

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Formação de Professores: Um olhar sobre a pesquisa educacional como espaço
curricular em ação - UNEMAT - Sinop/MT**

Claudete Inês Sroczynski

Porto Alegre - RS

2002

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO DA UFRGS, Porto Alegre, BR-RS.

S774f Sroczynski, Claudete Inês
Formação de professores : um olhar sobre a pesquisa educacional
como espaço curricular em ação - UNEMAT - Sinop / MT / Claudete
Inês Sroczynski. - Porto Alegre : UFRGS, 2002.
f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do
Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2002.

1. Professor - Formação - Currículo. 2. Pesquisa educacional -
Disciplina - Curso de pedagogia - UNEMAT - Sinop?MT. I. Título.

CDU - 371.3

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463

Claudete Inês Sroczynski

**Formação de Professores: Um olhar sobre a pesquisa educacional como espaço
curricular em ação - UNEMAT - Sinop/MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa: Universidade Teoria e Prática.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Merion Campos Bordas.

Porto Alegre - RS

2002

*Para **Alexandre Magno**, que ainda não compreende
as ausências e as distâncias.*

*Para **Gabriela**, pela firmeza em sua adolescência*

*Para **Almir**, o melhor companheiro.*

Entre as várias contribuições recebidas, o meu agradecimento especial:

À Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, instituições que me tornou profissional da educação e viabilizou o Mestrado Interinstitucional.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, que através da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, aceitou o desafio de inovar.

Ao Campus Universitário de Sinop da UNEMAT, pela firmeza no investimento da qualificação docente.

Ao Departamento de Pedagogia do Campus de Sinop, aqui envolvendo os colegas professores, alunos e egressos que contribuíram com este estudo.

Aos amigos que nos deram apoio em Porto Alegre, dividindo as saudades: Heloisa, Josivaldo e Jaqueline.

Aos amigos de Sinop, que silenciosamente torceram para que meu estudo se materializasse nesta dissertação.

À minha orientadora, Professora Dr^a. Merion Campos Bordas, que entendeu meus silêncios e soube provocar novos olhares para a Pedagogia.

E especialmente à minha família - pai, mãe, irmãs e irmãos pelo apoio e compreensão.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS.	VI
LISTA DE QUADROS.	VIII
LISTA DE ANEXOS.	IX
RESUMO.	X
ABSTRACT.	XI
APRESENTAÇÃO.	12
1 A TRAJETÓRIA DA UNEMAT E DE SEU CURSO DE PEDAGOGIA: EM BUSCA DE NOVOS POSSÍVEIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.	18
1.1 O contexto institucional.	18
1.2 Uma nova proposta: ensino com pesquisa.	24
2 A PESQUISA EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS NO CONTEXTO DA CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: UM POUCO DE HISTÓRIA.	31
2.1 A criação da Universidade Brasileira e do Curso de Pedagogia: um contexto conturbado - (1920 a 1945).	33
2.2 Redemocratizando a educação: a formação de professores em debate - (1945 a 1964).	38

2.3 A Pedagogia sob os novos contornos da educação brasileira - (1964 a 1988).	41
2.4 Reconstruindo perspectivas - (a partir de 1988).	48
3 OS SIGNIFICADOS DE ‘CURRÍCULO’ E A PERSPECTIVA ADOTADA NO ESTUDO.	53
3.1 Síntese das principais concepções curriculares e suas implicações no campo curricular brasileiro.	55
3.2 O currículo como processo: uma tentativa de compreendê-lo.	67
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RECONFIGURANDO CENÁRIOS.	74
4.1 O cenário da universidade e os desafios da formação de professores.	74
4.2 As novas necessidades educacionais e as novas propostas de formação de professores.	82
4.3 O cenário da nova estrutura curricular do curso e o papel da pesquisa como elemento formador na graduação.	88
4.4 A disciplina Pesquisa Educacional: o cenário reconfigurado.	94
5 A OPÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO E AS FONTES DE DADOS	98
5.1 Os sujeitos da pesquisa: professores formadores, alunos e egressos.	103
5.2 A análise documental.	106
5.3 Informações complementares.	107
6 OS DADOS DA REALIDADE E AS PRÁTICAS CURRICULARES: ENTRELACANDO TEORIZAÇÕES E VISÕES.	108
7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.	137
BIBLIOGRAFIA.	

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional dos Profissionais da Administração Escolar
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CCE	Confederação Católica de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENMPE	Encontro Norte-Matogrossense de Pedagogia
FCESC	Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres
FESMAT	Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FUCUC	Fundação Centro Universitário de Cáceres

FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PIN	Programa de Integração Nacional
PIQD	Programa Interinstitucional de Qualificação Docente
PUCs	Pontifícias Universidades Católicas
SPBC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

1 - Estrutura curricular inicial do curso de Pedagogia no Brasil	36
2 - Disciplinas que deram origem ao curso de Pedagogia na UNEMAT - Campus de Sinop Em 1990.....	80
3 - Disciplinas que constituem o curso de pedagogia da UNEMAT - Campus de Sinop, implantado em 1997.....	91
4 - Disciplinas optativas constituem o curso de Pedagogia da UNEMAT – Campus de Sinop, implantado Em 1997.....	92
5 - Professores efetivos do curso de Pedagogia da UNEMAT – Campus de Sinop	104
6 - Caracterização dos professores interlocutores da pesquisa.....	104
7 - Caracterização das egressas e alunas do Curso de Pedagogia definidas como interlocutoras da pesquisa.....	105

LISTA DE ANEXOS

1 – Roteiro para entrevistas com os professores.....	147
2 – Roteiro para entrevistas com os alunos e egressos.....	151

RESUMO

Esta dissertação objetiva compreender a relevância e as contribuições da Disciplina Pesquisa Educacional, definida como elemento integrador e teorizador das práticas pedagógicas, da formação de professor do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso - Campus de Sinop. Para tal intento lança um olhar sobre seu currículo, implantado em 1997, para verificar em que medida os propósitos desta disciplina, definida como eixo curricular, foram ou estão sendo alcançados.

Para tanto, este estudo percorre a trajetória acerca da formação inicial de professores enfatiza a função da universidade e o papel da pesquisa como elemento formador na graduação no contexto brasileiro. Realiza um estudo teórico sobre a formação de professores e sobre o currículo; mostra suas vertentes e define o nível do currículo em ação como possibilidade de compreender o alcance e os propósitos da disciplina.

É uma pesquisa com enfoque qualitativo, seguindo referenciais do estudo de caso e envolve como sujeitos, professores universitários, alunos e egressos do curso de Pedagogia de Sinop. Também realiza uma análise documental do currículo que iniciou em 1990; da proposta curricular reformulada; das produções monográficas dos seus alunos e seus egressos.

O resultado deste estudo revela que a disciplina Pesquisa Educacional é espaço curricular privilegiado para se promover a integração dos conhecimentos e teorizar as práticas pedagógicas mediadas por atividades e/ou tarefas acadêmicas que são elos entre os pressupostos teóricos e a ação.

Palavras-chave: formação de professores, currículo, currículo em ação, pesquisa educacional.

ABSTRACT

Aiming to understand the importance and contributions of the subject. “Educational Research” defined as an integrative and theorizing element of educational practice, in the formation of the teacher of the course of Pedagogy in the University of Mato Grosso - Campus of Sinop - this dissertation focus on the syllabus established in 1997, in order to check in which way the proposals of this subject, defined a syllabus axle, were or have been reached.

In order to do so, this study follows the trajectory about the initial formation of teachers, emphasizing the role of the University and of the research as forming elements in graduation in the Brazilian context. Performing a theoretical study about the formations of teachers and about the syllabus, showing its tendencies, defining the level of the actual syllabus as a possibility to understand the reaches and the proposals of the subject.

It is a research with qualitative approach following references of the study of case, involving University teachers, students and former students of the course of Pedagogy in Sinop.

We also followed a documentary analysis of the syllabus which began in 1990; the reformulated proposal, the monographic productions of the University students and former students.

The result of this study reveals to us that the subject Educational Research is a privileged syllabus space to promote the integration of knowledge and theorize the pedagogical practices through activities and or academic tasks which are the links between the presupposed theory and the action itself.

APRESENTAÇÃO

Este trabalho representa um esforço no sentido de submeter à crítica o processo de reformulação do currículo do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Sinop. Esse processo deu-se oficialmente a partir do ano de 1995, e após dois anos de debates e reflexões, implantou-se a nova proposta curricular no ano de 1997. Ela traz como identidade ao pedagogo a docência, nas seguintes áreas: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Matérias Pedagógicas para a Formação de Professores. E definiu-se como eixo para essa formação, a Pesquisa Educacional mediando as relações entre teoria e prática, com a função de integrar o conhecimento e teorizar as práticas pedagógicas desencadeadas pelo currículo. Ou seja, a disciplina foi proposta como a “grande promotora da teorização da prática, rompendo a clássica dicotomia entre teoria e prática, fortalecendo e propiciando os trabalhos atinentes às metodologias e às práticas de ensino, bem como, o contato, através da pesquisa, com a realidade educacional, buscando sempre a sustentação teórica nas disciplinas de fundamentos da educação”. (Proposta Curricular, 1997, p. 60)

Entretanto, a disciplina Pesquisa Educacional, proposta como eixo curricular, representa para o conjunto de professores do Departamento de Pedagogia, um processo novo, provocando inquietações e questionamentos quanto à ação curricular por ela desencadeada. Contudo, conforme nos alerta Stenhouse (1998), “o desejável em inovação educativa não consiste em que aperfeiçoemos táticas para fazer progredir nossa causa, senão que melhoremos nossa capacidade de submeter à crítica à nossa

prática e à luz de nossas crenças; e nossas crenças, a luz de nossa prática”. (p. 23). Essa perspectiva nos sugeriu submeter à crítica nossa prática pedagógica, iniciando por rever o contexto em que afloraram as inquietações e os questionamentos, que de fato, justificam a nossa opção por este estudo.

As inquietações e questionamentos afloraram na ação curricular do curso de Pedagogia e manifestam-se em nossa trajetória profissional como professora do Departamento de Pedagogia da UNEMAT - Campus de Sinop. Essa trajetória envolve: o exercício da docência há oito anos, a coordenação do Departamento de Pedagogia pelo período de dois mandatos (quatro anos - 1996 a 2000) e também nas práticas pedagógicas vivenciadas neste curso através de trabalhos na formação inicial de professores, nas reflexões sobre essas práticas e principalmente na coordenação dos trabalhos da reformulação do currículo.

E o que move este estudo é a ação curricular da disciplina Pesquisa Educacional, que está presente nos oito semestres que constituem o curso de Pedagogia, com a perspectiva de que sua presença no curso, torna-se elemento chave para a melhoria da qualidade da formação do pedagogo. Com tais proposições, acrescidas às inquietações em relação a esse curso, estabelecemos como objetivo deste trabalho: *Identificar e compreender a relevância e as contribuições da Disciplina de Pesquisa Educacional como elemento integrador e teorizador da prática educativa, no processo de formação de professor no Curso de Pedagogia, oferecido na UNEMAT - Campus Universitário de Sinop*. Esse objetivo foi estabelecido a partir das seguintes problematizações:

- *A inclusão da disciplina Pesquisa Educacional em todos os semestres letivos, vinculada a produção de um trabalho de conclusão de curso, realmente contribuiu para a melhoria da qualidade da formação dos acadêmicos de Pedagogia?*
- *É possível uma inter-relação entre teoria e prática a partir dessa proposta curricular?*
- *Tendo em vista que a maioria dos acadêmicos do Campus de Sinop já é professor do Ensino Fundamental, é possível verificar mudanças em seu desempenho profissional a partir desta proposta de curso?*

- *Como verificar o nível de relevância da Pesquisa Educacional no que diz respeito à formação teórica do aluno e sua prática cotidiana?*
- *Podemos afirmar que temos hoje um espaço oportunizado pelo currículo oficial para promover a integração do conhecimento e teorizar as práticas pedagógicas?*

Compreender as contribuições desta disciplina na formação do pedagogo, a partir da premissa de que ela possui a função de integrar os elementos do currículo e promover a teorização da prática pedagógica, supondo inovações, justifica-se a partir de duas perspectivas. Primeiramente como necessidade de definir contornos provisórios às questões que estão abertas acerca da proposta de formação de professores em relação ao Curso de Pedagogia da UNEMAT - Campus de Sinop.

Esta perspectiva, a de dar retorno efetivo ao Curso de Pedagogia, passa necessariamente pelo desvelar do problema central deste trabalho, compreendendo: ***em que medidas os propósitos da disciplina Pesquisa Educacional, estabelecida como eixo da reforma curricular, levada a efeito em 1997, foram ou estão sendo alcançados pelo curso.***

O que foi construído no curso em questão, nesses últimos anos, é entendido como avanço na qualidade da formação do professor, porém é passível de lacunas, equívocos e contradições. Nesse sentido, buscamos explicitar com este trabalho os aspectos que fortalecem ou que fragilizem a formação de professores, fornecendo um repertório de referências para o desencadear de novas ações, tanto na perspectiva de manter, como de transformar aquilo que ajudamos a construir, ao mesmo tempo que reforça nosso compromisso com a educação.

A segunda perspectiva revela o compromisso profissional com a UNEMAT e justifica a opção pela Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e Prática, à medida que esta opção se entrelaça com nossa trajetória profissional, mergulhada tanto no compromisso político e social de contribuir na construção de uma universidade pública e de qualidade para o Estado de Mato Grosso, como no envolvimento direto com a formação de professores neste Estado.

No sentido de atender às perspectivas do compromisso político e acadêmico, a tarefa de *compreender em que medida os propósitos da disciplina Pesquisa Educacional foram ou estão sendo alcançados*, passa necessariamente por um estudo sistematizado, tanto no plano teórico acerca da temática da formação de professores, como no plano empírico, estabelecendo o contraponto com todos os elementos resgatados. Este estudo deu-se num enfoque qualitativo, seguindo os referenciais de estudo de caso, aqui sistematizado em seis capítulos. Cada capítulo, constituiu-se numa tentativa de aproximar a compreensão dos nossos questionamentos e nossos propósitos investigativos.

No primeiro capítulo - A TRAJETÓRIA DA UNEMAT E DE SEU CURSO DE PEDAGOGIA: EM BUSCA DE NOVOS POSSÍVEIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - situamos a pesquisa, resgatando dados e informações que configuram contornos da história da UNEMAT, para nessa trajetória focar o Campus de Sinop e o curso de Pedagogia. Detendo-nos mais atentamente, no debate sobre a formação de professores na relação com a Pesquisa Educacional brasileira, norteado pela discussão da relação entre a teoria e a prática, que foi o ponto provocador das discussões que conduziram a reformulação do currículo do curso de Pedagogia, apontando possibilidades de formar professores numa perspectiva que contempla o ensino com pesquisa.

No segundo capítulo - A PESQUISA EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS NO CONTEXTO DA CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: UM POUCO DE HISTÓRIA - Recuperamos aspectos históricos da criação da Universidade Brasileira e do curso de Pedagogia no Brasil, as influências das políticas públicas na formação de professores e também, as iniciativas e fortalecimento no campo da pesquisa educacional, na perspectiva de que essas discussões não se dissociam, muito pelo contrário, influenciam-se mutuamente.

Prosseguimos, delineando um plano teórico acerca das concepções que tem definido a formação de professores, para isso, no terceiro capítulo - OS SIGNIFICADOS DE “CURRÍCULO” E A PERSPECTIVA ADOTADA NO ESTUDO - realizamos uma síntese das concepções curriculares tradicionais e críticas,

estabelecendo um referencial do campo curricular, para então situar o currículo do curso de Pedagogia da UNEMAT - Campus de Sinop.

Já no quarto capítulo - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RECONFIGURANDO CENÁRIOS - buscamos situar o debate sobre a formação de professores, a partir dos desafios impostos a universidade que provoca o repensar das concepções que sustentam a formação de professores, conduzindo a novas proposições curriculares. Essa discussão, revisita as concepções que nortearam a reforma do currículo do curso de Pedagogia da UNEMAT - Campus de Sinop, aponta a pesquisa educacional como elemento formador na graduação.

No quinto capítulo - OPÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO E AS FONTES DE DADOS - abordamos que a pesquisa foi construída com enfoque qualitativo, permitindo compreender a complexidade do campo educacional, e também, como processo dinâmico, permite construir-se e reformular-se no próprio processo da pesquisa. E dado a singularidade de nossos propósitos investigativos, este trabalho caracteriza-se como um estudo de caso.

O sexto capítulo - OS DADOS DA REALIDADE E AS PRÁTICAS CURRICULARES: ENTRELAÇANDO TEORIZAÇÕES E VISÕES - retomamos a perspectiva adotada para a disciplina Pesquisa Educacional na proposta de alteração do currículo, como também, apresentamos informações, afirmações e reflexões acerca dos dados da realidade, revelados pelos sujeitos (professores e alunos) envolvidos neste estudo, estabelecendo relações com as questões problematizadoras deste estudo, adotando como foco para a análise o referencial conceitual delineado.

No encaminhamento de - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS - ressaltamos o valor dos debates, ações e reflexões acerca da formação de professores para nossa trajetória profissional, enfocando a provisoriidade do entendimento da questão que norteou este estudo, provocada pela dinamicidade das relações que se estabelecem nos processos de formação de professores.

Esse encaminhamento foi possível, pela trajetória de pesquisas bibliográficas, pelos depoimentos dos colegas professores da UNEMAT, pela colaboração dos alunos e

egressos do Curso de Pedagogia, que foram sistematizados observando as normas para elaboração de dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Cada capítulo aqui apresentado, constituiu-se numa tentativa de aproximar a compreensão dos nossos questionamentos e nossos propósitos investigativos: *em que medidas os propósitos da disciplina Pesquisa Educacional, estabelecida como eixo da reforma curricular levada a efeito em 1997, foram ou estão sendo alcançados pelo curso* - convergindo para o debate sobre a Pesquisa Educacional como elemento formador na graduação de professores tendo como pano de fundo, o currículo, a pedagogia e a universidade.

1 A TRAJETÓRIA DA UNEMAT E DE SEU CURSO DE PEDAGOGIA: EM BUSCA DE NOVOS POSSÍVEIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste primeiro capítulo, buscamos revelar as inquietações que moveram a realização desta dissertação, acentuadas a partir da reforma curricular do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso - Campus de Sinop ocorrida a partir de 1995 e levada a efeito em 1997. Para tal intento, reconstituímos elementos da história desta Universidade, situando a criação do Campus Universitário de Sinop e o lugar da Pedagogia, bem como, discutimos como eixo norteador deste estudo a questão dicotomia / unidade entre teoria e prática percebida como problema crucial no processo de formação de professores.

1.1 O contexto institucional.

A Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, teve origem em 1978 como uma Instituição de Ensino Superior Municipal, mantida pelo município de Cáceres, situado a 200 km da capital Cuiabá, na região sudoeste do Estado de Mato Grosso. No ato de sua criação foram instalados os Cursos de Licenciatura Plena em

Letras e duas Licenciaturas Curtas de Ciências e de Estudos Sociais. Sua trajetória histórica toma novo rumo a partir de 1986, quando, o Governo do Estado assumiu a administração e o financiamento da instituição municipal, que passou a denominar-se de Fundação Centro Universitário de Cáceres - FUCUC ampliando inclusive, o número de cursos oferecidos.

A partir de 1989, já sob a denominação de Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres - FCESC, a vida da instituição caracteriza-se pelas intensas mudanças estruturais, tanto políticas como pedagógicas que apontaram para perspectivas de expansão e fortalecimento do ensino superior público estadual. No plano político, destaca-se o projeto de expansão do ensino superior para outras regiões interioranas do Estado. Projeto ousado que recebeu apoio no interior da instituição e principalmente dos municípios potencialmente viáveis para serem parceiros. As mudanças pedagógicas envolveram a extinção das Licenciaturas Curtas, a criação de novos Cursos (Pedagogia, Matemática e Biologia), a realização do primeiro concurso público para contratação de professores e também o início do debate sobre a pesquisa no interior da instituição.

O Campus Universitário de Sinop¹ é fruto inicial desse projeto de expansão. Foi criado através do Decreto Lei n.º 2.720/90, do Governo do Estado de Mato Grosso, com três cursos de Licenciatura: Matemática, Letras e Pedagogia, atendendo anseios da sociedade civil sinopense que cobrava das autoridades governamentais o investimento no ensino superior na região norte do Estado.

Após a criação do Campus de Sinop, a FCESC recebe novo nome: Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso - FESMAT, dando início ao processo de criação da Universidade do Estado de Mato Grosso, processo esse consolidado em dezembro de 1993, através da Lei complementar n.º 30 do Governo do Estado.

Hoje, a UNEMAT com sua estrutura multi-campi, está presente e atende basicamente todo o Estado de Mato Grosso principalmente através de formação de

¹ Quando de sua criação chamava-se Núcleo de Ensino Superior de Sinop.

professores. Está instalada oficialmente através de Campi Universitários em dez municípios do Estado².

A criação do Campus de Sinop, representou um grande avanço para a região e principalmente para o município de Sinop³. A cidade, (500 Km ao norte da Capital Cuiabá), foi fundada em 1974, com uma população constituída basicamente de migrantes do Sul do Brasil⁴, motivados pela propaganda do Governo Federal, através do Programa de Integração Nacional - PIN, que envolvia a ocupação racional da região da amazônia legal. A Gleba Celeste⁵ era uma área que visava, com incentivos federais, acolher pessoas oriundas de terras conflituosas. Esse programa objetivava desfazer áreas de possíveis conflitos rurais, e oportunizou através de empresas colonizadoras, o assentamento daqueles migrantes em terras tidas como devolutas mas também daquelas ocupadas por índios. Logo, o povo que aqui chegou buscava uma espécie de reconstrução de expectativas frustradas na região de origem.

Sob o ponto de vista econômico, após alguns fracassos de iniciativas financiadas pelo Governo Federal⁶, a cidade logo desponta economicamente através da extração da madeira e da exploração agropecuária, o que a fortalece politicamente. Este fortalecimento contribui para que o Governo do Estado lance um novo olhar para a região norte do Estado que crescia tanto sob o aspecto populacional quanto econômico.

Nesse sentido, a reivindicação da população por uma instituição de ensino superior não pode passar despercebida. E o Governo do Estado (Carlos Bezerra - 1987/1990), procurando atender esta demanda política, incorpora o discurso interno da então FCESC e autoriza a instalação de uma unidade⁷ em Sinop, no ano de 1990.

Inicialmente o funcionamento dessa unidade foi extremamente precário: sem prédio definido (a administração funcionava em um prédio cedido pela Mitra

² Os dez municípios são: Sinop, Tangará da Serra, Alta Floresta, Colider, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda, Alto Araguaia, Barra do Bugres, Luciara e Cáceres, este último sede da reitoria.

³ Este município recebeu o nome da empresa que colonizou a Gleba Celeste - Colonizadora Sinop - a sigla Sinop significa: Sociedade Imobiliária do Noroeste do Paraná.

⁴ Migrantes dos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

⁵ Gleba Celeste é o nome da área de terra colonizada pela Colonizadora Sinop, congregando hoje os municípios de Sinop, Claudia, Santa Carmem e Vera.

⁶ O Governo Federal incentivou financeiramente o plantio de mandioca e sorgo para fabricação de álcool por uma grande fábrica aqui instalada também com incentivos federais.

⁷ Foi criado o Núcleo de Ensino Superior de Sinop.

Diocesana), os cursos (Pedagogia, Matemática e Letras), são instalados em três unidades escolares distintas, emprestadas por escolas no período noturno para tal fim; a Biblioteca constituía-se em poucos livros, muitos dos quais doados por pessoas e estudantes da cidade de Sinop e região; o corpo docente sem experiência em ensino superior e com o título apenas de licenciados ou bacharéis.

No que diz respeito especificamente ao Curso de Pedagogia, convém destacar que a estrutura curricular inicial do mesmo (objeto de reflexão no Cap. II), espelhou-se no curso oferecido pela Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT, que por sua vez tem os Pareceres do CNE - Conselho Nacional de Educação, como elemento norteador de suas políticas de ensino e pesquisa. O curso implantado no ano de 1990, habilitava para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) e para as matérias pedagógicas da formação de professores em nível médio oferecido apenas no período noturno, com estrutura semestral, distribuídos em oito (8) semestres, tendo uma carga horária de 1.540 horas.

Após quatros (4) anos de funcionamento, com a formação da primeira turma, iniciou-se e fortaleceu-se um movimento pela reformulação curricular do curso. Este movimento, no início bastante frágil, foi tomando corpo, envolvendo professores universitários e alunos. Apesar da reduzida participação nas discussões nacionais acerca dos rumos da Pedagogia, os professores⁸ do Curso de Pedagogia decidiram, no ano de 1995, buscar coletivamente a construção de uma proposta pedagógica pautada na qualidade do ensino e na valorização da pesquisa, que atendesse às expectativas dos alunos da graduação, às necessidades das escolas e aos anseios dos próprios professores universitários, altamente envolvidos com as escolas do ensino fundamental do município, fator que permitia refletir sobre a ação da universidade e sua relação com o sistema de ensino.

A partir de discussões internas, compreendeu-se que o curso revelava uma dicotomia abissal entre as disciplinas relativas aos fundamentos da educação e as metodologias e práticas de ensino, resultando em uma formação fragmentada e até mesmo confusa, na qual teoria e prática se opunham em um “cabo de guerra” e não se

⁸ Quando me refiro aos professores do Curso de Pedagogia do Campus Universitário de Sinop, estou incluída nesse grupo.

revelava o compromisso político e social com a educação integral, pois o curso não oportunizava reflexões sobre os processos educativos. Mesmo sem envolvimento direto nas discussões mais amplas, acompanhava-se com bastante interesse o debate nacional relativo à reformulação curricular das licenciaturas e conseqüentemente á formação de professores. Vivenciávamos os mesmos problemas para a perspectiva de reformular o currículo do curso.

Este quadro explicitou-se mais ainda com a realização, por parte do Departamento de Pedagogia de quatro encontros regionais, denominados de ENMPE - Encontro Norte Matogrossense de Pedagogia, nos anos de 1992, 1993, 1994 e 1995. Tais encontros reuniam como palestrantes e conferencistas professores que assumiam uma linha de atuação pedagógica que se contrapunha as tendências tradicionais⁹. Já como público, procedia-se a um exercício de auto-análise que revelava em sua crueza a fragilidade formativa dos professores que atuavam no Norte do Estado do Mato Grosso.

O corpo docente da UNEMAT, por sua vez, embora inexperiente, possuía uma característica comum, era constituído, em sua maioria, por professores formados na década de 80, vinculados a movimentos populares, organizados principalmente pela Igreja Católica. O fato de também serem imigrantes, basicamente filhos de pequenos agricultores, aliado à formação, influenciava-os no sentido da construção de uma universidade que tivesse características populares, porém com responsabilidade acadêmica. Isto ocasionava embates políticos internos constantes, em relação à direção central, situada na cidade de Cáceres, pois esta entendia que a universidade era basicamente fator de integração regional e de capacitação profissional.

O perfil do corpo docente ajudava a construir uma idéia de universidade que tivesse uma participação ativa tanto na formação de professores, quanto em outros debates políticos no Estado do Mato Grosso. Entendia-se ser remota a possibilidade dos professores do Ensino Básico deslocarem-se para centros maiores com tradição universitária, em busca tanto de uma formação mais eficiente, como de programas de pós-graduação. Esse entendimento reforçava o compromisso político de garantir uma graduação forte e de qualidade.

⁹ Participaram desses encontros professores brasileiros como: Maximiliano Menegola, Tarso Mazzotti, Pedrinho Guareski dentre outros, e professores vinculados à universidades Cubanas.

Percebia-se um grande envolvimento do corpo docente com as questões orçamentárias junto ao Governo do Estado e à Reitoria, com vista a garantir financiamento adequado à criação e manutenção de condições estruturais básicas para o desenvolvimento do ensino superior da região. Esse envolvimento evidenciava-se também no fortalecimento sindical interno que despontava como espaço de luta para o processo de construção da universidade idealizada¹⁰.

Nas discussões no interior do Departamento de Pedagogia, entendia-se, ainda, que além das questões políticas e físicos-estruturais, três elementos deveriam ser fortalecidos para que o projeto de uma educação popular e eficiente fosse realizável. O primeiro era a institucionalização do regime de Dedicção Exclusiva aos professores que permitiria o fortalecimento do debate interno, uma melhoria na qualidade das aulas, um espaço privilegiado para estudos e uma dedicação maior à instituição, além é claro, da melhoria salarial. O segundo elemento era a autoconsciência dos professores quanto à necessidade de qualificação. Com a realização do segundo concurso público em 1994 (o que permitia licença para estudo) e adoção da Dedicção Exclusiva, projetos individuais de estudo puderam ser elaborados e colocados para apreciação em programas de mestrados. O terceiro elemento, que embora já estivesse presente desde o início, fortaleceu-se com a institucionalização dos dois primeiros, foi a consciência que o currículo do Curso de Pedagogia, não refletia os anseios nem dos discentes, nem tampouco dos docentes e nem contribuía para a construção de uma universidade popular desejada e academicamente eficiente.

¹⁰ A partir da criação do Núcleo de Sinop, todas as diretorias executivas, tiveram a participação de professores deste Departamento de Pedagogia, que influenciaram inclusive na filiação à ANDES (Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior e CUT - Central Única dos Trabalhadores - Regional).

1.2 Uma nova proposta: ensino com pesquisa

O debate sobre a formação de professores esteve presente como tema principal no Departamento de Pedagogia, tanto em relação à graduação com o compromisso da universidade com o Ensino Básico (Educação Infantil - Ensino Fundamental - Ensino Médio), como em relação à política para a qualificação docente de seu corpo de professores em programas de pós-graduação. Este debate permitiu comprovar a insuficiência do modelo curricular oferecido desde a criação do curso de Pedagogia, em 1990. Paralelamente, o Departamento de Pedagogia, posiciona-se em constante tensão administrativa em relação ao poder centralizado tanto na Reitoria, como no Governo do Estado. Critica-se o modelo pedagógico vigente e o funcionamento administrativo da universidade. Busca-se construir uma universidade popular, (nisto convergia com a reitoria), mas com competência acadêmica e autonomia política, pedagógica e financeira. Enfim, os problemas estruturais e a sintonia do quadro docente com o debate nacional acerca da formação de professores, conduziram à reformulação curricular do curso e à criação de uma solução própria.

A idéia orientadora desse trabalho de busca de solução foi o questionamento: *“Como superar a dicotomia entre teoria e prática?”* Configurava-se que não tínhamos um curso, mas sim, três, constituídos distintamente como Fundamentos da Educação, Metodologias de Ensino e Práticas de Ensino. Entendia-se, também, que este problema tinha que ser resolvido na graduação, pois o acesso dos acadêmicos a cursos de pós-graduação, naquele momento, apresentava-se remoto como possibilidade, tanto do ponto de vista geográfico quanto financeiro.

As incertezas e limitações dos espaços concedidos ao graduando para acesso à pesquisa educacional acrescida à incipiente pesquisa realizada no interior da UNEMAT, contribuíram para que no processo de reformulação curricular do Curso de Pedagogia do Campus Universitário de Sinop, ocorrida a partir de 1995 e levada a efeito em 1997, a **Pesquisa Educacional** recebesse um espaço e uma função singular, se comparada ao

currículo que deu início a esse curso em 1990. Ela foi idealizada como elemento basilar do curso, com a função de:

Promover a teorização da prática pedagógica rompendo a clássica dicotomia teoria - prática, fortalecendo e propiciando os trabalhos atinentes às metodologias e as práticas de ensino, bem como, o contato com a realidade educacional, buscando sempre sustentação teórica nas disciplinas que constituem os fundamentos da educação, promovendo a integração do conhecimento. (PROPOSTA CURRICULAR, 1997)

Assim, nos estudos de contextualização e proposição realizados pela equipe do Curso, que acreditava na possibilidade de superar o antagonismo entre a formação de professores e a formação de pesquisadores da educação, ou seja, acreditava ser “possível organizar um trabalho que (coordenasse) a prática docente pré-serviço com a reflexão sobre o processo escolar” (MAZZOTTI, 1995, p. 32), a disciplina de Metodologia Científica recebeu um novo nome e uma nova dimensão. Nasce no âmbito do Curso de Pedagogia em Sinop, juntamente com uma série de mudanças, a disciplina Pesquisa Educacional com a perspectiva de contribuir para a formação de um professor comprometido com as questões sociais, econômicas e culturais presentes na educação formal, criando oportunidades para o aluno graduando “pensar a sua prática pedagógica e conceber seu trabalho conforme os espaços histórico, social e econômico presentes em um determinado tempo, percebendo as contradições existentes” (PROPOSTA CURRICULAR, 1997). Metodologicamente, buscava-se que a disciplina Pesquisa Educacional tivesse a função integradora do conhecimento e teorizadora da prática pedagógica.

Definir disciplinas como integradoras não é uma novidade. Como sintetiza Pereira (2000), no documento final do Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, realizado em 1983, sugere-se disciplinas com função integradora com destaque para a Prática de Ensino ou Didática Especial. O autor observa também que apesar de vários autores “ressaltarem o importante papel integrador de disciplinas como Práticas de Ensino, Instrumentação em Ensino e outras, critica-se o fato delas estarem, geralmente, concentradas apenas nos últimos períodos do curso”. (p. 72)

Na perspectiva “integradora do conhecimento”, este é entendido como “resultado de uma experiência pessoal com as informações. É subjetivo, relaciona-se

com as vivências e as atividades de cada pessoa” (MICOTTI, 1999, p. 155). O conhecimento é construído com base nas informações advindas das disciplinas que constituem o currículo oficial¹¹, as experiências pessoais propiciadas pelas práticas pedagógicas do próprio curso e através das vivências/experiências e atividades de cada aluno graduando. As informações são entendidas como exteriores ao indivíduo, ou seja “uma informação contém um suporte e uma semântica. A mesma semântica pode ser conduzida por suportes diferentes que percorrem um mesmo canal (...) ou por suportes diferentes que percorrem canais diferentes”. (id.)

Ou seja, a informação se torna conhecimento na medida que é processada cognitivamente pelo aluno, provocando ações e promovendo transformações. A teorização da prática pedagógica, por sua vez, implica a elaboração de conhecimentos que revelam concepções de sociedade, de escola e de aprendizagem; de modo a que, com base nessas concepções/pressupostos teóricos, ou melhor nesse repertório de significados, se possa construir teoricamente reflexões sobre as práticas pedagógicas propostas no currículo oficial, acrescidas das experiências e informações advindas de projetos de pesquisa, que agregadas, revelam o currículo real¹².

Pode-se dizer, assim, que não é o nome da disciplina - Pesquisa Educacional, que torna o currículo singular, e sim a função a ela atribuída no Curso. Esta disciplina tem uma historicidade e dinâmica particular, porém não é descontextualizada de um debate mais amplo sobre universidade e formação de professores, ou seja, justifica-se sob o ponto de vista político-pedagógico.

Como estratégia de superação, não apenas como discurso, mas como prática curricular real¹³ para desfazer a dicotomia teoria e prática, entre ensino e pesquisa, a disciplina Pesquisa Educacional, presente nos oito semestres que constituem o curso de Pedagogia da UNEMAT - Campus Universitário de Sinop, não se dissociando dos

¹¹ Currículo oficial: constitui-se das disciplinas elencadas para cada período letivo e aprovadas em órgãos competentes, com suas respectivas ementas e programas de ensino.

¹² Currículo real: conceito discutido por Sacristán (1998): refere-se ao currículo oficial interagido das experiências práticas de cada aluno (currículo oculto).

¹³ Entendemos como prática curricular real as propostas no currículo oficial, acrescidas das experiências vivenciadas pelos alunos e os professores.

demais elementos¹⁴, é o elo proposto no sentido de eliminar uma ruptura que fragiliza os cursos de formação de professores.

A disciplina possui uma carga horária total de 360 horas, distribuídas nos oito semestres da seguinte forma: nos dois primeiros, 45 horas; do terceiro ao sétimo, 30 horas e no oitavo semestre, 120 horas. Sua proposta inicia destacando para o primeiro semestre, a Metodologia Científica como instrumento de desenvolvimento da própria disciplina, e avança para o segundo semestre, no qual são trabalhados os métodos científicos da pesquisa com destaque para a pesquisa na educação, bem como o estudo detalhado dos diversos passos de um projeto de pesquisa a fim de dar início a elaboração de um projeto que permita ao aluno, como partícipe de um processo de observação e conhecimento, pesquisar uma situação do cotidiano escolar.

A etapa de elaboração do projeto de pesquisa, concluí-se entre o quarto e o quinto semestres. A partir daí, a ementa propõe que ampliem-se as discussões a respeito da prática de pesquisa, buscando-se entender: “o processo de avaliação contínua da pesquisa, o processo de produção dos resultados, como: monografia, relatório e informes científicos” (id.). Do sexto semestre em diante, o aluno inicia a conclusão de sua pesquisa, apresenta os resultados que se constituem em elementos basilares para a preparação dos estágios de docências e dá início ao processo de redação, processamento e compilação de dados, seguido da elaboração da monografia e apresentação pública da mesma¹⁵.

Desta caracterização, conclui-se que a disciplina Pesquisa Educacional presente nesta proposta curricular, não visa em primeira instância formar pesquisadores, embora propicie elementos para que esse intento possa ser buscado, e sim, propiciar ao aluno da graduação um espaço teórico e prático para integrar o conhecimento proposto pelo currículo real, através das investigações, das ações e das reflexões dessas ações pedagógicas, culminando com a teorização desse processo, que resulta em estudos e análises dos elementos que envolvem a educação, assim como do ato de ensinar,

¹⁴ Também são elementos importantes como elo da proposta curricular as metodologias e práticas de ensino, a elaboração do projeto de pesquisa e a monografia no final do curso.

¹⁵ Todas as atividades desencadeadas pela disciplina Pesquisa Educacional, são discutidas no item 4.4 - *A disciplina Pesquisa Educacional: o cenário reconfigurado*.

revelando o conjunto das questões educativas que envolvem desde rotinas escolares, até questões teóricas e metodológicas, passando pelos valores, atitudes e sentimentos que mediatizam esse processo.

Acreditou-se naquele momento, tal qual Moreira (1999), nos indica, que “é possível, mesmos nos cursos de graduação, superar a noção de ensino como reprodução do conhecimento e desenvolver um processo de pesquisa como produção de saberes, integrada à formação profissional” (p. 136), e que a formação de professores nos cursos de graduação, assim como a prática pedagógica das Escolas do Ensino Básico, não devem ser pensadas apenas por aqueles que têm o privilégio de ingressarem no sistema da pós-graduação, mas, devem ser alvo de reflexão justamente daqueles que lá atuam como profissionais comprometidos não só com as ações, mas com as reflexões sobre elas para poder superar as dificuldades dos processos educacionais.

No contexto da reformulação curricular proposta a perspectiva da pesquisa integrada ao ensino para a formação na graduação das licenciaturas também era defendida porque se percebia que, além dos problemas referentes às dicotomias teoria e prática e pesquisa e ensino, as pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação, quando chegam aos professores do ensino básico ou mesmos aos cursos de formação percorrem caminhos que tardam ou oneram sua divulgação. A produção de novos conhecimentos é um processo dinâmico, porém com acesso facilitado apenas ao mundo da pós-graduação. A prática educativa que se efetiva nas escolas do ensino básico, principalmente as de um Estado afastado do circuito de debates, não obtém o retorno dessas reflexões e proposições no mesmo ritmo que são produzidos pela pesquisa, mesmo aquela realizada no interior das escolas.

Costa (1994), argumenta que “hoje, ainda sobra espaço para uma ciência normal¹⁶ de primeira categoria (...) e, sobretudo estamos precisando urgentemente de cientistas revolucionários¹⁷ - aqueles capazes de lançar um olhar novo sobre a realidade” (p. 19). Este pensamento soma-se ao de Fazenda (1994), ao apontar que a discussão sobre a pesquisa educacional como instrumentalização da prática pedagógica

¹⁶ Ciência normal: “ciência atrelada a um paradigma” (Costa: 1994).

¹⁷ Cientistas revolucionários: aqueles que rompem paradigmas.

deve trazer como eixo a solução do problema da relação teoria - prática, exaustivamente discutido nos cursos de formação de professores e em cursos temporários de aperfeiçoamento e/ou qualificação promovidos a professores.

O eixo de discussão de Fazenda (1994) - a relação teoria e prática na pesquisa educacional - é um dos pressupostos teóricos apontado por Costa como “inatacáveis”. Esta autora observa que apesar de terem se tornado jargões que camuflam alguns trabalhos acadêmicos de posturas ingênuas são “referenciais teóricos vigorosos para que avancemos na resolução de graves problemas educacionais que nos afligem”. (p. 17)

Essa discussão da teoria e prática na educação, tem levado inclusive à dicotomizar os profissionais da educação, pois como nos indica a autora, temos “os pesquisadores de um lado - reivindicando a soberania da teoria - e os professores do outro - idolatrando a prática - e entre eles, os alunos, a sala de aula (...)”. (id. p. 77)

Nesse “cabo de guerra”, os cursos de formação de professores, através de reformulações curriculares buscam resolver a dicotomia, investindo ora numa formação teórica ora numa formação fundamentada na prática e na didática ou até mesmo tentando fortalecer as duas áreas.

Isto posto, acredita-se que para resolvermos a problemática acerca da dicotomia teoria prática, não basta o investimento em pesquisa em nível de pós-graduação, pois pensar e viver a prática pedagógica utilizando-se da pesquisa como instrumento, supõe que nos cursos de graduação de formação de professores, ela seja um elemento presente, capaz de promover reflexões acerca das ações desencadeadas na prática pedagógica docente.

Sem negar, muito pelo contrário, o valor desta pesquisa na pós-graduação, entendemos que a graduação também é espaço de investigação, tanto quando recebe as produções da pós-graduação, como quando pensa, investiga e estuda de forma minuciosa e sistemática situações presentes no cotidiano escolar, relativas a campos de conhecimento constituintes dos currículos dos cursos de formação de professores.

Como a realidade do quadro de professores do sistema de ensino básico brasileiro nos revela que um número bastante reduzido tem acesso a pós-graduação *stricto sensu*, é preciso investir na inclusão da pesquisa durante sua formação graduada.

Os dados estatísticos sobre a formação profissional revelam que ainda existem muitos professores que não ingressaram nos programas de pós-graduação. Basta referirmos os dados do Estado do Mato Grosso para demonstrar a distância que até mesmo o ensino superior mantém em relação à formação de professores pós-graduados. Esse Estado possuía, em 1999, um total de 2.929 professores atuando em duas instituições de ensino superior públicas (UNEMAT e UFMT) e 13 privadas. Desse total, 180 professores possuem o título de doutor, 738 o título de mestre, 1.341 de especialistas e 670 apenas graduados. (Anuário Estatístico do Governo do Estado de Mato Grosso, 2000). Tais dados podem ser sinalizadores de que, apesar da afirmação de Schwartzman (1994), de que o sistema brasileiro de pós-graduação (mestrados e doutorados) é um sistema dinâmico e tem colocado o Brasil em destaque frente à muitos países latinos americanos, estamos muito distante de garantir uma formação pós-graduada aos professores de todos os níveis de ensino.

Nesta perspectiva, pode-se dizer que a inclusão da disciplina “Pesquisa Educacional” no currículo da Pedagogia no Campus de Sinop é fruto de preocupações pedagógicas politicamente engajadas. Já no que diz respeito a sua eficiência curricular, ainda é um processo em construção, como veremos nesta dissertação.

2 A PESQUISA EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS NO CONTEXTO DA CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: UM POUCO DE HISTÓRIA

Entendemos que uma análise sobre a pertinência ou não da disciplina Pesquisa Educacional no curso de Pedagogia da UNEMAT - Sinop, estabelecida como eixo da reforma curricular de 1997, passa pela compreensão do debate que se articula em torno da formação de professores em nível superior. Neste sentido, recuperamos neste capítulo a criação da Universidade Brasileira destacando aspectos da historiografia do curso de Pedagogia no Brasil, as influências das políticas públicas na formação de professores e também, as iniciativas no campo da pesquisa educacional e seu fortalecimento, na perspectiva de que essas temáticas e os debates que vêm provocando nos últimos vinte anos estão intimamente associados.

Do nosso ponto de vista, tais debates explicitam a disputa entre dois projetos de educação e de formação de professores. Um deles, levado a cabo por autoridades governamentais brasileiras, demonstra a fragilidade institucional diante de uma força hegemônica internacional; outro que se baseia nas idéias discutidas e experimentadas pelos educadores e movimento docente.

Com raríssimas exceções, historicamente as políticas públicas brasileiras - do “mundo oficial” - para a formação do professor se instalaram em contraposição às discussões de teóricos, formadores e movimentos docentes. Isto se reproduz hoje,

quando esses representantes do “mundo real”¹⁸ são enfáticos em denunciar a lógica que move as imposições legais do “mundo oficial”, geralmente subsumidas em discursos falaciosos que apontam a educação como prioridade governamental, sem criar reais mecanismos para atendê-la. Na verdade, as ações governamentais revelam-se na contramão desse discurso, quando conduzem ao esfacelamento das universidades públicas e conseqüentemente das pesquisas, estudos e ações desencadeadas por instituições sérias, que concebem a educação como direito de todo cidadão, pautadas em princípios de uma educação crítica, que combate o tecnicismo conteudista que marca as políticas públicas impostas pelos organismos internacionais de financiamento.

É neste contexto, que a pesquisa educacional brasileira surge e se fortalece nas e pelas relações que se estabelecem entre o mundo oficial e o real, como possibilidade de compreender ambos, pois como afirma Gomez (1998), “a finalidade da investigação não é a previsão nem o controle, mas a compreensão dos fenômenos e a formação dos que participam neles para que sua atuação seja, mais reflexiva, rica e eficaz”. (p. 104)

Para efeito de organização deste capítulo, abordaremos a discussão dos temas na perspectiva histórica proposta, a partir de quatro marcos referenciais de base político-administrativa e econômica, assim definidos: período de 1920 a 1945; período de 1945 a 1964; período de 1964 a 1988 e período a partir de 1988, que representa para nós períodos referenciais que tratam dessa temática.

¹⁸ BRZEZINSKI (1999) - Os conceitos de “mundo oficial” e “mundo real” são recuperados pela autora de Anísio Teixeira, para discutir as relações de poder presentes na sociedade e na escola brasileira.

2.1 A criação da Universidade Brasileira e do curso de Pedagogia: um contexto conturbado - (1920 a 1945)

A Universidade Brasileira, comparada às universidades latinas, de maior tradição, ou até mesmo às universidades norte americanas, é bastante jovem; é somente a partir de 1920 que se inicia o processo de sua criação. Entre os anos 20 e 30 vários esforços do “mundo real” foram empreendidos para a criação da universidade brasileira; contudo, fracassaram, tanto por não encontrarem apoio governamental como pela resistência de alguns grupos de intelectuais influenciados pelas idéias positivistas que então dominavam. Como exemplos, pode-se citar a criação da Universidade do Paraná, em 1912, ou a da Universidade de Minas Gerais, em 1928, que, não foram reconhecidas como universidades no momento de sua implantação, o foram somente alguns anos depois.

Outro elemento importante a considerar é que, na origem, a Universidade Brasileira não se constituiu a partir de um projeto, e sim, através da agregação das escolas superiores profissionais implantadas no Brasil no início do século XIX e das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Como observa Oliven (1990), além de surgir tardiamente, a universidade “conservou a orientação meramente profissional dos cursos e o caráter elitista do ensino, manteve-se alheia às necessidades da maior parte da população brasileira e não incentivava o desenvolvimento da ciência e da tecnologia”. (p. 60)

A primeira universidade brasileira a ser criada e reconhecida pelo “mundo oficial” como tal, foi a Universidade do Rio de Janeiro em 1920, sucedida em 1934, pela Universidade de São Paulo e a Universidade do Estado do Rio Grande do Sul e em 1935, pela Universidade do Distrito Federal em 1937. Posteriormente, seguiu-se a criação de outras universidades públicas e universidades católicas (PUCs), identificadas como confessionais mas de caráter privado.

A criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, deu-se a partir da integração de três faculdades isoladas que na prática continuaram a trabalhar separadamente. Por isso, pode-se atribuir maior relevância à criação da Universidade de São Paulo – USP, que mesmo tendo ocorrido a partir da reunião de faculdades isoladas, buscou superar a mera inter-relação através da definição de um projeto e de investimentos em políticas de pesquisa e ensino. Assim, a Universidade de São Paulo,

(...) pode ser considerada como a primeira tentativa, de certa forma bem sucedida, de criar uma universidade no Brasil que expressasse uma definição mais ampla quanto aos objetivos do ensino superior, bem como a forma organizacional da própria instituição. (OLIVEN, 1990, p. 64)

Fortes movimentos educacionais do “mundo real” influenciaram na configuração do contexto histórico que criou a Universidade Brasileira e originou o curso de Pedagogia. Aqui destacamos como um grande marco, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, divulgado em 1930, na IV Conferência Nacional de Educação promovida pela ABE - Associação Brasileira de Educação, mas cuja origem “(...) localiza-se na práxis dos reformadores estaduais e nos movimentos de luta pela organização de educadores, da década de 1920”. (BRZEZINSKI, 1999, p. 27). Esse movimento teve como um dos principais articuladores um discípulo de John Dewey, o ilustre educador Anísio Teixeira, responsável pela forte influência da concepção progressivista de educação presente nas reformas educacionais empreendidas na década de 1930.

As reformas elaboradas pelos pioneiros representaram um importante rompimento com a escola tradicional, por sua ênfase na natureza social do processo escolar, por sua preocupação em renovar o currículo, por sua tentativa de modernizar métodos e estratégias de ensino e de avaliação e, ainda, por sua insistência na democratização da sala de aula e da relação professor-aluno. (MOREIRA, 1990, p. 91)

Dentre essas reformas, ocorre, em 1931, a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras que determina que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras deve fazer parte dos elementos que compõem a Universidade. Tal intento, contudo, permaneceu como “letra morta” até ser novamente regulamentado e implantado através do Decreto Lei n.º 1190 de 04 de abril de 1939 que organiza a Faculdade Nacional de Filosofia, na Universidade do Brasil. Esse decreto demarcava

quatro seções fundamentais: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Surge assim, em 1939, o curso de Pedagogia no Brasil.

Cabe lembrar que a Universidade do Brasil, projetada para servir de modelo às demais instituições de ensino superior brasileiro, foi criada em 1937, com a instituição do Estado Novo. Segundo Oliven (1990), “a Universidade do Brasil, instituída por Getúlio Vargas em 1937, se constituiu no mais perfeito modelo de centralização autoritária ao nível do ensino superior brasileiro”. (p. 63)

A regulamentação do curso de Pedagogia pelo “mundo oficial” dá-se, portanto, em pleno regime ditatorial no qual reduziu-se significativamente a influências da concepção progressivista de educação, representada pelos pioneiros da Escola Nova e praticamente encerraram-se os debates sobre a educação no país. Segundo Moreira (1990),

(...) as metas de bem-estar, nacionalismo e desenvolvimento econômico passaram a ser perseguidas sob o manto da ditadura. O poder do governo aumentou, a burocracia estatal cresceu e uma vasta legislação trabalhista foi criada. Os sindicatos, paralelamente, foram cuidadosamente controlados. (p. 98)

Ou seja, os movimentos do “mundo real” foram abafados pela imposição de um política autoritária e centralizadora que incentivava a iniciativa privada e propunha um controle à educação e um retorno à educação conservadora.

A Igreja Católica, na contramão do movimento escolanovista, manifesta sua oposição à Associação Brasileira de Educação (ABE) que se tornara um grande fórum de discussões sobre a educação laica, pública e gratuita, instituindo a Confederação Católica de Educação (CCE), que durante o Estado populista de Vargas, fortalece seus investimentos na área educacional, traduzidos principalmente na criação, nas décadas de 1940 e 1950, das Pontifícias Universidades Católicas.

Nesse contexto politicamente conturbado, o curso de Pedagogia estrutura-se e se estabelece. Mas, desde o início, apresenta uma estrutura curricular no mínimo confusa quanto ao real significado do curso: formava o bacharel em Pedagogia num curso de três anos. Para este pedagogo diplomar-se na licenciatura, procedia-se como para os bacharéis das outras áreas: deveria cursar mais um ano cumprindo carga horária

na “seção” especial, denominada curso de Didática. Esse modelo de curso para formar licenciados prevaleceu até o início da década de 1960, ficando conhecido como “Fórmula 3 + 1” (três anos de conteúdos específicos e mais um ano de formação pedagógica).

Percebe-se assim, que no curso de Pedagogia, tal como Brzezinski (1999) nos indica,

(...) a complementação de estudos em didática representa uma tautologia da ‘didática da pedagogia’, situação estranha que dissociava o conteúdo da pedagogia do conteúdo da didática em cursos distintos, provocando a ruptura dos conteúdos dos conhecimentos específicos e o método de ensinar esse conteúdo. (p. 44)

Assim compreendido desde sua origem, há no curso de Pedagogia instalado no Brasil, uma clara dicotomia entre conteúdo e método ou em última instância, entre teoria e prática, como é fácil verificar no exame de seu currículo inicial a seguir apresentado.

QUADRO I - Estrutura curricular inicial do curso de Pedagogia no Brasil.

Bacharelado	Disciplinas
1ª série	Complementos de Matemática
	História da Filosofia
	Sociologia
	Fundamentos Biológicos da Educação
	Psicologia Educacional
2ª série	Psicologia Educacional
	Estatística Educacional
	Fundamentos Sociológicos da Educação
	História da Educação
3ª série	Administração Escolar
	Psicologia Educacional
	História da Educação
	Administração Escolar
	Educação Comparada
	Filosofia da Educação
Curso de Didática	Disciplinas
	Didática Geral
	Didática Especial
	Psicologia Educacional
	Administração Escolar
	Fundamentos Biológicos da educação
	Fundamentos Sociológicos da Educação

Fonte: elaborado a partir das informações da Professora Dr^a. Merion Campos Bordas - UFRGS, 2002.

Bordas¹⁹ nos informa ainda que, neste modelo, os bacharéis em Pedagogia só cursavam as duas primeiras disciplinas do curso de Didática (Didática Geral e Didática Especial). Os bacharéis de outras áreas de conhecimento, uma vez concluído o curso de Didática, passavam a ser licenciados no grupo de disciplinas que compunham seu curso de bacharelado. Os licenciados da Pedagogia não tinham, até o início da década de 1960, exclusividade de atuar no curso Normal, para o qual, era suficiente o diploma de ensino superior em qualquer área.

É importante ressaltar que o curso de Pedagogia já nasceu com problemas de identidade. Como aponta Bissolli da Silva (1999): “Criou um bacharel em Pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional”. Como aos demais bacharéis foi-lhe atribuída uma formação que o capacitasse como “trabalhador intelectual para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica” (art. 1º, alínea a, Decreto-Lei n.º 1190/39). Da leitura desse e de outros documentos legais depreende-se que se esperava do Pedagogo desempenhos de caráter técnico, embora fosse difuso o seu campo de atuação.

Em relação à pesquisa educacional é significativo retomar que a consolidação tardia da Universidade Brasileira, acrescida à falta de autonomia administrativa e financeira e à modesta política de investimentos, fragiliza a produção científica das nossas universidades nas duas décadas que se seguiram à sua criação.

O início do processo de superação dessa fragilidade, pode ser atribuído a três fatores. O primeiro entendido como principal, foi a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, em 1938, para “funcionar como centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde”. (MOREIRA, 1990, p. 99). Como trabalho de destaque, este Instituto, começou a patrocinar a *Revista brasileira de estudos pedagógicos* lançada em 1944. E, segundo Moreira, essa revista tornou-se importante instrumento de discussão de problemas educacionais. O segundo fator foi a participação de cientistas europeus que contribuíram principalmente na formação dos quadros acadêmicos da USP; o terceiro é que, a partir de 1940, as universidades brasileiras passaram a se constituírem

¹⁹ Essas informações de Merion Campos Bordas, se deram no processo de orientação deste trabalho no ano de 2002.

em espaços privilegiados de discussões em torno das opressões políticas e sociais e lançaram-se ao desafio de garantir no seu modo de organização a indissociabilidade do ensino e da pesquisa.

Esse período, apesar da centralidade exacerbada do poder estatal, representa uma fase de integração do sistema de ensino superior ou seja, o período populista do governo Vargas, consegue aglutinar a maioria das faculdades isoladas em universidades, garantindo-se que o ensino superior brasileiro ocorresse basicamente em Universidades.

2.2 Redemocratizando a educação: a formação de professores em debate - (1945 a 1964)

Com o retorno ao governo democrático em 1946, renascem os movimentos populares em defesa da educação pública, congregando intelectuais, políticos e trabalhadores, mobilizados principalmente, em torno das discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como desdobramento da Constituição Federal de 1946.

A primeira Lei de Diretrizes e Base para a Educação Nacional - LDB n.º 4.024/61 - apesar do longo debate de quatorze anos, não representou inovações para o ensino superior; permaneceu o modelo tradicional “(...) mantendo a cátedra vitalícia, as escolas isoladas, as universidades compostas pela simples justaposição de escolas profissionais, sem maior preocupação com a pesquisa”. (OLIVEN: 1990, p. 69). Convém destacar que esses aspectos foram motivo de questionamentos e discussões anteriores à promulgação da lei, porém, permaneceram reafirmados pela legislação, rompendo definitivamente a integração do sistema de ensino superior proposto por Vargas.

Além da aprovação da primeira LDB, uma das ações políticas mais relevantes desse período, foi a criação da Universidade de Brasília em 1961 representando “(...) os interesses e aspirações dos setores modernizantes da sociedade” (id. p. 69), como parte de um projeto social maior que objetivava desenvolver uma cultura e tecnologias nacionais. O projeto da Universidade de Brasília quebrou a tradição de criar universidades a partir da junção de faculdades e escolas superiores isoladas, apresentando uma proposta inovadora e ousada, definindo uma estrutura que rompia com o encastelamento do professor catedrático e propunha a criação de Departamentos.

Os movimentos do “mundo real” estiveram também direcionados às propostas de alfabetização de adultos, destacando-se a orientação e os trabalhos de Paulo Freire; e a luta pela expansão do sistema de ensino em todos os níveis, a qual, segundo Brzezinski (2000),

Embora nunca tenha atendido à totalidade da demanda escolar, essa expansão assumiu grandes proporções. No entanto, o modelo econômico começava a exigir mão-de-obra mais especializada, o que provocou uma expansão do ensino secundário (propedêutico e profissionalizante) e do ensino superior nas Faculdades de Filosofia. Nessas faculdades, a formação de professores deveria ser intensificada para atender à demanda provocada pela expansão das oportunidades educacionais. (p. 49)

Segundo Bordas (2002)²⁰, ao final desse período a formação e a função do pedagogo torna-se um pouco menos indefinida, através do Parecer de autoria do Conselheiro Valnir Chagas. O Parecer nº 251/62 trouxe algumas alterações ao currículo do curso e acentuou o caráter de formador do “técnico em educação”, embora seu relator alerte para sua fragilidade em decorrência de lhe faltar um conteúdo próprio. Nele fica definida a competência do pedagogo para atuar como professor de disciplinas pedagógicas do curso normal.

O currículo mínimo do bacharelado constitui-se de sete matérias ou disciplinas: Psicologia da Educação, Sociologia geral e da educação, História da educação, Filosofia da educação, Administração escolar; e mais duas matérias escolhidas dentre as seguintes: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas da Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas

²⁰ Informações fornecidas no processo de orientação da dissertação.

Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Primária, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. (BRZEZINSKI, 1999)

Em relação à licenciatura em Pedagogia, o currículo mínimo ficou definido com a mesma estrutura do bacharelado – base comum - acrescido de mais três matérias: Psicologia da Educação (adolescência e aprendizagem), Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino. Essas disciplinas tornaram-se obrigatórias também para as demais licenciaturas.

O final dos anos 50 e o início da década de 1960 foram marcados pela intensificação do debate acerca da formação de professores nas universidades, atrelado evidentemente às discussões da reforma universitária. O golpe militar de 1964, abortou tais discussões e impôs um novo modelo de universidade; através da Reforma Universitária criou-se a Faculdade de Educação, que poderia vir a constituir-se em uma possibilidade de respostas às muitas críticas direcionadas às Faculdades de Filosofia. Brzezinski (2000), enfatiza que essas críticas, formuladas por diversos autores, referiam-se ao “empobrecimento funcional e institucional” das Faculdades de Filosofia. A autora assim sintetiza:

(...) o divórcio entre as finalidades proclamadas para os cursos e as alcançadas; o divórcio entre a quantidade e a qualidade de conteúdos; o divórcio entre o objetivo de desenvolver a cultura ‘desinteressada’ e o de promover a formação profissionalizante; a distância entre o programado e o executado em relação aos recursos financeiros e, mais, o não cumprimento das promessas do poder público em relação à qualificação de professores, à instalação de bibliotecas e laboratórios e à destinação de vagas para estudantes nas faculdades públicas. (p. 51)

Porém essas críticas do “mundo real” não se refletiram nas políticas públicas definidas pós-64 para a formação de professores, cujo elemento norteador e definidor foi a política econômica, decorrente do modelo desenvolvimentista adotado para a economia brasileira que objetivava uma formação de massa para a mão-de-obra técnica e especializada. Pode-se afirmar que esse período consagra a concepção educacional tecnicista, que irá predominar na educação do país por mais de duas décadas. Ou seja, “(...) a escola passou a formar profissionais treinados e instrumentados, mediante ‘reações’ de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo, foi negada qualquer oportunidade de pensar, criticar ou criar”. (id. p. 59)

2.3 A Pedagogia sob os novos contornos da educação brasileira - (1964 a 1988)

Nesse período politicamente marcado com a tomada da administração do país pelas forças militares em 1964, a educação caracteriza-se pelas grandes mudanças estruturais principalmente a do ensino superior, materializada na aprovação da Lei 5.540 de 1968, que estabelece a Reforma Universitária. O texto dessa lei (elaborado a partir de um conjunto de subsídios constituídos pelos relatórios: Atcon²¹, Meira Mattos²² e da Equipe de Assessoramento ao Planejamento do Ensino Superior²³), coloca em seu artigo 2º que: “O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público e privado”. A indissociabilidade do ensino e da pesquisa fica assim, configurada. (FÁVERO, 1991).

Examinemos os dois desdobramentos da Reforma Universitária que interessam a este estudo: o investimento na pesquisa e a formação na Pedagogia.

Paradoxalmente, num contexto político autoritário, a Reforma Universitária contribuiu para a criação do sistema de pós-graduação “*stricto sensu*” (programas de mestrados e doutorados), dirigido tanto à qualificação de pessoal docente para as atividades de ensino e pesquisa nas universidades, como ao atendimento de demandas externas de produção científica e tecnológica cobrada pela sociedade:

Ao preconizar, paralelamente, a indissolubilidade das atividades de ensino e pesquisa, favorecendo a profissionalização dos docentes através dos regimes de tempo integral e dedicação exclusiva, da valorização da titulação em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado) e gratificando a produção científica, a reforma estabeleceu condições propícias ao desenvolvimento do sistema de pós-graduação no Brasil. (OLIVEN, 1990, p. 71)

²¹ O relatório Atcon foi elaborado por Rudolph, americano contratado pelo Governo militar brasileiro, sob encomenda da Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura, para realizar estudos sobre o sistema de ensino brasileiro e contribuir com sua reforma - Governo do Mal Costa e Silva.

²² O relatório Meira Mattos apresenta resultados de estudos e trabalhos de uma Comissão Especial (Comissão Meira Mattos), criada por decreto do presidente da República.

²³ Equipe criada pelo Presidente da República para realizar estudos sobre a educação brasileira.

Por esses condicionantes, a produção científica brasileira toma corpo, como reflexo de um tênue rompimento da influência do modelo francês de ensino superior, orientado para a habilitação profissional superior. O sistema de pós-graduação criado na universidade brasileira no início da década de 1970, fortalece a pesquisa e aponta para o modelo que à articula ao ensino.

Porém, na prática, a política de pós-graduação não foi implementada em todas as instituições de ensino superior; muitas mantiveram-se à margem desse processo, continuando a privilegiar as atividades de ensino, como aponta Marques:

(...)umas assim se mantiveram por absoluta incompetência ou imediatismo de objetivos. Outras, por não terem quadros docentes produzindo conforme os padrões definidos, não puderam pleitear recursos, constituindo esse duplo processo um reforço à ausência da pesquisa acadêmica nessas instituições. (1989, p. 07)²⁴

Em relação ao Curso de Pedagogia, o Parecer nº 252/69, também de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, homologado um ano após a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540 de 28/11/1968) reflete diretamente o pensamento oficial sobre a educação e a formação de seus profissionais, determinando claramente o modelo tecnicista de formação e o âmbito de atuação dos egressos do curso de Pedagogia: formação de professores para atuarem no ensino Normal e de especialistas para as atividades de supervisão, orientação, administração e inspeção desenvolvidas na escola e nos sistemas escolares. São regulamentados o currículo mínimo do curso e sua duração mínima de quatro anos, para cursar simultaneamente bacharelado e licenciatura. A estrutura curricular compreende uma base de disciplinas comuns e as diferentes habilitações posteriores.

Sob a ótica do “mundo oficial”, o modelo do curso de Pedagogia definido em 1962, provoca mudanças profundas. Extingue-se a dicotomia bacharelado - licenciatura com a proposta das várias habilitações. A base comum nacional é assegurada pelos conteúdos mínimos fixados como disciplinas obrigatórias da parte comum e da parte diversificada do currículo: Sociologia Geral e da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Metodologias do ensino e Práticas de ensino. O Parecer ainda indicava que

²⁴ As instituições de nível superior privada é que mais privilegiaram as funções de ensino.

todas as habilitações do Curso de Pedagogia concediam o título de licenciados para ministrar aulas nos Cursos Normais.

Uma análise mais atenta do modelo instalado no curso de Pedagogia, leva a perceber que esta nova estrutura, apesar de apresentar-se como “novidade”, não traz solução aos problemas referentes à qualificação dos professores. Na realidade ele contribui para instalar no interior das escolas níveis de diferenciação entre os profissionais – professores e especialistas, os que fazem e os que pensam e decidem. A estrutura proposta caracteriza-se ainda por uma espécie de confusão curricular que fundamenta-se tanto em tendência generalista como tecnicista.

(...)a primeira quase que exclusivamente na parte comum, considera que ela se caracteriza, 'grosso modo', pela desconsideração da educação concreta como objeto principal e pela centralização inadequada nos fundamentos em si (isto é, na psicologia e não na educação; na filosofia e não na educação, e assim por diante). A segunda, por sua vez é identificada com as habilitações, consideradas como especializações fragmentadas, obscurecendo seu significado de simples divisão de tarefas do todo que é a ação educativa escolar. (BISSOLI DA SILVA, Apud - SCHEIBE E AGUIAR, 1999, p. 225)

A nova concepção, desconsidera as teorias pedagógicas e privilegia áreas “dos fundamentos” como a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia, sem estabelecer a conexão necessária com a educação como processo social, fragmenta tarefas do campo educativo escolar, dificultando ao futuro professor a compreensão do sistema escolar na sua totalidade. Pode-se inclusive questionar se as mudanças estruturais promoveram avanços qualitativos, ou se apenas atendeu-se a política imposta por decretos e resoluções ministeriais e presidenciais (sob a influência dos acordos bi-laterais com os Estados Unidos).

Mas, certamente, ao final da década de setenta e nos anos oitenta, como um dos efeitos da Reforma e das políticas de pós-graduação, desencadeou-se um forte movimento para discutir a formação profissional de professores e a vocação dos Cursos de Pedagogia. Em relação à formação docente, Oliven (1990), destaca que:

Um dos aspectos positivos da reforma universitária foi o incentivo à profissionalização do magistério superior, principalmente nas universidades públicas. O professor foi estimulado a se titular: ampliou-se o número de bolsas de estudo, expandiram-se as vagas nos cursos de pós-graduação, foram estabelecidos mecanismos que condicionaram a promoção na carreira à formação acadêmica.. (p. 72)

O investimento na pesquisa, principalmente através da criação dos programas de pós-graduação, favoreceu o investimento na qualificação dos quadros de professores das universidades brasileiras. As Agências Financiadoras, como o FINEP, o CNPq, o BNDES e a CAPES²⁵ apoiaram a implantação de laboratórios, ampliação de bibliotecas e de estruturas físicas. Essas medidas permitiram avanços científicos e tecnológicos e ampliação da produção científica.

Contudo, como já destacado, as políticas educacionais para a formação de professores, oriundas do final da década de 1960 e início de 1970, não incorporavam as discussões e os avanços teóricos da perspectiva educacional crítica, que se fortalecia. Somente ao final da década de 1970, com o movimento em favor da abertura política é que as discussões, estudos e publicações da literatura pedagógica da linha crítica são disseminados no país. No entanto, como enfatiza Moreira (1999), “(...) os estudos desse período representam, assim, mais esforços em criticar as diretrizes curriculares dos anos de 1970, que tentativas de reformular e fortalecer o campo e acelerar as transformações que se faziam indispensáveis na escola brasileira”. (p. 15-16)

No sentido da “verdade histórica” é importante referir Góes (1989), quando afirma que mesmo com todo o arbítrio e recrudescimento da ditadura militar a partir de 1968, que impôs a censura à imprensa, dissolveu sindicatos e organizações populares, no mundo real a

(...) resistência se faz: invisível, pelas organizações clandestinas que não optaram pela luta armada; silenciosa e/ou tangencial, nas salas de aula; reorganizativa, nos sindicatos; inconformada, nas artes, na imprensa, nas empresas, no pensamento acadêmico, nas fábricas, nos campos. (p. 37)

Um dos marcos dessa resistência foi a organização da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, a partir de 1970 e com ela “estão os centros estaduais e/ou associações de professores que resistem e/ou renascem”. (id.)

Com o início da abertura política, diminui a influência norte-americana tecnicista na área educacional, entrando em cena as concepções críticas do pensamento

²⁵ FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior.

européu, principalmente francês e inglês, como da Nova Sociologia da Educação, de base neomarxista, o pensamento dos estruturalistas. Essas concepções críticas promoveram o repensar dos processos educativos na formação de professores, especialmente aqueles envolvidos com o Ensino Fundamental. No âmbito dos cursos de Pedagogia, a discussão tornou-se intensa, principalmente aquela promovida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, referida à formação do professor, pautada na teoria curricular crítica em debate. Promoveu-se a elaboração de novas propostas curriculares, para definir uma identidade ao curso de Pedagogia e ao profissional pedagogo. Essa identidade ficou centrada na docência, tanto para a Educação Infantil como para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Definiu-se também, uma base comum nacional para o currículo do curso.

O desencadear do movimento para discutir a base comum nacional para os Cursos de Pedagogia mobilizou educadores de tendência progressista que promoveram seminários e encontros para discutir tanto a redemocratização do país, como propostas de reformulação dos currículos dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas. Esse movimento fez avançar as reflexões acerca da educação promovendo inclusive, aumento significativo nas publicações científicas dessa área. Como referência desse movimento, pode-se destacar dentre outros, o I Seminário de Educação Brasileira organizado em 1978 na Universidade de Campinas - UNICAMP, São Paulo, e a criação de diversas associações e sindicatos, que defendiam objetivos comuns tanto em relação ao trabalho e a profissionalização, com destaque para os aspectos da valorização e social e econômica, como em relação à luta pela organização do campo educacional.

Os debates que afluíam acerca das reformulações curriculares nos cursos de formação de professores resultaram na realização em 1983, em Belo Horizonte - MG, do Encontro Nacional para a Reformulação Curricular dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação e na constituição da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. Essas iniciativas apontaram o seguinte indicativo: “a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador”. (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 226)

Os movimentos da década de 1980 apresentaram um caráter crítico e situaram a crise educacional para além das fronteiras educacionais, caracterizando uma

abrangência social, política e econômica que indicava a luta por uma educação como instrumento de transformação social. Afloravam críticas à concepção tecnicista de educação presentes nas leis 5.540/68 e 5.692/71.

Nesse sentido, o movimento pela mudança dos cursos de pedagogia extrapola a mera reformulação “Significa um movimento de resistência ao poder e à imposição de mudanças vindas de gabinetes, com profundas repercussões na consciência política e no comportamento científico de seus militantes”. (BRZEZINSKI, 2000, p. 108-9)

Nessa perspectiva de discussão, se fortalecem no Brasil tanto as propostas da educação libertadora inspirada no pensamento de Paulo Freire, contrapondo-se à educação bancária de tradição tecnicista; como as concepções da pedagogia crítica de orientação neo-marxista que conduzem os discursos e ações em defesa de mudanças urgentes na educação.

Um dado significativo da importância do movimento de mudança foi o das transformações radicais realizadas nos cursos de Pedagogia de algumas universidades públicas, em meados dos anos 80, que a eles incorporaram as habilitações de Magistério para formar, em nível superior, professores para os anos iniciais da escolaridade e para a educação infantil. Tais iniciativas são um claro exemplo da força do “mundo real” sobre as determinações “oficiais”.

Sob a influência do momento político de reconstrução democrática da sociedade e da ampliação do debate acerca da educação nacional com ênfase na formação de professores e na função social da escola, o sistema de pós-graduação brasileiro já implantado em algumas Universidades, palco desses debates, revigorou-se tanto sob o aspecto político quanto teórico. Contudo, em termos de expansão nacional, o sistema manteve-se estagnado até meados da década de 1990.

A Pesquisa em Educação, dos anos 70 e 80 em particular, era insuficiente e resultava basicamente em estudos descritivos antecidos por investigações experimentais, revelando a tendência pelos aspectos funcionais e operacionais do ensino. Os reflexos das políticas públicas para o ensino, nessas duas décadas, as quais ampliavam o discurso mas reduziam o investimento financeiro, provocaram crises nos

sistemas educacionais e lutas pela valorização do profissional da educação, envolvendo salários dignos, melhores condições de trabalho e investimentos na formação docente. Nesse período e contexto que registra, como já referido, as discussões sobre a necessidade de reformulação dos cursos de Licenciatura, incluindo a de Pedagogia, as pesquisas em educação também passaram a focar essas perspectivas em sintonia com o momento.

Além do aspecto organizacional pautado na política e na legislação do sistema burocrático de funcionamento dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, a pesquisa na educação revela outro elemento que desponta hoje com mais força: o de repensar a concepção de ciência que fundamenta a pesquisa na área educacional. Isto implica um processo de ruptura com a ciência de tradição positivista que impunha modelos e formas às realidades pesquisadas, e que predominou desde a criação da universidade brasileira, no início do século XX, como também na criação do sistema de pós-graduação na década de 1970.

Tal processo de ruptura com a ciência empiricista, ocorre com o fortalecimento das correntes críticas de influência neomarxista que começam a ser difundidas no país, principalmente a partir da década de 1980, período do processo de abertura do regime militar e de busca de redemocratização do país.

Essa mudança paradigmática, ainda hoje em processo, provocou e vem provocando avanços significativos na pesquisa educacional. Na última década, cresce a preocupação com o estudo do processo de profissionalização dos professores, tanto da educação básica como do ensino superior, tendo como perspectiva a formação de um professor com características de um pesquisador, ou como nos resume Pereira (2000): “privilegia-se hoje, a formação do professor-pesquisador, ou seja, ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa” (p. 41).

Costa (1994), referindo-se às transformações advindas da mudança de concepção de ciência, indica que essa mudança deve possibilitar,

(...) o exame da problemática da formação de professores no contexto mais amplo das transformações do mundo contemporâneo, que superem a

mesmice e lancem luzes para novas interpretações e que contribuam, sobretudo, para enfrentar os desafios éticos em que se constituem nesse fim de século, principalmente nos países periféricos, os problemas das desigualdades sociais, do aumento da pobreza, da corrupção e da instabilidade dos governos, do estatismo primário, do individualismo mesquinho, do domínio desregrado da cultura narcisística. (p. 20)

A nova perspectiva teórica supõe que durante sua formação inicial, os professores, devam se conscientizar “(...) da função da escola na transformação da realidade social dos seus alunos e ter clareza da necessidade da prática educativa estar associada a uma prática social mais global”. (PEREIRA, 2000, p. 27)

A aceitação dessa nova lógica implicou primeiramente mudanças metodológicas; ou seja, ampliou-se no meio acadêmico o uso de metodologias qualitativas, conseqüentemente à adoção de novos pressupostos teóricos para a pesquisa, que segundo Costa (1994), “foram incorporados à temática da produção do saber em Educação e que se tem constituído em ‘senhas’ poderosas, sem as quais não se pode adentrar um universo teórico, de certa forma, mistificado” (p. 16). Pressupostos estes que podem assim ser resumidos: a indissociabilidade entre teoria e prática, o saber como construção coletiva e o professor como pesquisador.

Costa (1994), pondera ainda acerca da utilização de linguagens que reafirmam esses pressupostos teóricos, mas que em algumas produções não passam de adoção enquanto modismo, maquiando condutas positivistas que não sustentam esses pressupostos mantendo o dualismo entre sujeito e objeto e não revelando a interação do sujeito com o contexto.

2.4. Reconstruindo perspectiva - (a partir de 1988)

Com a promulgação da Constituição Federal no ano de 1988, a educação acredita ter alcançado grandes avanços, destacando-se como um princípio basilar à

valorização dos profissionais da educação; segundo Cunha (1998), vai “estabelecendo-se uma interpenetração mais equilibrada entre os fatores de desenvolvimento sócio-econômicos e os de desenvolvimento humano e cultural”. (p. 50)

Desse “mundo oficial”, a formação de professores e os cursos de Pedagogia recebem, a partir de 1988, indicativos de mudanças, materializadas, após oito anos de discussões em nível nacional, na promulgação da nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996. Apesar de não ser o projeto construído pelo movimento dos educadores e pelas entidades da sociedade civil, do “mundo real”, a nova lei apresenta mudanças significativas sendo a mais importante a extensão da formação em nível superior de todos os professores que atuarão na Educação Básica, a qual, por sua vez, passa a incluir a Educação Infantil.

Deve-se destacar que o governo que sucedeu ao de Fernando Collor, no período de 1992 a 1994, havia reacendido as esperanças dos educadores na possibilidade de exercerem suas vozes em prol das mudanças desejadas. Neste breve período, o MEC promoveu a discussão e elaboração do Plano Decenal da Educação²⁶, que suscitou ações de caráter coletivo demonstrando a relevância da parceria entre o poder público e a sociedade civil. O desencadear dessa parceria resultou: no ano de 1994 na realização da Conferência Nacional de Educação para Todos, criando-se o Fórum Nacional de Valorização do Magistério e a assinatura pela presidência da República do Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, que aponta a dignificação da carreira docente e a melhoria da qualidade do ensino.

Apesar das mudanças políticas trazidas pelo governo que se inicia em 1995, em consequência do Plano Decenal ocorre, em 1996, a aprovação da Emenda Constitucional n.º 14 que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, que passa a envolver os governos municipais no processo de melhoria da educação fundamental.

O panorama nacional desenhado pelas políticas educacionais atuais do “mundo oficial”, é marcado por uma bi-polaridade no mínimo indesejável. Ao mesmo tempo que

²⁶ Documento elaborado com a participação de vários setores da sociedade e principais fóruns do debate educacional brasileiro, a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos.

o governo realiza investimentos de recursos públicos na formação de professores, especialmente para os do Ensino Fundamental, associados ao desafio de melhorar a educação básica como propõe a LDB de 1996, esforça-se para estabelecer novos espaços que não as universidades para realização dessa formação. Nesta perspectiva, a nova LDB pode ser vista, por um lado, como marco de consolidação e oficialização das políticas educacionais desencadeadas na década de 1970 e, por outro, como marco dos novos rumos para a educação básica.

Essas políticas discriminatórias têm sido denunciadas e atacadas severamente por todos aqueles que acreditam na necessidade de uma formação profissional altamente qualificada. No caso do curso de Pedagogia, amplia-se o movimento nacional pela reformulação curricular iniciado nos anos 80, envolvendo as associações nacionais como a ANFOPE, a ANPAE, o FORUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, o Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR e outras. A preocupação central é agora a definição das Diretrizes Nacionais previstas na LDB de 1996, resguardadas a necessidade de determinar uma *Base Comum Nacional* para a formação do professor e a universidade como o “locus” privilegiado para efetuar tal formação. As entidades, além disso, defendem uma “política global de formação dos profissionais da educação que contemple formação inicial, carreira, salário e formação continuada”. (SCHEIBE E AGUIAR, 1999, p. 229), indicando também que a docência é a base da identidade profissional do pedagogo.

Quanto a esse último aspecto, Brzezinski (1999), ressalta que “essa base da identidade do pedagogo centrada na docência foi definida pelas experiências encetadas nas universidades públicas, desde 1985, e, nos anos 90, foi tomando corpo em diversas propostas das universidades católicas”. (p. 93)

Contraopondo-se a tais experiências e àquelas realizadas no âmbito de outras licenciaturas em diferentes universidades, a política governamental, ao regulamentar a LDB, concede papel destacado a uma outra instância formadora: o Instituto Superior de Educação; esta nova figura objetiva a formação de todos os professores para a Educação Básica e, dentro dele, o Curso Normal Superior, voltado à formação dos professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Esta nova situação está “decretada” no sentido literal do termo, ou seja, através do Decreto Presidencial n.º 3.276/1999 “que dispõe sobre a formação de professores para atuar na educação básica” reforçando, segundo Scheibe e Aguiar (1999), o distanciamento entre a formação do professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental e a formação do professor para atuar da 5ª a 8ª séries e no Ensino Médio.

A implementação das novas políticas pelo MEC tem concedido um grande espaço ao setor de ensino superior privado, através da autorização crescente de criação de Institutos Superiores de Educação, em todo o país, seja pela transformação das Faculdades isoladas ou integradas, seja pela abertura de novas instituições. No espírito do Decreto já referido, abria-se, igualmente, a possibilidade de aligeiramento da formação - lembrando as antigas licenciaturas curtas - através da redução de carga horária justificada pela formação anterior em nível Médio (Escola Normal) ou pelo exercício da docência. “Com tais medidas o governo federal cria um nicho no mercado para o setor privado, o que já pode ser visualizado pela corrida de determinados grupos empresariais dispostos a entrar nessa seara que lhes parece promissora” (id. p. 230). Esse decreto que atribuía a exclusividade da formação para Educação Infantil e Anos Iniciais ao Curso Normal Superior foi posteriormente alterado pelo Decreto Presidencial n.º 3.554/2000, a partir das grandes polêmicas geradas junto às Universidades através das Faculdades de Educação, bem como na ANFOPE. A “concessão” obtida foi a substituição do termo *exclusivamente* por *preferencialmente* nos Cursos Normais Superiores.

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, os embates continuados têm destacado a inadequação das perspectivas teóricas adotadas pelo documento oficial, que por privilegiarem a dimensão prática da formação, abrem a perspectiva de separar a produção do conhecimento do seu ensino.

No contexto atual, de fragilização da formação de professores como decorrência de políticas governamentais a Universidade Brasileira, especialmente a pública, apresenta basicamente duas reações. A primeira, contrapondo-se à essas políticas, fomentando o debate interno e externo, unindo as forças sociais; a segunda, buscando a via conciliatória, através da participação junto ao Governo Federal, na elaboração e

definição das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de professores da Educação Básica²⁷. A elaboração dessas diretrizes curriculares pelo Governo é justificada pelo atual contexto político, econômico e social que exige mudanças na formação dos professores, uma vez que os cursos de licenciatura não estão preparando profissionais que possam atender satisfatoriamente à nova configuração política e social.

A trajetória do curso de Pedagogia vem sendo construída com avanços e recuos, tanto através das políticas públicas para a educação, como através da produção acadêmica decorrente da pesquisa educacional. Porém o discurso e o pensamento que têm sido elaborado no campo educacional pelo “mundo real”, não têm provocado rupturas e mudanças nos processos educativos na mesma proporção de nossos desejos. Teoricamente os avanços são visíveis, resta avançar nas ações. Apropriando-nos do conceito de Apple (1989), que “(...) currículo é resultado dos conflitos, acordos e alianças de movimentos e grupos sociais determinados” (p. 47), entendemos que as discussões das atuais políticas impostas pelo MEC em relação à formação de professores necessitam da mobilização dos educadores para interferir qualitativamente na redefinição das mesmas, deslocando as decisões dos gabinetes para a prática dos educadores.

Compreendemos que o debate articulado em torno da formação de professores, é construído na relação dialética do “mundo oficial” com o “mundo real”, e essa compreensão também é necessária em relação ao curso de Pedagogia da UNEMAT - Campus de Sinop, para, se não superarmos, ao menos compreendermos os desafios impostos pela sociedade à UNEMAT, principalmente em relação a sua função social na profissionalização e na produção de saberes.

²⁷ Documento elaborado em maio do ano 2000, por um grupo de trabalho instituído pelo Governo Federal e constituído por representantes de órgãos governamentais.

3 OS SIGNIFICADOS DE “CURRÍCULO” E A PERSPECTIVA ADOTADA NO ESTUDO

No sentido de subsidiar nossa análise sobre a solidez e a pertinência da proposta implantada no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, Campus de Sinop, entendemos que é preciso situá-la no contexto atual das discussões sobre currículo. Nosso ponto de partida é o entendimento de que currículo é “uma tentativa para comunicar os princípios e riscos essenciais de um propósito educativo, de forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser transferido efetivamente às práticas”. (STENHOUSE, 1998, p. 29)

Para nós, essa perspectiva conceitual se materializa em um nível do currículo, o nível do “currículo em ação”. Segundo Sacristán (2000), "os níveis nos quais se decide e configura o currículo não guardam dependência estrita uns com os outros. São instâncias que atuam convergentemente na definição da prática pedagógica com poder distinto e através de mecanismos peculiares em cada caso". (p.101)

Esse autor, distingue seis níveis ou fases no processo de construção curricular, a saber: “o currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo em ação, o currículo realizado e o currículo avaliado”. (p. 105)

a) O *currículo prescrito* refere-se as prescrições ou orientações mais genéricas que geralmente os sistemas de ensino definem como forma de regulação, principalmente em relação a escolaridade obrigatória.

b) O *currículo apresentado aos professores*, é uma tradução mais pormenorizada da prescrição curricular, facilitando o entendimento aos professores; Sacristán aponta como exemplo os livros-texto. O *currículo apresentado aos professores* é moldado pelos mesmos no processo de planejar as aulas, pois o professor é um

agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-texto, etc. (id. p. 105)

c) O *currículo em ação* é a concretização das tarefas acadêmicas planejadas a partir de esquemas teóricos e práticos do professor.

d) O *currículo realizado*, que é a consequência da prática, produzindo duas formas de efeitos: os efeitos que são mais valorizados pelo proeminência pedagógica como: cognitivo, afetivo, moral, social, etc.; e os efeitos caracterizados por Sacristán como ocultos, que exigem maior sensibilidade para percebê-los pois são complexos e indefinidos, e refletem “na forma de socialização profissional, e inclusive se projetam no ambiente social, familiar, etc.”. (id. p. 106)

e) O *currículo avaliado* sofre interferências externas, que segundo o autor, referem-se a liberação e validação de títulos, cultura, ideologias e teorias pedagógicas. Essas interferências “impõem critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos” (id.), refletidos tanto na avaliação formal ou informal, porém é através do currículo avaliado que “se reforça um significado definido na prática do que é realmente”. (id.)

Isto posto, compreendemos que é no nível do “currículo em ação” que poderemos discutir a relevância e as contribuições da disciplina Pesquisa Educacional na formação de professores, pois esta disciplina foi proposta como um espaço curricular que procura caracterizar-se como avanço em relação aos currículos convencionais dos Cursos de Pedagogia. A disciplina Pesquisa Educacional foi pensada e planejada para criar condições ao aluno graduando em Pedagogia de refletir na e sobre a educação, agir e interferir nos processos educativos, teorizando sua prática pedagógica, os conflitos e a complexidade da educação formal, observando a singularidade das situações escolares,

e ainda, possibilitando que essa reflexão ocorra através de lentes constituídas por um “currículo real”.

Em conseqüência, a análise do desempenho da disciplina Pesquisa Educacional que será apresentada no capítulo a seguir, foi desenvolvida na perspectiva do “currículo em ação”, aqui entendido como prática real que ultrapassa os propósitos do “currículo manifesto”, desenvolvido a partir de um saber fazer prático, do estabelecimento de uma fundamentação desses saberes práticos e da análise e questionamentos das condições reais em que ocorre essa prática. Isto porque a função atribuída a essa disciplina (integrar o conhecimento e teorizar a prática pedagógica), caracteriza-se como atividades do currículo em ação, pois é neste nível que “a prática ultrapassa as propostas do currículo, devido ao complexo tráfico de influências, às interações, etc. que se produzem na mesma” (SACRISTÁN, 2000, p. 106), possibilitando portanto, um estudo desse processo que está em construção para compreender em que medidas os propósitos desta disciplina foram ou estão sendo alcançados.

No sentido de melhor contextualizar a conceituação que elegemos, julgamos necessária uma breve incursão sobre a história do currículo, destacando suas principais tendências.

3.1 Síntese das principais concepções curriculares e suas implicações no campo curricular brasileiro.

Em função da polissemia do termo “currículo”, faz-se necessário retomar a sua trajetória no campo educacional a fim de estabelecer conexões com o currículo que deu início ao curso de Pedagogia na UNEMAT, cuja reformulação culmina em 1997, com a implantação de um novo curso.

O termo *currículo*, como área especializada de estudo se estabeleceu no início do século XX, marcando uma nova fase para o campo educacional que consagra a organização da escola moderna. Entretanto, convém destacar que já na Idade Média se identifica uma organização do ensino, demonstrada pelos dois eixos que congregavam as setes artes liberais do ensino superior: o *trívio* constituído pelas áreas da gramática, retórica e dialética e o *quadrívio*, constituído pelas áreas da geometria, aritmética, astronomia e música.

O trívio e o quadrívio atravessaram, de modo bastante estável, praticamente toda a Idade Média. Isso se deu assim porque eles não apenas serviam para organizar e veicular os saberes leigos herdados da Antigüidade, como, também não se colocavam como problemáticos para uma cultura que, no campo epistemológico, estava mais preocupada com o estabelecimento e o fortalecimento dos saberes religiosos e doutrinários que davam sustentação ao cristianismo. (VEIGA-NETO, 1997, p. 107)

A implantação da escola como instituição promotora do ensino formal, consolidada no início da Idade Moderna, tem como características marcantes o disciplinamento do conhecimento e a organização temporal e espacial do ensino. Portanto, falar de currículo implica necessariamente falar da escola, pois este é a sua “alma”, é o que faz a escola “pulsar”. Embora a teorização acerca do currículo seja recente, sua prática institucional tem a idade da escola moderna.

Juntamente com a preocupação sobre o currículo, toma corpo o conceito de *classe*, organizando estudantes a partir de determinadas categorias como sexo, idade, condição socioeconômica, etc. Este conceito evoluiu para, no auge da Revolução Industrial (séc. XVII e XVIII), ser denominado de sala de aula.

A popularização da escola moderna ocorre concomitante à Revolução Industrial, consagrando a educação como instância privilegiada da construção do homem moderno necessário para garantir o desenvolvimento industrial que alavancou a sociedade capitalista, muito embora, deva-se ressaltar que nos países caracterizados como periféricos, o índice de pessoas que tiveram e/ou ainda têm acesso a essa educação, foi e ainda é bastante limitado.

A prática institucionalizada do currículo padroniza a organização escolar e a submete a um determinado controle, evidência do poder de determinar e de diferenciar, tanto o que deveria ser ensinado, como quem poderia aprender o quê. “Este poder de

determinar e aplicar a diferenciação conferiu ao currículo uma posição definitiva na epistemologia da escolarização”. (GOODSON, 1998, p. 35) E ainda está presente na escola atual.

A epistemologia dominante que caracterizava a escolarização do Estado no começo do século XX, combinava esta trilogia: pedagogia, currículo, avaliação. Este último item exigiu o estabelecimento do conselho examinador das universidades. Com isso, os efeitos colaterais do currículo tornaram-se, ao mesmo tempo, generalizados e duradouros. O sistema de sala de aula introduziu uma 'serie de horários e de aulas compartimentalizadas; a manifestação curricular dessa mudança sistemática foi a matéria escolar. (ibid.id., p. 35)

Com a efetivação da epistemologia da escolarização, o conceito de currículo “ficou anexo a um novo conceito de disciplina” (ibid.id. p. 43), não mais como disciplinamento espaço-temporal dos corpos, mas como disciplina-saber, como mecanismo de ordenamento da escola, que por extensão, transforma o tempo do homem moderno, em um tempo programado, organizado.

Segundo Veiga-Neto (1997),

as disciplinas funcionariam como estruturas que representariam uma organização que descobrimos no mundo, que é própria ou imanente ao mundo. Elas, a partir daí, passam a ser vistas como a representação, no pensamento, da ordem que é do mundo. Além disso, as disciplinas alojariam, dentro de si, como conteúdos, as representações das coisas que estão no mundo. (p. 109)

O currículo tornou-se normativo para os sistemas de ensino, exigindo teorizações mais elaboradas, que surgem, como dissemos, no início do século XX, marcando uma nova fase para o campo educacional. Veiga-Neto destaca que no campo educacional, o currículo tem recebido a atenção de grandes teóricos e educadores, tornando-se objeto de estudos, pesquisas e debates intensos. Mas isto não tem resultado num acúmulo de saberes sobre a área; muito pelo contrário, as pesquisas não partem de questões internas e epistemológicas do currículo e sim de questões sociais, culturais, econômicas e políticas da área educacional, demonstrando com isto que existe uma demanda que vem de fora do campo educacional e é esta demanda que tem impulsionado os estudos e pesquisas desta área. A relevância desse direcionamento das pesquisas, é que “se a teorização sobre currículo tem andado para frente é porque o próprio subsolo sobre o qual ele se assenta também está se movendo e, de certa maneira, a constitui”. (1996, p. 28)

Buscando retomar a trajetória dos estudos desse campo educacional, Bordas (1992), nos indica que:

O exame das revisões teóricas sobre currículo escolar desenvolvidas nos últimos vinte anos atesta que, apesar de algumas diferenciações mais terminológicas do que conceituais, elas referem a existência de três grandes concepções orientadoras do pensamento e da prática curricular: a concepção tradicional, a concepção cientificista-tecnológica e a concepção progressista. (p. 7)

A autora enfatiza que essa classificação torna-se pano de fundo de outros agrupamentos de teóricos desse campo educacional, porém destaca a classificação de Pinar (1979) que “agrupa os especialistas de currículo (ou curriculistas) em Tradicionais, Empiristas Conceituais e Reconceptualistas”. (p. 7)

Da concepção tradicional, Bobbitt (1918), é tido como marco fundador do pensamento curricular (Veiga-Neto, 2000, anotações livres de aula), com sua concepção de currículo científico “centrado exclusivamente nos erros cometidos pelos alunos” que reforça o princípio do treinamento, objetivando a superação das fraquezas, deficiências e erros.

A proposta do currículo científico de Bobbitt, encontrou nos Estados Unidos terreno fértil para sua consolidação. Às escolas cabia tornarem-se “fábricas produtivas”, formando um aluno “bom”, no sentido de fiel e obediente. “Desta maneira o ‘material bruto’ da juventude poderia ser transformado nos ‘produtos acabados’ da idade adulta” (DOLL, 1997, p. 64). Essa perspectiva de currículo, propõe uma organização às escolas, inspirada no modelo dos processos de organização, produção e avaliação desenvolvido nas fábricas, proposto por Taylor, e garantiu a efetiva mudança que a sociedade norte-americana necessitava.

Bordas (1992), discutindo as idéias de Pinar, apresenta os tradicionalistas como “aqueles estudiosos e pesquisadores para os quais o maior valor das descrições e estudos sobre currículo é o *serviço que podem prestar às escolas e ao ensino nelas desenvolvido*” [grifo nosso], (p. 8) ou seja, esse dois processos, que resumem o trabalho educativo apenas ao interior da escola tornaram-se elemento aglutinador desses teóricos, com a preocupação básica de “fornecer orientações para o planejamento e o

desenvolvimento de currículos, através de modelos que pretendam representar sinteticamente os diferentes elementos envolvidos (nos) dois processos”. (p. 8)

A autora adverte que, embora Pinar aglutine sob o mesmo rótulo de “tradicionalistas”, autores como Ralph Tyler, Hilda Taba ou Saylor & Alexander, há distinções bastante nítidas entre eles, ainda que sua preocupação básica seja com a orientação das práticas curriculares na escola. Assim, enquanto Tyler “filia-se ao racionalismo tecnológico dominantes nos anos 50” (p. 9) as posições de Taba em relação ao desenvolvimento cognitivo, mostram a influência das idéias do construtivismo piagetiano na releitura de J. Bruner, presença forte na década de 60. Ocorre que o primeiro autor citado influenciou muito mais fortemente a incipiente área de currículo no Brasil, nos anos 60 e 70, devido a ênfase tecnicista que “invadiu” a educação (...) “por força dos acordos MEC/USAID (...) entre os anos 60 e 70, especialmente na organização curricular e nas práticas docentes do ensino básico”. (BORDAS, 1992, p. 9)

Essa concepção curricular tecnicista/tecnocrática suplantou nas práticas de formação de professores as idéias de John Dewey que, principalmente através da contribuição de Anísio Teixeira, haviam chegado à área da educação ao final dos anos 50 e início dos 60. Esse teórico defendia uma educação humanista e progressista, pautada nas experiências da vida real do aluno; para tanto, o papel do currículo era definido enquanto espaço para “transformar as experiências vividas” (DOLL, 1997, p. 157). Além do valor atribuído às experiências, dois princípios norteavam sua concepção de currículo: a reflexão e a transformação. Ou seja, Dewey não desejava que os alunos se transformassem apenas tecnicamente, em peritos para determinadas profissões. Dewey e seus colaboradores foram inspiradores da Escola Nova, de perspectiva humanista, pela qual a ação do professor deve estar pautada nas experiências reais do aluno, onde ele possa “aprender fazendo”. Esta concepção se contrapõe a do professor como transmissor do conhecimento, própria da escola conservadora.

A influência desta concepção curricular progressista no Brasil, revela-se inicialmente no “movimento escolanovista”, que tem no trabalho de Anísio Teixeira na Bahia, “o primeiro esforço para introduzir algumas inovações que iriam mais tarde caracterizar a abordagem escolanovista de currículo e ensino” (MOREIRA, 1990, p.

89). Teixeira foi um grande defensor do pensamento de Dewey, influenciando sobremaneira o campo curricular brasileiro. Como afirma Moreira “o pensamento curricular brasileiro, em suas origens, se fundamenta nos princípios teóricos do progressivismo”. (p. 95)

As teorias curriculares tradicionais, mais voltadas para a organização do currículo no interior da escola - tecnocrática ou progressista - dominaram o campo educacional da década de 20 até década de 70 e “constituíam de certa forma, uma reação ao currículo clássico, humanista, que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização” (SILVA, 1999, p. 26), que por sua vez, organizava o ensino com base nas “artes liberais” da Antigüidade Clássica.

Em relação à segunda categoria de curriculistas, os Empiristas Conceituais, na classificação de Pinar, Bordas (1992) aponta que “essa categoria não chegou a marcar sua presença entre os estudiosos e/ou planejadores de currículo brasileiro” (p. 8), configurando-se como uma tendência de transição entre as outras duas. Entretanto os representantes dessa categoria “buscaram, no início dos anos setenta, recuperar o status da área do currículo e dos curriculistas, já alijados, durante a década anterior das discussões e decisões a respeito das reformas educacionais que se impunham, para manter a supremacia científica e econômica norte-americana no mundo” (p. 11). Sua principal contribuição teórica seria “(...) a idéia de que a educação é uma área que deve ser estudada por várias disciplinas sem a preocupação imediata de apontar caminhos práticos para a ação docente”. (id.)

Essas teorias são contestadas a partir dos anos setenta, pelo movimento de “reconceptualização do currículo” cujo eixo orientador, são as teorias críticas de educação. A partir dos anos oitenta o currículo escolar passa a ser avaliado e criticado severamente, sendo a êle atribuído o fracasso da formação educacional. Segundo Silva (1999), o emergir da Teoria Curricular Crítica não pode ser atribuído apenas a um grupo ou a um país, pois “explodiram” vários movimentos simultaneamente. O autor destaca que nos Estados Unidos surgiu o “movimento de reconceptualização” com o pensamento de Michael Apple, Henry Giroux, Wilian Pinar, Paul Willis; na Inglaterra o movimento da “Nova Sociologia da Educação” com Michael Young, Basil Bernstein;

na França o papel dos ensaios de Althusser, Bordieu e Passeron, Baudelot e no Brasil, o pensamento de Paulo Freire que exercerá forte influência sobre os educadores.

Bordas (1992), ao comentar o trabalho de Pinar (1979), destaca que

os reconceptualistas introduzem a dimensão valorativa da investigação que consideram como um ato intelectual e político, voltado para a emancipação não só dos que detêm ou produzem o conhecimento, mas de todos aqueles que estão fora do mundo acadêmico. (p. 12)

Essa perspectiva, evidencia que os estudos e pesquisas sobre o currículo tem como enfoque “entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos”. (MOREIRA, 1995, p. 16)

Segundo Moreira (1998), a teoria Curricular Crítica divide-se em dois campos de estudos abrangendo os curriculistas reconceptualistas. O primeiro presente até o final da década de 1980, demonstram fidelidade ao neomarxismo, à teoria crítica da Escola de Frankfurt e a Nova Sociologia da Educação; o segundo, em evidência a partir dos anos noventa mostra a influência do pensamento pós-moderno, dos estudos feministas, estudos de raça, estudos culturais e pós-estruturais. A primeira fase, predominantemente neomarxista, vai da década de 1970 ao início de 1980. Nesse período é realçada a natureza social do currículo, destacando-se a construção de significados que se dão a partir das interações entre indivíduos e diferentes culturas. Desse caráter subjetivo, o discurso crítico do currículo assume um caráter mais objetivo, analisando a reprodução das desigualdades sociais provocadas pelo currículo.

Destacam-se ainda nesta fase:

os estudos que enfocam os elos entre o currículo e a distribuição de poder na sociedade mais ampla (...), as críticas à concepção positivista de ciência utilizada no meio educacional (...), os estudos que buscam identificar as ideologias subjacentes a livros, textos e a outros materiais didáticos (...), assim como os estudos etnográficos que enfocam as relações sociais que se desenvolvem no ‘currículo em uso’ e no ‘currículo oculto’(...). (MOREIRA, 1998, p. 21)

A teoria crítica da Escola de Frankfurt, enfatiza “o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através da educação e do currículo” (ibid.id, p. 38), diferindo em relação às teorias fenomenológicas na ênfase

dada aos significados subjetivos que se atribuem as suas experiências pedagógicas e curriculares.

A perspectiva da Nova Sociologia da Educação (NSE), surge na Inglaterra como crítica a Sociologia da Educação que “se concentrava nas variáveis de entrada (classe social, renda, situação familiar) e nas variáveis de saída (resultados dos testes escolares), deixando de problematizar o que ocorria entres esses dois pontos” (ibid.id, p. 65). Contrapondo-se a essa concepção tradicional, a NSE tem em Michael Young, seu principal representante deveria começar por ver o conhecimento escolar e currículo existentes como invenções sociais, como o resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos deviam fazer parte do currículo.

A visão crítica neomarxista orienta o pensamento de Michael Apple, quando argumenta que “a questão básica é a da conexão entre, de um lado, a produção, distribuição e consumo dos recursos materiais, econômicos e, de outro, a produção, distribuição e consumo de recursos simbólicos como a cultura, o conhecimento, a educação e o currículo” (APPLE apud MOREIRA, 1998, p.48). Essa conexão é mediada pela ação humana, revelando que estão envolvidas relações de poder, tanto no currículo explícito que é oficial quando define quais conteúdos devem ser abordados, para quem estão destinados, por que foram selecionados, quanto no currículo implícito, nas normas, valores e disposições que induzem determinadas ideologias.

Outro teórico do currículo, também de inspiração neomarxista é Henry Giroux, que direciona sua crítica à concepção tradicional de currículo atacando a racionalidade técnica e utilitária da perspectiva positivista. Giroux, argumenta que “teorias tradicionais, assim como o próprio currículo, contribuem para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais”. (SILVA, 1999, p. 52)

Ao conceituar currículo como “um local onde ativamente se produzem e se criam significados sociais” (ibid.id. p. 55), Giroux aponta para a possibilidade de se criar “espaços para oposição e resistência e para a rebelião e a subversão” ao controle e a dominação das estruturas sociais e econômicas. O currículo, na medida em que é uma construção social, promove conexões com a cultura e o poder da sociedade capitalista, superando o caráter meramente cientificista do currículo da escola tradicional,

apontando para uma vertente mais otimista, a vertente da teoria da resistência. (Veiga-Neto, 2000, anotações livres de aula)

Ainda nessa linha crítica, deve-se destacar o pensamento de Paulo Freire, que constrói sua crítica demonstrando como o currículo tradicional promove a “educação bancária”, transformando os alunos em depósitos de conhecimentos transferidos pelos professores. Contrapondo-se à educação bancária, Freire desenvolve o conceito de “educação problematizadora” que implica a intercomunicação do professor e do aluno, resultando um ato dialógico. Silva (1999), aponta que para Freire, numa perspectiva fenomenológica, o “conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa. Isso significa que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece” (p. 59), pois o ato de conhecer envolve muito mais do que suprir carências definidas pelos currículos escolares; ele envolve intercomunicação e intersubjetividade.

Durante a década de 1980, na busca de definir estratégias de intervenção pedagógica que promovessem mudanças e rupturas na educação tradicional, os estudos curriculares críticos, segundo Moreira (1999), indicavam para:

(...) a insistência na associação da linguagem da crítica à linguagem da possibilidade (...); o apelo ao professorado para atuar como intelectuais transformadores (...); a proposta de que o currículo para a formação de professores inclua discussões sobre poder, linguagem, cultura e história (...), bem como o estímulo à participação de lideranças críticas na construção de políticas e propostas emancipatórias. (p. 23)

O aspecto frágil dessa proposição atém-se a complexidade da linguagem empregada, tornando-se difícil a compreensão por parte dos educadores que deveriam desenvolver o papel de intelectuais transformadores, ao caráter “messiânico” do trabalho docente, ao caráter abstrato dos princípios de intervenção e a ausência de um eixo norteador em relação aos métodos e conteúdos.

A influência da teoria curricular crítica no Brasil, se dá a partir dos anos oitenta. Porém, em meados da década de setenta com a abertura política, propagam-se literaturas de cunho progressista. Segundo Moreira (1999), nos anos oitenta, as publicações acerca do currículo se mantiveram numa linha mais de “denúncia” e de crítica às diretrizes curriculares dos anos de 1970. Dessa década, destaca-se com o 1º marco, a publicação de José Luiz Domingues, que em 1986 dá início a uma nova fase nas pesquisas sobre

currículo, discutindo vertentes críticas como a pedagogia crítico-social dos conteúdos, com Demerval Saviani, Guioamar Namó de Mello e José Carlos Libâneo, e a educação popular de Paulo Freire. Mas, José Luiz Domingues vai mais além, traz a discussão das idéias de Giroux e Appel, afirmando que é necessário que todo professor compreenda a complexidade conceptual das pesquisas acerca do currículo, para poder implementar as teorias.

Ainda na década de 1980, educadores brasileiros como: Guioamar Namó de Mello, Neidson Rodrigues e Paulo Freire, buscam implementar suas idéias em processos de reformulações curriculares, ampliando os estudos e discussões deste campo. Destacam-se também, as publicações de artigos, livros, participação em encontros e eventos, mas fica claro a oscilação entre a pedagogia dos conteúdos e a educação popular.

Segundo Moreira (1999), pode-se considerar como outro marco, o trabalho de Tomaz Tadeu da Silva em 1990, através da publicação de um artigo que enfocava “as lições aprendidas e as dúvidas após vinte anos de existência de uma teorização crítica de currículo” (p. 18). O artigo apresentava como intenção básica, uma reflexão acerca das contribuições do currículo para a construção de uma sociedade democrática. Enfim, várias obras de diversos autores tem discutido questões do campo educacional relativas ao currículo e “através de metodologias eminentemente qualitativas de investigação, têm esmiuçado o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas nele desenvolvidas, desvelando os inúmeros determinantes que aí atuam”. (BORDAS, 1992, p. 12)

Dessa forma, podemos dizer que a partir de 1990, os estudos, pesquisas e publicações no campo do currículo se multiplicam com bastante velocidade e qualidade, apontando uma diversidade teórica, fortalecendo os Grupos de Trabalhos (GT) instituídos na ANPEd.

As discussões relativas aos Parâmetros Curriculares Nacionais, têm envolvido os pesquisadores associados a ANPEd, que expressam “(...) enfaticamente sua rejeição à determinação governamental de controlar por meio dos Parâmetros e de mecanismos de avaliação, a escola pública brasileira, a fim de imprimir-lhe a qualidade de que careceria” (ibid.id, p. 19). O debate acerca das “impropriedades” das teorias críticas em

relação ao campo do currículo, aparece como um contra senso, dado o quadro produtivo que aquelas geraram para as práticas curriculares. Como destaca Moreira (id), temos hoje uma sofisticação teórica e que “segundo teóricos deste campo, não foi ainda suficientemente útil para o processo de construção de uma escola de qualidade no país”. (p. 19)

As teorias críticas, mesmo hoje questionadas pelas teorias pós-críticas, ainda estão presentes na educação e de forma bastante marcante. Elas desvelaram o “currículo oculto”, considerado indesejável por esconder nos processos educativos as injustiças das estruturas sociais do sistema capitalista.

Apesar de tratar-se de discussão recente, o Brasil tem desenvolvido estudos bastante sérios na área do currículo e, hoje, faz a crítica à teoria curricular crítica de concepções neomarxistas, frankfurtianas e da Nova Sociologia da Educação; dessas análises emergem novas concepções, sob a denominação de teorias pós-críticas, com influência do pensamento pós-moderno. Hoje deságuam todas as críticas às proposições teóricas anunciadas e não resolvidas nas décadas anteriores. Inicia-se então um questionamento à “utilidade do neomarxismo e da Escola de Frankfurt na compreensão do processo curricular” (MOREIRA: 1999, p. 24). Os questionamentos conduzem à busca de uma nova feição para a teoria curricular crítica, “com a colaboração do pós-estruturalismo, dos estudos de gênero, da psicanálise, dos estudos ambientais, dos estudos culturais e dos estudos de raça”. (p. 24)

Essa busca provocou desconforto aos teóricos neomarxistas e aos frankfurtianos, tanto por questionar a utilidades dessas correntes teóricas, como por ferir princípios básicos herdados da modernidade, como os valores da ciência, da razão e do progresso assim como questionar a análise da sociedade de classes da concepção marxista.

Esse questionamento aos princípios mais básicos da modernidade parte do pensamento pós-moderno, que aponta a falência de suas categorias centrais, as metanarrativas que direcionaram e/ou ainda direcionam o caminhar da humanidade.

Como aconteceu com vários outros constructos na área das ciências humanas, cada novo conceito de currículo, e cada nova discussão e

teorização que se articulava em torno dele, refletia determinadas concepções sobre sociedade, cultura e educação. Isso é assim na medida em que essas discussões e teorizações forçosamente se dão dentro de uma moldura mais ampla a que se convencionou denominar “visão de mundo”. (VEIGA-NETO, 1997, p. 60)

Como destaca Moreira (1999), nessa década de 1990

Utiliza-se o pensamento de Derrida em processos de desconstrução de teorias curriculares, empregam-se noções de Foucault em estudos que focalizam as manifestações dos micropoderes no cotidiano escolar, parte-se de Deleuze e Guattari para discutir implicações de novas metáforas da estrutura do conhecimento para a organização curricular. Paralelamente, continua-se a citar Giroux, Appel, Young e Forquim, renomados autores da sociologia do currículo, bem como Habermans e Bachelard, nas análises do conhecimento escola. (p. 19)

A crise da modernidade e esse fervilhar de idéias que vive hoje o pensamento pós-moderno, nos permite compreender que o “currículo é um conjunto de conhecimentos, valores e práticas retirados de uma cultura e tidos como importantes num determinado momento histórico, em detrimento de outros conhecimentos, valores e práticas que, necessariamente ficaram de fora” (VEIGA-NETO, 1996, p. 25). Essa capacidade, de intencionalmente ou não, selecionar o que fará parte de um currículo ou não, que é inerente ao currículo, torna-o um instrumento de poder e de discriminação.

As teorias pós-críticas podem nos ter ensinado que o poder está em toda parte e que é multiforme. As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras (...) Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. (SILVA, 1999, p. 147)

A nova abordagem teórica, portanto, não desacredita os aportes da teoria crítica em seus diferentes desenhos. Como afirma Silva (1999),

Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indelévels das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz - culturalmente - as estruturas sociais. o currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classe da sociedade capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. (p. 148)

Entretanto, recorrendo ainda a Silva (1999), entendemos que “as teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram” (p. 148). As modificações teóricas não negam a existência da dominação de classes, baseada na exploração econômica do sistema capitalista, porém entendem que o

poder torna-se descentrado, está em toda rede social, incluindo os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.

3.2 O currículo como processo: uma tentativa de compreendê-lo

Apoiando-nos em Sacristán (2000), podemos discutir outro enfoque acerca das teorias curriculares, que nos leva a compreender a ampliação do campo teórico que vem ocorrendo a partir das teorias críticas. Este autor enfatiza que as teorias curriculares, em qualquer período, “se convertem em referenciais ordenados das concepções sobre a realidade que abrangem e passam a ser formas, ainda que só indiretas, de abordar os problemas da educação” (p. 38). Nessa perspectiva, discute o currículo como “configurador da prática” estabelecendo uma ponte entre teoria e prática que desemboca “em propostas de maior autonomia para o sistema em relação à administração e ao professorado para modelar sua prática” (p. 47). Destaca que são vários os fatores que favorecem o tecer críticas à educação e a se proceder a análise do currículo como objeto social e da prática criada em seu entorno, dentre os quais podemos citar:

(...) um certo declive no predomínio do paradigma positivista e suas conseqüências na concepção da técnica, o enfraquecimento da projeção exclusivista da psicologia sobre a teoria e a prática social, o ressurgimento do pensamento crítico em educação conduzido por paradigmas mais comprometidos com a emancipação do homem em relação aos condicionantes sociais, a experiência acumulada nas políticas e programas de mudança curricular, a maior conscientização do professorado sobre o papel ativo e histórico. (p. 47)

Nessa linha de reflexão, valemo-nos da postura de Stenhouse (1998), que embora referindo-se a educação em geral, nos permite olhar a situação específica da formação de professores. Esse autor propõe a superação dos currículos por objetivos, que se pautam na avaliação dos avanços comportamentais dos alunos, balizados por objetivos previamente estabelecidos, adotando em contraposição, o currículo processual

que aponta para uma educação a partir de um processo de desenvolvimento profissional, propiciando uma formação orientada pela investigação e na ação, como possibilidade de transformar a prática e as condições sociais que a limitam. Ou seja, as elaborações desse teórico, concebem o currículo como campo de comunicação da teoria com a prática, tema de inúmeras discussões na área de formação de professores..

Segundo Sacristán (2000), a postura de Stenhouse,

colocou o problema de forma definitiva ao conceber o currículo como campo de estudo e de prática que se interessa pela inter-relação de dois grandes campos de significado, dados separadamente como conceitos diferenciados de currículo: as intenções para a escola e a realidade da mesma; teoria ou idéias para a prática e condições da realidade dessa prática. (p. 50)

Olhando sob esta perspectiva, o currículo do curso objeto deste estudo, inicialmente apresentado²⁸, não definia as intenções da universidade em relação a formação do professor, não observava as condições da realidade escolar; tampouco apresentava articulação entre as abordagens teóricas das áreas de conhecimento que o constituíam. Tal currículo revelava uma estrutura normativa²⁹, ou seja, os estudos teóricos que ocorriam nos primeiros semestres do curso, não consideravam aspectos relativos ao ensino; a formação pedagógica que se constituía das metodologias de ensino e didáticas, mostrava-se insuficiente e desconectada da primeira fase; os estágios não possuíam nem articulação com as metodologias e didáticas, tampouco com as escolas do ensino básico. Isto impedia que os graduandos em Pedagogia tivessem uma visão compreensiva do processo pedagógico, porque os elementos constituintes do currículo estavam desarticulados, dando o entendimento tanto para os alunos como para os professores que aconteciam três cursos distintos.

Partindo da premissa que as teorias curriculares esclarecem os limites de uma realidade educacional e se apresentam em constante processo de superação, as propostas curriculares para formação de professores, assim como todo e qualquer currículo, também devem se lançar a esse desafio. Com esse intuito, reformulamos o currículo do

²⁸ Nos referimos ao currículo que deu início ao Curso de Pedagogia na UNEMAT - Campus Universitário de Sinop em 1990.

²⁹ Os currículos normativos, possuem uma estrutura que se resume em três momentos: primeiro a aprendizagem das ciências básicas, seguida da ciência aplicada e concluindo com o estágio.

Curso de Pedagogia da UNEMAT - Campus de Sinop, com algumas certezas e muitas incertezas.

As certezas se referem as limitações e lacunas percebidas no currículo em ação que deu início ao curso em 1990, que fragilizava o processo de formação de professores; e as incertezas, atém-se as contribuições nesse processo, da disciplina Pesquisa Educacional, estabelecida como eixo da reforma curricular de 1997 com a função de integrar os conhecimentos e teorizar as práticas pedagógicas.

Na tentativa de lançar luzes sobre as incertezas, que o são porque se trata de um processo ainda em construção, recuperamos o princípio de integração proposto por Santomé (1998), que supõem ultrapassar os limites das disciplinas, organizando os currículos a partir de “temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, idéias, etc.” (p. 25). Ou seja, oportunizar aos alunos “manejar referenciais teóricos, conceitos, procedimentos, habilidades de diferentes disciplinas, para compreender ou solucionar as questões e problemas propostos”. (id)

O primeiro argumento apresentado por Santomé (1998) refere-se a questões epistemológicos e metodológicos, afirmando que têm se tornando uma prática rica cientificamente, as pesquisas realizadas por grupos de profissionais de diversas áreas de conhecimento integrando ciências para a produção de novos saberes. “O ensino de uma ciência integrada serve para que alunos e alunas analisem os problemas, não só da perspectiva de uma única e concreta disciplina, mas também do ponto de vista de outras áreas do conhecimento diferentes” (SANTOMÉ, 1998, p. 113). Esse argumento nos indica também que a forma de entrar em contato com o saber é que marca a distinção entre currículo disciplinar e integrado.

O segundo argumento, está fundamentado no campo psicológico, e se propõe a eliminar e/ou ultrapassar a idéia de que o currículo integrado deve preferencialmente se dar na educação infantil, orientado pelas posições relacionadas à corrente piagetiana que “pregam que educar é estimular o desenvolvimento das estruturas cognitivas” (id.). O delineamento que configura um currículo integrado é a valorização das interações sociais, ou seja, de todos os movimentos, ações e reações humanas frente aos processos

educativos e a vida integralmente. O currículo integrado deve respeitar a idiossincrasia das estruturas cognitivas dos alunos e também o fator tempo para a reelaboração e a produção do saber de cada um, uma vez que “meninos e meninas não aprendem com a mesma ordem lógica que serve para organizar uma disciplina científica, pois suas estruturas cognitivas condicionam a aquisição, assimilação e retenção do conhecimento” (id.). Nessa mesma linha de compreensão, ocorre o processo de formação inicial de professores; cada aluno, do curso de graduação possui experiências e vivências que se traduzem em conhecimentos, diferenciando-se o tempo de cada um para aquisição e reelaboração de novos conhecimentos.

Outro elemento presente nesse argumento é o papel das experiências na aprendizagem, “a experiência inclui a reflexão como um componente indispensável” (idib.id. p. 115) para o processo educativo emancipatório, possibilitando atribuir maior significação aos conteúdos. Destaca-se também que para se promover a aprendizagem a partir de experiências, estas devem ser interessantes e com valor epistemológico.

O terceiro elemento do argumento do campo psicológico é a importância dos processos desenvolvidos na aprendizagem; entre eles incluem-se: “destrezas básicas como as de observação, comunicação, dedução, mediação, classificação, previsão e outros processos mais complexos como: organizar a informação, tomar decisões, analisar variáveis, comparar e contrastar, sintetizar, avaliar, etc.” (id.ibd, p 116). Ou seja, a relevância dos processos na aprendizagem é que eles conduzem a “aprender a aprender”.

Santomé indica que para sustentar esse conjunto de argumentos a pesquisa tem sido uma “estratégia metodológica básica, convertendo-se assim em um dos pilares fundamentais para o ensino e a aprendizagem” (id.ibid. p.117), pois os alunos conseguem compreender a realidade cotidiana e avançar na superação de conceitos errôneos e construir novos conceitos.

O terceiro conjunto de argumentos em favor da opção por um currículo integrado situa-se no campo sociológico, mas sua adoção é dificultada pelo “forte peso de uma tradição de pensamento disciplinar (que) não permite que se dê suficiente atenção a eles” (idib.id. p. 118). Nesse campo prioriza-se a necessidade de humanizar o

conhecimento, o que não é propiciado pelos livros didáticos, que geralmente apresentam concepções que distanciam o aluno do saber; ele - o aluno - não consegue participar da reelaboração do conhecimento e de novas produções.

(...) a integração é defendida como uma forma de educação que propicia visões da realidade nas quais as pessoas aparecem como sujeitos da história, como as peças-chave para entender o mundo; conseqüentemente, como uma boa estratégia para estimular o compromisso de alunos e alunas com sua realidade e para obrigar-se a uma participação mais ativa, responsável, crítica e eficiente na mesma. (idib.id. p. 118)

Os currículos disciplinares definem estilos de pensamento que não são neutros, pois legitimam certos mitos, instituições e grupos sociais, criando ilusões de que estão respondendo de forma emancipatória e eficaz ao ambiente social. Convém, portanto, que se analisem tanto os currículos integrados como os disciplinares para que se revele que interesses educacionais e sociais subjazem a cada proposta.

Ainda nos apropriando do pensamento de Santomé, (1998), assumimos com ele que

as propostas integradoras favorecem tanto o desenvolvimento de processos como o conhecimento dos problemas mais graves da atualidade. Assim, facilitam o crescimento psicológico do indivíduo, o desenvolvimento das estruturas cognitivas de alunos e alunas, de suas dimensões afetivas e de relação social, de seu desenvolvimento físico, mas também permitem que sejam adquiridos aqueles marcos teóricos e conceituais, métodos de pesquisa, etc., que facultam para analisar, revisar e contribuir para o avanço e o crescimento das diferentes ciências e âmbitos do saber de uma sociedade concreta. (p. 125)

Nessa linha de discussão é que se julga ter sido elaborada a proposta curricular do Curso de Pedagogia, analisada neste estudo. Ou seja, ela apresenta juntamente com o currículo oficial as expectativas curriculares para se promover a formação inicial de professores, a partir do espaço oportunizado através da Disciplina Pesquisa Educacional, acrescido de estudos, debates e reflexões promovidas pelas demais disciplinas que constituem a proposta curricular do curso em questão.

Santomé (1998), recuperando a significação de currículo apresentada por L. Stenhouse (1984), que atribui ao currículo o sentido de “uma tentativa de comunicar os princípios e traços essenciais de um propósito educacional, de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser transladado efetivamente à prática”, reafirma a

necessidade de “fincar pé nas dimensões processuais e não exclusivamente na vigilância e controle dos objetivos predeterminados”. (p. 28)

O currículo como processo revela as relações escola - sociedade, e essas reproduzem o currículo real que é o “currículo oficial mediatizado por práticas diversas, essas práticas são elementos da reprodução ou, pelo contrário, elementos potenciais de resistência à mesma” (SACRISTÁN, 1998, p. 140). Porém para se efetivar um currículo processual, deve-se promover mudanças nas práticas pedagógicas, tanto dos professores como dos alunos. E definir “mecanismos”, ou atribuir elementos numa proposta curricular que possam intermediar essas práticas; trata-se de “fincar pé” na dimensão processual, promovendo mudanças principalmente nas atitudes frente ao conhecimento e ao valor formativo, fazendo da aprendizagem um processo de construção de significados estabelecido através de experiências reais conectadas com o conhecimento já elaborado.

Na tentativa de efetivar essas mudanças, a disciplina Pesquisa Educacional, na proposta curricular aqui discutida, objetiva provocar o envolvimento dos professores universitários nas atividades de pesquisas educacionais realizadas junto às escolas do Ensino Básico. Ou seja, essa disciplina tornar-se um mecanismo do currículo oficial para exercer a mediação teoria - prática. E as condições de aprendizagem oferecidas deveriam então revelar na perspectiva da aprendizagem do aluno, a ocorrência de uma integração do conhecimento proposto pelo curso, revelado e elaborado a partir do currículo manifesto.

A formação inicial de professores, que se dá através de uma proposta curricular processual envolve, no âmbito das decisões políticas e administrativas, o *currículo prescrito e regulamentado*; no âmbito das práticas de desenvolvimento, o *currículo planejado para professores e alunos*; no âmbito das práticas organizativas, o *currículo organizado* no contexto de um curso superior; no âmbito das práticas de controle, o *currículo avaliado* e, no âmbito da reelaboração da prática, o *currículo em ação - transformação* no pensamento e no plano dos professores e nas tarefas acadêmicas. (adaptado de SACRISTÁN: 1998, p. 139)

Na perspectiva processual, o currículo em ação oportuniza aos alunos do curso de Pedagogia a integração do conhecimento e a teorização da prática pedagógica, podendo ser entendido como espaço em que se pode discutir, investigar e intervir. Nesta ótica, a proposta deste curso pode ser compreendida como a de um curso que valoriza a dimensão processual, integrando elementos das expectativas curriculares e do currículo oculto tais como: valores, atitudes e normas, no currículo oficial, traduzindo-se no currículo real. Pois, ao definir a disciplina Pesquisa Educacional como eixo do currículo, definiu-se um espaço teórico e prático para se promover a investigação, integrando o conhecimento no currículo real, através da reflexão e da teorização da prática educativa.

Entendemos que a prática é o eixo do currículo, promovendo a reflexão das ações e sobre as ações teorizando a prática. Esse processo resulta em estudos e análises do ato de ensinar, revelando o conjunto das questões educativas que envolvem desde as rotinas escolares, até as questões teóricas e metodológicas, passando pelos valores, atitudes e sentimentos envolvidos nesse processo.

O que tratamos de compreender, colocando-nos como parte diretamente interessada no processo, foi em que medida a disciplina Pesquisa Educacional, proposta como eixo integrador do currículo, alcançou os resultados desejados. Qual a sua contribuição para a formação dos estudantes do Curso de Pedagogia da UNEMAT?

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RECONFIGURANDO CENÁRIOS.

4.1. O cenário da universidade – e os desafios da formação de professores

Com o objetivo de abordar a função da universidade na formação de professores, considerando os atuais desafios que lhe são impostos pelas políticas públicas e pela sociedade e, também, por ela mesma, iniciamos, aceitando o fato de que a Universidade Brasileira encontra-se sob um debate revelador de uma crise relacionada ao seu papel social; tal crise é provocada pelos desafios que são diversos e complexos e que a ela se apresentam, constituídos pelos interesses da sociedade e do Estado.

Estes desafios que se traduzem numa colisão de interesses e prioridades provocam uma gestão de tensões, obrigando repensar as funções básicas da Universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. Este repensar, nos revela que a universidade vive crises de hegemonia, de legitimidade e institucional.

Santos (1999), nos indica que esta “gestão de tensões” apresenta-se em três domínios: a contradição entre a produção de alta cultura e de conhecimento exemplares necessários à formação das elites (...) e a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos úteis para as tarefas de transformação social e nomeadamente para a

formação da força de trabalho qualificada; (...); a contradição entre a hierarquização dos saberes especializados (...) e as exigências sócio-políticas da democratização e da igualdade de oportunidade; e, finalmente a contradição entre a reivindicação da autonomia na definição de valores e dos objetivos institucionais e a submissão crescente a critérios de eficácia e de produtividade de origem e natureza empresarial. (p. 190)

Percebe-se dessa forma que a “gestão de tensão” supõe, segundo o autor, a não intervenção ao nível das causas profundas das contradições representando sempre a reprodução controlada de uma dada crise da universidade.

Assim, a crise de hegemonia que fervilha nas contradições entre conhecimentos exemplares para a formação de elites com os conhecimentos úteis para formação da força de trabalho, revela-se, nas dicotomias entre a alta cultura e a cultura popular, entre a educação e o trabalho e entre a teoria e a prática: “a educação cindiu-se entre cultura geral e a formação profissional e o trabalho, entre o trabalho não qualificado e o trabalho qualificado”. (SANTOS, 1999, p. 196)

Essa perspectiva de análise, sob nosso ponto de vista, nos permite olhar para o debate atual brasileiro acerca da formação do professor em relação à hierarquização do ensino superior, definindo-se universidades de excelência, que reafirmam o elitismo da alta cultura e de sua produção e as universidades ditas “de ensino” ou os centros de ensino superior que limitam-se a distribuição da alta cultura e da produção acabada. Essa condição, que vem sendo imposta às universidades pelas políticas educacionais implementadas pelos Governos (Federal, Estaduais e Municipais), pautadas em administrações neoliberais, se revela claramente no crescimento assombroso das instituições de ensino superior privado. Além da já referida criação dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores³⁰; registra-se o investimento em políticas de qualificação das instituições privadas e em programas de capacitação de professores em serviço - muitos deles, desenvolvidos por empresas privadas, financiadas por recursos públicos.

³⁰ Propostas da LDB - Lei de Diretrizes e Base para a Educação Nacional nº 9394, aprovada em 1996, Art. 62.

Essas políticas, definidas e implementadas por decretos presidenciais, se contrapõem ao projeto que educadores brasileiros têm tentado conduzir junto à Universidade e às escolas brasileiras, no sentido de combater o tecnicismo conteudista e as imposições do capitalismo neoliberal que vem conduzindo a uma reforma no Estado da qual uma das conseqüências é o desmantelamento da universidade pública.

Nesse processo, alguns serviços que eram entendidos como função essencial do Estado, tais como a educação, a saúde, a cultura, a segurança pública, dentre outros, perdem a condição de instituições sociais e adquirem a condição de “organizações sociais prestadoras de serviços que celebram ‘contratos de gestão’ com o Estado” (CHAUÍ, 1999, p. 210). Essa prática da **organização social** é a da instrumentalidade, “(...) referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular”. (id. p. 218) Diz respeito a “(...) operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define”. Chauí complementa dizendo que “...por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito”. (id.)

Esta perspectiva confronta-se à prática social da **instituição social**, que “aspira à universalidade”, e tem a sociedade como “(...) seu princípio e sua referência, normativa e valorativa”. Ou seja, a instituição social “(...) se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade que lhe permite responder às contradições impostas pela divisão social”. (id. p. 219)

Assim, a partir do entendimento de que a reforma neoliberal do Estado Brasileiro, iniciada a partir da década de oitenta substitui a instituição social pela organização social, sob os efeitos de uma nova forma do capital, também se impõe à Universidade Brasileira, uma nova idéia de universidade; a universidade enquanto organização social, prestadora de serviços.

No bojo dessas políticas, revela-se a posição em que foram enquadrados os cursos para formação de professores, ou seja, estes fazem parte do “segundo escalão” dos cursos superiores. Logo, essas políticas reforçam a contradição entre educação e trabalho. Como afirma Santos (1999),

A acelerada transformação dos processos produtivos faz com que a educação deixe de ser anterior ao trabalho para ser concomitante deste. A formação e o desempenho profissional tendem a fundir-se num só processo produtivo, sendo disso sintomas as exigências da educação permanente, da reciclagem, da reconversão profissional, bem como o aumento da percentagem de adultos e de trabalhadores-estudantes entre a população estudantil. (p. 197)

Essas situações são comuns no sistema de ensino superior brasileiro. A Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, não está excluída desse processo: possui diversos programas especiais de formação de professores em serviço³¹ e as turmas de alunos de seus cursos superiores regulares, são constituídas basicamente por trabalhadores. Segundo Brzezinski (1999), esse fenômeno pode ser entendido a partir das relações de poder presentes na sociedade e na escola brasileira, que se estabelecem a partir dos movimentos, perspectivas e ações do “mundo real” e as imposições do “mundo oficial”.

Assim, a política governamental brasileira para a educação, vem sendo implementada através de reformas que ocorrem do centro para a periferia, sugerindo, segundo Schön (1995), prêmios e punições, regulados pelo poder central do Estado que revelam a saída adotada na perspectiva de uma administração neoliberal para a crise educacional. Tal como as políticas de ajuste educacional, impostas aos demais países latino-americanos, a posição brasileira revela que

a saída que o neoliberalismo encontra para a crise educacional é produto da combinação de uma dupla lógica centralizadora e descentralizadora: centralizadora do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e da formação de docentes) e descentralizadora dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema. (GENTILI, 1998, p. 25)

³¹ A UNEMAT, desenvolve os seguintes projetos de formação de professores em serviço: PIQD - Programa Interinstitucional de Qualificação Docente, Módulos Temáticos, Programa de Licenciaturas Parceladas e Programa de Formação de Professores à Distância.

Contudo, resistindo a aceitar essa tendência e contrapondo-nos a uma formação reguladora, baseada em reformas educacionais que possuem um regulação central que as define em última instância, consideramos, apoiando-nos em Schön (1995), que é necessária uma formação de professores como profissionais reflexivos. Ou seja, que lhes permita surpreenderem-se, refletir sobre o fato provocador da surpresa, e a partir dessa reflexão, reformular o problema suscitado, e através desse processo, testar uma nova hipótese, propondo uma nova ação seguida de novas reflexões. Esse processo constitui o saber docente, “(...) aquele saber que o professor tem ao desenvolver o próprio trabalho, aquele saber que é dele, de mais ninguém, construído a partir da teoria que formou em combinação com os desafios que a prática traz”. (LÜDKE, 2000, p. 01)

Ancorada nesse pressupostos, a universidade como instituição de contradição, necessariamente deve ter a perspectiva crítica de si mesma e, como instituição responsável pela produção do conhecimento e a socialização deste com a sociedade em geral, deve estar mais atenta na relação que essa produção e socialização estabelecem com as escolas do ensino básico, de modo a amenizar a distância que existe nessa relação; isto porquê a estrutura dos cursos para formação de professores que ainda predomina no ensino superior brasileiro “está em consonância com o que é descrito na literatura especializada como ‘modelo de racionalidade técnica” (PEREIRA, 2000, p. 76). Esta é sem dúvida uma das razões de ainda termos no sistema escolar o predomínio do professor técnico e especialista “que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e do pedagógico na sua prática cotidiana”. (id.)

É relevante considerar que para se efetivar um ensino de qualidade (pretendido como meta atual das políticas públicas educacionais do país), exige-se uma formação ao professor que considere a complexidade das situações de ensino que ocorrem nas escolas. Moreira (1999), referindo-se a escola de qualidade diz que

pensar a criação dessa escola implica pensar o professor que possa ajudar a construí-la e a desenvolvê-la. Implica valorizar a atuação desse professor e exigir que os governos e os sistemas de ensino invistam tanto em sua formação, como na promoção de condições adequadas de trabalho. (p. 129)

A formação desse professor, também é desafio para a universidade, que tem relegado as licenciaturas a um plano secundário em função dos bacharelados que, teoricamente, preparam os futuros pesquisadores; logo, o professor universitário, que também tem papel de destaque nesse processo, além de superar o preconceito, deve superar a mera divulgação de saberes já existentes e empenhar-se na articulação do ensino com a pesquisa. “A pesquisa precisa tornar-se parte do processo de formação do professor por ser parte constitutiva de seu trabalho como docente, como administrador, como supervisor ou como orientador educacional” (id. ib. p. 130). Moreira argumenta ainda que,

experiências recentemente divulgadas permitem que se afirme ser possível, mesmo no curso de graduação, superar a noção de ensino como reprodução do conhecimento e desenvolver um processo de pesquisa como produção de saberes, integrada à formação profissional, apesar das dificuldades, das limitações e da ajuda institucional restrita. (GERALDI, 1993 apud MOREIRA 1999, p. 131)

Entendemos assim, que a ênfase na pesquisa, no decorrer da graduação em licenciaturas, permite ao mesmo tempo, oferecer um curso que propicie reflexões mais profundas acerca da complexidade do cotidiano escolar - superando o ensino que se limita a reprodução do conhecimento - e também, permite contrapor-se a posição secundária atribuída às licenciaturas, reforçada pela política governamental de desvinculação da formação de professores das universidades, conduzindo essa formação para um distanciamento da pesquisa.

Apontamos isto, considerando que no projeto de implantação do Campus de Sinop e da criação do curso de Pedagogia em 1990, não houve discussões acerca da importância de desenvolver atividades de pesquisa, nem da necessidade de uma articulação do ensino superior com as escolas públicas e em relação a formação profissional. Não se elaborou uma proposta curricular para o curso, apenas adotou-se um leque de disciplinas espelhado no curso de Pedagogia da UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso), que naquele período já iniciava reflexões com vistas a repensar o curso, para acompanhar os avanços da teoria curricular, bem como as exigências sociais contempladas também pelas discussões da ANFOPE. Para ilustrar nossa argumentação, apresentamos a organização curricular que deu início ao curso de Pedagogia.

QUADRO II - Disciplinas que constituíam o curso de Pedagogia da UNEMAT implantado em 1990 - Campus de Sinop.

DISCIPLINAS	CARGA/ HORÁRIA	DISCIPLINAS	CARGA/ HORÁRIA
<i>1º Semestre</i>		<i>2º Semestre</i>	
Língua Portuguesa I	60 h/a	Língua Portuguesa II	60 h/a
Iniciação à Metod. Científica I	60 h/a	Iniciação à Metod. Científica II	60 h/a
Introdução à Psicologia	60 h/a	Introdução à Educação	60 h/a
Introdução à Sociologia	60 h/a	E.P.B. II	30 h/a
Introdução à Filosofia	60 h/a	Biologia Educacional	60 h/a
E. P.B. I	30 h/a	Educação Física I	60 h/a
<i>3º Semestre</i>		<i>4º Semestre</i>	
Estrut. Func. Do Ensino de 1º Gr.	60 h/a	Estrutura. Func. do Ensino de 2º Gr.	60 h/a
História da Educação I	60 h/a	História da Educação II	60 h/a
Psicologia da Educação I	60h/a	Psicologia da Educação II	60 h/a
Sociologia da Educação I	60 h/a	Sociologia da Educação II	60 h/a
Filosofia da Educação I	60 h/a	Filosofia da Educação II	60 h/a
Educação Física II	30 h/a	Matemática Básica	60 h/a
<i>5º Semestre</i>		<i>6º Semestre</i>	
Didática I	90 h/a	Didática II	60 h/a
Metodologia do Ensino de 1ºGr. I	90 h/a	Metodologia do Ensino de 1º Grau II	90 h/a
Psicologia da Educação III	60 h/a	Currículos e Programas II	60 h/a
Estatística Aplicada à Educação	60 h/a	Dinâmica de Grupo	60 h/a
Currículos e Programas I	60 h/a		
<i>7º Semestre</i>		<i>8º Semestre</i>	
Prática do Magistério de 2º Grau	90 h/a	Prática de Ensino do Magistério de 2º Grau II	90 h/a
Metodologia do Ensino de 1º Grau III	90 h/a	Prática de Ensino na escola de 1º Grau II	90 h/a
Metodologia do Ensino de 1º Grau IV	60 h/a		
Prática de Ensino na Escola de 1º Grau I	60 h/a		

Fonte: Elaborado a partir de documentos do Departamento de Pedagogia da UNEMAT - Campus de Sinop.

Como “pontapé inicial”, o curso de Pedagogia recebeu, além dessa organização das disciplinas, apenas o ementário das mesmas. O curso não apresentava flexibilidade curricular, orientação teórico-metodológica e não ocorreu qualquer discussão prévia sobre o perfil do profissional a ser formado. E assim se deu início à formação de professores para suprir a grande necessidade de profissionais habilitados na região, não colocando em sua ordem de prioridades a função crítica que lhe cabe em relação ao

sistema econômico e social do qual o mercado de trabalho é apenas um aspecto que interfere nessa relação.

A UNEMAT, por ser uma instituição jovem, por não ter tradição de pesquisa, por ainda estar buscando qualificar seu quadro de professores, talvez tenha negligenciado momentaneamente o desafio imposto aos cursos de licenciaturas, que é o de oferecer uma formação profissional competente, crítica e criativa. Por exigências, tanto de ordem interna quanto externa, a Universidade do Estado de Mato Grosso acabou por perceber a grande tarefa que a ela foi colocada, pela sociedade e pela academia, e hoje trabalha por realizá-la fundamentada num repertório de significações, que vêm se constituindo a partir das crises sociais, econômicas e culturais ocorridas nas décadas de 60 e 70 no Brasil e no mundo.

Desse cenário mundial, a educação era também um componente. A crise abala e coloca em cheque a educação tradicional e faz emergir novas teorias que discutem a educação numa perspectiva crítica.

Os currículos vigentes passam a ser avaliados e criticados severamente, sendo-lhes atribuído o fracasso do processo educacional em seus diferentes níveis. A nova linha teórica de análise surge com a crítica à concepção tradicional de currículo e com a busca de reconceptualizar o currículo. A contraposição das teorias críticas às tradicionais, parte do argumento de que nenhuma teoria é neutra. “As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”. (SILVA, 1999, p. 30)

Esse contexto contribuiu para aguçar ainda mais a percepção sobre os desafios impostos à Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT e para buscar coletivamente respostas aos mesmos. Uma das respostas foi a reformulação curricular do curso implantado em 1990 que marcou o início da formação em Pedagogia em Sinop, que vem sendo examinada no presente estudo.

4.2 As novas necessidades educacionais e as novas propostas de formação do professor

O curso de Pedagogia da UNEMAT - Campus de Sinop, criado e implantado em 1990, absorve tanto os avanços como recuos explicitados nos debates acerca do tema “formação de professores” existentes no Brasil. Falar sobre esse processo, requer inicialmente que se faça uma abordagem das múltiplas exigências impostas pela sociedade, em função das mudanças sociais, culturais e econômicas, ao profissional professor. Elas conduzem ao rompimento com as perspectivas de formação pautada na racionalidade técnica que sugerem atividades instrumentais, utilizando-se de teorias e técnicas para resolver problemas sem considerar que “qualquer situação de ensino é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição das metas e na seleção dos meios”. (GOMEZ, 1995, p. 100)

Resistindo a este predomínio utilitarista no tocante à formação de professor, o movimento do conjunto de educadores brasileiros, defende uma outra concepção de professor. Na definição de contorno para o perfil do profissional deve-se prever a aquisição de saberes e o desenvolvimento de capacidades para atuar nas diversas áreas da educação formal e não formal; compreender amplamente e de forma consistente as práticas educativas nos mais diversos âmbitos e modalidades; ser crítico, criativo, ético e tecnicamente capaz de contribuir para a transformação social; compreender como se processa a construção do conhecimento; contribuir com o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da instituição em que atua valorizando o trabalho coletivo e democrático; estar atento para as relações éticas e epistemológicas que compõem o processo educacional; estabelecer diálogos entre a sua área de conhecimento com as demais, contribuindo para que alunos e professores compreendam a abrangência das relações que se estabelecem a partir desses diálogos; ser capaz de articular ensino-pesquisa-extensão, na produção do conhecimento e de novas práticas pedagógicas. (Adaptação do Boletim da Anfope - Ano IV - set. 1998)

Já no que diz respeito ao caso específico do curso de Pedagogia da UNEMAT - Campus de Sinop, buscou-se desde o início do processo de reformulação do currículo, romper estruturas sedimentadas em práticas pedagógicas tecnicistas e pragmáticas, que valorizam o treinamento, a técnica pela técnica e a especialização profissional, que reduzem a complexidade do processo educativo à tarefas fragmentadas, não assegurando espaço para a produção de saberes.

O currículo reformulado e implantado em 1997, em substituição ao currículo da criação do curso em 1990, contempla às discussões da ANFOPE³² em relação a identidade atribuída ao curso e em relação ao perfil do professor pedagogo. Ele acentua as posições nacionais, centrando a identidade na docência, contemplando as áreas da Educação Infantil, das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) e por determinação do Conselho Estadual de Educação³³, das Matérias Pedagógicas da Formação de Professores.

Como subsidio para a nova proposta, recebeu-se a contribuição valiosa do professor Antônio Joaquim Severino. Procurando contribuir particularmente com o nosso processo de discussão acerca de um novo currículo para o curso, faz ele primeiramente uma crítica aos cursos de formação de professores no Brasil; posteriormente, Severino (1996) discute de forma muito clara as limitações dos cursos de formação de educadores decorrentes de aspectos ligados a sua preparação que comprometem sobremaneira o atual modelo de licenciatura.

A primeira limitação evidencia-se na forma de apropriação e domínio dos conteúdos científicos necessários à formação do professor, uma vez que o tratamento dos temas se dá sem levar em consideração a vida cotidiana e o momento histórico cultural dos alunos. Ou seja, “os conteúdos (são) abordados em sua autonomia teórica, desligados da experiência cultural dos estudantes que tinham, assim, muito maior dificuldade de refazer a experiência de construção dos conceitos que expressavam esses conteúdos”. (SEVERINO, 1996, p. 2)

³² ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

³³ No ano de 1998, o curso de Pedagogia da UNEMAT - Sinop, foi submetido à avaliação do CEE - Conselho Estadual de Educação, com a finalidade de reconhecimento, sendo então determinado que o curso também habilitaria para as Matérias Pedagógicas da Formação de Professores.

A segunda limitação é determinada pelo desenvolvimento dos estágios de práticas de ensino. As atividades de estágio são precárias e pouco significativas e os elementos teóricos e técnicos necessários a uma boa formação, insuficientes para garanti-la. O tratamento curricular vigente não oportuniza atividades de prática de docência das disciplinas que compõem os currículos dos níveis em que atuarão os futuros professores e muito menos, processo de produção do saber científico, além de se apresentar, como já afirmamos anteriormente, desarticulado das escolas públicas do ensino básico.

A terceira lacuna do currículo é a de “não ser mediação eficaz do desenvolvimento no aluno da necessária sensibilidade ao contexto sócio-cultural em que se dará sua atividade de professor” (id. p.2). Essa lacuna se revela na falta de clareza quanto aos objetivos do ensino fundamental e médio e no desconhecimento das condições histórico-sociais do processo educacional concreto em que todo professor deveria atuar, desaguando em uma prática docente puramente técnica e mecânica.

Muitos processos pedagógicos desencadeados pelas Licenciaturas não conseguem nem minimamente uma integração ou uma inter-relação dos conhecimentos, comprometendo a integração ou inter-relação das disciplinas metodológicas, tanto entre si, como com as demais disciplinas do currículo, o que revela a fragmentação e a dicotomia presentes nos cursos de formação de professores, em geral.

A partir dessas considerações, Severino (1996), nos orientou para que o currículo se constituísse com base em três dimensões atuando convergente e complementarmente: a dimensão dos conteúdos, a das habilidades técnicas e a das relações situacionais. Estas dimensões compreendem os planos: epistemológico, pedagógico, psicológico, social e histórico que devem fundamentar as atividades desencadeadas pela disciplina Pesquisa Educacional.

A dimensão dos conteúdos revela-se no plano epistemológico, envolvendo a cultura científica em geral e o saber através de processos educativos que medeiam os processos de conscientizações, indo bem além da acumulação mecânica de informações, ou seja, os estudantes devem atingir o domínio desses conhecimentos e saberes mediante os processos de assimilação e de produção de conhecimentos.

A dimensão das habilidades técnicas revela-se no Plano Pedagógico, através do domínio de habilidades didáticas constituída pelos instrumentos técnicos e metodológicos da profissão de professor, superando ações espontaneistas e amadoras. Severino destaca que “o domínio desses recursos técnico-científicos de sua habilitação profissional de educador, além do valor da apropriação do acervo dos conhecimentos científicos que os fundamentam, resgata a essencial significação do trabalho em sua existência, como atividade fundamental do ser humano”. (id. p. 5)

A dimensão das relações situacionais revela-se em dois planos, psicológico e social/histórico, pois,

(...) a atividade do professor pressupõe, como necessidade ineludível, uma percepção clara e explícita das referências existenciais de todos os sujeitos que estão envolvidos no processo educacional. Essas referências dizem respeito, para os sujeitos, à compreensão de si mesmos, dos outros e de suas relações recíprocas, bem como de sua integração ao grupo social e à própria humanidade como um todo. (id.)

Entendemos que essa dimensão envolve estes dois planos considerando que, para Severino (1996), as relações situacionais compreendem uma tríplice inserção dos sujeitos envolvidos na educação: “(...)na rede complexa de elementos da vida subjetiva, na trama das relações de poder que constituem a vida social e no fluxo histórico que constrói a humanidade no decorrer do tempo”. (p.5)

A vida humana é tecida nas relações situacionais; logo, os programas de formação de professores devem considerar e contemplar as relações dos sujeitos com sua própria interioridade (plano psicológico), as relações com os produtos simbólicos “mediante os quais expressa a intervenção de sua subjetividade” (plano social) e as relações que estabelece com seus semelhantes, considerando as situações espaço-temporais (plano histórico/social).

Outro enfoque que orientou/subsidiou a elaboração da proposta curricular aqui discutida, abordou o antagonismo presente nos discursos acerca da formação do pedagogo em relação a professor e pesquisador. Mazzotti, (através de seu trabalho: Formação de professores: racionalidades em disputa) (1993), provocou o debate e foi além, assessorando diretamente todo o processo de reformulação curricular, realizado na UNEMAT - Sinop, contribuindo através de palestras para professores e alunos do Curso

de Pedagogia e para a comunidade externa ligada à educação; coordenando estudos em grupos ampliados e mais pontualmente, com orientações à equipe³⁴ responsável pela condução dos trabalhos da reformulação curricular.

O ponto central da discussão de Mazzotti (1993), enfatiza duas posições antagônicas no que se refere a formação de professores. A primeira destaca que:

a posição dos docentes que trabalham no desenvolvimento de um campo ou área do saber, julgam que o futuro professor não necessita de uma formação diversa da que é fornecida aos demais estudantes da área (bacharéis). Frequentemente apoiam-se na idéia de que um bom pesquisador - no sentido amplo - também é ou pode ser um bom professor. (p. 29)

A segunda posição aponta que:

os docentes que se dedicam à formação de professores sustentam que o conhecimento a ser ensinado é um meio para se desenvolver os educandos, logo deve ser subordinado às necessidades desse desenvolvimento. Como o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos educandos constitui-se na chave para que o ensino tenha sucesso, afirmam a necessidade de se conhecer o processo pelo qual o educando vai do estado de menor para o de maior conhecimento, entendendo que a matéria de ensino é o meio pelo qual se facilita esse processo. (p. 29-30)

Ou seja, o autor enfatiza o antagonismo presente nos discursos e ações referentes à formação de professores, indicando não ser possível uma síntese das duas posições. Ao mesmo tempo, nos orienta que “é possível organizar um trabalho que coordene a prática docente pré-serviço, com a reflexão sobre o processo escolar” (id. p. 32), pois a formação do professor deve propiciar que seu trabalho enquanto profissional da educação se realize com eficiência, eficácia e criticidade, pois é tão valioso para a sociedade quanto o de um pesquisador. E o que deve se esperar de um professor é que ele seja capaz de compreender a complexidade das relações e interações que se estabelecem nos processos educativos e que acompanhe e compreenda as pesquisas e avanços da área da educação.

Essa orientação alia-se à de Severino (1996), ao advogar que o professor deve dominar os conhecimentos científicos pois os “conteúdos desses conhecimentos constituem mediação insubstituível para que se possa falar de ensino” (p. 9); Severino afirma ainda, que além de dominar os saberes específicos da sua área, o professor deve

³⁴ Essa equipe que coordenava os trabalhos da reformulação curricular do curso foi constituída pelos seguintes professores: Aumeri Carlos Bampi, Rosane Salete Freitag e Claudete Inês Sroczynski.

dominar conhecimentos de áreas afins a sua, pois o próprio conhecimento científico conduz e/ou exige isso. Porém, o aspecto mais relevante indicado por Severino e que contribuiu para subsidiar a elaboração do novo currículo do Curso de Pedagogia, foi que esse conhecimento a ser dominado pelo professor não se refere apenas ao conhecimento acumulado enquanto produto pronto e acabado, mas está referido “a processos, ou seja, ao próprio modo de produção dos conhecimentos” (p. 9). Como elaboradores da nova proposta, trabalhamos na perspectiva de que “todo conteúdo de saber nada mais é do que o resultado de um processo de construção do conhecimento, razão pela qual o processo de ensino aprendizagem tem de ser necessariamente um processo de pesquisa”. (p. 9)

A partir das duas orientações³⁵ referidas e, ainda, considerando as condições geográficas, econômicas e sócio-culturais da Região Norte do Estado de Mato Grosso, onde está instalado o Campus Universitário de Sinop (UNEMAT), a proposta curricular delineou um perfil ao licenciado em pedagogia. O curso atual propõe formar um profissional

(...) capaz de operacionalizar sua práxis pedagógica, dominando os processos didático-metodológicos e instrumentais contemporâneos, necessários à promoção da construção, criação e reelaboração do conhecimento, considerando-se duas dimensões: a dimensão política na qual o professor deve definir-se como profissional, adotando uma postura que interfira na sociedade. A segunda é a dimensão humana, a qual deve possibilitar ao profissional discernimento do antagonismo da estrutura de classes, sendo sujeito concreto da história, dinâmico, contraditório e promovedor de um processo educacional interacionista. (PROPOSTA CURRICULAR, 1997)

O perfil concebido destaca também a relevância de se estabelecer no decorrer do curso uma articulação contínua e crescente entre a formação teórica e a instrumental que garanta uma formação profissional consistente e competente, pois entende-se que:

o domínio do conhecimento teórico e instrumental por parte do pedagogo permite uma segurança profissional, propiciando a ele pensar a sua prática pedagógica e buscar um aprimoramento sob uma perspectiva dialética de conceber o seu trabalho, conforme o espaço histórico, social e econômico presente num determinado tempo, percebendo as contradições existentes. (PROPOSTA CURRICULAR, 1997)

Essa configuração de perfil do professor pedagogo nos faz retornar a Severino (1996) que enfatiza que:

³⁵ Do Professor Tarso Bonilha Mazzotti e Antônio Joaquim Severino.

O investimento na formação profissional não pode, pois, reduzir-se a uma suposta qualificação puramente técnica (...), ela precisa ser também política, isto é, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. (p. 13)

Ou seja, as atividades de ensino e aprendizagem desencadeadas a partir do currículo manifesto que contempla os planos epistemológico, psicológico, social e histórico, entrelaçados com as práticas pedagógicas, experiências e vivências pessoais e coletivas, que resultam no currículo real, delineiam o perfil profissional, que decorre de uma formação comprometida social e politicamente.

4.3 - O cenário da nova estrutura curricular do curso e o papel da pesquisa como elemento formador na graduação.

A partir da década de 1990, em função das mudanças ocorridas no cenário internacional, configura-se mundialmente um novo contexto social; com o acelerado desenvolvimento das novas tecnologias e os avanços científicos, se estabelece a era do saber, da informação e da automação do trabalho. Como consequência, no campo educacional, vivenciamos uma reviravolta nas concepções teóricas construídas sob o ideário do mundo moderno, caracterizada como “crise de paradigmas”. Essa configuração, exige no mínimo, repensar as bases que sustentam a educação escolar, provocando como desdobramento, a necessidade de reconceitualizar a formação de professores.

Para Kincheloe (1997), essa reconceitualização nutre-se do pensamento prático que transcende os científicos e tradicionais “modos de ver” os processos educativos. Essa autor argumenta que “a educação do professor orientada para a pesquisa enfatiza o cultivo de habilidades de investigação sobre ensinar e os contextos multidimensionais que o preocupam”. (p. 200)

Para Gómez (1998), o professor terá êxito profissionalmente, se souber lidar com a complexidade do cotidiano e dos problemas educativos, individuais ou coletivos. Isto requer integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica, vista por Schön como um processo de reflexão-na-ação.

A reflexão é entendida por Gómez (1995) não como conhecimento puro, “mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital” (p. 103). Neste sentido, ele destaca três conceitos diferentes que integram o pensamento prático:

1º - conhecimento na ação: é o componente inteligente que orienta a atividade humana e se manifesta no saber fazer.

2º - reflexão-na-ação: nas atividades práticas da vida, nos deparamos com situações que pensamos simultaneamente enquanto atuamos, ou seja, atuamos refletindo sobre a ação. Essa perspectiva torna-se o melhor instrumento de aprendizagem “quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática” (p. 104).

3º - reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação: essa proposição supõe uma reflexão sobre a representação ou reconstrução à posteriori da ação (p. 105). O profissional pode analisar, compreender e reconstruir sua prática a partir dos instrumentos conceituais e estratégias de análise.

Esses três processos se completam, garantindo uma intervenção prática racional pois “(...) quando um professor reflete na e sobre a ação converte-se num investigador na sala de aula (...) construindo uma teoria adequada à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de ação adequada” (ibid.id. p. 106). Essa linha de pensamento e ação é caracterizada como “pensamento prático” que possibilita compreender a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem e promover mudanças nos programas de formação inicial e continuada de professores, desaguando necessariamente na promoção de um ensino de qualidade.

A prática deve ser o eixo do currículo, promovendo a reflexão das ações e, sobre as ações, teorizando a prática. Esse processo resulta em estudos e análises do ato de

ensinar, revelando o conjunto das questões educativas que envolvem desde as rotinas escolares, até as questões teóricas e metodológicas, passando pelos valores, atitudes e sentimentos que mediatizam esse processo.

A prática reflexiva provocadora do pensamento prático se dá pela investigação da complexidade do real, exigindo um compromisso dos professores universitários que extrapola o trabalho convencional de ministrar aulas; eles são

chamados a desenvolver vários níveis de reflexão que transcendem a prática educacional normal. Os profissionais terão de aprender a refletir sobre suas próprias teorias tácitas; os professores das disciplinas, sobre os métodos de investigação; os instrutores, sobre as teorias e os processos que eles trazem para sua própria reflexão-na-ação. (SCHÖN, 2000, p. 237)

No entanto, segundo Sacristán (2000), temos que ter clareza que para desenvolver um curso para formação docente que congregue as práticas como eixo, temos que compreender que a formação docente tem “múltiplas facetas e prioridades” (p.271), O autor considera três como indispensáveis: “dotá-los de um saber fazer prático nos níveis e nas áreas do currículo que vão desenvolver, na organização da escola, etc. (...); ajudá-los a estabelecer uma fundamentação desse saber fazer prático, para justificar e analisar sua prática (...) e, analisar e questionar as condições que delimitam as práticas (...)”. (p.271-2)

A formação de professor no Brasil, não difere dessas facetas e prioridades; tanto que as pesquisas, debates e reflexões do campo educacional, tem abordado a necessidade de repensar e inovar os programas de formação docente e tem subsidiado experiências inovadoras.

A reforma curricular do curso de Pedagogia da UNEMAT - Campus de Sinop, foi movida pelo desafio de inovar a formação de professores e superar seus limites e lacunas que se refletiam num hiato entre teoria e prática. O novo currículo define como eixo da formação, a disciplina **Pesquisa Educacional**, com a função de integrar conhecimentos e teorizar as práticas pedagógicas desencadeadas pelo processo de formação, propondo tarefas acadêmicas que propiciam seu desenvolvimento.

Na busca de alcançar os fins propostos, a estrutura curricular do curso foi estabelecida conforme mostra o quadro a seguir.

QUADRO III - Quadro de disciplinas que constituem o curso de Pedagogia da UNEMAT - Sinop, implantado em 1997.

DISCIPLINAS	CARGA/ HORÁRIA	DISCIPLINAS	CARGA/ HORÁRIA
1º Semestre		2º Semestre	
Língua Portuguesa *	120 h/a	Matemática Básica	60 h/a
Pesquisa Educacional I	45 h/a	Biologia Educacional	60 h/a
Introdução à Psicologia	60 h/a	Pesquisa Educacional II	45 h/a
Introdução à Sociologia	60 h/a	Psicologia da Educação I	60 h/a
Introdução à Filosofia	60 h/a	Sociologia da Educação	60 h/a
		Filosofia da Educação	60 h/a
Obs.: * 30 horas de produção de texto		Educação Física	30 h/a
3º Semestre		4º Semestre	
Estrut. Func. do Ensino Básico I	30 h/a	Estrut. Func. do Ensino Básico II	30 h/a
História Geral da Educação I	60 h/a	História da Educação Brasileira	60 h/a
Psicologia da Educação II	60h/a	Educação Infantil I	60 h/a
Sociologia da Educação II	60 h/a	Alfabetização I	60 h/a
Filosofia da Educação II	60 h/a	Pesquisa educacional IV	30 h/a
Pesquisa Educacional III	30 h/a	Didática: Planejamento, Políticas e Programas Educacionais	60 h/a
Estatística Aplicada à Educação	60 h/a	Informática Educacional para o Início da Escolarização	60 h/a
5º Semestre		6º Semestre	
História da Educação Regional	45 h/a	Ciências para o Início da Escolarização	60 h/a
Educação Infantil II	60 h/a	História para o Início da Escolarização	60 h/a
Alfabetização II	60 h/a	Geografia para o Início da Escolarização	60 h/a
Pesquisa Educacional V	30 h/a	Educação Artística para o Início da Escolarização	45 h/a
Didática: Metodologias Técnicas de Avaliação	60 h/a	Educação Física para o Início da Escolarização	60 h/a
Língua Portuguesa para o Início da Escolarização	75 h/a	Prática de Informática para o Início da Escolarização	30 h/a
Matemática para o Início da Escolarização	75 h/a	Pesquisa Educacional VI	30 h/a
7º Semestre		8º Semestre	
Pesquisa Educacional VII	30 h/a	Pesquisa Educacional VIII	120 h/a
Prática de Ensino de Educação Infantil	120 h	Conferência de Práticas de Ensino	60 h/a
Prática de Ensino: Ensino Fundamental 1ª a 4ª séries	210 h		
Planejamento e Organização da Prática de Ensino	60 h/a		

Fonte: Elaborado a partir do currículo do Curso de Pedagogia da UNEMAT - Campus de Sinop.

QUADRO IV - Quadro de disciplinas optativas que constituem o curso de Pedagogia da UNEMAT - Sinop, implantado em 1997.

DISCIPLINAS	CARGA/ HORÁRIA	DISCIPLINAS	CARGA/ HORÁRIA
1. Introdução à Informática	60 h/a	11. Iniciação a Prática de Alfabetização de Jovens e Adultos	60 h/a
2. Gerenciamento Escolar	60 h/a	12. Planejamento e Política Educacional	60 h/a
3. Educação Popular	60 h/a	13. Educação Sexual	60 h/a
4. Língua Estrangeira – Espanhol	60 h/a	14. Expressão Artística: Teatro Infantil	60 h/a
5. Língua Estrangeira – Inglês	60 h/a	15. Expressão Artística: Artes Plásticas na Escola	60 h/a
7. Educação para portadores de necessidades educativas especiais	60 h/a	17. Cultura Matogrossense	60 h/a
6. Literatura Infantil	60 h/a	16. Expressão Artística: Expressão corporal	60 h/a
7. Educação para portadores de necessidades educativas especiais	60 h/a	17. Cultura Matogrossense	60 h/a
8. Educação para portadores de necessidades especiais	60 h/a	18. Técnicas de Redação para as séries iniciais	60 h/a
9. Princípios de economia Política	60 h/a	19. Currículos e Programas	60 h/a
10. Educação Rural	60 h/a	20. Supervisão Escolar	60 h/a

Fonte: Elaborado a partir do currículo do Curso de Pedagogia da UNEMAT - Campus de Sinop.

Este elenco de disciplinas é apenas um dos elementos constitutivos do currículo do curso de Pedagogia, aqui para demonstrar principalmente, dois pontos: o primeiro, a presença da disciplina Pesquisa Educacional em todos os semestres; o segundo, que a disposição das disciplinas nos respectivos semestres não é o único elemento que justifica a dinâmica do currículo em ação. Como afirma Stenhouse (1998), “os aspectos superficiais de uma disciplina podem ser repassados /transmitidos mediante qualquer processo de instrução ou de ensino. No entanto, a capacidade de pensar dentro de uma disciplina só pode ocorrer com um ensino baseado na investigação”. (p. 70)

Convém observar que em relação às disciplinas optativas, cada aluno deve obrigatoriamente cursar, no mínimo, quatro disciplinas, podendo ampliar esse número

conforme critério individual, devendo-se observar que o oferecimento de uma dada disciplina optativa, fica condicionado ao interesse de, no mínimo, vinte e cinco alunos.

A proposta curricular aqui discutida, promove hoje, um processo desencadeado no “currículo em ação”, possibilitando ao aluno graduando do Curso de Pedagogia compreender as complexidades do trabalho educativo formal e as condições e contradições nele presentes, geradas na prática social. Como referido, o principal eixo articulador desse processo é a disciplina Pesquisa Educacional, que promove processos de investigações acrescidos da apropriação e domínio dos conteúdos científicos necessários a formação do professor, dos aportes das práticas de docências (atividades de estágio), da compreensão e consideração do contexto sócio-cultural em que ocorrem as atividades inerentes à profissão de professor, do desenvolvimento dos processos pedagógicos que desencadeiam a inter-relação das disciplinas que constituem o curso, e finalmente, da teorização das práticas pedagógicas desenvolvidas durante o curso.

Estudar a própria prática e construir novos saberes implica o investimento em pesquisa enquanto estratégia articulada ao ensino, a fim de gerar saberes comprometidos em romper com a tradição tecnicista e conteudista, promovendo mudanças e inovações nos processos educativos. Esses saberes devem emergir e retornar à sala de aula, que é o cenário vivo, complexo e singular da investigação educativa.

A pesquisa articulada com o ensino não é aqui apontada como uma inovação, pois como já afirmava Freire, “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (2000, p. 32). O que se destaca, é que a pesquisa precisa tornar-se parte do processo de formação de professores e romper com a trivialidade das aulas dos cursos de graduação, em que os professores universitários basicamente repassam conteúdos aos seus alunos e não percebem que as relações aparentemente “normais” do cotidiano educacional são complexas e incertas.

4.4 A disciplina Pesquisa Educacional: o cenário reconfigurado

Apesar de já termos mencionado anteriormente, convém apresentarmos detalhadamente o formato atribuído à disciplina Pesquisa Educacional, presente no curso de Pedagogia da UNEMAT - Campus de Sinop, que lhe concede em um plano visível um contorno definido na estrutura curricular do curso.

A Pesquisa Educacional como disciplina, está presente nos oito semestres do curso, totalizando uma carga horária oficial³⁶ de trezentos e sessenta horas, que propiciam aos alunos “pensar a sua prática pedagógica e conceber seu trabalho conforme o espaço histórico, social e econômico presente num determinado tempo, percebendo as contradições nele existentes”. (PROPOSTA CURRICULAR, 1997)

O processo desse engendramento se inicia no primeiro semestre do curso de Pedagogia; tem, como eixo norteador às ementas sugeridas pelo currículo oficial, que propõe para os dois primeiros semestres que antecedem a elaboração do projeto de pesquisa, discutir a metodologia científica como instrumento de desenvolvimento da própria disciplina, destacando para o primeiro semestre:

(...) as relações entre o saber e o poder, o desenvolvimento da ciência na história, a sistematização dos conteúdos, o espírito científico - observação - pesquisa - reflexão - a relatividade do conhecimento científico e suas características, o que é pesquisa, de que serve a pesquisa, para que serve a pesquisa, a pesquisa educacional - a investigação das realidades educativas, formas de trabalho científico - projetos, relatórios, informes. (PROPOSTA CURRICULAR, 1997)

Para o segundo semestre, o ementário propõe:

A metodologia científica e as normas técnicas. Os métodos científicos da pesquisa. Métodos da pesquisa educacional. O processo de elaboração de um projeto de pesquisa como processo: seleção e formulação provisória de um problema de investigação. Estudo detalhado dos diversos passos de um projeto de pesquisa. (PROPOSTA CURRICULAR, 1997)

³⁶ Nos referimos a carga horária oficial, porque além dela, cada aluno, cada projeto exige uma dedicação diferenciada que geralmente extrapola a carga horária oficial.

A abordagem dos conhecimentos propostos nessas ementas, como nas demais que iremos apresentar, se dá a partir de tarefas e/ou atividades acadêmicas planejadas e desenvolvidas pelo professor em conjunto com os alunos do curso e demais professores envolvidos; os estudos e discussões sempre são direcionados para a formação e atuação do professor.

Todo aluno graduando em pedagogia elabora no decorrer do curso um projeto de pesquisa educacional, que permite conhecer aspectos da complexidade que as relações cotidianas constitutivas dos processos escolares possuem. A elaboração do projeto se dá a partir do terceiro semestre, cuja ementa apresenta a seguinte proposta: “Início da construção prática individual de um projeto de pesquisa aplicada à realidade educacional, enquanto parte de um processo de observação e conhecimento. Revisões de estudos para a pesquisa”. (PROPOSTA CURRICULAR, 1997)

Para o 4º semestre, a ementa indica que se deve trabalhar a “continuação da construção do projeto, finalização, apresentação escrita, apresentação oral para uma banca de professores” e dando continuidade a esse trabalho, no 5º semestre a disciplina Pesquisa Educacional promove coletivamente, ou seja, com todos os alunos que constituem a turma, “discussões a respeito da prática de pesquisa, a operacionalização dos trabalhos e projetos, o processo de avaliação contínuo da pesquisa, o processo de produção dos resultados: a monografia, o relatório e informes científicos”. (PROPOSTA CURRICULAR, 1997)

Essa orientação não supõe rigidez. Permite-se antecipar esse processo bem como retardá-lo, pois para avançar, considera-se o desempenho de cada aluno, observado e orientado pelo professor que ministra a disciplina Pesquisa Educacional, conjuntamente com o professor que orienta o projeto. Esse trabalho apresenta, na prática, flexibilidade em dois aspectos: primeiro em relação à elaboração do projeto por um grupo de alunos, abandonando a proposição de elaboração individual constante na ementa; o segundo aspecto, refere-se à mobilidade em relação aos prazos para sua apresentação, indicando que há compreensão do tempo necessário ao desenvolvimento dos processos de aprendizagem de cada aluno

O projeto é elaborado primeiramente com base em um conjunto de significações oportunizadas pelo curso, em função dos saberes construídos em cada área de conhecimento e socializadas pelas disciplinas que compõem o currículo do curso de Pedagogia, tanto as consideradas regulares como as optativas³⁷, pelas expectativas curriculares resultantes de estudos, debates e reflexões elaborados individual e coletivamente; e finalmente, construídos pelas experiências advindas tanto de cotidianos escolares, como das relações de vida que cada aluno constrói nas e pelas práticas sociais.

Essa trajetória de trabalho exige que o aluno elabore concepções de sociedade, de escola e de aprendizagem, com base nas quais, ou seja, nesse repertório de significados, olha para a escola e nela percebe-se como cidadão e como profissional ou futuro profissional da educação. E a partir desse olhar e desse sentir, busca compreender as situações presentes nos processos educacionais.

Com a elaboração do projeto de pesquisa, o aluno mantém contato com a escola - *locus* de seu trabalho profissional, na qual desenvolverá seu projeto, tendo como metas o estágio realizado na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª), o oferecimento de um curso para professores do Ensino Básico e a elaboração do trabalho de conclusão de curso. Estas práticas pedagógicas³⁸ são desenvolvidas baseadas nos resultados da investigação e da reflexão sobre as ações de elaboração e execução do projeto de investigação educacional. Ou seja: o aluno inicia a construção de um projeto de investigação a partir de uma situação problema presente em uma determinada escola, constituindo-se parte do processo de observação para conhecer a escola e suas relações. Com o seu desenvolvimento no decorrer do curso, se constrói teoricamente uma reflexão das práticas pedagógicas propostas pelo currículo oficial acrescido das experiências advindas tanto do projeto de pesquisa, como de outras práticas profissionais da área de formação. Esse trabalho tem como base as ementas previstas para o 6º e 7º semestres que propõem: “O processo de redação e processamento e compilação dos dados, a formulação de teorias e a elaboração

³⁷ Disciplinas regulares e optativas: ver Quadro III.

³⁸ As práticas pedagógicas a que nos referimos, envolvem todas as atividades desenvolvidas para a realização dos três estágios, ou seja, estudos, investigações, planejamentos e a prática docente.

monográfica, a defesa e exposição dos resultados obtidos” (PROPOSTA CURRICULAR, 1997), submetendo à avaliação.

As metas acima indicadas são desenvolvidas tanto com o acompanhamento do professor que orienta o projeto, como dos professores de Pesquisa Educacional e da equipe de estágio³⁹. Essas práticas contemplam o projeto desenvolvido nas escolas, o planejamento e desenvolvimento das práticas de ensino na Educação Infantil e Ensino Fundamental, no oferecimento de um curso para professores que atuam na educação infantil e fundamental, e todas giram em torno do tema do projeto de investigação iniciado entre o 3 e 4 semestres. Elas podem ocorrer tanto do município de Sinop, como de outros municípios da região. A última meta, proposta na ementa do 8º semestre é a elaboração de um trabalho de conclusão de curso, que traz a reflexão dessa caminhada com a apresentação desse trabalho para uma banca pública composta por professores envolvidos no processo.

³⁹ Os estágios são planejados e executados através do acompanhamento de uma equipe de cinco (5) professores do Curso de Pedagogia.

5 A OPÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO E AS FONTES DE DADOS

O que cada pessoa seleciona para 'ver' depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. [...] o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros..
(LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25)

Ao objetivarmos como proposta de mestrado esclarecer as contribuições que a disciplina Pesquisa Educacional propicia à formação de professores pedagogos, vinculados à Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, Campus de Sinop, compreendemos, desde o início que para tal intento, seria necessário problematizar a questão. Neste sentido, procuramos delinear a pesquisa de uma forma que a sua compreensão pudesse apresentar-se consistente do ponto de vista acadêmico e científico. Após estudos preliminares, fizemos alguns recortes que nos apontassem o caminho a ser trilhado. Tais recortes, apresentados sob a forma de questões orientadoras - já referidas na apresentação deste trabalho - permitiram-nos definir como problema de investigação: *Em que medida os propósitos da disciplina Pesquisa Educacional, estabelecida como eixo da reforma curricular do curso de Pedagogia em 1997, foram ou estão sendo alcançados?*

As respostas procuradas a essa questão, que ultrapassa o domínio do senso comum, exigiram algumas definições prévias. A primeira delas refere-se ao caminho investigativo, ou seja, que metodologia seguir?

Antes de respondermos a esta questão, julgamos oportuno indicar que desde nosso ponto de vista definimos por metodologia, os suportes tanto conceituais, quanto atitudes de pesquisa, assim como a escolha e uso de técnicas que permitem de uma forma lógica, enquanto raciocínio científico, uma visualização que permita ultrapassar o olhar ingênuo possibilitando uma compreensão crítica do objeto estudado.

Feito este esclarecimento preliminar, podemos explicitar que a metodologia adotada não foi uma escolha a priori. Foi preciso “tatear” o terreno através de estudos (leituras prévias e presença nas disciplinas do curso de Mestrado em Educação) para que pudéssemos definir que a perspectiva que melhor se apresentou foi a que apontava para uma opção pela pesquisa com ênfase na abordagem qualitativa. Tal opção derivou da compreensão de que a pesquisa qualitativa permite compreender a complexidade dos processos educativos e a multiplicidade de olhares que a eles devem ser direcionados. Por sua dinamicidade ela permite ainda, reformulações constantes no processo de investigação, buscando novas possibilidades e novas informações e até mesmo, permite reconstruir o objeto no processo de investigação. LÚDKE e ANDRÉ (1986) nos esclarecem que a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada (ênfatizando) mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. (p. 13)

Com tal caminho metodológico delineado, verificamos que o estudo de caso foi o que melhor se adequou a nossos propósitos investigativos. Tal afirmativa fundamenta-se no fato de que no estudo de caso parte-se da premissa de que o objeto trabalhado, que embora não esteja acima da realidade e de um contexto historicamente situado, é único. “É uma representação singular da realidade que é multidimensional historicamente situada”. (LÚDKE e ANDRÉ, 1986, p. 21)

Diante das escolhas e almejando um rigor científico, observado no decorrer do estudo, entendeu-se ser necessário priorizar a definição de alguns conceitos, discutidos nos capítulos anteriores, de modo a facilitar a compreensão do próprio estudo.

O primeiro deles é o de *professor*, aqui entendido como sujeito que profissionalmente deve saber manejar com a complexidade do cotidiano escolar e os fundamentos que o influenciam (históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos, econômicos, etc.) e dos processos educativos, tanto individuais como coletivos que exigem domínio do conhecimento e de técnicas para desenvolver processos educativos, a partir de tarefas e/ou atividades acadêmicas e/ou escolares, planejadas e desenvolvidas com habilidades investigativas e reflexivas.

O segundo é *formação de professores* compreendida como um processo complexo, pois a formação se dá inicialmente através dos cursos superiores propostos para esse fim. Mas também se dá na própria atividade docente, pois esta promove o aperfeiçoamento da prática no processo de desenvolvimento do currículo, desde que a base deste seja o ensino investigativo.

A formação docente deve congrega-se para o eixo das práticas, promovendo a reflexão das ações e, sobre as ações, teorizando a prática. Segundo Sacristán (2000), esse processo resulta em estudos e análises do ato de ensinar, revelando o conjunto das questões educativas que envolvem desde as rotinas escolares, até as questões teóricas e metodológicas, passando pelos valores, atitudes e sentimentos que mediatizam esse processo.

Para possibilitar aos futuros professores um saber fazer prático reflexivo, nos níveis e nas áreas do currículo que vão desenvolver e na organização das escolas em que vão atuar, a formação deve também, provocar o estabelecimento de uma fundamentação desse saberes práticos para justificar e analisar sua prática e também para analisar e questionar as condições que delimitam as práticas. Para isso, deve expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. Ou seja, as atividades de ensino e aprendizagem devem contemplar os planos: epistemológico, psicológico, social e histórico, entrelaçados com as práticas pedagógicas, experiências e vivências pessoais e coletivas, que resultam no currículo real, permitindo uma formação comprometida social e politicamente.

A prática educativa exige que o professor conceba o seu trabalho, “conforme o espaço histórico, social e econômico presente num determinado tempo, percebendo as

diferenças e contradições existentes” (Proposta Curricular, 1997). Para isto, os componentes do currículo devem se ligar de alguma forma com as atividades reais que os professores realizam e terão que realizar nos contextos escolares.

Esta reflexão influencia em nosso conceito de *currículo*. Nos apropriamos do conceito de Stenhouse, que assim o define: “uma tentativa para comunicar os princípios e riscos essenciais de um propósito educativo, de forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser transferido efetivamente às práticas” (1998, p. 29). Assim compreendido, o currículo é o campo de comunicação entre teoria e prática em que o desenvolvimento profissional orienta-se pela investigação e na ação, como possibilidade de transformar a prática e as condições sociais que a limitam.

O currículo na perspectiva processual, revela as relações entre a escola e a sociedade, e essas reproduzem o currículo real que é o “currículo oficial mediatizado por práticas diversas, essas práticas são elementos da reprodução ou, pelo contrário, elementos potenciais de resistência à mesma”. (SACRISTÁN, 1998, p. 140)

A perspectiva teórica sobre currículo adotada neste estudo, conduziu-nos a investigar o desempenho da disciplina Pesquisa Educacional, no *currículo em ação*, aqui entendido como prática real que ultrapassa os propósitos do “currículo manifesto”, desenvolvida a partir de um saber fazer prático, do estabelecimento de uma fundamentação desses saberes práticos e da análise e questionamentos das condições reais em que ocorre essa prática.

Outro conceito fundamental para o nosso estudo é o da *Pesquisa Educacional* incorporada como disciplina na graduação em Pedagogia. É entendida como mecanismo do currículo oficial para exercer a mediação nas relações teoria e prática, estabelecidas no currículo real, com a função de integrar o conhecimento e teorizar as práticas pedagógicas desencadeadas pelo currículo em ação. Tem o objetivo de disponibilizar atividades para o aluno graduando em Pedagogia refletir na e sobre a educação, agir e interferir nos processos educativos, teorizando sua prática pedagógica, os conflitos e a complexidade da educação formal, observando a singularidade das situações escolares.

As conceituações explicitadas nos apontam para a compreensão de que estudar a própria prática e construir novos saberes implica o investimento em pesquisa como estratégia articulada com o ensino.

Ancorada nesses pressupostos, entendemos a *prática* como referência para a *teoria* e da teorização da prática resulta o saber docente “...aquele saber que o professor tem ao desenvolver o próprio trabalho, aquele saber que é dele, de mais ninguém, construído a partir da teoria que formou em combinação com os desafios que a prática traz”. (LÜDKE, 2000, p. 01)

O corpo teórico até aqui delimitado, não pode ser entendido como definitivo. Apresenta-se, como uma possibilidade de estabelecer relações com uma situação singular em um contexto singular, lançando pistas para se compreender os propósitos da disciplina Pesquisa Educacional, em relação a formação de professores.

Para desenvolver o estudo, não bastava o referencial teórico, uma vez que tratávamos de avaliar uma proposta de prática curricular. Passamos, portanto, a buscar as fontes os dados empíricos capazes de propiciar informações suficientes para responder às questões levantadas como problematizadoras.

A primeira fonte foi o próprio currículo oficial do curso de Pedagogia, cuja releitura permitiu tanto retomar aos pressupostos teóricos que nortearam sua reforma curricular, quanto verificar a coerência das proposições em relação às ações desencadeadas pela disciplina Pesquisa Educacional.

A segunda fonte foi os depoimentos dos sujeitos da pesquisa: professores universitários que compõem o quadro docente do Departamento de Pedagogia, egressos do curso, alunos da graduação em Pedagogia.⁴⁰

⁴⁰ Iremos nos referir aos professores, egressos e alunos que constituíram o corpo de interlocução, utilizando as letras do alfabeto, tanto para preservar a identidade de cada um como para facilitar nosso trabalho.

5.1 Os sujeitos da pesquisa

Referindo-nos primeiramente aos professores, esclarecemos que o Departamento de Pedagogia possui vinte e oito vagas efetivas para professores universitários que estão distribuídas pelas áreas de conhecimento que constituem a Pedagogia. Além deles, o curso é atendido por professores dos Departamentos de Letras e Matemática que atendem às disciplinas específicas dessas áreas. Três das vinte e oito vagas estão aguardando concurso público e são supridas temporariamente por professores substitutos. O quadro abaixo situa essa população.

QUADRO V - Universo dos professores efetivos: 25

Situação Funcional	N.º de professores	Porcentagem
Afastados para qualificação	11	44%
Atividades em cargos administrativos	02	8%
Cedidos para outros Campi	02	8%
Exercendo docência no Campus de Sinop	10	40%

Fonte: Elaborado a partir de informações do Departamento de Pedagogia referentes ao segundo semestre do ano de 2001.

Dentre os dez professores efetivos⁴¹ em exercício, por ocasião da coleta de dados, realizamos entrevistas com seis, dos quais quatro haviam participado das atividades de reformulação curricular, buscando contemplar diversas áreas do Curso de Pedagogia. A escolha desses seis professores deu-se de forma aleatória, mas acreditando

⁴¹ A opção pelo professor efetivo como interlocutor da pesquisa, deu-se por considerarmos que o professor substituto possui contrato de seis meses, não possibilitando um envolvimento com um trabalho de “maior fôlego”.

que deles obteríamos respostas a nossos questionamentos. O quadro a seguir permite conhecer algumas de suas características profissionais.

QUADRO VI - Caracterização dos professores interlocutores da pesquisa.

Professores entrevistados	Sexo	Idade	formação na graduação	formação na pós-graduação	Tempo de serviço na UNEMAT	Área de concurso
Professor "A"	Masc.	36	Licenciatura Plena em Filosofia	Mestre em Sociologia Política	11 anos	Sociologia da Educação
Professor "B"	Masc.	37	Licenciado em História	Mestre em História	09 anos	Pesquisa Educacional
Professor "C"	Fem.	38	Licenciatura em Pedagogia	Mestre em Educação	08 anos	Didática
Professor "D"	Masc.	42	Licenciado em Ciências Sociais	Mestrando em Educação	07 anos	Pesquisa Educacional
Professor "E"	Masc.	34	Licenciado em Filosofia	Mestre em Educação nas Ciências	08 anos	Didática
Professor "F"	Masc.	37	Licenciado em Filosofia	Mestrando em educação	11 anos	Filosofia da Educação

Fonte: Elaborado a partir de entrevistas realizadas com os professores no segundo semestre do ano de 2001.

Quanto às professoras egressas do curso de Pedagogia, ressaltamos que, para definir quatro delas como interlocutoras, estabelecemos como critérios: ter elaborado o projeto de pesquisa no mesmo nível de ensino em que hoje está trabalhando, atuar profissionalmente na educação em escola pública municipal ou estadual no município de Sinop - MT. Dessa alunas, duas já tinham experiência docente anterior ao curso de Pedagogia e duas iniciaram a profissão docente após a conclusão do curso.

Em relação às alunas, optamos por aquelas que estão cursando o 8º semestre do curso de Pedagogia, e que aceitaram contribuir com este estudo. Inicialmente acompanhávamos quatro delas, porém, a partir de algumas semanas de trabalho, duas apresentaram resistência não contribuindo mais; esquivaram das conversas agendadas e não disponibilizaram seus projetos. Optamos então, por considerar apenas duas como depoentes. O critério para definir essas interlocutoras foi simples; expusemos nossa

proposta de trabalho a todos os alunos que constituíam a turma do 7º semestre em 2000/1 e a participação foi voluntária. O quadro a seguir caracteriza os dois grupos de depoentes:

QUADRO VII - Caracterização das egressas e alunas do curso de Pedagogia definidas como interlocutoras da pesquisa.

Entrevistados	Sexo	Idade	Tema do projeto	Situação acadêmica	Atividade profissional	Tempo de serviço/local	Série que atua
Egressa "A"	fem.	44	A arte e a magia das dobraduras	Concluiu 2000/1	Professora	22 anos Esc. Estadual	1ª a 4ª séries
Egressa "B"	fem.	26	Avaliação	Concluiu 2000/2	Professora	6 meses Esc.Municipal	1ª série
Egressa "C"	fem.	39	Avaliação	Concluiu 2000/2	Professora	12 anos Esc.Municipal	Direção
Egressa "D"	fem.	28	Educação Sexual	Concluiu 2000/2	Professora	6 meses Esc.Municipal	2ª série
Aluna "E"	fem.	48	Deficiência Auditiva	Cursando 8º sem.	Professora	2 anos UNEMAT	Educ Especial
Aluna "F"	fem.	45	Participação da família na escola	Cursando 8º sem.	Professora	18 anos Esc.Municipal	2ª série

Fonte: Elaborado a partir de entrevistas realizadas no segundo semestre do ano de 2001.

Optamos por realizar entrevistas semi-estruturadas tanto com os professores, como com as egressas e alunas. Essa opção justifica-se na medida em que se verifica que na entrevista “a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 33). Ou ainda como afirma Triviños (1987), porque a entrevista semi-estruturada “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. (p. 146)

As entrevistas ocorreram no período de maio a novembro do ano de 2001. Iniciamos com as alunas do curso de Pedagogia, em junho, seguindo-se as entrevistas com as egressas do curso e posteriormente com os professores. As entrevistas com as alunas e egressas do curso, aconteceram tanto nas escolas locais de trabalho das mesmas, como também, na biblioteca do Campus, que possui um ambiente mais reservado permitindo breves reuniões. Com os professores universitários, as entrevistas

ocorreram em locais diversificados. Três professores foram entrevistados em suas residências, uma na biblioteca do Campus de Sinop e um em minha residência.

Todas as entrevistas (modelo anexo) aconteceram sem tempo pré-determinado promovendo-se assim, uma agradável situação de informalidade, que possibilitou que tanto alunas, egressas e professores falassem livremente sobre o curso de Pedagogia, contemplando, além das questões que orientaram as entrevistas, outros assuntos relativos ao curso. O contato inicial com todos os interlocutores da pesquisa, deu-se numa situação de informalidade, principalmente com os professores, pois considerando que sempre mantivemos uma relação bastante aberta, todos sabiam qual era o objeto de minha pesquisa. Mesmo porque, o tema deste trabalho, é provocador de debates até informais no Departamento de Pedagogia, principalmente por aqueles professores envolvidos com o curso desde o ano de 1994. Com as alunas e egressas não foi muito diferente.

5.2 Análise documental

A terceira fonte de informação foi os planos de ensino dos professores universitários. Optamos por verificar como esses planos de ensino são elaborados, e se fazem referências às atividades desencadeadas pela disciplina Pesquisa Educacional. Ou seja, desejávamos saber se eles expressam a preocupação de desenvolver tarefas acadêmicas com a perspectiva da unidade entre teoria e prática.

A seguir, tomou-se como quarta fonte de dados, os projetos e monografias de final de curso, elaboradas pelas egressas e alunas interlocutoras da pesquisa; direcionamos nosso olhar para a teorização das práticas pedagógicas promovidas e realizadas no decorrer do curso de Pedagogia.

5.3 Informações complementares

Consideramos ainda, como fonte informativa, nossa participação em duas reuniões convocadas pelo Departamento de Pedagogia, no decorrer do segundo semestre do ano de 2001, para discutir e avaliar aspectos e atividades desenvolvidas pelo curso, considerando-as como uma fonte de informações e reflexão.

Necessariamente, precisamos evidenciar que também constituo esse grupo de interlocução, considerando que além de participar na coordenação dos trabalhos de reformulação do currículo, também atuo como professora do curso de Pedagogia, contribuindo com as atividades acadêmicas provocadas e/ou promovidas pela Pesquisa Educacional.

De posse dos elementos referencias tanto do plano teórico quanto empírico, tornou-se possível realizarmos a análise requerida no sentido de responder às questões levantadas em relação aos propósitos e ao desempenho da disciplina Pesquisa Educacional na formação do pedagogo.

Sabemos que num trabalho de pesquisa “a compreensão não é a busca de um fundamento sólido, mas um empreendimento no qual nos lançamos sem possibilidades de saber antecipadamente as conseqüências de tal engajamento” (COSTA, 1996, p. 96). Assim, nos foi possível perceber, no decorrer do trabalho que, como afirma Costa, “a pesquisa é uma atividade de alto risco” (id. p. 99); assumimos esse risco, com muitas incertezas mas sempre tendo claro que as respostas obtidas devem ter o status da provisoriedade.

6 OS DADOS DA REALIDADE E AS PRÁTICAS CURRICULARES: ENTRELAÇANDO TEORIZAÇÕES E VISÕES

*Analisar currículos concretos significa estudá-los
no contexto em que se configuram e através do
qual se expressam em práticas educativas e em resultados.*
(Sacristán, 2000, p. 16)

Embora saibamos que um curso de formação de professores não pode sozinho ser responsabilizado pelas ações ou posturas de um profissional dele egresso, não podemos negar que o espaço universitário torna-se privilegiado quando assume o compromisso de pensar criticamente a sociedade, explicitando as desigualdades sociais. É também neste espaço (ainda que não só nele) que é permitido indicar ser possível uma sociedade mais solidária e justa em suas relações.

Assim, entendemos que uma proposta de curso, não precisa necessariamente estar voltada para formar educadores “revolucionários”; porém, entendemos também, que este mesmo curso deve propiciar meios para que o acadêmico perceba que no mundo atual uma mudança radical na sociedade é necessária e que, ainda que a educação sozinha não possa realizar esta mudança, ela tornou-se num instrumento poderoso para que tal intento seja realizado.

Nesta perspectiva é que a Proposta de alteração curricular do curso de Pedagogia em Sinop foi planejada com a participação direta e sistemática de cinco professores e contribuições indiretas de mais oito, tanto efetivos da carreira, como contratados temporariamente. Explicitou-se, desde o início de sua formulação que “o diálogo, o envolvimento de todos, o compromisso e a competência profissional são condições *sine*

qua non para uma prática pedagógica socialmente relevante” (Proposta Curricular, 1997, p. 60). Explicitou-se ainda, que deveria ter-se como referência,

um profissional capaz de operacionalizar sua práxis pedagógica, dominando os processos didáticos metodológicos e instrumentais contemporâneos, necessários à promoção da construção, criação e elaboração do conhecimento, considerando-se duas dimensões: primeiramente a dimensão política, em que o mesmo deve definir-se como profissional, adotando uma postura que interfira na sociedade, e na dimensão humana, um profissional que possua discernimento do antagonismo da estrutura de classes, sendo sujeito concreto da história, dinâmico, contraditório e promovedor de um processo educacional interacionista. (Proposta Curricular, 1997, p. 58)

Pressupunha-se que para tal intento, sem perder de vista os demais componentes curriculares, a disciplina Pesquisa Educacional seria a

grande promotora da teorização da prática, rompendo a clássica dicotomia entre teoria e prática, fortalecendo e propiciando os trabalhos atinentes às metodologias e as práticas de ensino, bem como, o contato, através da pesquisa, com a realidade educacional, buscando sempre a sustentação teórica nas disciplinas de fundamentos da educação. (Proposta Curricular: 1997, p. 60)

Decorridos cinco anos de declarada essa concepção, fazia-se necessário um estudo mais sistemático de seu processo de implementação, respeitando-se os pressupostos orientados na perspectiva do currículo em ação, que supõe a prática real que ultrapassa os propósitos do “currículo manifesto”, desenvolvida a partir de um saber fazer prático e do estabelecimento de uma fundamentação desse saber fazer.

Embora tivéssmos claro que o currículo idealizado não fora uma construção metafísica, seria somente na análise do mesmo em ação que se poderia verificar se realmente a disciplina Pesquisa Educacional confirmava a expectativa de constituir-se em elemento chave para a melhoria da qualidade da formação dos acadêmicos de Pedagogia. Para tanto, foi esta investigação realizada e nesse espírito comentaremos o que ela nos revelou, sempre considerando os limites dentro dos quais o trabalho foi efetivado.

Como ponto de partida da análise, consideramos pertinente que os sujeitos de nossa pesquisa, cinco anos após a idealização curricular, nos indicassem qual o perfil profissional que se manifesta atualmente nos alunos. Neste sentido, esclarecemos que ao nos referimos ao perfil profissional que se efetiva no e pelo curso, temos claro que ele

se constrói a partir da integração do currículo manifesto oficialmente, acrescido das experiências práticas que os alunos têm, resultando então, em uma experiência real que se revela de forma diferente para cada aluno; os contextos são múltiplos, porém, possuem uma inter-relação que permite discuti-los conjuntamente. (SACRISTÁN,1998)

Considerando a função⁴² atribuída à disciplina Pesquisa Educacional neste curso, nossa hipótese de trabalho era a de que ela teria contribuído significativamente na construção e definição do perfil profissional estudante ou recém egresso. Vejamos o entendimento dos depoentes.

No que diz respeito aos sujeitos professores do curso, verificou-se que dois deles - os professores “F” e “D”, que atuam nas áreas de Filosofia da Educação e de Pesquisa Educacional - possuem visões equivalentes em relação ao perfil profissional desenvolvido através do curso. O primeiro nos declarou que: “De uma maneira geral, concebo um perfil de profissional comprometido teoricamente e praticamente com o ‘fazer pedagógico’ da linha freiriana e as linhas mestres do curso de Pedagogia deste Campus, tem reais condições de causar no acadêmico este comportamento”. Já o professor “D” nos indica que: “O perfil revela o que se constrói durante os oito semestres, ou seja, um profissional preparado tecnicamente, com visão de educação numa linha libertadora e transformadora. Nosso pedagogo vê a educação como um processo que deve ser construído”.

Tentando verificar se estas concepções não seriam uma construção romântica da própria profissão, cruzamos as informações com a visão que as egressas e as acadêmicas têm de si mesmas: A egressa “A” indica que o curso de Pedagogia “desenvolve sem dúvida uma consciência crítica”. A aluna “F” por sua vez enxerga que os alunos “buscam solucionar problemas críticos nas escolas. O curso propõem mudanças no ato educativo e a educação passa a ser uma educação com prazer”. A percepção dessa aluna confirma o entendimento de Fazenda (1997), quando afirma que “o exercício da sala de

⁴² A função desta disciplina é promover a teorização da prática pedagógica rompendo a clássica dicotomia teoria - prática, fortalecendo e propiciando os trabalhos atinentes às metodologias e as práticas de ensino, promover contato com a realidade educacional, buscando sempre sustentação teórica nas disciplinas que constituem os fundamentos da educação e promover a integração desse conhecimentos numa perspectiva de inovação. (Ver item 1.2 p. 24).

aula perpassado da habilidade adquirida no pesquisar, transforma e redimensiona a sala de aula, contagiando todos os que a freqüentam”. (p. 81)

Essas quatro visões que apontam para uma perspectiva de construção, nos permitem estabelecer uma relação com o perfil concebido pelo currículo oficial do curso, quanto à dimensão política pela qual o professor deve definir-se como profissional que adota uma postura de interferência na sociedade. É conveniente, porém, ressaltar que tais depoimentos, embora representem aquilo em que se crê, têm um importante componente de subjetividade e que a compreensão do ato pedagógico é individual e muitas vezes caleidoscópica. Essa circunstância pode ser percebida quando ouvimos outros depoentes manifestaram opiniões que relativizam o otimismo dos primeiros e nosso próprio otimismo. Logo foi necessário aprofundar nossos questionamentos buscando observar e compreender como se dá esse processo no “mundo real”, ou seja, no cotidiano do curso desde a perspectiva dos depoentes.

Assim, o professor “E” aponta que:

Nosso curso forma um profissional inovador. Porém, sua prática se confronta com uma realidade contrária a essa formação e sua intervenção que deveria ser inovadora, fica comprometida. A intervenção do profissional inovador se torna mais contundente quando se oferece uma formação na modalidade que ocorreu nos municípios de Cláudia e Vera⁴³, pois formou-se um grande grupo de professores em um mesmo período, ou seja, um grande bloco de professores se formaram e interferiram nas escolas conjuntamente, demonstrando mais força para inovar.

A professora “C”, da área de Didática, lança outro olhar para essa problemática da aceitação da inovação educativa pelo sistema de ensino, ela entende que:

Através da pesquisa que realizo em diversas escolas (da rede municipal de ensino em Sinop), percebe-se que esse professor (formado no nosso Curso de Pedagogia), destaca-se frente aos demais nas discussões e análises sobre a educação, a sociedade, a escola. Isso em se tratando de discussões realizadas nas escolas em que atuam. Porém ouço reclamações que as propostas de inovação não são aceitas; essa é uma fala que deve ser analisada e observada com mais rigor, pois a grande preocupação é: por que não se rebelam?

Stenhouse (1998), ao falar acerca de inovação na escola, diz que a escola “é a comunidade básica em educação” (p. 222), e ela deve discutir os problemas e as

⁴³ Cláudia e Vera são dois municípios próximos à Sinop, nos quais que a UNEMAT desenvolveu um programa especial para formação dos professores, esse programa foi concluído em 1999 e formou 110 professores.

possibilidades da inovação. Ele admite contudo, que a escola possui limitações para tal intento como: escassez de recursos financeiros, a opinião dos pais e da sociedade, a manutenção da ordem estabelecida, a definição da identidade e a carga de trabalhos dos professores.

A inovação põem em perigo o controle e a ordem estabelecidos pelo poder que emana do centro dos sistemas de ensino; para romper esse controle a “inovação curricular deve partir de um grupo de professores, de um centro, de uma unidade básica, que discute, modela e leva a cabo o currículo, participando da avaliação dos resultados”. (STENHOUSE, 1998, p. 18)

Para ilustrar essa possibilidade aventada pelo autor, referimos o trabalho desenvolvido pela aluna “C” que culminou com a elaboração em conjunto com os professores da escola em que hoje atua como diretora, de uma proposta de avaliação, a qual está sendo desenvolvida com êxito pelos professores que a elaboraram. Ou seja, constituiu-se no interior da escola um grupo que trabalha a partir de um projeto coletivo, materializando as idéias e propostas de inovação. Como declara a própria aluna, esse grupo, sofre resistências por parte de alguns professores que atuam naquela escola em relação a proposta inovadora.

Esta mesma aluna, fazendo referência ao perfil de profissional que o curso de Pedagogia da UNEMAT - Campus de Sinop efetiva, disse que: “O curso de Pedagogia abre para novas discussões, mas temos que observar que tem-se o curso e o aluno e cada aluno têm suas expectativas. No meu caso, esse curso veio acrescentar, deu segurança para o trabalho em grupo”.

A perspectiva do profissional inovador manifestada nas ações da aluna "C", nos permite estabelecer outra relação com o currículo concebido pela proposta curricular, que prevê que o profissional que inova, possui a “capacidade de operacionalizar sua práxis pedagógica”. E esta é uma qualidade presente nas ações pedagógicas dessa aluna.

Avançando na análise do desenvolvimento da capacidade de operacionalizar sua prática pedagógica possibilitado pelo curso, apresentamos o depoimento do professor “A”, que aponta situações diferenciadas em relação ao próprio estudante, durante seu

processo de formação. O professor nos relatou que os professores que atuam nesse curso se deparam, freqüentemente, com situações em que os alunos (graduandos em Pedagogia), questionam e até mesmo criticam as linhas de estudos e discussões que determinadas disciplinas adotam, caracterizando-as como disciplinas que não contribuem para a solução dos problemas escolares; Diz o professor A:

O aluno reclama por não receber respostas rápidas e prontas para resolver seus problemas e se frustra com a universidade, pois o curso não lhe dá isso e é isso que ele espera conseguir. Porém, acredito que devemos ensinar a não-realidade, devemos propor a emancipação, pois se ensinarmos só a realidade não teremos perspectiva de emancipação”. [E o professor conclui que] “esse processo, ou esse ensinar, deve se dar numa perspectiva dialética pois temos outro perfil, o aluno que assume uma atitude de pesquisa que está relacionada ao projeto que desenvolve durante o curso.

Esta última atitude demonstra maturidade; o aluno extrapola as atividades formais do curso, estruturadas e planejadas pelo currículo oficial manifesto, e promove a inter-relação destas com o seu projeto de pesquisa. Nessa mesma linha de posicionamento, é relevante o depoimento da egressa "D", hoje professora de uma escola municipal:

O curso não muda a proposta de vida profissional de cada um. Porém o curso de Pedagogia mostra outras realidades para o aluno, ele descortina a idéia que a educação é um processo harmonioso, ele revela a educação real. Portanto, se o aluno não sabe se quer ser professor, o curso não vai tornar fácil o percurso de cada um, muito pelo contrário, ele até sugere que se busque outra profissão.

Já o sexto professor, que também atua na área da Pesquisa Educacional, contrapõe-se aos anteriores ao dizer que o curso de Pedagogia forma “Um professor que sabe o que deve fazer, mas nem sempre sabe o como fazer. As disciplinas são eminentemente teóricas e os exemplos são incompletos”. Sua percepção discordante mereceria aprofundamento de análise, o que não alcançamos neste estudo. Valeria explicitar, através de evidências qual a base real de sua afirmativa. De qualquer modo, podemos tomar sua fala como exemplificativa de que um currículo com propósitos explícitos, é de fundamental importância para a aquisição de valores; porém sua efetividade é condicionada a uma série de situações de ordem estrutural e conjuntural, o que, não raras vezes, dificulta e desestimula ações mais engajadas do ponto de vista político e pedagógico. Contudo, tal constatação não basta. Para aprofundarmos a análise

é preciso avançar mais, até porque isto não chega a ser uma novidade numa sociedade desigual.

Isto nos conduziu a melhor delimitarmos a problemática investigada, perguntando, mais especificamente: *A inclusão da disciplina Pesquisa Educacional em todos os semestres letivos, vinculada à produção de um trabalho de conclusão de curso, realmente contribuiu/contribui para a melhoria da qualidade da formação dos acadêmicos de Pedagogia?*

Para responder a tal indagação procuramos indicativos empíricos, tendo em vista que a maioria dos acadêmicos do Campus de Sinop é já professor do Ensino Fundamental, a fim de verificar possíveis mudanças em seu desempenho profissional provocadas pela vivência da proposta de curso. Utilizamos tal estratégia fundamentados no pressuposto que o “currículo em ação”, possibilita compreender o alcance dos propósitos da disciplina Pesquisa Educacional, estabelecida como eixo do currículo do curso de Pedagogia da UNEMAT - Campus de Sinop e as contribuições do processo por ela desencadeado, na formação de professores., compreendendo, ainda, que “o valor de qualquer currículo (...) se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais”. (SACRISTÁN, 2000, p. 201)

Neste sentido, optamos por envolver no estudo o planejamento e o desenvolvimento dos estágios (práticas de ensino), que são orientados por uma equipe de cinco professores do curso de Pedagogia⁴⁴, quatro do curso de Letras e quatro do curso de Matemática, para discutirmos possíveis mudanças no desempenho profissional daquelas alunas - professoras, uma vez que os estágios são planejados a partir de cada tema dos projetos elaborados por elas próprias. Lembramos que, de acordo com a proposta curricular do Curso, o aluno só realiza seu estágio subsidiado pelos resultados dos estudos desencadeados por seu projeto de pesquisa, que no decorrer do curso oportunizam contatos com diversas realidades escolares e educacionais.

⁴⁴ Nos dois semestres letivos do ano de 2001, período em que 40% do corpo docente efetivo encontrava-se afastado para qualificação, a equipe de estágio do curso de Pedagogia ficou reduzida no primeiro semestre para quatro professores, dois quais dois contratados temporariamente e no segundo semestre constituiu-se de dois professores efetivos e três contratados por período determinado.

Buscamos, assim subsídios através do conhecimento de seis projetos elaborados pelas egressas e alunas interlocutoras da pesquisa, desenvolvidos em diversas escolas, a fim de verificar como se deu o envolvimento de cada tema com o planejamento e desenvolvimento das aulas no decorrer dos estágios.

O primeiro projeto, desenvolvido pela egressa “A”, no período de 1998 a 2000, junto à Escola Estadual “Enio Pipino”, com alunos de uma 2ª série do Ensino Fundamental, teve como tema “A arte e magia das dobraduras no desenvolvimento da criança”. Esse tema foi contemplado no planejamento dos estágios. A aluna “A” nos relatou que:

Na elaboração do planejamento das aulas para a 2ª série do Ensino Fundamental, o tema "dobraduras" ficou contemplado de forma bem expressiva e contou com a colaboração da coordenação pedagógica e da diretora da escola e das professoras da UNEMAT que orientaram o estágio.

No estágio da Educação Infantil o tema não teve a mesma expressividade, justificando-se a professora: “estagiei numa creche com crianças do berçário e não foi possível envolver o trabalho das dobraduras no desenvolvimento delas, pois eram bebês”.

O segundo projeto, da egressa “B”, desenvolvido no período de 1999 a 2001, na Escola Estadual “Enio Pipino”, teve como tema: “Educação sexual na escola: mito ou realidade?”. Esse projeto envolveu de forma direta, crianças da 3ª e 4ª séries e os professores do Ensino Fundamental. No planejamento das aulas a egressa “B”, não conseguiu incorporar o tema em todas as áreas, como previamente julgava ser possível, ou seja, não conseguiu romper com o limite (comum na educação escolar) de abordar assuntos acerca da sexualidade apenas nas aulas de ciências. Embora tenha realizado seu estágio na mesma escola que a aluna “A”, a aluna “B” afirmou não ter recebido apoio nem da coordenadora pedagógica nem da diretora da escola, contando apenas com os professores da UNEMAT que acompanhavam o estágio. Seu planejamento de aulas, sofreu várias modificações no decorrer do estágio: “Houve alterações no planejamento das aulas porque algumas atividades que estavam previstas tiveram que ser aprofundadas, pois os alunos já tinham uma base de certos conteúdos”. A mesma egressa relatou que “as crianças contribuíam ativamente no planejamento das aulas,

principalmente na escolha das dinâmicas de grupo e nas divisões de tarefas e temas que foram estudados”.

A egressa “C”, desenvolveu seu projeto no período de 1998 a 2000, na Escola Comunitária “Santa Elizabeth”, com o tema: “Avaliação a serviço da aprendizagem”. Em relação ao estágio, essa aluna nos relatou que: “O tema do projeto esteve presente em todos os momentos dos meus três estágios, tanto nas produções como nas reações dos alunos. E no planejamento das aulas, pude contar com as colegas professoras que trabalham na escola”. Outro aspecto por ela destacado, se refere à participação dos alunos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, no planejamento das aulas: “As crianças participaram discutindo a avaliação e os temas estudados em sala, e não houve necessidade de alterar o planejamento inicial”.

O projeto da aluna “D” que tem como tema “A inclusão do deficiente auditivo no enfoque da comunicação total”, foi iniciado em março de 2001 e a aluna ainda estava envolvida no processo da elaboração da monografia ao elaborarmos este texto. Esta aluna desenvolveu sua pesquisa na Escola Municipal “Jardim Imperial”, em Sinop, na qual realizou o estágio do Ensino Fundamental; o estágio da Educação Infantil, foi desenvolvido em uma escola particular. Nestes estágios, o tema do projeto esteve presente constantemente:

As turmas com as quais realizei os dois primeiros estágios tinham integrantes com deficiência auditiva, porém, ocorreram mudanças significativas nos planejamentos das aulas. As crianças não tinham preparação para participar de uma aula com a comunicação com o colega deficiente auditivo. Isso gerou inicialmente risos e alguns desconfortos; depois de alguns dias, passaram a entender a linguagem com o D. A., inclusive incorporando-a, o que levou a melhorar a comunicação do grupo com o colega deficiente.

A aluna “D”, também nos relata que as professoras titulares das turmas em que estagiou contribuíram com a preparação das aulas, porém a escola falhou em alguns aspectos, impedindo a realização de algumas atividades que estavam planejadas.

A aluna “E” organizou um projeto que tem como tema “A participação dos pais no processo ensino aprendizagem dos filhos”. Essa aluna desenvolveu e continua desenvolvendo seu trabalho promovendo continuamente a participação dos pais na

aprendizagem dos filhos junto à Escola Municipal “Jardim Paraíso”, em Sinop, com a sua própria turma.

O último projeto que verificamos da aluna "F", versou sobre a avaliação: “Concepção de avaliação presente nos alunos de 3ª série”. Foi desenvolvido no período de 1999 a 2001, junto à escola Estadual “Nilza de Oliveira Pipino”, e o tema foi uma constante no decorrer dos estágios, “o tema avaliação envolve todo o processo em sala de aula” .

Os diferentes depoimentos de egressas e alunas nos levam a acreditar que o envolvimento com o tema dos projetos e as atividades por eles desencadeadas, provocam reflexões sobre ações docentes, estabelecendo relações singulares com os componentes do currículo manifesto, que devem ligar-se de alguma forma às “atividades reais que os professores realizam e terão que realizar nos contextos escolares, ou essa formação pode ficar, no mínimo, isolada do exercício da profissionalidade” (SACRISTÁN, 2000, p. 272). Esse possível isolamento também foi percebido como situação real no curso analisado, uma vez que em alguns casos as práticas de ensino que constituem os estágios, orientadas pelos professores universitários, embora demonstre planejamento e desenvolvimento de tarefas inovadoras, essas podem ocorrer apenas durante os estágios, como é o caso da egressa “F”, ela desenvolveu, durante o curso de Pedagogia, um trabalho relevante acerca da avaliação escolar. Lamentavelmente, esta aluna, hoje atende apenas às exigências do sistema de ensino municipal, que contrariam os pressupostos de seu trabalho acadêmico.

Apesar das limitações impostas pelos próprios sistemas mantenedores da escola, acreditamos, que projetos de pesquisa e outras propostas inovadoras podem estender-se ao aperfeiçoamento profissional contínuo. Como exemplo apontamos o trabalho docente da aluna “E”, já relatado, que após o período do estágio, continuou promovendo a participação da família na escola. Nosso otimismo, contudo, deve ser temperado pelo reconhecimento da força da cultura que predomina no cotidiano escolar. A prova é que a proposta pedagógica de "E" é um trabalho individualizado, solitário, que ainda não recebeu o engajamento de outros professores.

Outra consideração importante para nossa análise decorre do fato de que as respostas às entrevistas, embora nos indiquem que o professor que trabalha a partir de um processo investigativo abre novas perspectivas (ainda que isto não seja automático) referem-se a uma atividade específica, inserida na estrutura curricular que é a de estágio de prática de ensino. Logo, é preciso levar em conta que num processo de estágio as relações se dão num outro patamar; os alunos sentem-se observados e sabem que necessitam aprovação para concluírem o curso. Por isso, muitas vezes acabam por assumir uma atitude pragmática em relação à avaliação de seus desempenhos. A pergunta que muitos alunos as vezes fazem é: “O que nossos avaliadores esperam que façamos?” É evidente que tal situação não é uma regra. Porém, muitas vezes o estágio cerca-se de tal artificialidade que passa a impressão de que algumas atitudes ali desencadeadas só foram possíveis, dado a um clima de “faz-de-conta”, estabelecido previamente. Tal circunstância nos conduziu a refazermos nossa primeira questão, perguntando-nos: *Como verificar o nível de relevância da Pesquisa Educacional no que diz respeito à formação teórica do aluno e sua prática cotidiana?*

Em primeiro lugar, é preciso reiterar que o projeto de pesquisa elaborado e desenvolvido pelos alunos, não busca solucionar problemas educativos aplicando regras previamente definidas ou concebidas. Muito pelo contrário, é realizado buscando compreender a complexidade das relações do cotidiano escolar para, através de reflexões, propor ações pedagógicas que sustentem determinadas realidades ou que provoquem mudanças nessa realidade, isto porque uma tarefa “não pode ser compreendida sem ser analisada em função do significado que adquire em relação a proposições pedagógicas e culturais mais gerais dentro das quais adquire verdadeiro valor educativo” (SACRISTÁN, 2000, p. 210). Assim, o projeto deve contemplar temas relacionados à educação e ao ensino, observando se envolvem as áreas da habilitação do curso, pois tais temas devem conectar-se aos conhecimentos educacionais nele tratados, o que supõe a compreensão de elementos básicos e fundamentais para a docência. São eles: ensino, aprendizagem, avaliação e formação de professor.

Até este momento, os dados que estivemos discutindo apontam que a tentativa de superar problemas educacionais ou de romper práticas pedagógicas cristalizadas e equivocadas ou até mesmo de demonstrar que é possível mudar, encontra sustentação na

elaboração e execução dos projetos de pesquisa. A disciplina Pesquisa Educacional através do processo de elaboração e execução de uma pesquisa educacional na graduação, parte da perspectiva que é o professor que deve compreender a importância e a necessidade de investigar sua prática educativa. E conforme nos orienta Stenhouse (1998), isso não se dá por decreto ou decisões centralizadas no poder do sistema de ensino e sim, através do empenho dos professores em compreender o processo de aprendizagem e avaliar seus resultados. A postura de investigar a prática deve ser promovida desde o início do processo de formação de professores, para que esses possam aperfeiçoar sua prática, no decorrer do curso, como garantia de exercitá-la em sua atuação profissional. Opiniões de egressos do curso de Pedagogia e também dos alunos que ainda estão cursando, mas em fase de conclusão, nos trazem evidências que tal processo é entendido como necessário e contribui com a formação de professores.

A elaboração do projeto de pesquisa no decorrer do curso, passando por duas bancas de avaliação, uma do projeto nos primeiros semestres do curso e outra da monografia na conclusão, dá mais sustentação à graduação. Nem vejo a pedagogia sem um projeto de pesquisa”. (Depoimento da aluna “E”)

Esta aluna também nos disse que:

Os municípios da região solicitam trabalhos dos alunos que estão concluindo o curso, a fim de contribuírem com a educação. Como exemplos eu cito o município de São José do Rio Claro⁴⁵ que recentemente solicitou a um grupo que desenvolveu uma pesquisa na área de alfabetização de adultos, que assessorasse um trabalho nesta área, no município.

No entanto, o processo também apresenta falhas: “nem todos os colegas do curso conseguem testar, ou melhor trabalhar o tema do projeto nos estágios e isso provoca uma certa frustração em relação às expectativas criadas para o estágio”. (Aluna “E”)

Nas declarações de uma aluna que concluiu o curso de Pedagogia no primeiro semestre de 2001, foi possível confirmar a percepção da aluna "E" quanto as falhas no processo, quando diz:

Esse processo de elaboração do projeto foi riquíssimo, pois pude ver na prática da sala de aulas as teorias e discussões que a universidade promoveu. Eu li muito e através do projeto pude verificar minhas dificuldades”. [Mas fez também algumas ponderações:] “A pesquisa deve

⁴⁵ O município de São José do Rio Claro está situado aproximadamente à 650 km da Capital do Estado de Mato Grosso - Cuiabá.

iniciar mais cedo⁴⁶; deve-se ter mais professores dispostos a orientar, o curso ministrado durante o oitavo semestre deve ser oferecido aos professores da escola onde se realizou a pesquisa.

Ao finalizar seu depoimento, ela afirma que: “o projeto de pesquisa nos revelou um problema, mas não conseguimos resolvê-lo no período do estágio do ensino fundamental, embora soubéssemos como poderíamos fazer”. Dessa declaração queremos destacar dois aspectos o primeiro, quando a nova professora nos diz que através da pesquisa verificou suas dificuldades na profissão docente; entendemos que a proposta da disciplina Pesquisa Educacional cumpriu com sua função de promover a reflexão sobre práticas pedagógicas com vistas a aperfeiçoar a atuação profissional pois é a partir do momento em que o professor percebe e aceita sua fragilidade em relação a determinada situação do cotidiano escolar que abre-se uma possibilidade de buscar sua superação. O segundo, é o fato dela haver assumido que, no período do estágio do Ensino Fundamental, não lhe foi possível superar o problema constatado através da pesquisa que desenvolvia na escola. Sua expectativa foi além da proposição curricular do curso pois, tanto a proposta do estágio como a da disciplina Pesquisa Educacional não propõem ao aluno detectar problemas nas escolas e solucioná-los aplicando determinadas regras ou metodologias. Muito pelo contrário. O que se propõe é que o aluno, no processo de elaboração e desenvolvimento de seu projeto, compreenda e reflita as ações desencadeadas na prática pedagógica promovidas pelo curso, e em alguns casos, decorrente também da experiência profissional.

Como já afirmamos anteriormente, a proposta curricular do curso de Pedagogia da UNEMAT - Campus de Sinop, definiu a disciplina Pesquisa Educacional como um espaço curricular que cria para o aluno graduando em Pedagogia oportunidades de refletir na e sobre a educação, agindo e interferindo nos processos educativos, teorizando sua prática pedagógica, os conflitos e a complexidade da educação formal, observando a singularidade das situações escolares; a disciplina ainda oportuniza que essa reflexão ocorra através de lentes constituídas por um “currículo real”.

Essas possibilidades de reflexão sobre as ações pedagógicas e de compreensão das fragilidades e dificuldades profissionais, estão registradas inclusive, na monografia

⁴⁶ Esta egressa, fez parte de uma turma que sofreu o processo de uma greve de 100 dias, e houveram prejuízos na elaboração do projeto ocasionando atrasos nos encaminhamentos dos trabalhos.

de conclusão do curso da aluna “D”, que nos sugere haver ela mergulhado na complexidade do processo educacional, pois só assim lhe foi possível indagar sobre ele, compreendê-lo e buscar superar. Suas reflexões desencadeadas pela disciplina Pesquisa Educacional contribuíram para seu aperfeiçoamento profissional, ainda não concluído, pois esse é um processo contínuo na vida profissional de professores. É o que nos confirma Stenhouse, quando diz que “o aperfeiçoamento profissional do professor acontece no processo de desenvolvimento do currículo, desde que estes busquem desenvolver a compreensão e refinar seus critérios e seus conceitos, opiniões, ponderações e juízos”. (1998, p. 141)

Atualmente, essa aluna, trabalhando como professora de uma 2ª série do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Sinop, vem aperfeiçoando sua prática pedagógica e se tornando uma referência como profissional, contribuindo com seus saberes para tratar dos problemas relativos à sexualidade das crianças e adolescentes de sua escola. Também superou-se, enfrentando problemas em relação as dificuldades apresentadas por algumas crianças na alfabetização.

Com base nessas constatações, entendemos que a disciplina Pesquisa Educacional torna-se relevante à formação teórica e prática, a medida em que cada aluno do curso de Pedagogia, através da elaboração e execução de seu projeto de pesquisa, cria oportunidades singulares para o seu auto-desenvolvimento profissional. Como reforço, trazemos mais dois depoimentos de nossas interlocutoras que concluíram o curso no primeiro semestre do ano de 2001: A primeira nos disse que:

Hoje sinto uma inquietação em relação ao meu trabalho e ela foi provocada pelo curso, principalmente pelo meu projeto. Antes dele eu fazia aquilo que acreditava sem questionar. Hoje tenho um questionamento constante em relação a minha prática como professora. Vejo mais claro a necessidade e a importância da educação da criança e me inquieto quando não consigo contribuir. Hoje falo sobre meu trabalho com mais liberdade e mais convicção em qualquer situação ou ambiente⁴⁷. (Aluna “E”)

A segunda professora declarou que:

Com a elaboração do projeto, da monografia e as avaliações, a gente cresce muito e a gente estuda muito mais, pois tem que se preparar para fazer a

⁴⁷ Essa professora trabalha com crianças portadoras de deficiência auditiva.

*pesquisa; isto mudou a minha prática principalmente na relação com os alunos e com os colegas*⁴⁸. (Aluna “C”)

Cada uma com seu tema - a aluna “E” com: “A inclusão do deficiente auditivo no enfoque da Comunicação Total” e aluna “C”, com: “A avaliação a serviço da aprendizagem” - acrescidos às expectativas curriculares, criou condições e oportunidades para aperfeiçoar-se profissionalmente. Isto confirma a assertiva de Schön de que, “Se criarmos oportunidades para que os estudantes conectem o conhecimento de sala de aula com suas experiências anteriores, então será possível combinarmos idéias geradas pelos professores sobre o que os estudantes precisam aprender com o gerenciamento ativo de sua própria aprendizagem”. (2000, p. 249)

Tanto as declarações dessas alunas aqui registradas, como suas atuações profissionais na escola, que tivemos a oportunidade de conhecer, nos dão indicativos de que ocorreu um “gerenciamento ativo de suas próprias aprendizagens” e que a função integradora da disciplina Pesquisa Educacional, se materializou através do processo desencadeado pela própria disciplina, apoiada pelas demais disciplinas que constituem o currículo do Curso de Pedagogia da UNEMAT - Campus de Sinop.

Podemos destacar, ainda, dois trabalhos da aluna “E” que revelam esse aperfeiçoamento profissional propiciado pela prática da pesquisa educacional na graduação. O primeiro foi o oferecimento de um curso de 40 horas para professores do Ensino Fundamental sobre a deficiência auditiva, que teve a participação de trinta e dois professores. Tal curso foi acompanhado e avaliado por professores do curso de Pedagogia da UNEMAT, recebendo sua aprovação. O segundo, é o trabalho que realiza desde 1998 com crianças portadoras de deficiência auditiva que freqüentam a escola regular. Esse trabalho contribui para que essas crianças desenvolvam-se através da “comunicação total” e possam freqüentar a escola regular.

Da aluna “C”, podemos destacar a elaboração, em conjunto com os professores da escola em que atua como diretora, de uma proposta de avaliação que vem sendo adotada pela escola. A elaboração dessa proposta, foi subsidiada pela pesquisa realizada durante o curso de Pedagogia.

⁴⁸ Essa professora trabalha como diretora de uma escola municipal de Sinop e foi escolhida para o cargo pelo colegas professores.

Já a interlocutora “A”, que concluiu o curso no primeiro semestre do ano de 2000, nos disse que: “a elaboração de um projeto que culmina na monografia e o processo de avaliação adotado pelo curso, provocam um fortalecimento profissional, levando cada um a assumir publicamente os resultados de sua pesquisa”. A pesquisa dessa aluna gerou grande polêmica na Secretaria de Educação do município de Sinop, pois apresentava dados relativos a agressões físicas por parte de professores em crianças de creches e pré-escolas municipais.

A pesquisa na graduação, materializada na disciplina Pesquisa Educacional, também contribui para o fortalecimento de posturas e compromissos políticos com a educação. E o currículo de um curso de formação de professores deve ter presente essa perspectiva. Ou seja, o currículo deve definir “um território prático sobre o qual se pode discutir, investigar, mas antes de tudo, sobre o qual se pode intervir”. (SACRISTÁN, 1998, p. 145)

Os dados coletados junto aos sujeitos nos permitiram reforçar nossa percepção/hipótese de trabalho de que se pode, apesar dos obstáculos cotidianos, assumir uma postura e ação profissional que permita avançar no ato de educar. Logo, quando questionamos: *É possível uma inter-relação entre teoria e prática a partir dessa proposta curricular?* respondemos que, romper a dicotomia, ou trabalhar a interação teoria - prática, passa necessariamente pelas concepções de ensino e de pesquisa, ou de teoria e prática que cada professor universitário possui, ou seja, depende das concepções teóricas que fundamentaram sua formação e seu fazer atual, pois sua atuação está atrelada à definição, ao planejamento e ao desenvolvimento das tarefas acadêmicas que constituem o currículo em ação.

Muitos educadores têm contribuído com pesquisas, reflexões e debates acerca do ensino na universidade, ou seja, sobre a aula universitária, enfocando prioritariamente as relações entre ensino e pesquisa, teoria e prática, na medida em que estas configuraram-se como relações complexas.

Cunha (1997), analisando a relação do ensino com a pesquisa, argumenta que “a lógica da pesquisa e do ensino - na sua modalidade tradicional - é completamente

antagônica” (p. 82), quando deveria ser um espaço possível de inovação para a construção de saberes e de emancipação. Segundo a autora,

o ensino está todo construído sobre uma concepção de conhecimento como produto, em que as certezas são estimuladas e até são o fiel da balança da aprendizagem. O professor quer ser ‘seguro’, e isto para ele significa ter todas as respostas prontas, organizadas sem surpresas e descaminhos. Seu arcabouço intelectual está construído (ou reproduzido?) e aceita como seu papel principal melhor ‘transmitir’ seu conhecimento aos alunos. Suas práticas de ensinar (...) punem a dúvida, o erro, o pensamento divergente. Suas relações com os estudantes podem ser até afetivas, mas são pouco emancipatórias. De suas pesquisas (quando existem) traz para o ensino só os resultados, suas ‘mais novas certezas’. (p. 82-3)

Tais afirmativas poderiam parecer demasiado simplistas ou generalizadoras. No entanto, o número crescente de estudos na área sinaliza que a pesquisa nos tem desvelado o caráter repetitivo, reprodutivo que marca as aulas universitárias. No sentido contrário a essa prática, entendemos que pra rompe-la as aulas necessitam subsidiarem-se da pesquisa como atividade de ensino. Para isso, é necessário dissolver o antagonismo, apontado por Cunha, pois,

Pesquisar é trabalhar com a dúvida, que é o seu pressuposto básico. O erro e a incerteza é que gabaritam os caminhos da investigação. Os conhecimentos construídos são sempre provisórios, não há certezas permanentes. A repetição é punida, mesmo que simbolicamente. O pensamento divergente qualifica e enriquece os processos de trabalho e a emancipação é o que torna um investigador qualificado. (id.)

Esta análise nos dá algumas certezas e provoca algumas incertezas. A certeza é de que, romper o hiato da relação ensino e pesquisa, passa necessariamente por inovações que ultrapassam as reformas curriculares dos cursos - embora elas sejam necessárias. Exige-se uma mudança de postura do professor na organização e desenvolvimento das tarefas e/ou atividades acadêmicas das aulas “oferecendo condições básicas para o aluno produzir” (id. p. 84); também, diz a mesma autora:

temos de considerar o aluno capaz de produzir sua experiência de aprendizagem e, ao mesmo tempo, contar com um professor que saiba trabalhar com a dúvida, com o novo, substituindo a resposta pronta às questões dos alunos, pela capacidade de reconstruir com eles o conhecimento. (id)

As incertezas repousam, provisoriamente sobre os cursos de formação docente, a partir da seguinte indagação: *Como provocar rupturas na modalidade tradicional de aula, que ainda predomina no ensino superior?*

Não apresentamos uma resposta a essa indagação, mas exploramos duas perspectivas a partir das quais poderíamos construir respostas. A primeira apoia-se nos argumentos de Kincheloe (1997) que propõe a pesquisa e a reflexão como cerne para a formação do professor e como estratégia para implementá-las, a pesquisa-ação. O autor argumenta que o processo da pesquisa-ação na educação permite conhecer o cotidiano escolar e, ao conhecê-lo, adquire-se a capacidade de desvelar e se indignar com as estruturas opressivas da escola, lançando-se ao desafio de construir uma educação emancipatória. Esta situação pode ser percebida nas ações desencadeadas pela proposta de avaliação refletida e elaborada coletivamente pelos professores que trabalham na escola em que a aluna "C" exerce atualmente a função de diretora.

A relevância da pesquisa na graduação é ainda ressaltada por Kincheloe, por construir habilidades investigativas e reflexivas que conduzem a uma educação política, capaz de promover mudanças de atitudes sociais, econômicas e políticas. Contudo, para que se efetive uma proposta curricular orientada para a pesquisa, é essencial o papel das Faculdades de Educação, que através de seus quadros docentes e discentes legitimam os currículos e garantem a efetiva mudança.

A segunda perspectiva encontramos em Stenhouse (1998), a partir do argumento que para inovar o currículo, a primeira preocupação deve ser o aperfeiçoamento da aprendizagem. Para o autor, “uma mudança curricular só se efetiva mediante o aperfeiçoamento refletido da capacidade profissional (e) que esse aperfeiçoamento se obtenha, em geral, com base na gradual eliminação de falhas, e através do estudo sistemático do próprio trabalho docente”. (p. 72). Stenhouse complementa afirmando que a base para esse aperfeiçoamento como também, para o desenvolvimento de um currículo, deve ser o ensino investigativo. Compreende, portanto, o currículo como um meio pelo qual o professor pode aprender sua arte, adquirir conhecimentos, entender a natureza da educação. É um recurso para poder penetrar na natureza do conhecimento, provar idéias, viver sua prática.

Temos conhecimento das inúmeras discussões que abordam a problemática relação teoria e prática na organização de cursos de formação profissional. Nas licenciaturas, a discussão em torno dessa questão é freqüente e tem se tornado desafio para alguns cursos. Porém o desafio de unir os pólos teoria e prática, deságua as vezes

na simples justaposição ou no predomínio de uma sobre a outra. Esse desafio também contribuiu para nortear a reformulação do currículo do curso de Pedagogia da UNEMAT - Campus de Sinop.

Já fizemos referências nos capítulos anteriores que a disciplina Pesquisa Educacional, tornou-se um instrumento do currículo oficial como mediadora nas relações teoria e prática, refletindo as ações e teorizando as práticas pedagógicas. Essa perspectiva exige mudanças nas atividades metodológicas das aulas, pois como salienta Sacristán (2000), muitos projetos curriculares fracassaram na prática, na longa história da inovação curricular, enquanto as atividades metodológicas das aulas não foram mudadas, mantendo-se as mesmas tarefas acadêmicas que vinham sendo praticadas. (p. 221)

Neste sentido, uma reformulação ou inovação curricular não se efetiva no currículo oficial, e sim, nas situações reais geradas pelo currículo na ação, que é a “última expressão de seu valor, pois enfim é na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida”. (id. p. 201)

Portanto, são as atividades planejadas pelos professores e desenvolvidas por estes juntamente com seus alunos que sustentam e revelam a relação que se estabelece entre teoria e prática. Estamos discutindo neste trabalho, aquelas desencadeadas pela disciplina Pesquisa Educacional no Curso de Pedagogia. Essas tarefas estão definidas no currículo oficial do curso de Pedagogia. Nossa intenção foi verificar se os propósitos dessa disciplina se concretizaram mediante situações reais, a partir da realização de inúmeras tarefas definidas pelos professores para desenvolver as disciplinas que constituem o currículo do curso de Pedagogia. Seu êxito como disciplina integradora seria/é decorrência do estabelecimento das relações entre as tarefas e os propósitos, que são espaços curriculares potenciais para o encontro entre teoria e prática.

Na tentativa de aprofundar nossa reflexão acerca do principal aspecto que nos desafiou a reformular o currículo do curso de Pedagogia - o de estabelecer no currículo em ação, relações entre teoria e prática, o que exigiria dos professores universitários o estabelecimento de atividades concatenadas com o propósito da Pesquisa Educacional -

buscamos nos depoimentos dos seis professores universitários⁴⁹ entrevistados, dados referentes ao relacionamento das disciplinas que lecionam no curso de Pedagogia com as atividades da disciplina Pesquisa Educacional, estabelecidas a *priori* no currículo oficial, observando também, a presença dessa intencionalidade nos planos de ensino que são elaborados semestralmente por todos os professores que trabalham no curso.

Os depoimentos se deram a partir da seguinte questão norteadora: “*Qual a relação da disciplina que você ministra com esse processo de elaboração e desenvolvimento de um projeto de pesquisa educacional, que subsidia o estágio, desaguando na elaboração de uma monografia?*”.

O primeiro depoimento foi do professor “A”, que atua na área da Sociologia da Educação e tem contribuído efetivamente com o curso de Pedagogia nos trabalhos de orientações e avaliações de projetos e monografias. Ele nos disse que:

Se eu não acreditasse que existe essa relação eu teria que parar de trabalhar como professor. A Sociologia tem a função de desconstruir, de fazer desmoronar as estruturas ideológicas construídas nas e pelas experiências de vida. Porém o professor (no caso eu), tem que ter clareza que não dá para apenas desconstruir é necessário construir novas ideologias, novas concepções. Vejo o aluno como amigo, no sentido de assumir um compromisso com ele, esse compromisso é de reconstruir essas estruturas tanto no campo político, como epistemológico e técnico.

Esse processo de desconstrução e reconstrução, com base em um compromisso político, epistemológico e técnico entre professor e alunos, se efetivou através das tarefas acadêmicas diversificadas que não se limitarem ao âmbito da sala de aula, nem às disciplinas da área da Sociologia. E o professor acredita nessa inter-relação, que foi reafirmada no depoimento da aluna “E” que está cursando o oitavo semestre de Pedagogia. Ela teceu o seguinte comentário: “Os professores de Sociologia e Filosofia, talvez não saibam, mas ajudaram muito o nosso projeto e nosso estágio, principalmente o das matérias pedagógicas para a formação de professores”.

O professor “F” que atua na área da Filosofia da Educação entende que:

A Filosofia dá bases epistemológicas sólidas para a elaboração de um projeto de pesquisa e monografia. Por estudar a antropologia filosófica e a concepção de ‘homem’ no decorrer das épocas, a filosofia da educação questiona os valores educacionais atuais e esta atitude reflète na concepção

⁴⁹ Os seis professores são os mesmos que contribuíram nas questões anteriormente discutidas.

de projetos de pesquisa e nas monografias. Infelizmente muitos professores que orientam esses trabalhos não levam isso em consideração.

Quando se definiu para a disciplina Pesquisa Educacional a função de “integrar os conhecimentos e teorizar as práticas pedagógicas promovidas no e pelo curso de Pedagogia” (PROPOSTA CURRICULAR, 1997), entendia-se que, teoricamente esse espaço curricular em que se desenvolvem atividades acadêmicas, amenizaria a dicotomia entre teoria e prática. Para tanto, todas as disciplinas que compõem o currículo, deveriam estabelecer relação com as atividades inerentes à Pesquisa Educacional, não na perspectiva de formar um pesquisador, mas de formar um professor que compreenda a educação a partir de reflexões de sua prática pedagógica, assim, na execução das atividades inerentes à disciplina Pesquisa Educacional, se instalaria o espaço curricular e um repertório de significações, mediados por ela, para integrar os conhecimentos e teorizar acerca das práticas pedagógicas.

Constatamos entretanto, que essa perspectiva de estabelecimento de relações entre as disciplinas não se expressa nos planos de ensino elaborados pelo professores universitário no início de cada semestre letivo; contudo, os próprios alunos estabelecem relações, se verificarmos no depoimento da aluna "E" já apresentado. Seu depoimento nos leva a refletir que o que está proposto no planejamento "oficial" não corresponde ao que se materializa no fazer; é na prática da aula acrescida das expectativas curriculares de cada professor e de cada aluno que se revela o plano de ensino real.

Para alcançar tal intento, de aliar teoria e prática, julgamos ser fundamental o trabalho do professor universitário no planejamento e desenvolvimento do currículo. Stenhouse (1998) diz que “é fundamental que todo professor conheça sua disciplina para que possa gozar de segurança e respeito” (p. 69), e também que é necessário que todo professor conheça os propósitos do curso em que atua. Ora, nem todos os professores que fazem parte do quadro docente do curso de Pedagogia da UNEMAT - Campus de Sinop, conhecem a proposta que o currículo oficial apresenta para a formação de professores pedagogos. Esse corpo docente constitui-se de vinte e cinco professores efetivos⁵⁰ e dezesseis interinos (contratados temporariamente). O grau de envolvimento dos professores no processo de orientação e avaliação dos projetos e das

⁵⁰ Ver Quadro V - Professores efetivos do curso de Pedagogia.

monografias é um indicativo dessa condição. Entretanto só esse indicativo talvez não possa sustentar essa afirmação, pois poder-se-ia argumentar que o fato de não contribuir não assegura desconhecer. No sentido de perceber a importância da participação dos professores, acompanhamos algumas reuniões do Curso. Detemo-nos especificamente no registro do sucedido em duas delas, ocorridas no segundo semestre do ano de 2001, cuja pauta, era discutir e avaliar as atividades relativas aos estágios do curso. Para essas reuniões foram convidados todos os professores que estavam efetivamente envolvidos com atividades de aulas no curso, totalizando vinte e seis professores; no entanto, apenas um número reduzido de professores compareceu, ou seja, participaram nove professores⁵¹, registrando-se inclusive a ausência da coordenadora do curso. Dessas reuniões queremos destacar que um grupo de três professores, dos quais dois orientam os estágios e um trabalha com metodologias de ensino, insistiam incansavelmente que “dá muito trabalho planejar os estágios tendo como discussão norteadora a pesquisa de cada aluno” e também que “devíamos desvincular essas atividades uma das outras”, com o argumento que, "cada aluno poderia optar por um tema para seu projeto, sem preocupar-se em vinculá-lo com a educação e às áreas da habilitação profissional que o curso apresenta".

Convém salientar que desses três professores um ingressou em 1994 via concurso público, outro ingressou no ano de 1998, também via concurso público, momento em que já havíamos implantado o novo currículo do curso de Pedagogia e a terceira professora, ingressou no ano de 2000. Nossa reflexão acerca das posições defendidas pelos referidos professores, se dá a partir de dois aspectos. O primeiro, que esses professores não participaram no processo de reformulação do currículo de Pedagogia e possuem como referência para a formação de professores, suas próprias formações. O segundo aspecto, é a resistência à inovação, também percebida naqueles alunos que cursam a Pedagogia e que após a conclusão não adotam como referências as práticas pedagógicas vivenciadas na formação inicial; ou, ainda, nas escolas que são administradas por profissionais que adotam "cartilhas de gerenciamento escolar" definidas pelos sistemas de ensino que inibem inovações e mudanças.

⁵¹ Dentre esses nove professores, eu também estou incluída, porém na condição de afastada das atividades do curso para qualificação.

Em relação ao primeiro aspecto, a falta de reconhecimento da proposta curricular fica evidente as sugestões dos três professores e nos fazem retomar as limitações discutidas por Severino (1997) em relação aos cursos de licenciatura, quando comenta que, as atividades de estágio são precárias e pouco significativas e os elementos teóricos e técnicos necessários a uma boa formação, insuficientes para garanti-la. O tratamento curricular vigente; em geral não oportuniza atividades de prática de docência das disciplinas que compõem os currículos e muito menos, processos de produção do saber científico, além de se apresentar desarticulado do cotidiano das escolas de educação básica.

A não aceitação ou o desconhecimento da proposta curricular, também se reflete negativamente nas orientações dadas aos projetos dos alunos. Um dos professores entrevistados, que trabalha com a disciplina Pesquisa Educacional, enfatizou que: “algumas orientações (de outros professores) são inadequadas e na maioria das vezes direcionam os alunos a uma superficialidade dos temas que os impossibilita de serem trabalhados no dia-a-dia da escola”. (Professor “B”)

Em relação ao segundo aspecto, da resistência à inovação, recorremos novamente a Stenhouse (1998), ao apontar que os processos de inovações curriculares sofrem resistências por parte dos professores, quando estes não o compreendem; eles passam a vê-los como uma ameaça a sua própria identidade de professor, além de representar em uma carga maior de trabalho. Na verdade, a inovação curricular supõe geralmente, mudanças nos conteúdos e nos métodos de trabalho e "ao atuar como inovadores, se pede aos professores, ao menos inicialmente que enfrentem os empecilhos da incompetência" (p. 226). É evidente que um processo de inovação curricular pode exigir dos professores novas competências e novos conhecimentos, ou seja, a inovação supõe que se trabalhe com atividades que carregam incertezas, para o professor e seus alunos, as quais podem ser resolvidas através da investigação e da construção de novos saberes.

As atividades 'mais ricas' introduzem imprevisibilidade para professores e para alunos, desenhando um quadro profissional docente inseguro, embora seja mais estimulante, que exige saber viver dentro de um clima de risco e de insegurança profissional, em atitude indagatória, de tolerância para com os cursos individuais de ação que caminham cobrindo processos pouco conhecidos e escassamente controláveis. (id. p. 260)

O desconhecimento da proposta curricular e a resistência a mesma, leva o professor a organizar e desenvolver atividades rotineiras, que lhe permitem um controle mais fácil dos resultados e que não envolvem outras disciplinas nem outros professores. Na segunda reunião percebemos que um dos professores da área de Didática - que trabalha na orientação dos estágios - reforçou o argumento apresentado na primeira reunião, acerca da dificuldade e do volume de trabalho que as relações estabelecidas entre as disciplinas e suas atividades provocam e enfatizou que: "torna-se mais fácil planejar e avaliar as atividades de estágio quando cada um cuida da sua disciplina". A tentativa de evitar desenvolver atividades caracterizadas como abertas, como é o caso das tarefas propostas pela Pesquisa Educacional que estabelecem relações com as demais disciplinas do currículo e principalmente com os estágios do curso, desencadeou, inclusive, proposições de eliminá-las do currículo para não dificultar o trabalho, como foi a proposta dos três professores durante as duas reuniões de avaliação das atividades dos estágios. Essas proposições podem ser entendidas a partir da perspectiva apresentada por Sacristán (2000), quando este assinala que:

(...) o clima de avaliação que afeta as tarefas escolares não é favorável para desenvolver atividades abertas, que estimulem a divergência, porque tais características são contrárias ao clima de controle e dão menos segurança ao professor sobre a validade e a eficácia dos procedimentos pedagógicos.
(p. 260)

Paralelamente aos movimentos de resistência hostil, outros professores do curso de Pedagogia afirmaram que quando os propósitos da Pesquisa Educacional são contemplados “o aluno passa a buscar conhecimentos que extrapolam o proposto pelo currículo do curso e pelos professores, ele busca novos e outros saberes, ele tem autonomia” (Professora “C”), ou também que “é a possibilidade que tem o aluno de entrar em contato com bibliografias e experiências profissionais que o curso (sem a Pesquisa Educacional) não dá” (Professor “D”). Importante também é o depoimento do professor “E”, que também atua na área de Didática desde que o currículo foi reformulado em 1997; ele nos disse que:

A disciplina que leciono passa a ter relação com as atividades da Pesquisa Educacional a medida em que o professor estabelece essa relação. Busco estabelecer essa relação contemplando temas que possam ser integrados aos projetos de pesquisa que os alunos estão desenvolvendo. E sinto dificuldades de trabalhar quando não ocorre a integração dos conteúdos com as pesquisas dos alunos, ou seja, quando as discussões não vão para a pesquisa.

O último depoimento selecionado é do professor “B”, da área de Pesquisa Educacional. Ao se referir à relação que se estabelece ou que se promove entre a disciplina que ministra e o processo de elaboração e desenvolvimento do projeto de pesquisa educacional que subsidia os estágios e culmina com a monografia, ele declarou: “A relação que procuro estabelecer é demonstrar a possibilidade de transformar em conhecimentos científicos as questões do cotidiano escolar e também a possibilidade de transformar este mesmo cotidiano em conteúdo”. A perspectiva apontada por este professor, confirma nosso entendimento de que é o professor, através da organização das tarefas acadêmicas, que define e estabelece a relação teoria - prática, pois, "as tarefas ou atividades acadêmicas, com todos os pressupostos explícitos ou subjacentes a cada uma de suas dimensões básicas, são um veículo de comunicação ou de medição entre a teoria ou conhecimento sobre o ensino e a prática". (SACRISTÁN, 2000, p. 264)

Para o autor, as dimensões básicas de algumas tarefas educativas são os conteúdos, os processos de aprendizagem, a atuação do professor, as relações de comunicação, os uso de meios, os critérios de avaliação e organização, pois as tarefas são “(...) vínculo entre os pressupostos teóricos e a ação, não apenas no sentido teoria - prática, como também no sentido inverso, da prática para a teoria” (id. ibd. p. 264). Esta perspectiva está bem presente no último depoimento do professor “B”.

Os dados que analisamos indicam que os propósitos de uma proposta curricular não se efetivam integralmente se não houver a compreensão e a participação de todos os professores que nela atuam. E o currículo do curso de Pedagogia da UNEMAT - Campus de Sinop, na ação propõe uma dinâmica que implica o professor universitário planejar as atividades inerentes a sua disciplina não apenas observando os objetivos específicos desta, mas preocupando-se em contribuir com o processo de formação do pedagogo a partir do entendimento da função dessa disciplina no curso, o que exige que todo professor conheça o projeto curricular.

Esta compreensão nos levou a um último questionamento: *Podemos afirmar que temos hoje, no curso de Pedagogia de Sinop, um espaço proporcionado pelo currículo oficial para promover a integração do conhecimento e teorizar as práticas pedagógicas?*

Estivemos até aqui buscando apontar nos dados empíricos coletados correspondência com alguns dos elementos-chave que orientaram a redefinição do currículo oficial da Pedagogia. Para tanto, foi natural o envolvimento com a discussão sobre a disciplina Pesquisa Educacional, na medida em que essa disciplina, tece juntamente com outros elementos do currículo⁵², uma teia complexa na qual se processam as ações curriculares desencadeadas a partir da organização de tarefas acadêmicas, que aqui entendidas como: “tarefas formais que institucionalmente se pensam e se estruturam para se conseguir as finalidades da própria escola e do currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 208). O espaço da disciplina no curso de Pedagogia está oficialmente assegurado. A proposta curricular define-lhe tarefas e/ou atividades no currículo oficial, pensadas e estruturadas como espaço teórico e prático para integrar o conhecimento proposto no e pelo currículo real, através de investigações, sobre as ações e das reflexões desses ações pedagógicas, o que num plano visível, resulta na teorização desse processo através das monografias de conclusão do curso.

O que nosso estudo demonstra, porém é que este espaço necessita ser construído continuamente uma vez que “a tarefa é elemento intermediário entre as possibilidades teóricas que o currículo prescreve e os seus efeitos reais (...) pois (...) apenas através das atividades desenvolvidas podemos analisar a riqueza de um determinada proposição curricular na prática” (SACRISTÁN, 2000, p. 221). Ou seja, esse espaço só se materializa com o desenvolvimento das tarefas acadêmicas.

Como esta discussão converge para a formação de professores pedagogos, em um curso que passa por uma inovação curricular, com uma situação curricular singular⁵³, entendemos importante reforçar a discussão sobre o envolvimento do professor universitário nesse processo que é necessário a medida que eles participam de sua construção e que:

Propor inovações pedagógicas aos professores é remover a estrutura do trabalho e conscientizar-se de certas interdependências, já que, em geral, não se trata de simples substituições metodológicas, mas de importantes alterações que devem ser vistas dentro da complexidade dos encargos da

⁵² Os outros elementos a que nos referimos são as demais disciplinas que compõem o currículo, seus conteúdos, os processos de aprendizagem, a atuação dos professores, os critérios de avaliação, a organização, as relações de comunicações, etc.

⁵³ Quando nos referimos a uma situação curricular singular, estamos nos referindo a dinâmica desencadeada pela disciplina Pesquisa Educacional que está presente no curso em todos os semestres.

função de professor e de acordo com suas possibilidades e obrigações de trabalho. (SACRISTÁN, 2000, p. 238)

Na tentativa de ampliar nosso conhecimento sobre a participação dos professores universitários do Curso de Pedagogia no desenvolvimento da proposta, analisamos registros das atas de avaliação das monografias de conclusão de curso identificando quais os professores que orientaram esses trabalhos nas três turmas que já concluíram o curso no novo currículo. Essas informações nos revelaram que dos vinte e cinco professores efetivos, apenas nove professores ainda não se envolveram no processo de orientação de projetos e monografias⁵⁴.

A tarefa de orientação consiste para o professor no auxílio ao aluno na fundamentação teórica e estrutural do projeto e na avaliação juntamente com os professores dos estágios (práticas de ensino) e pela disciplina de Pesquisa Educacional o trabalho realizado pelo alunos. Para esta avaliação são indicados, no mínimo, dois professores para comporem a banca de avaliação do projeto a qual é registrada em ata que arquiva-se nos registros do Curso. A mesma dinâmica é seguida para acompanhar a elaboração da monografia e sua aprovação. A avaliação considera tanto o texto escrito como a apresentação oral.

Na ótica dos professores entrevistados neste estudo, essa avaliação é entendida como um processo que contribui tanto para a formação do aluno, como para a compreensão por parte do professor do curso de Pedagogia, do processo educativo desencadeado pelo currículo em ação. Suas opiniões se encontram com as proposições de Stenhouse (1998), ao enfatizar que para avaliar, temos que compreender o processo educativo, lembrando que “as avaliações convencionais do tipo objetivo não são destinadas a compreender o processo educativo. Tratam esse processo de êxito ou fracasso” (p. 156), supondo medir o produto educativo a partir do objetivo previamente determinado pelo currículo. Não é esta a perspectiva assumida pela maioria dos professores do curso de Pedagogia de Sinop. Para estes, o currículo implica que em relação aos trabalhos desenvolvidos a partir da disciplina Pesquisa Educacional integrada às demais disciplinas que compõem o currículo, a avaliação torna-se um

⁵⁴ Convém destacar que possuímos programas especiais de formação de professores em serviço, nos quais já tivemos 110 alunos formados, 49 em processo de conclusão do curso e 100 que estão no início do curso, e todos esses alunos tiveram ou ainda têm professores orientadores.

processo de construção e de reelaboração. Para ilustrar essa afirmativa, trazemos os depoimentos de quatro dos professores entrevistados que demonstram rompimento com os propósitos da avaliação tradicional, habitual nos modelos de currículos de cunho tecnicista.

O primeiro professor afirmou que as avaliações dos projetos de pesquisa “são importantes principalmente pelo caráter propositivo que apresentam” (Professor “D”). O segundo professor entende que nesse processo “o aluno sente o desafio, a necessidade e o apoio necessário para desenvolver sua pesquisa” (...) “este processo é altamente positivo, pois dá seriedade ao curso e o aluno recebe acompanhamento durante todo o curso” (Professor “E”). Estas duas visões, são ampliadas pelas falas de mais dois professores que revelam, inclusive, que o processo de elaboração de um projeto de pesquisa, seus resultados e sua avaliação, envolvem o desenvolvimento do currículo. Assim o professor "D", declarou: “Senti falta desta atividade em minha graduação. Isto leva o acadêmico a adquirir uma maturidade teórica, a organizar seus pensamentos, a defender suas idéias de modo mais científico. Desenvolve o espírito da busca, ou seja da pesquisa”.

Já a professora “C” entende que:

Esse processo obriga os professores universitários sentarem coletivamente para ouvir o aluno. Isso só ocorre em nosso curso, durante os processo de avaliações através dessas bancas. É o único momento que os professores param para ouvir atentamente cada aluno, principalmente durante a banca do projeto. Se tivéssemos grupos de pesquisas organizados, teríamos boas discussões nesse grupos, provocadas pelas pesquisas realizadas pelos alunos.

Os pontos de vista desses professores, nos revelam que a avaliação dos projetos e das monografias, rompe com o poder individual de cada professor para avaliar o aluno. Isto porque trata-se de uma avaliação realizada através de discussões coletivas que reúnem professores de diversas áreas de conhecimento; é uma avaliação de caráter formativo que não supõe a reprovação ou a promoção para o semestre seguinte, pois, se constatados equívocos ou deficiências, é proposta ao aluno a reelaboração do trabalho (projeto ou monografia). Esse procedimento sugere tanto o rompimento com a avaliação com função reguladora, comum em currículos organizados seqüencialmente, como desponta como processo necessário para o controle da qualidade do ensino. Quando se

retira da mão de um professor o poder de avaliar e, em contrapartida propõe-se uma avaliação coletivizada a partir de um grupo de professores, este recurso pode ser entendido como apropriado para “evitar o patrimonialização de uma atividade” (SACRISTÁN, 2000, p. 313). Os dois processos de orientação e avaliação, exigem também, de forma indireta, que o professor universitário mantenha uma relação mais próxima com as escolas do ensino fundamental, favorecendo a aproximação da universidade - instituição “formadora” com a escola - instituição “receptora” do professor formado. Trata-se de dinâmica fundamental para romper com o encastelamento do professor universitário dele exigindo o comprometimento político e social com as questões educacionais, a partir do entendimento do que, realmente é a instituição "escola".

É significativo considerar que o espaço proporcionado pelo currículo oficial do curso de pedagogia, para promover a integração do conhecimento e teorizar as práticas pedagógicas, materializa-se no “mundo real”, porém sujeito a alterações na práxis do professor universitário, que passa pela sua qualificação, pela compreensão da proposta de formação de professores que o currículo revela e pelo entendimento da função de sua disciplina no processo de formação de professores. Entrelaçam-se as relações que essa disciplina estabelece com as demais disciplinas que constituem o curso, possibilitando-se na dinamicidade das continuidades e descontinuidades características de um processo complexo em sua natureza, as ressignificações de visões e teorizações acerca do currículo de Pedagogia como um todo.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou definir um contorno ao olhar lançado à disciplina Pesquisa Educacional, entendida como eixo curricular na formação de professores, bem como analisar suas contribuições para o curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso, na cidade de Sinop. As reflexões e ações pautadas sobre a formação de professores fortalecem o envolvimento com o tema, pois correspondem a uma opção profissional, acadêmica e política, anterior a este estudo.

Entendemos que o processo de “formação” profissional apresenta-se complexo, porque complexas são as relações que o constituem: professores universitários, alunos de graduação, sujeitos que compõem as escolas do ensino básico, organizações curriculares, políticas públicas de formação de professores, dentre outras. No que diz respeito a tecitura do currículo manifesto oficialmente para este curso de Pedagogia, consideramos importante ressaltar a dinamicidade de sua organização, execução e avaliação no cotidiano da formação do professor.

Assim compreendido, oficialmente o curso de Pedagogia possibilita a integração dos elementos do currículo e a teorização das práticas pedagógicas, no espaço da disciplina Pesquisa Educacional. Contudo, na perspectiva do currículo real, as possíveis afirmações decorrentes de nosso estudo, supõem provisoriamente, pois não há resposta fechada, pronta e conclusiva a questão que norteou todo este trabalho: *Quais as contribuições da disciplina Pesquisa Educacional na melhoria da formação do pedagogo?*

O caráter processual desta disciplina eixo do currículo permite compreender que o êxito de seus propósitos na formação de professores, está atrelado à alguns condicionantes: a ressignificação da mudança curricular pelos professores que atuam no curso de Pedagogia e que resistem a ela; a qualificação dos professores universitários; as condições estruturais e conjunturais, tanto do mundo “oficial” como do mundo “real”.

Podemos afirmar que a política interna voltada para a qualificação dos professores universitários é tratada como prioridade pela UNEMAT – Campus de Sinop, tanto que no ano de 1997, ano que implantamos o novo currículo, o Departamento de Pedagogia definiu-se por incentivar tanto a qualificação dos professores efetivos da carreira, como a dedicação exclusiva à UNEMAT. Em relação a qualificação, em 1997, havia apenas dois professores com o título de mestre no quadro docente do curso, representando a maior titulação acadêmica. Decorridos cinco anos, esse quadro apresenta um professor com o título de doutor, nove com o título de mestre, doze em processo de qualificação (um no doutorado e onze no mestrado), o que confirma que o empenho de esforços despendidos na configuração de um novo perfil de formação docente em pedagogia materializa-se no “currículo real”.

Na contramão dessa política educacional, o governo do Estado de Mato Grosso ameaça a dedicação exclusiva, limita a atuação da UNEMAT ferindo sua autonomia e não apresenta nenhuma perspectiva de reposição salarial há sete anos. Essa “contrapartida” governamental gera desconforto aos professores universitários, traduzindo-se na inviabilização de projetos e políticas internas de fortalecimento da UNEMAT. Este desconforto é acrescido pelo resultado do Exame Nacional de Cursos “provão”, avaliação conduzida pelo MEC, fator que contribui tanto para acentuar o desconforto, como para provocar uma situação conturbada pelo descompasso entre os esforços empreendidos para realizarmos uma formação de professores fundamentada na dimensão política e humana - como propõe o curso de Pedagogia aqui discutido - e a lógica credencialista das avaliações externas.

Entretanto, a UNEMAT não está isolada nem do processo de esfacelamento estrutural imposto às universidades brasileiras, nem da resistência ativa às políticas do “mundo oficial” que o determinam. Acompanha os movimentos sociais, neste caso,

principalmente o movimento docente, que fortalece os propósitos da categoria profissional.

Além destes condicionantes, o êxito dos propósitos da disciplina Pesquisa Educacional também está entrelaçado à compreensão por parte dos professores universitários que o processo de formação de professores é complexo e exige o estabelecimento de relações entre os componentes curriculares e as atividades que os professores realizam e terão que realizar nos contextos escolares, “conforme o espaço histórico, social e econômico presente num determinado tempo, percebendo as diferenças e contradições”. (PROPOSTA CURRICULAR, 1997). E também que ao inovar a prática educativa, adquire-se a capacidade de se operacionalizar essas práticas.

Neste sentido, parafraseando Paulo Freire, continuamos acreditando em alguns princípios da educação, bem colocados no índice da obra *Pedagogia da Autonomia* (2000), deste grande teórico da educação dos quais destaco: *ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo*. Entendemos que, na especificidade humana da educação, a formação de professores requer o compromisso sócio-político e cultural da sociedade brasileira como um todo interligado em seus aspectos locais e globais.

8. BIBLIOGRAFIA

BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas : Autores Associados, 1999.

BORDAS, Méirion Campos et al. *Paradigmas de currículo e disciplinas escolares: um pouco da história, dos programas e das práticas curriculares*. Contribuições da teoria à compreensão das relações conteúdo-forma- determinações sócio-políticas nos currículos escolares. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, RS, 17(1): 5-17, jan/jun. 1992.

BRASIL. Lei n.º 5.540, de 1968.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 26 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC/CNE – Diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica brasileira. Maio de 2001.

BRASIL. ESTADO DE MATO GROSSO. Lei Complementar n.º 30 de dezembro de 1993.

BRASIL. ESTADO DE MATO GROSSO. Lei n.º 2.720, de setembro de 1990.

BRASIL. ESTADO DE MATO GROSSO. Resolução n.º 019-E, de 20 de julho de 1990.

BRASIL. ESTADO DE MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. Parecer n.º 233 de 29 de setembro de 1998.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogos e formação de professores*. 3. ed. Campinas : Papirus, 2000.

_____. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. *Educação e Sociedade*, São Paulo, Número Especial 68, dez. 1999.

CHAUÍ, Marlene. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hégio (Org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis, RJ : Vozes / Rio Grande do Sul : CIPEDDES, 1999.

COSTA, Marisa V. (Org.). *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. - 2. ed. - Rio de Janeiro : DP&A, 1999.

_____. (Org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre : Mediação, 1996.

_____. *Pesquisa em Educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 90, p. 15-20, ago. 1994.

CUNHA, Célio da. A política de valorização do magistério na década de 1990: apontamentos incompletos. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas : Papirus, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. Aula Universitária: inovação e pesquisa. In : LEITE, Denise B. C.; MOROSINI, Marília (Org.). *Universidade Futurante: produção do ensino e inovação*. - Campinas, SP, 1997.

DOLL Jr., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. *Dicionário de Filosofia*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

ESTADO DE MATO GROSSO, *Programa Interinstitucional de Qualificação*. Secretaria de Estado de Educação, Cuiabá, MT: 1996.

ESTADO DE MATO GROSSO, Anuário Estatístico , Cuiabá - MT, 2000.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos*. - São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1991.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. - Campinas, SP : Papyrus, 1997.

_____. (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 2. ed. - São Paulo : Cortez, 1992.

_____. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 4. ed. - São Paulo : Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. - São Paulo : Paz e Terra, 2000.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposições na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

GÓES, Moacyr de. *Escola Pública: história e católicos*. In: CUNHA, Luiz Antonio, (Org.). *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. 3. ed. São Paulo : Cortez, 1989.

GOMEZ, Angel Pérez. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e sua profissão*. Lisboa, Portugal : Dom Quixote, 1995.

_____. *Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa*. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. - 4. ed. - Porto Alegre : ArtMed, 1998.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1998.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. Pesquisa em Educação: conceitos, políticas e práticas. In. GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.).

Cartografias do trabalho docente: professor (a) - pesquisador (a). - Campinas, SP: Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998.

LÜDKE, Menga. É preciso valorizar o saber docente. *Jornal do Brasil*, Porto Alegre, RS, 15 out. 2000. UFRGS, Coordenadoria de Comunicação Social, p.1-2.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Formação de Professores: racionalidades em disputa. *Revista brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n. 177, p. 279-308, maio/ago. 1993.

MARQUES. Evair A. e al. *Ensino e Pesquisa na Universidade: questão de lei ou de visão de mundo?* *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 69, p. 05-16, ago. 1989.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. O ensino e as propostas pedagógicas. In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Pesquisa em educação matemática: concepções & perspectivas*. - São Paulo : Editora UNESP, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. - 2. ed. São Paulo : Cortez, 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.

_____. A Crise da Teoria Curricular Crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. A formação de professores na universidade e a qualidade da escola fundamental. In. MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Conhecimento Educacional e formação de professor*. - 3. ed. Campinas, SP : Papirus, 1999.

OLIVEN. Arabela Campos. *A parquialização do Ensino Superior: classe média e sistema educacional no Brasil*. Petrópolis : Vozes, 1990.

PENTEADO, Sílvia Teixeira. *Identidade e poder na universidade*. - São Paulo : Cortez, Unisanta Editora, 1998.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de professores - pesquisa, representação e poder*. - Belo Horizonte : Autêntica, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. - 4. ed. - Porto Alegre : ArtMed, 1998.

_____. *O currículo*. 3. ed. - Porto Alegre : ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. - 6. ed. - São Paulo : Cortez, 1999.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron, AZEVEDO, José Clóvis de, SANTOS, Edmilson Santos (Orgs.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre : Sulina, 1996.

SCHEIBE, Leda, AGUIAR, Márcia Angela. *Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão*. Educação e Sociedade, São Paulo, Número Especial 68, dez. 1999.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e sua profissão*. Lisboa, Portugal : Dom Quixote, 1995.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000.

SCHWARTZMANN, Simon. O futuro da educação superior no Brasil. In. PAIVA, Vanilda e WARDE, Mirian J. (orgs.) *Dilemas do ensino superior na América Latina*. Campinas, SP : Papyrus, 1995.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Pensando em subsídios filosóficos para a formação do educador*. Faculdade de educação USP, Texto digitado, 1996, p. 1-14.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo*. - 2. ed. - Belo Horizonte : 1999.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo el curriculum*. 4. ed. - Madrid, Espanha : Morata, 1998.

TRIVINOS, Augusto W. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo : Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. Faculdade de Educação. Campus Universitário de Sinop. Departamento de Pedagogia. *Proposta Curricular para o curso de Pedagogia*. Sinop, MT : 1997.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. Faculdade de Educação. Campus Universitário de Sinop. Departamento de Pedagogia. *Estrutura Curricular do curso de Pedagogia*. Sinop, MT : 1990.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Conflitos. In: MORAES, Vera Regina Pires. *Melhoria do Ensino e Capacitação Docente*. Porto Alegre : Editora da Universidade, 1996.

_____. Olhares... . In. COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre : Mediação, 1996.

_____. *A ordem das disciplinas*. Tese de Doutorado, UFRGS - Faculdade de Educação, Porto Alegre - RS, 1996.

_____. Currículo e Interdisciplinaridade. In MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP : Papirus, 1997.

ANEXO 1

