistas têm maior facilidade na compreensão textual e desenvoltura na escrita. E essas características identificadas pelos professores com *vivência em pesquisa* propiciam uma participação diferenciada. O professor P13, apesar do pouco tempo de docência no ensino superior (dois anos), tem uma vasta experiência de *vivência em pesquisa*, pois, desde 2005, participa de grupo de pesquisa e foi bolsista IC. Essas características, como afirma, lhe permitem identificar alunos com essa natureza investigativa. Outro ponto ressaltado pelo professor P19 é quanto ao interesse desses alunos em dar continuidade à pesquisa acadêmica como substrato profissional, cursando o mestrado e o doutorado.

Portanto, entendemos aqui a importância da iniciação científica durante a graduação defendidos por Nóbrega-Therrien, Mendes, Frota, Silva, Nazareth e Siqueira (2009), que essa formação possibilita ao aluno o compromisso, responsabilidade, curiosidade e vontade de aprender, qualidades transportadas para o “chão da sala de aula”. Também Lüdke (2001, p.41) resalta a importância do aluno “acompanhar o trabalho de pesquisa de um professor, beneficiando-se da participação”, seja como bolsista de Iniciação Científica ou voluntário. É uma aprendizagem exitosa para sua formação inicial e continuada.

Na subcategoria a seguir, as dificuldades para realizar pesquisa estão presentes no contexto universitário, pois alunos e professores são agentes nessa mesma conjuntura deficitária.

Dificuldades para realizar pesquisa

Os relatos a seguir trazem algumas situações que assinalam as dificuldades para realizar pesquisa. Os autores utilizados no capítulo 4, da base teórica desta dissertação, tratam do tema e, dentre eles, está André (2001), que indica como uma dificuldade para realização de pesquisas a escassez de bolsas, ressaltando como uma das causas a falta de preparo específico para a pesquisa. Não é só querendo pesquisar que se pesquisa. Já temos as colocações importantes sobre os domínios necessários apresentados por Bell (1985) e que são indispensáveis para a realização da pesquisa, entre eles, o conceitual e o domínio da literatura, tratados pelo autor no capítulo 4. Professor, mais do que aluno, precisa saber pesquisar e, sendo mestres e doutores, isso é uma questão fechada.

Do total de 19 professores entrevistados, cinco expressaram em suas falas aspectos que causam dificuldades para a realização de suas pesquisas. Não houve pronunciamento dos demais professores (14), até porque a pergunta não era sobre dificuldades para realizar pesquisa. Destes cinco professores que assim responderam, um fala sobre a escassez de bolsas destinadas aos alunos, pois ainda são insuficientes, comparadas ao número de alunos candidatos. Os outros dois professores apontam como dificuldade o aluno que estuda e trabalha à noite e, portanto, como pode estar envolvido com atividades de pesquisa, sobretudo, como aluno de iniciação científica? Este aluno, na fala dos professores, poderia contribuir nos projetos de pesquisas. E, finalmente, os outros dois professores relatam dificuldades pessoais. Essas falas serão analisadas por parte, de acordo com as dificuldades elencadas pelos professores.

*Então, além dos bolsistas que são da Funcap, do CNPq, que tenho três, ainda tem três alunos voluntários. Eles participam por interesse próprios até surgir uma oportunidade de bolsa, **porque são muito escassas**. (Entrevista P1).*

O professor denota em sua fala uma preocupação frequente discutida entre os alunos também; entretanto, é possível observar atualmente um número crescente de investimentos em bolsas de iniciação científica pelo Governo brasileiro. Esse crescimento não corresponde ao desejável, considerando a grande quantidade de estudantes universitários. Então, alguns se submetem a esta experiência como voluntários. O Quadro

12 mostra a realidade das dificuldades de bolsas, mas também a falta de apresentação de projetos para solicitar as referidas bolsas por parte dos professores.

No Quadro 12 está o número total por área de apresentação de projetos dos professores para solicitação de bolsas, no período 2010-2011, referente à Chamada Pública 02/2010, PIBIC/CNPq e Chamada Pública 03/2010, PROVIC/UECE. Esses pedidos são realizados duas vezes por ano, um relacionado a CNPq/PIBIC/UECE e PROVIC e outro IC/UECE e FUNCAP.

Quadro 12 – Número total de solicitações de bolsas PIBIC e PROVIC por professores segundo área e por programa. UECE. Fortaleza-CE 2010.

Classificados por Área	PIBIC/CNPq	PROVIC
Ciências Agrárias	33	23
Ciências Biológicas	24	27
Ciências Exatas	43	43
Ciências Humanas	87	86
Ciências da Saúde	35	63
Ciências Sociais Aplicadas	09	04
Linguística, Letras e Artes	19	18
Total	250	264
BOLSAS DISPONÍVEIS	135	264
Demanda reprimida	115	-
Demanda reprimida	46%	-

Fonte:Secretaria da Pós-graduação em pesquisa. Dados disponibilizados em 30/03/2012.

Nota-se em toda a área de humanas, onde se encontram 21 cursos, entre eles a Educação, somente 87 solicitações, ou seja, apresentação de projetos de professores para solicitar bolsas. Nota-se também no Quadro 12 o total de solicitações de bolsa PROVIC– Programa Voluntário de Iniciação Científica, onde as solicitações foram aprovadas em seu total. Um dos motivos é por ser um programa que não necessita de financiamento, não gerando custo. O mais importante é que o total de bolsas PROVIC disponíveis são utilizados pelos professores; os que solicitam, é claro. Por um lado, denota que há um número crescente de alunos que, mesmo sem bolsa remunerada, querem participar da pesquisa e, por outro, os professores estão abrindo espaço a estes alunos interessados em seus projetos, uma vez que fazem a solicitação utilizando o número total e disponível deste tipo de bolsa para cada projeto/professor (total de quatro por professor). No entanto, embora não se tenha o número exato de projetos apresentados pela Educação, pode-se inferir que poucos professores estão participando desta iniciativa.

Quanto à bolsa PIBIC/CNPq, observamos significativa demanda reprimida de bolsas. As agências de fomento não dispõem ou não caminham articuladas às necessidades advindas, no caso, dos cursos de graduação, para o incentivo à iniciação

científica, ficando uma lacuna entre a oferta e a procura, mesmo sendo a procura pequena. A saída para o professor é participar cada vez mais para aumentar o número de bolsas e, no caso atual, sempre indicar para as poucas bolsas que recebe (até no máximo duas PIBIC/CNPq), aqueles alunos que de fato já se destacam na trajetória científica de iniciante. Em outras palavras, o professor recebe as bolsas (também de acordo com sua produtividade e aprovação de seu projeto) e indica seus melhores alunos para este tipo de bolsa. Claro está que, não podendo contemplar a grande procura ou demanda, a oferta insuficiente de bolsas é um dos fatores que traz dificuldades para a realização e/ou vivência em pesquisa, principalmente dos que estão interessados.

Outro fator relacionado, no caso, agora ao professor, diz respeito à Bolsa Produtividade ou Bolsista Produtividade do CNPq²⁵. Observamos um número insuficiente de bolsas distribuídas diferentemente por regiões brasileiras; dados que podem ser constatados de forma clara no Quadro 13, em que se evidencia uma grande divergência em sua distribuição por regiões, mesmo atentando para os grandes centros de pesquisa localizados no Sul e Sudeste. A concessão de bolsas de produtividade disponibilizadas por região para professores são informações coletadas no *site* do CNPq²⁶.

Quadro 13 – Número de bolsas/bolsistas de produtividade em pesquisa por região. CNPq.

Região	Nº de bolsas-ano - PQ				
	2000	2002	2004	2006	2008
Centro-Oeste	308	314	345	389	450
Nordeste	668	686	768	844	994
Norte	83	92	104	119	159
Sudeste	5.250	5.492	5.919	6.244	6.706
Sul	1.105	1.182	1.317	1.470	1.723
Brasil (1)	7.413	7.765	8.453	9.066	10.032

Fonte: Número de bolsas de produtividade em pesquisa por região. Site (www.cnpq.br/estatisticas)
Acessado em 26 de março de 2012.

Em comparação com o Sul e Sudeste, o Nordeste é a terceira região menos favorecida quanto à concessão de bolsas, e isso se torna um agravante ante o incentivo para o nosso professor/pesquisador. Como se dedicar a pesquisa sem incentivos, como incentivar o Norte e Nordeste a pesquisar se não existe um critério de discriminação positiva para esta distribuição, para melhorar este quadro de incentivo a pesquisadores? É uma preocupação que merece estudos mais aprofundados. Se faltam bolsas para professores, somadas à demanda reprimida para seus alunos bolsistas, as dificuldades se agravam ou,

²⁵ Destinada aos pesquisadores que se destaquem entre seus pares, valorizando sua produção científica segundo critérios normativos, estabelecidos pelo CNPq, e específicos, pelos Comitês de Assessoramento (CAs) do CNPq. (www.cnpq.br/bolsas/index) Acessado em 29/03/2012.

²⁶ Fonte: www.cnpq.br. Acessado em 26/03/2012.

pelo menos, aumentam. E nessa lógica a formação diferenciada resta cada vez direcionada a um pequeno grupo de alunos ‘que tiveram talvez mais sorte’ e, claro, a um pequeno grupo de professores interessados na pesquisa.

Outra dificuldade que chama atenção é o fato de que os alunos que estudam à noite, geralmente, não dispõem de tempo para pesquisar, porque muitos trabalham durante o dia e não se dão conta de que estão sendo excluídos da participação em outros contextos da Universidade, entre eles, a Iniciação científica. Seguem as falas dos dois professores que revelaram essa dificuldade.

*Eu incentivo meus alunos a se integrarem em grupos de pesquisa e como aluno-bolsista de iniciação científica, mas esse é um problema que descaracteriza a universidade como universidade, porque são poucos os bolsistas, **principalmente o pessoal da noite que trabalha e esse pessoal acaba sendo excluído da pesquisa** mais institucionalizada. (Entrevista P12). Grifamos.*

Durante o dia tem mais bolsistas do que a noite porque o aluno da noite é mais voltado para a prática. E eles ficam excluídos dessa formação tão interessante que é a iniciação científica. (Entrevista P14).

Na fala dos dois professores, percebemos preocupação com os alunos que estudam à noite, pois, segundo estes professores, esses alunos estão perdendo a oportunidade de se inserir em atividades de pesquisa; entretanto, essa exclusão ocorre, entendemos por dois motivos - um por parte de alunos que estudam à noite e não dispõem de tempo porque trabalham durante o dia e o outro pela pequena quantidade de bolsas ofertadas. Não nos devemos esquecer de que somente a demanda diurna já é bastante expressiva para as poucas bolsas disponibilizadas para alunos pela UECE. Para fundamentar essa discussão, a seguir, no Quadro 14, está o total de bolsistas contemplados por área no período de 2010/2011, dados coletado junto a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPGPq²⁷

Quadro 14 – Quantidade de bolsistas distribuídos por área de conhecimento na UECE/Campus Fortaleza no período 2010/2011. Fortaleza-CE. 2012

Área	Quant. de Bolsistas
Ciências Agrárias	77
Ciências Biológicas	123
Ciências Exatas	144
Ciências Humanas	230
Ciências da Saúde	118
Ciências Sociais Aplicadas	32
Linguística, Letras e Artes	79
Total de bolsistas	803

Fonte: Dados fornecidos pela secretaria da PROPGPq em 29/03/2012

²⁷ Dados fornecidos pela Sra. Jóia da secretária da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa em 29/03/2012.

Os dados ainda apontam para a divergência na distribuição de bolsas por área de conhecimento, fora o agravante de que, na área de Humanas, não temos somente a Educação. Ou seja, este total de bolsas é distribuído ainda com outros 20 cursos desta área, mas este fato aguça outros questionamentos. Será que há poucos pesquisadores doutores na área de Humanas e, nesta, também na área de Educação? Por que contam com uma quantidade menor de bolsas? Por que solicitam poucas? Por que não apresentam projetos? Existe uma cota para cada área? Se isso se aplica, quais os critérios para distribuição destas cotas? Essas e outras questões são preocupantes e merecedoras de investigação mais direcionadas para levantar os motivos desta realidade.

Agora, nas falas de dois professores as dificuldade para realizar pesquisa. Eles desabafam seus descontentamentos em não conseguirem, por motivos pessoais, ser mais participativos em suas produções científicas ou atividades de pesquisa. Vale ressaltar que, dos 19 professores, somente dois se referiram as dificuldades.

Eu adoro ser pesquisadora, mas não consigo ser uma produtora, é o meu tempo, eu sou lenta. Tem gente que consegue ser professora e está em todos os congressos publicando, eu não consigo. Se eu tiver que ir aos congressos, eu tenho que parar de ser mãe, professora e ficar só em casa escrevendo, então esse é o meu conflito de não ser uma produtora, porque eu tenho um olhar de pesquisadora para a minha prática, um olhar para a Pedagogia, inquietante de observar, mas no momento eu só consigo ser professora, pois sou responsável pela aprendizagem de 40 alunos por turma. Porque a importância da pesquisa para mim não é a produção científica, deveria ser, pra eu ser a grande e renomada, mas não consigo. Ela é importante para o meu dia a dia enquanto professora, enquanto Pedagoga, enquanto quem pensa educação, pra minha vida ela se tornou importante, mas pra dizer uma pessoa produtivamente falando, então eu não sou então eu não vejo a importância dela ainda, porque eu tenho muita dificuldade, porque acho que só sei fazer uma coisa de cada vez. (Entrevista P13).

Estou num momento de ainda me firmar profissionalmente, até porque eu estou como substituta aqui essa condição de substituto é muito danosa para a formação de professor-pesquisador, muito danosa, tem colegas que muito heroicamente estão pesquisando, mas eu não coloquei como prioridade, mas a seleção para o doutorado que fui aprovada neste ano e aí o doutorado já toma bastante tempo e eu faço outra graduação... e como não há nenhum tipo de incentivo, quer dizer, se eu quiser me envolver com atividade de pesquisa eu tenho que me envolver fora da minha carga horária, acaba que eu coloco como secundária e eu lamento profundamente, lamento por mim e pelos alunos, porque muita coisa poderia ser produzida. (Entrevista P6).

Os sujeitos relatam dificuldades particulares, como tempo, lentidão e formação continuada. O primeiro relata um obstáculo pessoal que deverá ser superado por ele próprio. Aponta Demo (1990, p.17), já trabalhado na nossa argumentação teórica no capítulo 4, que “pesquisar toma aí contornos muito próprios e desafiadores, a começar pelo reconhecimento de que o melhor saber é aquele que sabe superar e que o caminho emancipatório não pode vir de fora”. É possível perceber, entretanto, um contentamento em

realizar pesquisa em sala de aula; como ele mesmo diz, tem um olhar inquietante de observar obtido pela vivência em pesquisa defendida por Demo (1990), ao destacar que a formação do aluno em pesquisa possibilita o desenvolvimento de uma atitude investigativa que o leva à autonomia.

O segundo sujeito fala de uma dificuldade dupla, pessoal, pelos muitos afazeres que assumiu ao longo da carreira e também pelo pouco incentivo oferecido pela Universidade ao professor substituto. Como afirmou, se ele desejar se envolver em atividades de pesquisa, deverá ultrapassar sua carga horária sem acréscimo de remuneração.

Como se responde, porém, à exigência da docência superior em que a Universidade tem uma proposta de ensino, pesquisa e extensão por via do Plano de Atividade Docente - PAD²⁸? Para compreender melhor o que quer dizer este documento que contempla as atividades aceitas pela Universidade como carga horária do professor, falamos sobre ele. Criado pela Resolução Nº. 679-CONSU, de 29 de maio de 2009, o PAD estabelece normas para os ocupantes do Grupo Ocupacional Magistério Superior-MAS da Fundação Universidade Estadual do Ceará–FUNECE e eles estão sujeitos ao cumprimento de atividades sistematizadas na forma de Carga Didática Semanal-CDS, adaptadas em seus regimes de trabalho. Em seu Art. 2º, o documento cita que a ocupação da carga-horária docente deverá ser distribuída entre as atividades pertinentes ao Magistério Superior, em atividades de ensino na forma de aulas; outras atividades didático-pedagógicas; atividades de orientação; atividades de pesquisa; atividades de extensão; atividades de administração.

Portanto, a Universidade, pela Resolução Nº 679/2009, salienta que o docente fica obrigado a dedicar um número mínimo de seis a oito horas semanais se o regime de trabalho de 20 horas e um mínimo de oito a 12 horas semanais, se for regime for de 40 horas para as atividades de ensino na forma de aulas e poderá completar sua carga horária com as outras atividades já descritas. Sendo assim, supomos que não participar de atividades de pesquisa e extensão é uma escolha do docente, já que resta claro que a Universidade, por meio do PAD, disponibiliza tempo e incentivo. Claro que este argumento não se direciona ao professor que é substituto²⁹.

²⁸ O PAD é um instrumento em que o professor registra suas atividades. O professor pode ter um regime de trabalho de 40h ou 20h semanais e estas devem ser preenchidas com atividades de pesquisa, ensino, extensão, orientação e administração e por exemplo, o professor que orienta um aluno de mestrado pode contabilizar até 2h semanais em sua carga horária didática semanal. Fonte: Acessoria PROGRAD/UECE em 28/03/2012.

²⁹ O PAD não faz distinção do vínculo, entretanto, pela natureza da contratação há um consenso que o professor substituto possa desenvolver e registrar tais atividades, porém, quando aceito pelo colegiado, com uma carga horária menor. Por exemplo, ele nunca pode registrar a coordenação de um grupo de pesquisa, que daria a ele 6h, no máximo ele pode registrar a colaboração, com 2h. Fonte: Acessoria PROGRAD/UECE em 15 /04/2012.

Pelas sínteses dos relatos dos dois professores, a falta de tempo/lentidão/dificuldade como condição prévia para a pesquisa, está mais para uma questão de priorizar o compromisso com o ensino e talvez a própria dificuldade por pouca habilidade ou domínio de elaboração do texto científico, uma vez que ele necessita de busca, leituras, fichamentos e entendimento para articulação e elaboração, domínios conceitual e de literatura, que vêm da disciplina e da prática. Se cada vez mais o professor se afasta pelos motivos elencados, fica mais difícil desenvolver habilidades de elaborar e, conseqüentemente, publicar suas produções, do que exatamente a falta de tempo.

Finalizando a análise dessa categoria e suas subcategorias, é possível perceber pela natureza dos relatos, que, embora haja uma avaliação positiva quanto ao incentivo dos alunos à inserção a iniciação científica, alguns impasses impedem que essa formação desde a graduação tenha êxito para todos os que procuram, como foi possível constatar nas dificuldades apresentadas nas falas dos professores; contudo, é sabido que aluno bolsista faz a diferença em sala de aula, assim como nas publicações de suas produções textuais, os professores são concisos em afirmar que as parcerias nestas publicações se traduzem em resultados na academia. Esse assunto publicações com alunos em eventos científicos será alvo do tópico a seguir.

7.3 Publicações com alunos em eventos científicos

A categoria publicações em eventos científicos foi criada desde a pergunta realizada na entrevista com os 19 professores pesquisados. A análise aqui realizada está relacionada diretamente às contribuições da *vivência em pesquisa* na profissão docente nas instâncias de graduação e pós-graduação.

No capítulo 3 desta dissertação, discutimos sobre a inserção da pesquisa correlacionada ao ensino, tendo como modelo a universidade alemã que, posteriormente, passou para as universidades brasileiras que adotaram os princípios de ensino, pesquisa e extensão. Dessa tendência foi que, a partir do final da década de 1970, com o surgimento dos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) despontou uma política de avaliação para acompanhar a abertura e oferta destes cursos no Brasil, o que é feito pela CAPES. Dessa exigência, surge uma demanda de professor-pesquisador que passa a ser acompanhado em sua vida acadêmica pelo CNPq a partir do ano de 1999, por meio da plataforma *Lattes* no que diz respeito, principalmente, a sua *vivência em pesquisa*.

Salientam Batista, Nobrega-Therrien e Almeida (2009, p. 163), já ressaltados no capítulo 3 na base teórica desta dissertação, quando falam de que a publicação é importante

desde que seja publicada em periódicos com *Qualis*³⁰, de preferência até B2, que este esforço é compensado “com a divulgação dos resultados de suas divulgações, o reconhecimento por parte da comunidade científica” e a melhoria do programa no qual o professor esta inserido. É possível perceber também nas falas de 17 professores a seguir, comprometimento com seus alunos quanto à publicação e produção científica. Nos demais, no caso, dois professores, se resguardaram em responder apenas a palavra “várias”. Sendo assim, fica inviável a análise destas duas falas.

Todos os eventos que tem na área de educação e que a gente tem conhecimento a gente procurar enviar trabalhos sobre a pesquisa. Pra divulgar a pesquisa e discutir com outras pessoas a questão central que é o ensino de artes e a valorização das artes populares no âmbito da escola. (Entrevista P1).

A gente tem sempre participado nos eventos locais, nos regionais, a gente tenta incentivar os alunos a participarem, mas tanto tem a questão do deslocamento como do custo para se inscrever. Então infelizmente nossas produções circulam muito mais a nível local do que regional. (Entrevista P2).

O I Seminário de leitura e construção do conhecimento na universidade teve participação excelente dos alunos e agora está saindo um livro como resultado desse seminário e nossas pesquisas e de alguns professores que fizeram o evento e nesse livro tem uma publicação que é minha com meus bolsistas da época. (Entrevista P3).

Recentemente com esse meu grupo de pesquisa nós enviamos um trabalho para o EPPEN que foi uma experiência bem interessante. Foi em forma de pôster, porque a pesquisa ainda se encontra em andamento, mas foi muito interessante, assim, a possibilidade de instigá-los. (Entrevista P4).

Sempre que eu posso eu incentivo a eles estarem publicando, até pra que os alunos comecem a produzir pensando na cientificidade [...] então eu digo: gente vamos fazer dentro da perspectiva de um trabalho científico, vamos pensar logo numa formatação pra atender o que uma revista pede. O número de páginas, o número de linhas, pra que eles possam começar a produzir tendo um objetivo maior. (Entrevista P5).

Eu tenho muitos alunos que oriento nas pesquisas de monografia e alguns deles estão fazendo trabalho pra semana universitária e em outras instancias alguns são bolsistas e acabo canalizando a produção conjunta pra situação da pesquisa (Entrevista P6).

A Semana Universitária da UECE, ainda é o evento que da mais abertura para os trabalhos produzidos na graduação e nas especializações, como eu não faço parte do corpo de professores do mestrado, então são esses projetos que eu oriento na graduação e na especialização. (Entrevista P7).

Geralmente eu procuro incentivar a publicação desses artigos nesse evento científico da universidade que é um espaço privilegiado para o aluno se formar também. (Entrevista P10).

Publicamos na Semana Universitária e no Colóquio Internacional de Quixadá que eu fui com eles e fomos pra expor uma pesquisa em andamento. (Entrevista P11).

³⁰ Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela CAPES para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. (www.capes.gov.br/avaliação/qualis) Acessado em 27/03/2012.

Eu sempre entro na maioria das vezes nos trabalhos como orientadora, mas tem momentos que a produção é coletiva. A pressão é muito mais deles e eu tenho uma crítica a essa corrida frenética por produtividade e tenho dúvidas se temos conseguido tanto alunos como professores publicar 20 artigos e tenho dúvida da qualidade desses trabalhos. Portanto eu tenho evitado isso. (Entrevista P12).

Eu convidei os que fizeram melhor trabalho de escrita para publicarem na Semana Universitária, porque eles fizeram um trabalho de pesquisa, porque eles leram, observaram, entrevistaram, analisaram, colocaram dados, então foram grupos de três ou quatro. [...] (Entrevista P13). Grifamos.

Tenho bastante publicação, mas muito mais com os meus orientandos de mestrado, mas com os meus alunos de iniciação científica sempre eu publico e ultimamente essas publicações tem rendido bastante. Foram 3 trabalhos na Unifor e UECE. Com os alunos de mestrado tenho publicado um seis ou oito trabalhos nesses últimos dois anos. (Entrevista P14).

Esses trabalhos que os meus alunos desenvolveram na disciplina eles poderiam ser publicados, mas eu não tive ainda condição de articular. (Entrevista P15).

Eu tenho publicações minhas, mas com os alunos eu vou ter agora na Semana Universitária. Até o ano passado eu não tinha nenhuma publicação com alunos, infelizmente. (Entrevista P16).

Eu incentivo que os meus alunos que utilizem os trabalhos que fizeram na disciplina para apresentação na semana universitária. Nos trabalhos de pesquisa que eu costumo publicar são com os meus colegas, então em geral os trabalhos que os alunos publicam são deles e não meus, mas sempre entro como co-autora pelas orientações. (Entrevista P17).

Bastante. Agora mesmo este ano apresentamos em vários eventos tanto locais como nacionais. (Entrevista P18).

Publicamos no EPPEN com bolsistas e também encontros locais como Unifor e Semana Universitária, além da ANPAE Nordeste. (Entrevista P19).

Fica evidente que as parcerias nas publicações se diferenciam. Umas com alunos da graduação, mas que não são bolsistas e outras com alunos graduandos e bolsistas. Sendo assim, dos 17 professores, 15 revelam o valor das publicações, para ele professor e para o estudante, com a finalidade de formar futuros pesquisadores por meio das atividades com pesquisa, sejam elas nas disciplinas, eventos científicos ou nos grupos de pesquisa, além do valor significativo em seus currículos *Lattes*. Nesse quesito, a vivência em pesquisa aparece em toda sintonia e evidência.

Destacamos a fala de P14 quanto à publicação com seus alunos de mestrado que, segundo o professor, rende muitas produções e, conseqüentemente, publicações em eventos importantes. Os professores P1, P3, P4, P6, P11 e P19 fazem ênfase às publicações de suas pesquisas desenvolvidas com a participação de seus bolsistas. Vale ressaltar que a tarefa do bolsista é muito importante para o trabalho do pesquisador. Provavelmente, ele não teria condição de realizar o trabalho que faz na pesquisa sem o devido acompanhamento de seu orientador, até porque o bolsista trabalha no projeto do professor e é dentro dele que se utilizam também dos dados para escrever sobre o tema abordando, outro aspecto não contemplado no projeto maior. É um processo com uma via de mão dupla, uma pela orientação e contribuição para a formação dos alunos que o

professor desenvolve, e a outra pelas participações e colaborações que os alunos prestam na pesquisa. Essa união traz benefícios para as duas partes, resultando em importantes publicações, mas, claro, o mais contemplado é o aluno com uma formação diferenciada defendida por Nobrega-Therrien; Almeida e Andrade (2009) e Moraes; Fava (2000) no capítulo 2.

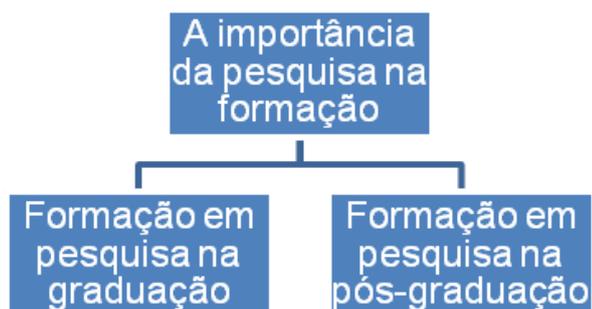
É possível perceber nos relatos, entretanto, que dois professores, P15 e P16, estão à margem do envolvimento com seus alunos quanto à publicação participação em eventos de produção científica. O professor P15 ressalta não ter condições (supõe-se ser falta de tempo, já que não ficou esclarecido). E o professor P16 relata que, até o ano de 2012, não tinha publicações com seus alunos. Vale salientar que esse professor tem 16 anos no magistério superior.

Portanto, vale assinalar que, se o aluno em sua formação tem a oportunidade de contato com a pesquisa durante a graduação, supomos que tenha se apropriado da feitura do trabalho científico, acumulando em sua bagagem conhecimentos necessários para sua caminhada profissional. É o que será discutido a seguir nas falas que retratam a importância da pesquisa na formação.

7.4 A importância da pesquisa na formação

A categoria a importância da pesquisa na formação foi resultado dos dados coletados com a finalidade de mapear as contribuições da *vivência em pesquisa* na formação nas instâncias de graduação e pós-graduação, conforme um dos objetivos específicos proposto nesta dissertação. Para tanto, esta categoria foi organizada em duas subcategorias, conforme está na Figura 3.

Figura 3 - A categoria 'a importância da pesquisa na formação' e suas subcategorias: formação em pesquisa na graduação e formação em pesquisa na pós-graduação.



Ao falar sobre a **importância da pesquisa na formação**, ressaltamos para a oferta de perspectivas e compreensão da integração ensino e pesquisa como princípio de produção de conhecimento, de forma reflexiva, e crítica defendida por Silva (2007), assim como a compreensão da pesquisa como processo educativo e científico que possibilita a constituição de um perfil de pesquisador, com amparo em Demo (1990) e Gatti (1997). Implica-se que a aprendizagem, a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e concepções, são resultado dessa formação com pesquisa.

Dos 19 professores entrevistados 16 relatam a seguir sobre qual **a importância da pesquisa na formação**. Para tanto, separamos dois momentos de convergências. No primeiro item, 14 professores disseram em suas falas que a pesquisa na formação possibilita a ampliação do conhecimento e capacidade de compreensão propiciada pela *vivência em pesquisa*. O segundo item é assinalado por outros dois professores, atribuindo que a pesquisa propicia o desenvolvimento do olhar investigativo que é aperfeiçoado, melhorado, ou fica mais apurado pelo fato de que o pesquisador desenvolve a habilidade da curiosidade. Os outros três restantes não exprimiram em suas falas nenhum desses itens, mas direcionaram seus relatos para a subcategoria formação em pesquisa na pós-graduação.

- Ampliação do conhecimento e capacidade de compreensão

A ampliação do conhecimento está amparada na Lei de Diretrizes e Base da Educação, de nº 9394/96, que é uma exigência imposta em seu artigo nº43 para a formação do ensino superior; lei já discutida no capítulo introdutório desta dissertação. No inciso III do artigo nº 43 da referida Lei, entretanto, chama-se atenção para o incentivo à pesquisa e à investigação científica na formação inicial e, nos incisos I e II do seu artigo nº 52, ainda assinala para a formação continuada em pós-graduação *stricto sensu* no quadro docente universitário, exigindo assim a ampliação do conhecimento e a capacidade de compreensão metodológica, de como trabalhar a produção de conhecimentos, do ponto de vista da escrita e da leitura, numa interação recíproca com os autores e se atualizando teoricamente no que está no foco das discussões. Ratificando essa compreensão, as falas de 14 professores caminham nessa direção e compreensão.

*A pesquisa na minha formação tem toda importância, toda mesmo, porque a gente encontra na pesquisa oportunidades de **aprofundar aqueles conhecimentos** que mais lhe interessam. (Entrevista P1). Grifamos.*

*É um aprendizado e com a pesquisa a gente se enriquece muito, **são novos conhecimentos, novos aprendizados, tanto no ponto de vista teórico e das teorias.** Eu sinto que o crescimento do ponto de vista da formação é*

incomparável, isto é, **um processo de formação contínuo constante**. (Entrevista P3). Grifamos.

Faz com que a cada dia eu inove meus conhecimentos, eu possa expandir determinadas reflexões, pensamentos [...] pra mim a metodologia é o coração da pesquisa, porque se a metodologia não for muito bem traçada, quando você vai a campo as coisas não acontecem e o capítulo de análise então evapora. **Então pra mim a pesquisa, ela ajuda tanto na minha vida profissional como na minha formação. Pra mim é assim, uma referência**. (Entrevista P5). Grifamos.

A gente vai se sensibilizando numa forma de **entender o conhecimento e a realidade** que é acho que é fundamental, que a gente pensa a universidade como o lugar da produção do saber e que é fundamental. (Entrevista P6). Grifamos.

Na formação, a pesquisa amplia o campo da leitura. Ampliou o meu campo de compreensão dos fenômenos em algumas situações da educação. Foi a pesquisa que me aproximou mais da realidade da escola pública. Eu acho que a pesquisa foi que **me deu mais conhecimento** dessa escola e da realidade do sistema de ensino. (Entrevista P7). Grifamos.

Na formação, penso que a pesquisa pode retirar o professor do lugar comum. Incentiva o **avanço do conhecimento** e a provocação de novas questões. (Entrevista P9). Grifamos.

Ao longo da minha trajetória acadêmica a pesquisa teve um peso significativo como bolsista de iniciação científica na graduação, nas pesquisas no âmbito do mestrado e do doutorado, depois já como professora na universidade. A nossa atividade requer cotidianamente uma impulsão no mundo da investigação e **aquisição de novos conhecimentos**. (Entrevista P10). Grifamos.

Cada vez mais eu acho que estou melhor fundamentada. O que a pesquisa me dar é mais ensinamento é **uma melhor capacidade de compreender** o texto. É isso. (Entrevista P11). Grifamos.

A formação em pesquisa é importante para **alargar os conhecimentos** no meu dia a dia enquanto professora, enquanto Pedagoga, enquanto quem pensa educação. (Entrevista P13). Grifamos.

Eu vou considerar a pesquisa de forma bem ampla, **como construção de conhecimento**, como o fato de você ter questões, dúvidas, lacunas no seu conhecimento e você procurar respostas pra elas através de teóricos, então nesse caso a pesquisa me constituiu enquanto estudante e me constitui enquanto professor. (Entrevista P15). Grifamos.

Eu acredito que a pesquisa é essencial para a formação do professor docente universitário. Não tem como você realmente ter uma atuação docente significativa se você não tiver essa formação em pesquisa. Então a **minha formação e experiência em pesquisa foram e continuam sendo essencial e importantíssimo**. (Entrevista P16). Grifamos .

O meu trabalho de professora, ele é fortemente marcado pela minha vivência em pesquisa. Eu diria que a pesquisa me ensinou a ser uma melhor professora [...] então **eu acho que essa sincronia entre o planejamento e a realização das atividades é um traço que tem reflexo na docência, mas que é fortemente marcado pela experiência de pesquisa**. (Entrevista P17). Grifamos.

A pesquisa tem me ajudado muito no meu desenvolvimento profissional, porque ela na verdade é o momento que você faz articulação entre teoria e prática, por isso a escolha dessa metodologia do ensino com pesquisa. [...] a partir das reflexões que vamos fazendo em cima das práticas que a gente analisa que vamos tendo outras intencionalidades e outras concepções do ato de ensinar e aprender. (Entrevista P18).

Depois que eu me submeti ao mestrado e doutorado, vejo que a formação em pesquisa é importante para desenvolver o conhecimento das teorias. (Entrevista P19).

Como se vê nos relatos dos professores P1, P3, P7, P9 e P19, há uma questão em comum, que é a aquisição de novos conhecimentos a partir da resolução de problemas, da pesquisa, do intercâmbio cultural. A apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados possibilita a elaboração de outros conhecimentos sobre a realidade que é dinâmica. Sabe-se que a realidade em geral e a realidade educacional mudam constantemente, principalmente no campo da política educacional e, mais ainda, na área da tecnologia.

O professor P5, além de elencar que a pesquisa é importante para a ampliação e aquisição de saberes, ressalta a importância de conhecer com afinco os métodos científicos, pois, segundo ele, a escolha da metodologia adequada possibilita alcançar o objeto com êxito. Para Gatti (2002, p.53), o método “não é só uma questão de rotina de passo e etapas, de receitas, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas”.

Os professores P6, P11 e P15 salientam sucessivamente que a pesquisa na formação aproxima o conhecimento à realidade, capacidade na compreensão de textos nas discussões dialogadas, além de romper com as dificuldades da formação conteudista e tradicional, fundamentada na racionalidade técnico-instrumental, cujo enfoque central é não permitir a emancipação dos sujeitos, mas o domínio do ser humano ante as demandas das regras científicas e técnicas referidas por Martinazzo (2005) e Boufleuer (2001) e refletidas no capítulo 4 dessa dissertação.

Nas falas dos professores P16, P17 e P18, se evidenciam de forma clara a relação da *vivência na pesquisa*, influenciando o ensino ministrado por eles. A pesquisa permite um aprendizado contínuo de rever a própria atitude, a forma de ensinar, e propicia aprendizados múltiplos, tanto no ponto de vista da teoria como do ponto de vista prático em relação à sala de aula, conforme relato da professora P18. Dessa forma, acreditamos que uma prática pedagógica desenvolvida nessa direção favorece o progresso de uma atitude investigativa nos alunos em formação, entendida como um processo de intersubjetividade fundamentada na racionalidade comunicativa, isto é, numa relação do sujeito com o sujeito, defendida em Habermas.

O desenvolvimento de uma posição investigativa obtida na formação com pesquisa possibilita ao aluno ampliar sua visão investigativa diante da realidade, conforme relatos a seguir.

- Olhar investigativo

De certo que a formação em pesquisa desperta a sensibilidade, trabalha os conceitos, exercita o olhar crítico e essencialmente a reflexividade. Esse item foi identificado na fala de dois professores que retratam essa formação como responsável por está habilidade obtida a partir da vivência em pesquisa na formação e no exercício da docência.

*Na minha formação pedagógica eu diria que **a vivência da pesquisa foi o grande divisor de águas pra mim**, porque uma coisa era eu antes da pesquisa ou de vivenciar situação de pesquisa e outra coisa foi depois da pesquisa. Acho que foi um momento muito especial no sentido de **ampliar esse olhar de pesquisador**. (Entrevista P4). Grifamos.*

*É a pesquisa que tem me estimulado a estudar sempre, a me inquietar, a querer ser uma profissional sempre melhor. **Esse reconhecimento de incompletude, de contínua inquietação é o principal legado da vivência da pesquisa na minha formação** e desenvolvimento como docente universitária. (Entrevista P8). Grifamos.*

Os dois professores ressaltam uma contribuição do ponto de vista técnico de saber como pesquisar e ter participado de pesquisa. Isso permitiu que eles obtivessem uma postura investigativa ante a realidade. Ao assinalar a vivência em pesquisa como divisor de águas, retrata de forma evidente sua importância na transformação de uma prática anterior, ou antiga, da professora, para outra prática, nova, de cunho emancipatório, propiciada com a vivência em pesquisa.

Pautada nas dimensões investigativa e interpretativa, entendemos que a formação inicial e continuada deve ter a preocupação de mostrar a vinculação entre teoria, realidade e as possibilidades de intervenção profissional em diferentes contextos históricos. Ressaltamos, enfim, o sentido da pesquisa na formação e na atuação do professor, entendendo a prática do professor-pesquisador como fruto de uma mudança de atitudes individuais. E essa mudança, segundo Farias (2006, p.69), “assume o significado de uma tarefa complexa e exigente em relação ao desenvolvimento cognitivo e criativo para fazer frente às situações novas que emergem”. Estas situações advêm das descobertas que o olhar investigativo possibilita.

Portanto, é pertinente a discussão a seguir, partindo dos relatos que apontam a importância da formação em pesquisa na graduação e pós-graduação, divididos em duas subcategorias para melhor apresentação e análise.

Formação em pesquisa na graduação

Esta subcategoria foi criada porque três professores, durante a entrevista, assinalaram sobre suas participações como bolsistas de iniciação científica e, portanto,

abrange uma discussão em torno da importância da vivência em pesquisa já desde a formação inicial. Essa trajetória é defendida, no capítulo 4 da nossa dissertação, por vários autores, entre eles citamos Lüdke (2001, p. 51), que assina na direção de que “é necessário introduzir o futuro professor no universo da pesquisa, em sua formação inicial e também na formação continuada, garantindo assim a possibilidade de exercício do magistério de maneira muito mais crítica e autônoma”. Corroborando com a autora Severino (2006), citado no capítulo 4 deste estudo, ele diz que fazer ciência é não somente o ato de ensinar, mas um cuidado que vai desde a apropriação dos conhecimentos teóricos a descoberta de significados da realidade, e isso se entende deve ocorrer desde o início do processo de formação, no caso do pedagogo. De certa forma encontramos esse entendimento em 3 relatos dos professores apresentados a seguir.

Então já na graduação, eu participei de uma pesquisa de iniciação científica que na época eu tive a satisfação de eu mesma ter um tema de interesse, então eu já comecei desde aquela época pesquisar o que me interessava mais o que naquele momento era a discussão sobre o lúdico sobre a brincadeira na vida humana especialmente na graduação pensando na escola. (Entrevista P1). Grifamos.

Na minha vivência de pesquisa, teve um momento de ouro e por incrível que pareça foi na graduação, tive muitas experiências interessantes de pesquisa na graduação. Meu envolvimento mais forte com o grupo de pesquisa foi na graduação. [...] Então foi importante na aprendizagem dos procedimentos técnicos, como projeto, coleta de dados, metodologias, enfim, mas tem também uma coisa de desenvolver na gente uma relação de mais curiosidade com o conhecimento, de tá pensando nos conteúdos que a gente se depara teórico e prático, numa perspectiva mais investigativa. Então essas experiências de pesquisa que passei muitas na graduação e depois no mestrado certamente contribuíram bastante em relação ao desenvolvimento dessa capacidade investigativa diante do conhecimento. (Entrevista P6). Grifamos.

Eu fui bolsista de iniciação científica na graduação. Naquela época o trabalho foi sobre a questão da professora leiga no município de Juazeiro do Norte. Então a pesquisa foi me acompanhando ao longo da minha trajetória acadêmica. (Entrevista P10). Grifamos.

A oportunidade de participar de pesquisa na iniciação científica conforme acentua o professor P1 possibilitou alargar o conhecimento científico sobre algo que tencionou investigar, como é constatado na fala do professor P10, ao ressaltar que a temática de seu interesse desde a formação inicial o acompanhou depois durante a trajetória universitária. Entendemos que a preparação para o magistério vivenciado numa trajetória com pesquisa alarga os conhecimentos e descortina horizontes, possibilitando o conhecimento de visões plurais de estudiosos e, conseqüentemente, melhora o desempenho pessoal e, sobretudo, profissional. Nóvoa (1997, p.15) relaciona a formação docente com “o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)”. Essa compreensão traz de forma completa o entendimento de que a *vivência em pesquisa*

contribui para estas três esferas apontadas por Nóvoa, como pessoal, profissional e institucional.

Chamamos a atenção para as aprendizagens adquiridas na formação inicial com pesquisa, como relata o professor P6, na assimilação dos procedimentos técnicos, que são: o projeto, a coleta de dados e a metodologia. Além disso, os passos iniciais possibilitam o ingresso à pesquisa acadêmica posteriormente, no caso, na pós-graduação, e ainda acrescentamos organização, habilidade de sínteses e discussões e conclusão a que se chegou sobre o que se buscou.

Nos relatos de três professores, é possível perceber que a iniciação científica presente na formação dos professores faculta a aprendizagem de domínios atribuídos ao perfil do pesquisador. Defendem Nóbrega-Therrien; Therrien (2011), embasados por Bell (1985), a noção de que o estudante adquire competências em relação ao *domínio conceptual*, que, para Bell, é quando o estudante adquire habilidades em “organizar com coerência, ideias, perspectivas ou teorias relevantes para interpretar e explorar seu tema de estudo”, e o *domínio da literatura* se refere, para o mesmo autor, “à capacidade de saber utilizá-las na análise e discussão de ideias de maneira crítica e articulada”.

Nessa perspectiva, com base o conteúdo destas falas sobre as contribuições da formação em pesquisa desde a graduação, contemplamos agora as contribuições da formação em pesquisa na pós-graduação para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professor nela envolvido. Segundo Nóvoa (1997), para se chegar a estes três campos, vários saberes se articulam.

Formação em pesquisa na pós-graduação

Relativamente à formação em pesquisa na pós-graduação, oito professores expressam os subsídios dessa formação em suas aprendizagens, crescimento profissional, desenvolvimento da práxis, além de constituí-los como pesquisadores. Ressaltamos que esta subcategoria foi criada porque os oito professores que imprimiram em suas falas ênfase nas suas formações na pós-graduação, enquanto que isso não ocorreu na fala dos outros 11 professores, fato que nos chama atenção, uma vez que todos já passaram ou tiveram sua experiência com a pós-graduação.

Nóbrega-Therrien e Andrade (2009, p.147), trabalhados no capítulo 4 deste estudo, compreendem a pós-graduação *stricto sensu* como *locus* de produção do conhecimento, e interpretam como “um espaço de ensino submerso pela atitude e prática investigativa, onde as exigências epistemológicas, metodológicas e técnicas para sua produção estão latentes e postas”. Os discursos expressam claramente este pensamento. De mais a mais,

também são abertas oportunidades na carreira profissional para quem se encaminha nesse processo, como relatam os professores a seguir sobre sua inserção na docência universitária.

O mestrado é uma oportunidade impar de pesquisa. *Eu aprofundi essa discussão da brincadeira, do lúdico, do lazer, dentro da formação humana. E no doutorado a gente também já fez uma pesquisa voltada [...] sobre a formação estética do educador. A pesquisa é uma oportunidade de certa forma aprofundar os conhecimentos na área de atuação. (Entrevista P1). Grifamos.*

Pra mim pesquisa científica na pós-graduação foi determinante *foi muito importante tanto em aprender a fazer pesquisa como também a desenvolver a minha maturidade intelectual, como também a prática pedagógica [...]. (Entrevista P2). Grifamos.*

Para mim foi e é decisiva. *Mesmo como meu ingresso na pesquisa sendo tardio somente a partir do mestrado, pois na graduação não tive oportunidade da iniciação científica ou mesmo de participação em grupos de pesquisa – ele tem sido intenso desde então. (Entrevista P8). Grifamos.*

A pesquisa claro que ajuda, pois no meu doutorado eu ficava horas estudando. *Eu sou uma estudiosa, uma pessoa que leio, que estudo, que chamo meus alunos em minha casa pra estudo. Cada vez mais eu acho que estou melhor fundamentada. O que a pesquisa me dá é mais ensinamento é uma melhor capacidade de compreender o texto. (Entrevista P11). Grifamos.*

Eu defendo que nós temos que ter uma fundamentação teórica sólida e a fundamentação teórica sólida precisa dessa relação teoria-prática mediadas pelo mundo empírico. *Minha formação foi na pós-graduação no âmbito da educação foi trabalhando no ambiente universitário [...]. (Entrevista P12).*

A pesquisa é a atividade fundante na minha formação. *[...] E quando eu entrei no ensino superior eu entrei pelo fato ser pesquisador, porque a minha diplomação em graduação não me dava o direito de ser professor na disciplina ofertada, mas com o diploma de mestrado eu consegui entrar porque tinha uma experiência de pesquisa. (Entrevista P14). Grifamos.*

Quando eu entrei aqui na UECE, eu sequer tinha mestrado, porque era permitido isso, não havia essa exigência do professor ter mestrado, sequer especialização, na verdade eu entrei com o título de graduada e depois fiz o meu mestrado e doutorado. *(Entrevista P16). Grifamos.*

Eu acho que o curso de mestrado que fiz e o curso de doutorado que estou fazendo eles não trazem uma contribuição muito efetiva na minha docência não. *Me ajudaram a me constituir melhor enquanto pesquisadora, ter uma noção melhor do que é a produção do conhecimento científico [...] eu considero o tempo que você passa no mestrado e no doutorado como um distanciamento da sua prática docente. Eu fiz mestrado e doutorado pra ser melhor professora, mas não há essa preocupação nos programas de mestrado e doutorado com a formação do docente, há uma preocupação com a formação do pesquisador, [...] não me ajudou a ser melhor professor quando voltei pra sala de aula não. (Entrevista P15).*

Aprofundar e compreender os conhecimentos científicos e metodológicos que cercam a realidade, possibilitando uma maturidade intelectual e, a partir de então, socializar esse saber, são pontos positivos que a formação na pós-graduação facultou aos professores P1, P2, P11 e P12, onde eles encontraram subsídios para superação daquilo que é barreira para a realização da tarefa docente.

O professor P14 aponta sua formação na pós-graduação como a oportunidade de acesso ao ensino superior, já que possuía apenas o diploma de bacharel, não sendo o caso do professor P16, que ingressou no ensino superior com título de graduado e, naquela época, não havia exigência de maior titulação, mas, logo depois, sentiu necessidade de aprofundar seus conhecimentos, cursando mestrado e doutorado.

Chamamos a atenção para a fala da professora 15. Ela diz que o tempo em que ficou afastada do exercício docente para os estudos de pós-graduação, de certa forma, não trouxe benefícios para sua prática profissional. Afirma a professora que somente se preocupava com atividades de pesquisa, sentia falta de espaço para discussões pedagógicas e não se sentia mais como professora, mas apenas como aluna. Ainda relata que o mestrado que cursou e o doutorado que ainda está cursando ajudam a constituí-la melhor como pesquisadora e ter uma noção melhor do que é a produção do conhecimento científico. É possível compreender que é pertinente o tempo de afastamento durante essa formação, pois entendemos que o professor se afasta para melhor compreender sua prática, estudar sobre ela e depois trazer suas contribuições para transformá-la. Muitas questões podem ser suscitadas com relação ao que parecia óbvio para todos e não foi para um deles. E não temos aqui informações suficientes para evidenciar por quê; no entanto, como se apropriar de uma formação em pesquisa que não contribui para a prática profissional? Como se separa professor-pesquisador de professor que ensina, se os dois estão inseridos no mesmo processo?

A formação em pesquisa na pós-graduação é uma discussão que, embora tenha sido trabalhada nos capítulos 3 e 4 desta dissertação, nos remete a argumentar que essa formação é capaz de transformar os pesquisadores iniciantes ou com histórico *de vivência em pesquisa* desde a graduação, em docentes reflexivos, críticos, capazes de analisar, refletir, investigar, e, enfim, realizar inúmeras atividades de pesquisa dentro ou fora do local de atuação profissional. Como se forma nesse sentido e como esse sentido não se encontra presente no ensino que é ministrado por este professor-pesquisador? Justifica Beillerot (2001, p.88), que

O contato com a pesquisa é suscetível de desenvolver as capacidades de análise e investigação, de evitar confundir a evidência com o fato demonstrado. [...] A pesquisa seria suscetível de formar jovens docentes no espírito crítico na dúvida metódica, no comportamento racional, assim como, o cuidado de responder com elegância às situações encontradas.

Esse entendimento aponta para a relevância e contribuição que essa formação proporciona por meio dos saberes adquiridos pelos pesquisadores na academia, oferecendo maiores possibilidades de adotar racionalidades que sejam de emancipação em suas

práticas pedagógicas. Essas contribuições são relatadas pelos professores na categoria a seguir.

7.5 Contribuições da *vivência em pesquisa* para a prática profissional

Esta categoria foi criada com base na pergunta elaborada na entrevista (Apêndice B) e tem como objetivo verificar junto ao grupo de professores entrevistados do curso de Pedagogia que contribuições a *vivência em pesquisa* traz para sua prática profissional.

A contribuição da pesquisa nos processos formativos é irrefutável para Diniz-Pereira; Lacerda (2009, p. 1233), quando defendem o argumento de que a prática vivenciada em pesquisa proporciona “a articulação de processos cognitivos, linguísticos, criativos, dialógico (...)”. Para tanto, serão analisadas as 19 falas, sendo que essa categoria servirá para cruzar os discursos desta com os obtidos nas outras categorias e subcategorias, confirmando ou refutando, a fim de compreender essas contribuições e visualizar as contradições.

A minha vivência em pesquisa está relacionada com a minha prática, porque a pesquisa que a gente faz é uma pesquisa de intervenção, é uma pesquisa onde a gente parte do universo de conhecimento, e são os alunos que vão atuar nas séries iniciais e essa pesquisa a gente parte do levantamento da cultura popular no contexto da escola. [...] então estreitando os laços comunidade e escola. (Entrevista P1).

Eu parto do princípio de que a pesquisa é uma atividade inerente do trabalhador docente, então não é uma opção, faz parte do meu trabalho, da minha profissão. Na minha concepção, todo professor, todo docente deve desenvolver dentro da sua prática pedagógica atividades de ensino, pesquisa e extensão, [...] Isso não é um privilégio do ensino superior. (Entrevista P2).

A pesquisa me permitiu observar e perceber a realidade num ponto de vista mais concreto, ou seja, identificar mesmo qual era a dificuldade que alunos tinham, como que eles se diferenciavam na condução do seu processo de aprendizagem, porque que a participação era diferenciada. (Entrevista P3).

*Tanto mais, nós vivenciarmos esse conhecimento na prática, **procurarmos fazer uma interlocução com a prática, com a vivência**, tanto mais esse saber vai ser alargado, vai ser ampliado. [...] E muitas dessas questões não se encontram nos livros e nem nos manuais de formação, então **os professores precisam vivenciar esse conhecimento, construir esse conhecimento na prática, como a epistemologia da prática.** [...] Então a **vivência na pesquisa me abriu muito esse olhar.** (Entrevista P4). Grifamos.*

*Eu não vejo meu trabalho docente desvinculado da pesquisa, **porque é através da pesquisa que eu vou alimentando a minha prática.** Vou vendo o que tem de novo, as novas descobertas, ou então, digamos, eu começo a refletir sobre a minha própria prática, através do que eu venho lendo, sobre o que é que é a prática docente. [...] então não tem como me desvincular da pesquisa, se eu não pesquisar me sinto retrograda, atrasada, desatualizada, fora do contexto, então eu tenho que está pesquisando direto. (Entrevista P5). Grifamos.*

Na minha prática docente, bom, existe primeiro esse ganho, essa capacidade investigativa, que a gente leva pra tudo, como você se relaciona os conteúdos

práticos, na escola, nos livros e isso transparece na sala de aula na forma como a gente aborda com os alunos. Uma primeira implicação pra minha prática seria essa de poder entender também de que cada aluno diante daquelas informações precisa de certa forma desenvolver essa capacidade investigativa. (Entrevista P6).

No caso, os projetos de monografia na graduação e na especialização. Contribui e muito. Pelo menos o referencial teórico, é nesse grupo de pesquisa que eu vou buscar, novos procedimentos de pesquisa são nessas experiências que eu vou buscar, até a atualização da bibliografia em pesquisa é no grupo de pesquisa que a gente vai buscar, fica mais quando a gente ou participa ou sabe que o grupo de pesquisa existe, a gente ir lá buscar alguma coisa. (Entrevista P7).

Ela refinou minha decisão pela docência universitária, impulsionou a realização de concurso para a área de pesquisa na universidade, além de me estimular a desenvolver em sala de aula estratégias e práticas de pesquisa com os alunos, desde projetos coletivos de investigação até realização de entrevistas, de análises de documento em situação de aula. (Entrevista P8).

A pesquisa nos oferece um crescimento mútuo (professor, colegas, alunos), pois favorece o debate, a criação. Ela nos ajuda a compreender com maior riqueza os fenômenos da realidade e a ministrar aulas de maior qualidade. (Entrevista P9).

A partir da pesquisa você traz elementos da própria realidade empírica que pode embasar as elaborações teóricas, a compreensão sobre o mundo, o objeto de pesquisa e de estudo. Então a pesquisa sempre proporcionou pra mim essa relação entre a teoria e a prática. (Entrevista P10).

Eu tenho 40 anos estudando. A pesquisa claro que ajuda, pois no meu doutorado eu ficava horas estudando, as vezes 15 dias trancada estudando. Isso pra mim foi pesquisa e me fez mais segura em termos de saber e me sinto na obrigação de socializar o saber. (Entrevista P11).

É na sala de aula que a gente aprende, é um princípio, um processo de transmissão e apreensão do conhecimento que se realiza aqui. Acho que a sala de aula é o local vivo pra isso que pode se der por uma aula expositiva se for problematizadora ou através de grupos, desde que esse processo se confronte histórico prático e se realize efetivamente mediado pela realidade empírica que a gente traz da vida da gente. (Entrevista P12).

A pesquisa contribui para isso de olhar para o óbvio e ver que aquilo não é tão óbvio, porque precisa olhar com mais cuidado. De olhar para aquilo e querer questionar, saber, entender e compreender e vai e volta e pesquisa, e fazer com que os alunos observem como pesquisadores isso acredito que foi a grande contribuição na minha prática. (Entrevista P13).

Na pós-graduação eu tenho um contato maior com os livros, os projetos de pesquisas que eu aprendo bastante e faço parecer. E na graduação a pesquisa me da fluência nas minhas aulas, porque eu não tenho um discurso muito preparado, pois eu não sei ler um texto e falar se eu não tiver tido uma vivência maior. Talvez por trabalhar com arte eu ache que a vivência em pesquisa é muito importante. (Entrevista P14).

Eu acho que me ajudaram a me constituir melhor enquanto pesquisadora, ter uma noção melhor do que é a produção do conhecimento científico na área de humanas especificamente na educação. Então eu considero a maior contribuição que essa formação em nível de mestrado e doutorado, é porque eu escolhi pra pesquisar temas estritamente relacionados ao que eu faço na minha sala e conteúdos que eu trabalho. Me ajudou como pesquisador e isso influi de certa forma na sua prática docente, (...) (Entrevista P15).

Eu acho que contribui muito, porque tanto no meu mestrado como no meu doutorado [...], então eu estou sempre trazendo exemplos de situações que eu me deparei em pesquisa, que foi objeto de reflexão em pesquisa e até hoje os meus estudos do mestrado que teve uma articulação com o doutorado, ainda estão

muito presentes nas minhas aulas. E posso dizer que essa contribuição é muito grande. (Entrevista P16).

Como professora em sala de aula, eu estou sempre muito atenta com o que há de mais recente para alunos aprenderem e talvez isso seja reflexo da pesquisa, mas tenho uma preocupação muito grande de socialização de material de pesquisa recente, de colocar os nossos alunos em contato com aquilo que está disponível, facilitar o trabalho deles em busca de coisas que são acessíveis que são disponíveis, coisa novas e talvez seja uma marca da pesquisa e estou sempre dizendo, talvez, porque pra mim é difícil separar a pesquisadora da professora. (Entrevista P17).

Eu tenho crescido muito. [...], porque a sala de aula é um laboratório do ensinar e do aprender. Então a pesquisa tem sido esse eixo condutor, porque tanto cresce o aluno como o professor. (Entrevista P18).

O tema da gestão no doutorado veio direto ou indiretamente com a pesquisa. O meu caminho é um pouco inverso da docência para a pesquisa. Mas eu me aprofundo mais nos textos em minhas aulas graças ao que aprendi e continuo aprendendo e discutindo as temáticas ligadas a gestão. (Entrevista P19).

Nos relatos desta categoria, é possível perceber as várias contribuições que a *vivência em pesquisa* proporciona à prática, podendo-se identificar, entre elas, a ampliação e apropriação do referencial teórico, o desenvolvimento de novas estratégias de ensino, a reflexão sobre a ação, a descoberta de métodos de investigação, o questionamento mediante observação dos fenômenos da realidade, a melhoria da qualidade do ensino, o estímulo à realização de concurso para a área de pesquisa na Universidade, a compreensão do processo educativo e formativo, a perspectiva de debate entre professores, colegas de trabalho e alunos.

A fala da professora P15, entretanto, traz certa preocupação, se compararmos com suas falas anteriores, porque, quando foi perguntado sobre a importância da pesquisa em sua formação, ela relatou que o tempo em que ficou afastada do exercício docente para os estudos de pós-graduação, de certa forma, não trouxe benefícios para sua prática profissional. Além disso, diz não incentivar seus alunos a se inserirem na iniciação científica e afirma que não tem publicações com seus alunos porque não teve tempo de se articular. De mais a mais, das estratégias de ensino, faz uso apenas da exposição dialogada. Anota, porém, nessa categoria, que a sua *vivência em pesquisa* contribuiu com sua prática docente, pois o que estudou auxilia sua ação em sala de aula. Primeiro esta contribuição se limita à sala de aula, não a transpõe, e nela sua estratégia é a de exposição dialogada. Sem a observação, fica difícil levar adiante estas considerações, mas é possível admitir que há uma contradição pelo menos em sua concepção de pesquisa seu uso na formação de seu aluno.

A professora P16 aponta que a *vivência em pesquisa* durante sua formação na pós-graduação trouxe contribuições significativas e que seus estudos como pesquisadora são muito presentes em sua prática. Ela faz uso de três estratégias: a aula expositiva dialogada,

o seminário e grupos de discussão. Ela relata que acha a formação em pesquisa essencial, no entanto, disse que não incentiva seus alunos a participarem de iniciação científica porque ela diz não ser integrante de grupo de pesquisa e que não faz parte da sua prática. Também não tem publicações com seus alunos, porque suas publicações sempre foram individuais. Sendo assim, fica a inquietação ante essas afirmações, pois, como apontar tão relevantes contribuições para a prática, se suas atitudes não condizem com o que diz que faz em sala de aula? Vale lembrar que essa professora tem título de doutor, mas no momento da aplicação dos instrumentos não estava participando de atividades de pesquisa (grupos de pesquisa ou projetos de pesquisa).

Quanto aos professores P11, P12 e P19, que ratificaram uma preocupação quanto à pesquisa ser considerada como 'modismo' em outra categoria, faz-se necessário cruzar suas falas e analisá-las individualmente. A professora P11 diz que não supervaloriza a pesquisa como modismo, como está acontecendo hoje, porque diz que o seu papel é ensinar, entretanto, suas falas em outras categorias apontam para uma supervalorização da *vivência em pesquisa*, quando diz que sua formação em pesquisa a tornou mais fundamentada teoricamente. Além disso, explica que a pesquisa lhe proporcionou mais segurança quanto ao saber e se sente no dever de socializar o que conseguiu aprender. Também faz uso de estratégias que despertam a consciência crítica e reflexiva dos alunos por meio dos grupos de discussão e seminários em suas aulas. Além do mais, tem publicações com seus alunos em eventos científicos e diz estar inserida em grupos de pesquisa, participa de projetos de pesquisa e orienta bolsistas de iniciação científica. Ou seja, tem uma certa coerência em todo o seu relato, deixando velado o modismo na pesquisa e a função de ensinar como prioritária.

A professora P12, que não participa de atividades de pesquisa, conforme podemos observar no seu perfil no capítulo 6, diz que a universidade no Brasil vive um movimento contrário, pois desprestigia a sala de aula em função de uma pesquisa que surgiu não sabe de onde. Então ela, P12, traz uma indagação sobre se a pesquisa é modismo; no entanto, diz que estimula os alunos à inserção na iniciação científica e exprime uma preocupação com a produção científica dos alunos, inclusive com suas participações em eventos científicos. Fora isso, relatou uma dificuldade quanto à realização da pesquisa relacionada aos alunos da noite como excluídos da pesquisa institucional. Quanto à importância da formação em pesquisa, defende o argumento de que a fundamentação teórica deve ser sólida e precisa da relação teoria-prática mediadas pelo mundo empírico. Da mesma forma, essa afirmação se confirma, quando diz ser na sala de aula que ocorre a transmissão do conhecimento mediante estratégias de ensino problematizadas, mediadas pela realidade

empírica, que ela traz de sua vivência e experiências. É possível perceber em seus relatos uma contradição daquilo que pensa com o que faz.

Quanto ao professor P19, não é diferente dos demais, pois, apesar de ver o surgimento da pesquisa como mais um modismo pedagógico, diz que, se isso for confirmado, acha lamentável, no entanto, contradiz seu pensamento, quando fala ser importantíssimo o aluno estar inserido em grupos de pesquisa, porque é possível ver a diferença qualitativa nesse aluno. Além disso, participa de grupo de pesquisa e orienta bolsista IC. Também relata que, depois que se submeteu ao mestrado e doutorado, compreende que a formação em pesquisa consolida o conhecimento; e confirma que esses conhecimentos advindos da formação na pós-graduação fundamentam sua prática pedagógica.

Sendo assim, se eles dizem que o aprimoramento nas intervenções em situações que surgem na prática são consequências do aprofundamento teórico que obtiveram no percurso de suas formações, produto de seus estudos, como podem compreender a pesquisa como modismo? É possível perceber um discurso bem diferente da prática.

Quanto aos professores P3, P5, P8, P13 e P14, constatamos, em suas falas e analisando seus perfis, que são professores de disciplinas de pesquisa e que fazem uso apenas da estratégia ensino com pesquisa (exceto P5). Isto trouxe certa inquietação de como atuam em outras disciplinas que não sejam de metodologia de pesquisa. Infelizmente, a falta da observação impossibilitou essa averiguação. Fora isso, é possível perceber que em todas as respostas nas outras categorias e subcategorias, assim como nessa, há coerência, tanto no que dizem como no que dizem que fazem, pois todos participam de atividades de pesquisa em grupos ou projetos de pesquisa, porém dois não orientam bolsistas IC.

A professora P6 relatou uma dificuldade pessoal quanto a sua não participação nas atividades de pesquisa, porque alega não ter tempo por estar cursando o doutorado e outra graduação ainda a concluir. Além disso, reclama da falta de incentivo; entretanto, em todas as outras falas, demonstra satisfação em dizer como a pesquisa contribuiu para a sua formação desde a graduação em que foi bolsista IC como na pós-graduação, nos incentivos aos alunos, nas publicações em parceria com os alunos e como essa formação em pesquisa a conduziu a trabalhar a relação teoria e prática em sala de aula. Supomos que P6, no momento da aplicação dos instrumentos, não participe de atividades de pesquisa por ter se envolvido em outras atividades, fora da Universidade, que acarretam outras responsabilidades.

Já os professores P1, P2, P4, P7, P9, P10, P17 e P18, demonstram-se coerentes em todas as falas, assim como nas atitudes que dizem ter em sala de aula com seus alunos. É possível perceber nas falas destes oito professores que a *vivência em pesquisa* em suas trajetórias como estudantes, seja na graduação ou pós-graduação, lhes trouxe grandes contribuições e oportunidades de socializar seus saberes em sala de aula; e que a relação entre o ensino e a prática, tendo a pesquisa como eixo condutor, possibilita o enriquecimento para o professor e o aluno quanto à produção do conhecimento. Portanto, o aperfeiçoamento profissional é uma busca constante e a *vivência em pesquisa* nos processos formativos possibilita trilhar caminhos em que a formação docente é discutida por muitos teóricos como Zeichner (2002), Beillerot (2001), André (2001), Demo (1990), Lüdke (2001b), dentre outros, que se contrapõem a modelos formativos fundamentados na racionalidade técnica, e que defendem uma formação pautada na relação ensino e pesquisa.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões e análises realizadas nesta dissertação compuseram-se, basicamente, do interesse sobre '*a formação em pesquisa*' dos professores do curso de licenciatura em Pedagogia da UECE, no exercício da sua docência universitária. O foco da investigação incidiu principalmente em 'analisar nas concepções dos professores do referido curso, sobre as contribuições da *vivência em pesquisa* para sua prática profissional'.

O caminho percorrido foi desafiante, em virtude de ser preciso conciliar trabalho e estudo. A experiência como bolsista IC na graduação e a participação em grupo de pesquisa, que são vivências com e em pesquisa, possibilitaram, entretanto, desenvolver este estudo com uma certa autonomia e, sobretudo, disciplinamento e obstinação, para superar os obstáculos e percorrer todo o caminho desta investigação.

Este estudo possibilitou a descoberta e a delimitação de vários achados, que serão sintetizados a seguir, tomando por base os objetivos que nortearam a realização desta busca.

- Relativamente à identificação, formação e características dos professores com vivência em pesquisa

O estudo revelou que o grupo de professores participantes do estudo, no total de 19, é formado em sua maioria por docentes efetivos (n=14), e do gênero feminino (n=16). Quanto à faixa etária, configura-se o grupo como de adultos jovens (40 a 49), favorecendo o planejamento de futuros projetos e maiores possibilidades de contribuição para a pesquisa e o ensino na instituição. Dos 19 professores investigados, quatro foram bolsistas de iniciação científica, representando, portanto, em termos percentuais, 21% desse contingente pesquisado. Isto significa uma formação inicial do grupo estudado, fragilizada e empobrecida quanto à iniciação na pesquisa na graduação, uma realidade que tem melhorado ano a ano, desde o lançamento deste incentivo pelo CNPq em 1988; no entanto, ainda está longe de responder à demanda reprimida, não somente na educação, como também nas demais áreas da ciência. Sendo assim, com relação ao nosso grupo de sujeitos, podemos inferir que os outros 15 professores só vieram a se aproximar do mundo da pesquisa, da realidade empírica dos campos de coleta, durante os seus cursos de pós-graduação. Desta forma, durante o curso de mestrado, inferimos que estes professores, quando alunos, sentem com maior força as angústias e dificuldades que se iniciam com a exigência da elaboração de textos científicos, a reelaboração, muitas vezes, de seu projeto inicial, incidindo na descoberta da metodologia adequada e, finalmente, de todo o processo que um trabalho de dissertação vai exigir.

Também foi possível constatar que, do total de 19 professores, 15 ainda possuem vínculos concretos com atividades de pesquisa, seja diretamente envolvidos com grupos ou projetos de pesquisa. Os demais professores (n=4) que não se encontravam envolvidos em pesquisa, quando desta investigação, três são mestres e um deles doutor. Não estão vinculados a nenhum grupo de pesquisa nem participam de nenhum projeto de pesquisa, muito menos orientam bolsistas de iniciação científica. Esse fato é preocupante, pois, de certa forma, aponta para um prejuízo junto à Universidade que favorece a estes professores, como o incentivo a sua liberação com ônus para a instituição, para realização dos referidos cursos. Observamos, no caso destes, que, quando de seu retorno, também por intermédio do PAD, a UECE continua a favorecer a dedicação a atividades de pesquisa, em termos de carga horária disponível para isso. Nesse sentido, há uma descaracterização da função tríplice da Universidade que é ensino, pesquisa e extensão. Estudos mais particulares merecem ser direcionados a esta questão.

- Com relação às contribuições que a formação em pesquisa na graduação e pós-graduação trouxe para a vida profissional dos professores

É importante ressaltar a ideia de intervenção da legislação vigente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, ao designar os cursos de pós-graduação *stricto sensu* para formação dos profissionais, para o exercício da atividade no ensino superior, o que direcionou para uma busca dos professores por essa qualificação. Com base nessa afirmação, podemos constatar que o grupo de professores (n=19) envolvidos nesta pesquisa pode ser considerado como qualificado a exercer a docência universitária, pois eles possuem mestrado (n=5), doutorado (n=12) e pós-doutorado (n=2).

O estudo revelou que o maior contributo que a formação em pesquisa na graduação e na pós-graduação possibilitou aos professores (n=14 deles) está relacionado à aquisição de conhecimentos, tanto no tocante à literatura, quanto na aprendizagem e na capacidade de compreensão de textos científicos, bem como na sua elaboração, haja vista as dissertações e teses produzidas para conclusão de seus cursos. Outro aspecto encontrado foi a constatação, por intermédio dos relatos, do desenvolvimento de uma atitude investigativa desse grupo, no que se relaciona à curiosidade perante a realidade, favorecendo a maturidade intelectual.

Além destas, outra contribuição que a *formação em pesquisa* proporcionou foi o ingresso no ensino superior, que só seria possível a um graduado em bacharelado se obtivesse o título de mestre e, principalmente, o de doutor.

Podemos constatar, portanto, que a *formação em pesquisa* na graduação e pós-graduação é fundamental, pois proporciona uma série de benefícios e aprendizagens que valem para a vida pessoal e profissional; no entanto, são necessários incentivos, motivação, tempo e interesse pessoal. Sendo assim, o estudo revelou algumas dificuldades relatadas pelos sujeitos entrevistados para realizar pesquisa, tanto no segmento aluno como no segmento professor.

No que se refere às dificuldades em realizar pesquisas apontadas pelos professores referentes aos seus alunos, foi dito que a quantidade limitada de bolsas ofertadas pelas agências de fomento, comparadas ao número de solicitações, de certa forma, compromete o desenvolvimento das pesquisas que poderiam ser aperfeiçoadas com a participação de mais bolsistas.

Em relação às dificuldades pessoais manifestadas pelos professores quanto à realização de pesquisas, o professor P6 alegou falta de tempo e incentivo e o professor P13 citou falta de tempo, lentidão e envolvimento com muitos compromissos de ordem pessoal.

O estudo revelou outra dificuldade relatada pelo professor P15, referente ao período de formação em pesquisa na pós-graduação, em que o docente em sua maioria fica afastado do exercício docente. Para este professor, esse tempo afastado da experiência de sala de aula pode comprometer a prática. Concluímos ser pertinente o tempo de afastamento durante essa formação de sua prática para que o professor possa estudar, refletir sobre sua prática e depois trazer suas contribuições para transformá-la. Concluímos também que as dificuldades apontadas por somente três professores não são significativas, se compararmos aos demais professores (n=16) que nada apontaram quanto às dificuldades para pesquisar.

- Com relação às contribuições que a *vivência em pesquisa* trouxe para a prática profissional

As contribuições da *vivência em pesquisa* para a prática pedagógica dos professores participantes encontradas neste estudo revelam um amadurecimento advindo dessa trajetória. Os professores (n=19) estimam que essa vivência lhes trouxe maior oportunidade de socializar seus saberes em sala de aula e o aprimoramento nas intervenções em situações que surgem na prática como consequências do aprofundamento teórico que obtiveram no percurso de suas investigações e produto de seus estudos.

Podemos constatar as contribuições da *vivência em pesquisa* dos sujeitos participantes, com apoio em seus relatos, na elaboração de suas aulas mediante as estratégias utilizadas. As estratégias mais usadas pelos professores (n=19) em suas

práticas pedagógicas são: exposição dialogada (n=11), seminários (n=6), grupos de discussão (n=5) e ensino com pesquisa (n=7).

Mesmo que todos os professores tenham afirmado em seus relatos que a vivência em pesquisa contribuiu para a prática pedagógica, o estudo revelou contradições de alguns deles (n=5) nos seus relatos, que assinalam em sentidos diferenciados. Ou seja, alguns professores parecem afirmar uma concepção e entendimento em um sentido, do que é, por exemplo, pesquisa (inclusive indicada como modismo por P11, P12 e P19), e possuir uma prática que vai em outra direção, no caso, quando dizem fazer uso de estratégias que despertam a consciência crítica e reflexiva dos alunos, relatam incentivos e publicações, estão inseridos em grupos de pesquisa (P11 e P19), participam de projetos e orientam bolsistas de iniciação científica; contradições também percebidas nos professores P15 e P16. Constatamos, no entanto, na fala dos outros 14 professores e em seus perfis, uma coerência, tanto no que dizem, como no que dizem que fazem.

Com base nessas considerações concluímos que a *vivência em pesquisa* desde a formação inicial, dando seguimento na formação continuada, atrelada a atividades de pesquisa em projetos e grupos de pesquisa, favorece um conjunto de benefícios para a profissão e prática docente, em especial na direção dos alunos no seu encaminhamento a IC, para percorrer a trajetória de pesquisa do professor.

Sugestões como resultado de investigação

- Apresentar os resultados deste trabalho ao colegiado do curso de Pedagogia e socializar nos grupos de pesquisa em educação da UECE nos quais os professores entrevistados participam.
- Promover debates e discussões com alunos e professores do curso de Pedagogia, por meio das disciplinas de pesquisa, assim como no mestrado em educação, sobre a importância da vivência em pesquisa desde a graduação nas licenciaturas com o objetivo de despertar a curiosidade investigativa dos alunos e professores.
- Publicação deste estudo em forma de artigos em periódicos, e/ou capítulo de livros, para contribuir na área de formação docente.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda. Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 96, p. 15-23, 1996.

ALARCÃO, Isabel (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto. Ed., 1996.

ALMEIDA, J. S. Mulher e Educação: a paixão pelo possível. UNESP. São Paulo, 1998.

ANASTASIOU, Léa das G. C. Processos de ensinagem na universidade. 9ª edição. Ed. Univille, 2010.

ANDRÉ, Marli. Ensinar a pesquisar... Como e para quê? IENDIPE. Recife: 2006, p.221-234.

_____. O papel da pesquisa na formação e na prática dos pesquisadores. Campinas, SP. Papyrus, 2001.

_____. Etnografia da Prática Escolar. Campinas – SP, 1995.

ARAÚJO-OLIVEIRA, A.; Desafios e obstáculos da pesquisa em educação para a transformação das práticas pedagógicas. *Revista Educação. Educação Santa Maria*, v. 34, n. 3, p. 617-632, set./dez. 2009. Disponível em: [http://www.ufsm.br/revistaeducacao/acesso em 14/04/2010](http://www.ufsm.br/revistaeducacao/acesso%20em%2014/04/2010).

BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papyrus, 2001. 71 a 90.

BECKER, F.; MARQUES, T. (Org.). Ser professor é ser pesquisador. Porto Alegre. Mediação. 2007

BELL, J. Doing your research. A guide for frist-time researchers in education and social science. Milton Keynes: Open University, 1985.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K.. Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto,1994.

BOLZAN, J. Habermas: razão e racionalização. Inju : Unijuí, 2005.

BOUFLEUER, J.P. Pedagogia da a o comunicativa: uma leitura de Habermas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

BRASIL. LEI n. 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educa o Nacional – LDB. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

_____. Declara o Mundial sobre Educa o para Todos (Conferência de Jomtien, 1990). Publica es UNESCO. Disponível em: http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien Acesso em: jul., 2005.

_____. Declara o de Nova Delhi (Nova Delhi, 1993). Disponível em: <http://nsae.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories//declaracaonovadeli.pdf> Acesso em: jul., 2005.

_____. Parecer CNE/CP Nº 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Aprovado em 13/12/2005.

_____, MEC, CFE. "Definição dos cursos de pós-graduação". Documenta, 1965, (Parecer nº 977/65)

CARVALHO, J. M. Os espaços/tempos da pesquisa sobre o professor. Educação e Pesquisa. Volume 28 número 2. doi:10.1590/S1517-970220020002000 http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp06 - acesso em 14/04/2010.

CASAGRANDE, C.A. Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

CHAUÍ, Marilena. Escritos sobre a universidade. São Paulo. Ed. UNESP, 1999.

CONCEIÇÃO, A. C. V. A carreira docente (1930/1964): o que dizem os documentos oficiais? Monografia. UECE, 2007.

CONTRERAS, J. Autonomia dos professores. São Paulo. Cortez: 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 183-204.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1990.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. *Educação e Sociedade*. [online]. 2009, v.30, 179 n.109, p. 1229-1242. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a15.pdf> Acessado em: 04/05/2010

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Inovação, Mudança e Cultura Docente. Brasília: Liber Livro, 2006.

FERREIRA A. A. H. Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernardete A. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores e carreira: problemas e movimentos de renovação / Bernardete Gatti. - Campinas, Sp : Autores Associados, 1997.

_____, B. A. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. Revista Brasileira de Educação.n.30 Rio de Janeiro set./dez. 2005. doi:10.1590/S1413-24782005000300010. www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp - acesso em 14/04/2010.

_____ e BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GOES, G. T. A formação do educador - pesquisador: trajetória da disciplina métodos e técnicas de pesquisa no curso de pedagogia/UEPG. X ENDIPE – Encontro Nacional de

Didática e Práticas de Ensino. Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços. RJ / 2000. ANAIS. CD-ROM.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In. NÓVOA, Antonio (Coord). Os professores e sua formação. 1ª Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto de inovação educacional, 1998, p.93-114

GUBA, E.G. e LINCOLN, Y.S. Effective Evaluation. San Francisco, Ca., Jossey-Bass, 1981.

HABERMAS, J. Técnica e ciência com ideologia. Lisboa: Edições 70, 1994.

HAYDT, R. C. C. Curso de Didática Geral. São Paulo-SP. Editora: Ática. 2003.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LENOIR, Yves. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. *Educação e Sociedade*. [online]. 2006, v.27, n.97, p. 1299-1325. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a11v2797.pdf Acesso em: 14/04/2010

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus Professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, M. do S. L.; e GOMES, M. de O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação e Sociedade*. [online]. 2001, v.22, n.74, p. 77-96. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf> Acesso em: 11/04/2010

_____; CRUZ, Giseli Barreto da; BOING, Luiz Alberto. A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. 2009, v.14, n.42, p. 456-468. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a05.pdf> Acesso em: 11/04/2010

_____; OLIVEIRA, A. T. C. *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez, 2009.

_____; PUGGIAN, C.; CEPPAS, F.; CAVALCANT, R. L. A.; COELHO, S. L. B. *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MARTINAZZO, C. J. *Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

MATOS, K. S. L. e VIEIRA, S. L. *Pesquisa educacional: o prazer de conhecer*. 2.ed.ver.ampl. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. n, 14. p.131-150. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000

MOITA, F. M. G. S. C. e ANDRADE F. B. A.; *Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação*. *Revista Brasileira de Educação*. vol.14 no.41 Rio de

Janeiro maio/ago. 2009. doi: 10.1590/S1413-24782009000200006.
<http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso 14-04-2010.

MORAES F. F. de; FAVA M. A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. São Paulo em Perspectiva. vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000 doi:10.1590/S0102-88392000000100008 <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso 14-04-2010.

MINAYO, Maria Cecília Sousa de (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2007.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; ALMEIDA, M.I. ; ANDRADE, J.T. Formação Diferenciada: a produção de um grupo de pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2009.

_____; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. Revista *Avaliação Educacional*, volume de n.15, jul/dez, de 2004, p.5-16.

_____; TERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA TERRIEN, Silvia Maria (Org.). *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*. Fortaleza: EdUECE, 2011. (Coleção Métodos de Pesquisa).

_____; FEITOSA, L. M. Ensino e pesquisa na LDB/96 e nas Diretrizes Curriculares: reflexões e contrapontos sobre a formação médica. NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; ALMEIDA, M.I. ; ANDRADE, J.T. Formação diferenciada: a produção de um grupo de pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2009.119- 144.

_____; MENDES, E. T. B.; FROTA, A. V. A.; SILVA, A. C. B. A.; NAZARETH, C. D.; SIQUEIRA, I. de A. A pesquisa na graduação: o perfil dos bolsistas de Iniciação Científica da área da saúde da Universidade Estadual do Ceará. NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; ALMEIDA, M.I. ; ANDRADE, J.T. Formação diferenciada: a produção de um grupo de pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2009.119- 144.

NOSELLA, Paolo. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2010, vol.15, n.43, pp. 177-183. ISSN 1413-2478. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 22 fev. 2012.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação).

NUNES, D. R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. *Educação e Pesquisa*. vol.34 no.1 São Paulo Jan./Apr. 2008. doi: 10.1590/S1517-7022008000100007. <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso 14-04-2010.

PEREIRA, Júlio E.D; ZEICHNER, Kenneth M. A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 200p.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa Das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. 279 p. Volume I.

PIRES, R. C. M.; Formação inicial do professor pesquisador através do programa PIBIC/CNPq: o que nos diz a prática profissional de egressos? *Avaliação: Revista da*

Avaliação da Educação Superior (Campinas). vol.14 no.2 Sorocaba July 2009. doi: 10.1590/S1414-40772009000200012. <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso 14-04-2010.

PUGGIAN, C. A formação e a qualificação dos professores da escola básica para a pesquisa - PUC-Rio. X ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços. RJ / 2000. ANAIS. CD-ROM.

RAMALHO, Betania Leite. Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios publicidade / Betania Leite Ramalho, Isaura Beltrán Nuñez e Clermont Gauthier – Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2005, n.30, p. 70-81. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a06n30.pdf> Acesso em: 15/04/2010

ROSA S. S. da; CARDIERI E. e TAURINO M do S. Pesquisa e Formação de Professores: reflexões sobre a iniciação à pesquisa no curso de Pedagogia. 31ª Reunião anual da ANPED de 19 a 22 de outubro de 2008.

SACRISTÁN, J. G. Poderes Instáveis em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____ Compreender e transformar o ensino. 4ª edição. Artmed. 1998.

SANTOS, B. de S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS L. L. C.P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. ANDRÉ, Marli. O papel da pesquisa na formação e na prática dos pesquisadores. Campinas, SP. Papyrus, 2001.

SANTOS, Lucíola L.C.P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 2 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002, p. 11-26.

SANTOS, Ana Lúcia Felix; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2009, v.14, n.42. p.534-550. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf Acesso em: 23/06/2010

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP. Autores Associados, 2007.

_____ A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In:BIANCHETTI, L.e NETTO MACHADO, A. M. A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações. Florianópolis : Ed. Da UFSC ; São Paulo : Cortez, 2006. Páginas – 135 a 163.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In:BIANCHETTI, L.e NETTO MACHADO, A. M. A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações. Florianópolis : Ed. Da UFSC ; São Paulo : Cortez, 2006. 67 a 88.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NOVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. 2º ed. Porto Editora, 1995.

_____ Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SILVA, Silvína P. Pesquisa, ensino e formação docente no ensino superior. Organizadores: SALES, J. A. M; BARRETO, M. C; NUNES J. B. C; LIMA-NUNES A. I. B; FARIAS, I. M. S; MAGALHÃES, R. C. B. P. Formação e Práticas Docentes. Fortaleza: EdUECE, 2007. Página 165 a 178.

SOUSA E BIANCHETTI; Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. Revista Brasileira de Educação. v. 12 n. 36 Rio de Janeiro set/dez/2007.dói:10.1590/S1413-24782007000300002. <http://www.periodicos.capes.gov.br> Acesso em 14/04/2010.

STAKE, R. E. Investigación com estudio de casos. Madrid: Morata, 1978.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. 6 ed. Madri: Morata, 2007. Col. Pedagogia.

THERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. Revista Educativa V.9 nº1. 2006. p.67 – 81. Goiania: UCG.

VEIGA, I. P. A. (Org.). Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, 2006 (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico)

VIEIRA, Sofia Leche. Formação em pesquisa: a alternativa de caminhar em grupo. In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias; NUNES, João Batista Carvalho; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Pesquisa em educação na UECE: um caminho em construção. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002, p. 17-32.

_____ e ALBUQUERQUE, M. G. M. Política e Planejamento Educacional. 2ed. – Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2001.

YIN, Robert K. Estudo de Casos: Planejamento e Métodos. 3ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

ZABALZA, M. A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. Pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: DINIZ-PEREIRA, Julio Emílio; ZEICHNER, Kenneth .M. (Orgs) *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A

A FORMAÇÃO EM PESQUISA NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES

Questionário

Caro(a) professor(a),

Estamos desenvolvendo um estudo sobre a formação em pesquisa no exercício da docência universitária. Iniciativa envolvendo professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da UECE com perfil de pesquisador. O trabalho, objetiva evidenciar a importância da pesquisa na formação destes professores e suas contribuições na prática acadêmica. Sua colaboração é fundamental, motivo pelo qual solicitamos que responda ao presente questionário.

Agradecemos antecipadamente.

Pesquisadores do estudo.

1. Identificação

1.1 Nome completo: _____

1.2 E-mail: _____

1.3 Curso em que atua: _____

1.4 Idade:

Entre 20 e 29 anos

Entre 30 e 39 anos

Entre 40 e 49 anos

Entre 50 e 59 anos

Mais de 60 anos

1.5 Formação em nível de graduação:

1.5.1 Nome do curso: _____

1.5.2 Natureza do curso: Bacharelado Licenciatura

1.5.3 Ano em que concluiu o curso: _____

1.6 Maior titulação:

1.6.1 Graduação Especialização Mestrado Doutorado Pós-doutorado

1.6.2 Situação da maior titulação: Concluída Cursando

1.7.1 Vínculo profissional:

Efetivo Substituto

2. Experiência Profissional

2.1. Tempo de magistério no ensino superior: _____

2.2. Disciplinas que leciona na UECE no atual semestre (2011.2):

2.3. Participação em Grupo de Pesquisa cadastrado no diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq?

Não

Sim. Qual? _____

Desde quando? _____

2.4. Orienta bolsista de iniciação científica na UECE?

Não Sim

2.7 Você participa atualmente de projeto de pesquisa?

Não

Sim. Título: _____

Como? Coordenador Pesquisador Colaborador

APÊNDICE B**A FORMAÇÃO EM PESQUISA NO EXERCÍCIO DA
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONCEPÇÕES DE
PROFESSORES****(Entrevista)**

1. Descreva como desenvolve suas aulas e quais estratégias de ensino mais presentes na sua prática pedagógica?
2. Você incentiva seus alunos a se integrarem em grupos de pesquisa como aluno-bolsista de iniciação científica? Como?
3. Você tem alguma publicação com seus alunos em eventos científicos?
4. Como sua vivência com a pesquisa contribui para a sua prática profissional?
5. Qual a importância da pesquisa em sua formação?



Governo do Estado do Ceará
Fundação Universidade Estadual do Ceará
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UECE

Av. Paranjana, 1700 - Campus do Itaperi
 CEP 60.740-000 - Fortaleza-Ce

Fone: (085) 3101.9890 - E-mail: cep@uece.br



Fortaleza, 12 de março de 2012.

IDENTIFICAÇÃO

Título: "A formação em pesquisa no exercício da docência universitária: concepções de professores".

Folha de Rosto: 468147.

Processo: 115826807.

Pesquisador responsável: Ariádine Custódio Vieira Conceição.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Maria Nóbrega-Therrien.

Área temática: Educação.

Reunião: 12/12/2011

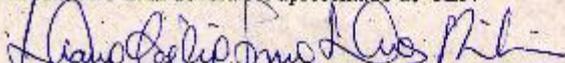
RESUMO

O projeto tem como objetivo geral compreender os princípios formativos articulados entre a prática docente universitária e a formação para a pesquisa dos professores da escola básica na Licenciatura em Pedagogia da UECE. A investigação apóia-se numa abordagem qualitativa, no paradigma interpretativo, para o qual a pesquisadora recorrerá ao método do estudo de caso, concentrando o trabalho empírico no uso de entrevistas e questionários. Os sujeitos da pesquisa serão profissionais lotados como professores do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual do Ceará, com vivência em pesquisa. Serão critérios de inclusão como sujeitos pesquisados: ser bolsista de iniciação científica; ser bolsista ou ex-bolsista na pós-graduação; estar cursando ou ter cursado Mestrado e/ou Doutorado; participar de grupo de pesquisa como líder ou pesquisador; ser professor da UECE/Fortaleza efetivo ou substituto e ter experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério superior. A pesquisa tem intuito de conhecer a concepção de prática que os professores universitários têm entre pesquisa e ensino no processo de formação dos docentes da educação básica; Analisar como ensinam os professores universitários que atuam no curso de Licenciatura em Pedagogia da UECE; Investigar como esses docentes vêem seu papel como formador; identificar o que esses professores universitários sabem sobre as atuais diretrizes curriculares para a formação do professor da educação básica e mapear as reflexões que esses professores universitários desenvolvem sobre sua prática pedagógica. Apresenta cronograma de pesquisa coerente e viável. A pesquisa é auto-financiada. Este projeto dará suporte a uma dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação/UECE e terá vigência de dezembro/2011 a março/2012. Constatam anexos ao projeto, ofício de encaminhamento do mesmo ao CEP, Folha de Rosto corretamente preenchida e TCLE de acordo com a Resolução 196/96 do CNS.

PARECER

O projeto está bem estruturado, é relevante, havendo retorno para o sujeito e a comunidade. O projeto atende aos ditames da resolução 196/96 do CNS, e portanto para ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UECE, foram resolvidas as pendências em 12 de março de 2012.

O relatório final deverá ser apresentado ao CEP.


 Prof. Dra. Diana Célia Sousa Nunes Pinheiro
 Coordenadora do CEP/UECE



ANEXOS



Grade do Curso
012 - PEDAGOGIA



Semestre	Código	Disciplina	Cred	Pré-Requisito
01	CH141	PRODUCAO TEXTUAL I	4	
01	CH401	INTR. A UNIVERSIDADE E AO CURSO	1	
01	CH402	METOD. DO TRABALHO CIENTIFICO	4	
01	CS137	BIOLÓGIA EDUCACIONAL	4	
01	ES228	INTRODUCAO A EDUCACAO	4	
01	ES460	INTRODUCAO A ECONOMIA	4	
02	CH335	INTRODUCAO A FILOSOFIA	4	
02	CH404	INTRODUCAO A PSICOLOGIA	4	
02	CH415	INTRODUCAO A SOCIOLOGIA	4	
02	CH485	HISTORIA DA EDUCACAO	4	
02	CT701	INTRODUCAO A ESTATISTICA	4	
03	CH322	FILOSOFIA DA EDUCACAO I	4	
03	CH407	PSIC. EVOLUTIVA I (INFANCIA)	4	
03	CH421	SOCIOLOGIA DA EDUCACAO	4	
03	CH486	HIST. DA EDUCACAO BRASILEIRA	4	CH485
03	CT705	ESTATISTICA APL EDUCACAO	4	CT701
04	CH324	FILOSOFIA DA EDUCACAO II	4	CH322
04	CH405	PSIC. EVOLUTIVA II (ADOLESC.)	4	
04	CH422	SOCIOLOGIA DA EDUCACAO II	4	CH421
04	ES244	ESTR. FUNC. DA EDUC. BASICA I	4	
04	CH409	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM	4	
05	ES229	LEGISLACAO DO ENSINO I	4	
05	ES230	PLANEJAMENTO EDUCACIONAL I	4	
05	ES245	ESTR. FUNC. DA EDUC. BASICA II	4	ES244
05	ES154	DIDATICA GERAL (PEDAGOGIA)	6	
06	ES234	ORGANIZACAO CURRICULAR	6	
06	ES240	PESQUISA EDUCACIONAL	4	CH402
06	ES246	EDUCACAO ESPECIAL	4	
07	ES776	O ENS. NO DO PORTUGUES	4	ES154
07	ES777	O ENS. NO DA MATEMATICA	4	ES154
07	ES178	O ENSINO DAS CIENCIAS	4	ES134
07	ES179	O ENS. DA HISTORIA E DA GEOGRAFIA	4	ES154
07	ES241	PROJETO MONOGRAFIA I	4	ES240
08	ES242	PROJETO MONOGRAFIA II	2	ES241
08	ES243	SEMINARIO INTEG. TRAB. ESCOLAR	2	ES241
88	ES805	PRATICA DE ENSINO	4	
99	CH131	COMUNICACAO E EXPRESSAO I	6	
99	CH132	COMUNICACAO E EXPRESSAO II	4	CH131
99	CH142	PRODUCAO TEXTUAL II	4	CH141
99	CH271	FRANCES INSTRUMENTAL I	4	
99	CH272	FRANCES INSTRUMENTAL I	4	CH271
99	CH273	INGLES INSTRUMENTAL I	4	
99	CH274	INGLES INSTRUMENTAL II	4	CH273
99	CH281	ESPAÑHOL INSTRUMENTAL I	4	
99	CH288	ESTR. BASICA DO ESPAÑHOL II	4	CH287
99	CH320	FILOSOFIA DA EDUCACAO	6	CH335
99	CH385	CULTURA BRASILEIRA I	4	
99	CH403	TEORIA E PRATICA DE PESQUISA	4	
99	CH406	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM	4	CH405
99	CH408	PSICOLOGIA DA PERSONALIDADE	4	
99	CH411	DINAMICA DE GRUPO	4	
99	CH441	ANTROPOLOGIA CULTURAL	4	
99	CH460	CULTURA BRASILEIRA	4	
99	CH461	ESTUDO PROBL. BRASILEIROS I	2	
99	CH462	ESTUDO PROBL. BRASILEIROS II	2	CH481

Semestre	Código	Disciplina	Cred	Pré-Requisito
99	CH584	ATIV.COMPLEMENTAR-INIC.C. E CULT. I	1	
99	CH594	ATIV.COMPLEMENTAR-INIC.C. E CULT. II	1	
99	CH565	ATIV.COMPLEMENTAR-INIC.C. E CULT. III	1	
99	CH598	ATIV.COMPLEMENTAR-EXTENSAO I	1	
99	CH599	ATIV.COMPLEMENTAR-EXTENSAO II	1	
99	CH612	RELAÇÕES HUMANAS	4	
99	CH7C2	FORUM ACADEMICO II - SAUDE	1	
99	CH7C4	FORUM ACADEMICO IV - APLICADA	1	
99	CH718	FORUM ACADEMICO I - HUMANAS	1	
99	CS1C1	BIOLOGIA GERAL I	4	
99	CS164	FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	6	
99	CS811	GINASTICA MASCULINA	2	
99	CS812	GINASTICA	2	
99	CS813	GINASTICA CORRETIVA (MASC)	2	
99	CS815	GINASTICA AEROBICA	2	
99	CS816	GINASTICA FEMININA	2	
99	CS818	GINASTICA CORRETIVA (FEM.)	2	
99	CS820	INICIACAO AO VOLEIBOL	2	
99	CS821	VOLEIBOL MASCULINO	2	
99	CS822	VOLEIBOL	2	
99	CS826	VOLEIBOL FEMININO	2	
99	CS828	HANDEBOL	2	
99	CS831	FUTEBOL DE SALAO	2	
99	CS836	FUTEBOL DE CAMPO	2	
99	CS838	BASQUETE	2	
99	CS841	ATLETISMO	2	
99	CT103	FUNDAMENTOS DE MATEMATICA	4	
99	ES101	DIDÁTICA GERAL I	4	
99	ES102	DIDÁTICA GERAL II	4	ES101
99	ES103	MEDIDAS EDUCACIONAIS I	4	CT705
99	ES107	PRINC. E MET. SUP. ESCOLAR	6	
99	ES109	PRÁTICA DE ENSINO DE I GRAU	8	ES101
99	ES110	PRÁTICA DE ENSINO DE II GRAU	4	ES102
99	ES112	PR. E. M. DE ORIENT. EDUC. I	6	
99	ES114	METOD. DO ENSINO DE I GRAU	4	
99	ES115	MET. E TECN. DE PESQ. PEDAG.	4	
99	ES118	DIDÁTICA DE ESTUDOS SOCIAIS	2	ES102
99	ES119	DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS	6	ES102
99	ES121	EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR I	4	
99	ES123	EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR II	4	ES121
99	ES131	ESTAGIO ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL I	4	ES112
99	ES150	DIDÁTICA GERAL I	4	
99	ES155	D.D. DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	4	ES102
99	ES156	PR.ENS. 2 GR. FUNDAM. EDUCAÇÃO	4	ES176 / ES177 / ES178 /
99	ES157	PRAT.ENS.II GR EM MET DO ENS. I GR.	4	ES176 / ES177 / ES178 /
99	ES161	PRAT. ENS. DO II GRAU EM DIDÁTICA	4	ES176 / ES177 / ES178 /
99	ES165	PRAT. ENS. EM PSIC. DA EDUCAÇÃO	6	
99	ES166	PRAT. ENS. FUND. DA EDUCAÇÃO	4	
99	ES167	PR.ENS. 2 GR. ESTR.FUNC. 1 E 2. GR.	4	ES176 / ES177 / ES178 /
99	ES169	METOD. DO ENSINO FUNDAMENTAL	4	CH405
99	ES172	PRÁTICA DE ENSINO DE I GRAU	8	ES176 / ES177 / ES178 /
99	ES174	EDUCAÇÃO INFANTIL I	4	
99	ES189	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	4	
99	ES190	INFORMÁTICA EM EDUCAÇÃO	4	
99	ES191	PR.ENS. MED. FUNDAM. EDUCAÇÃO	4	ES176 / ES177 / ES178 /
99	ES192	PR.ENS.MED. METOD. ENS.FUNDAMENTAL	4	ES176 / ES177 / ES178 /
99	ES193	PR.ENS.MED. DIDÁTICA	4	ES176 / ES177 / ES178 /
99	ES194	PR.ENS.MED. ESTR. FUNC. ENS.FUNDAM	4	ES176 / ES177 / ES178 /
99	ES195	PRÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL	8	ES176 / ES177 / ES178 /
99	ES196	EDUCAÇÃO INFANTIL II	4	
99	ES198	INTROD. A ARTE-EDUCAÇÃO	4	
99	ES201	ESTR. E FUNC. ENSINO DE I GRAU	4	
99	ES202	ESTR. E FUNC. ENSINO DE II GRAU	4	ES201

Semestre	Código	Disciplina	Cred	Pré-Requisito
99	ES203	LEGISLAÇÃO DO ENSINO I	6	
99	ES204	EDUCAÇÃO COMPARADA	4	
99	ES205	PROBL. EDUCAC. DO NORDESTE	4	
99	ES205	PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	4	
99	ES211	INTRODUÇÃO A EDUCAÇÃO	6	
99	ES217	EDUCAÇÃO DE EXCEPCIONAIS	4	
99	ES219	EDUCAÇÃO DE ADULTOS	4	
99	ES221	ESTR. E FUNC. ENSINO DE I GRAU	2	
99	ES224	TEOR.PRAT.ENS.APREEND I (PRE-ESCO)	2	CH406
99	ES231	ESTR. FUNC. ENS.FUND. E MEDIO	4	
99	ES233	CURRÍCULOS E PROGRAMAS	6	
99	ES237	FUND.TRABALHO E EDUCAÇÃO MODERNA	4	
99	ES238	PSICOMOTRICIDADE	4	CH405
99	ES257	SEMINÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO	1	
99	ES452	ECONOMIA DA EDUCAÇÃO	4	
99	ES461	INTRODUÇÃO ECONOMIA POLITICA	4	
99	ES501	TEORIAS DA ADMINISTRAÇÃO	4	
99	ES647	EDUCAÇÃO POPULAR	4	
99	ES653	MOVIMENTOS SOCIAIS	4	ES627
99	ES699	FORUM ACADEMICO - CIEN.APLICADAS	1	
99	ES755	POLITICA EDUCACIONAL NO BRASIL	4	
99	ES758	A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE	4	
99	ES757	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	4	
99	ES758	PEDAGOGIA DO TRABALHO	4	
99	ES825	FUND. BIO-PSICO-SOCIAL DA DEF. MENTAL	4	CH405 / CH407
99	ES913	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	4	ES905
99	ES933	FUNDAMENTOS DA EDUC. ESPECIAL	4	ES903
99	ES952	METOD. DO ENS. FUNDAMENTAL	4	



Grade do Curso
012 - PEDAGOGIA



Semestre	Código	Disciplina	Cred	Pré-Requisito
01	CH322	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	4	
01	CH401	INTR. A UNIVERS DE E AO CURSO	2	
01	CH402	METOD. DO TRABALHO CIENTIFICO	4	
01	CL331	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO I	4	
01	ES228	INTRODUÇÃO A EDUCAÇÃO	4	
01	ES909	HISTORIA DA EDUCAÇÃO I	4	
02	CL332	PSICOLOGIA DO DESENVOLV MENTO II	4	CL331
02	ES240	PESQUISA EDUCACIONAL	4	CH402
02	ES903	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE	4	
02	ES904	FÓRMACAO E IDENTIDADE DO PEDAGOGO	1	
02	ES910	HISTORIA DA EDUCAÇÃO II	4	ES909
03	CH409	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM	4	
03	CH421	SOCIOLOGIA DA EDUCACAO I	4	
03	ES905	POLITICA E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL I	4	
03	ES906	ARTE - EDUCACAO	4	
03	ES907	ESTUDOS ORIENTADOS I (PEDAGOGIA)	1	ES240
04	ES150	DIDATICA GERAL I	4	
04	ES647	EDUCAÇÃO POPULAR	4	
04	ES908	FUNDAMENTOS DA EDUC. INFANTIL	4	
04	ES911	FUNDAMENTOS DA LEITURA E DA ESCRITA	4	
04	ES913	ORGANIZACAO DA EDUCACAO BRASILEIRA	4	ES905
04	ES914	CORPOREIDADE E PSICOMOT. NA EDUCACAO	4	
04	ES916	LEGISLACAO DO ENSINO	4	
04	ES935	ESTUDOS ORIENTADOS I (PEDAGOGIA)	1	ES907
05	ES931	LING. PORT ED. INF. E ANOS INICIAIS I	4	ES150
05	ES932	MAT. NA EDUC. INF. E NOS ANOS INICIAIS I	4	ES150
05	ES933	FUNDAMENTOS DA EDUC. ESPECIAL	4	ES903
05	ES941	CIENC. NAT. ED. INF. E ANOS INICIAIS I	4	ES150
05	ES945	ESTUDOS ORIENTADOS III (REV.DE LEITURA)	1	ES935
06	ES947	LING. PORT. NA ED. INF. ANOS INICIAIS II	4	ES931
06	ES948	MAT. NA EDUC. INF. E ANOS INICIAIS II	4	ES932
06	ES949	HIST. E GEO. ED. INF. E ANOS INICIAIS I	4	ES150
06	ES950	ESTUDOS ORIENTADOS IV	1	ES907
07	ES936	FUNDAMENTOS DA GESTAO	4	ES916
07	ES960	EST. SLP. II ANOS INIC. ENS. FUNDAMENTAL	8	ES932 / ES941 / ES947 /
07	ES962	ESTUDOS ORIENTADOS V (CONST. MET. PESQ)	1	ES950
07	ES963	ESTUDOS ORIENTADOS VI (PESQ. DE CAMPO)	1	ES950
08	ES934	AVALIACAO DA APRENDIZAGEM	4	ES150
08	ES966	ESTAG. SUPERV. I - EDUCACAO NFANTIL	8	ES932 / ES941 / ES947 /
09	CL327	LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS	4	
09	ES968	ESTAGIO SUPERVISIONADO III	4	ES941 / ES947 / ES948 /
09	ES972	SEMINARIO DE CONCLUSAO DE CURSO	1	ES963
09	ES973	MONOGRAFIA	4	ES963
99	CH141	PRODUÇÃO TEXTUAL I	4	
99	CH324	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II	4	CH322
99	CH335	INTRODUÇÃO A FILOSOFIA	4	
99	CH404	INTRODUÇÃO A PSICOLOGIA	4	
99	CH411	DINÂMICA DE GRUPO	4	
99	CH415	INTRODUÇÃO A SOCIOLOGIA	4	
99	CH422	SOCIOLOGIA DA EDUCACAO II	4	CH421
99	CH480	CULTURA BRASILEIRA	4	
99	CL179	ATIVIDADES ACADEMICAS CIENT. E CULTURAS	14	
99	CL522	SOFTWARE EDUCATIVO LIVRE	4	ES938
99	CL523	SABERES E PRATICAS NA ED. INFANTIL	4	ES908
99	CS137	BIOLOGIA EDUCACIONAL	4	

Semestre	Código	Disciplina	Cred	Pré-Requisito
99	CT701	INTRODUÇÃO A ESTATÍSTICA	4	
99	CT705	ESTATÍSTICA APL. EDUCAÇÃO	4	CT701
99	ES139	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	4	
99	ES237	FUND. TRABALHO E EDUCAÇÃO MODERNA	4	
99	ES400	INTRODUÇÃO A ECONOMIA	4	
99	ES757	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	4	
99	ES912	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE	4	
99	ES937	CULTURA BRASILEIRA E EDUCAÇÃO	4	
99	ES938	TECNOLOGIAS DIGITAIS EM EDUCAÇÃO	4	
99	ES939	ÉTICA, SOCIABILIDADE E EDUCAÇÃO	4	
99	ES951	GESTÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA	4	ES916
99	ES952	MÉTOD. DO ENS. FUNDAMENTAL	4	
99	ES953	CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS PSICOGENÉTICAS	4	CH409
99	ES954	CULTURA BRASILEIRA E EDUCAÇÃO	4	
99	ES955	PEDAGOGIA DO TRABALHO	4	
99	ES956	TECNOLOGIAS DIGITAIS EM EDUCAÇÃO	4	
99	ES954	MORALIDADE E EDUCAÇÃO	4	CH409
99	ES965	FOLITICA E PLANEJ. EDUCACIONAL II	4	ES905
99	ES967	SAÚDE DA CRIANÇA	4	
99	ES969	ESTAG. SUPERV. III - GESTÃO ESCOLAR	4	ES936 / ES955
99	ES970	ESTAG. SUPERV. III - ED. INFANTIL	4	ES965
99	ES971	EST. SUP III ANOS INIC. ENS. FUNDAMENTAL	4	ES960
99	ES974	RELACIONES INTERPESSOAIS	4	CH409
99	ES975	GESTÃO ADM, FINANC. PATRIM. DA ESCOLA	4	