

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
Faculdade de Educação – FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação – Nível Mestrado
Linha de pesquisa – Universidade: teoria e prática

RENATA GRECO DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA UNIVERSIDADE:
O ESPAÇO DO POLÍTICO NO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

PORTO ALEGRE
Fevereiro 2012

RENATA GRECO DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA UNIVERSIDADE:
O ESPAÇO DO POLÍTICO NO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED) Universidade Federal do Rio Grande do sul (UFRGS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Maria Elly Herz Genro

Linha de pesquisa: Universidade: teoria e prática

PORTO ALEGRE
Fevereiro 2012

CIP - Catalogação na Publicação

Oliveira, Renata Greco de
Formação do pedagogo na universidade: o espaço do político no trabalho de conclusão de curso / Renata Greco de Oliveira. -- 2012.
108 f.

Orientadora: Maria Elly Herz Genro.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Formação política do pedagogo na universidade.
2. Formação política e elaboração do trabalho de conclusão de curso. I. Genro, Maria Elly Herz, orient. II. Título.

Renata Greco de Oliveira

**FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA UNIVERSIDADE:
O ESPAÇO DO POLÍTICO NO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED) Universidade Federal do Rio Grande do sul (UFRGS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Defesa em 29 de fevereiro de 2012.

Professora Dr^a Maria Elly Herz Genro - UFRGS - Orientadora

Professora Dr^a Elizabeth Diefenthaler Krahe - UFRGS

Professora Dr^a Célia Elizabete Caregnato - UFRGS

Professora Dr^a Maria Celeste Reis Fernandes de Souza - UNIVALE

Ao Fabrício,
com todo meu amor.

AGRADECIMENTOS

Aos que acreditaram, algumas vezes mais que eu, família e amigos especiais, agradeço muitíssimo todo apoio recebido: minha mãe Mércia, as irmãs Fernanda e Paula, os sobrinhos João e Giovanna, e os amigos Nice, Nonim, Graça, Renatinha, Bethânia e Thiago.

Às colegas de batalha, amigas encontradas tão longe de casa, compartilhando dificuldades e vitórias, todos os dias, sempre contribuindo na minha formação, pessoas queridas que ficarão na lembrança: Bere, Gil, Ângela e Jú.

À Universidade Federal do Rio do Sul, especialmente ao Programa de Pós Graduação em Educação, professores, funcionários, todos aqueles que fazem deste programa um dos mais respeitados no país.

Ao curso de Pedagogia da Universidade Vale do Rio Doce – professores e alunos. Especialmente à professora Eliene Nery, que me recebeu em sua disciplina, às alunas formandas do 1º semestre 2012 e à coordenação do curso na época, professora Maria Celeste Reis.

Às professoras Denise Leite e Célia Caregnato pelas valiosas contribuições na banca de Qualificação do Projeto de Dissertação, foram imprescindíveis.

Às professoras Elizabeth Krahe, Célia Caregnato (mais uma vez) e Maria Celeste Reis, pela disponibilidade, pelo carinho com que acolheram meu convite para a defesa, que com certeza será enriquecida com seus pareceres.

À minha orientadora, Maria Elly Genro, pessoa muito querida, pela acolhida de sempre, a contribuição em todo processo, a compreensão nos momentos mais difíceis e até alguns sacrifícios para prestar orientações. Obrigada, com carinho!

E ao meu filho, Fabrício. A quem, por tudo, agradeço. Pela paciência, apoio, pelas minhas ausências e sua constante presença. Por todos os 16, dos seus 18 anos de vida em que eu estudei e trabalhei, não apenas sacrificando nossa relação, mas contando com ele na administração da casa e de muito da minha vida. A ele, com ele e por ele, minhas maiores vitórias!

“Quem não sabe pensar, acredita no que pensa.

Quem sabe pensar, questiona o que pensa.”

(Pedro Demo)

RESUMO

Esta pesquisa insere-se no campo das discussões da formação do pedagogo, enquanto formação política, tendo no processo de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) um espaço privilegiado para isto. O objetivo da investigação foi analisar as percepções dos sujeitos e os conhecimentos articulados no processo de elaboração de TCC's, evidenciando elementos e aspectos dessa experiência que podem colaborar na formação política de pedagogos. Partiu-se da pergunta: Que elementos ou aspectos da experiência de pesquisa vivenciada pelos sujeitos no processo de elaboração do TCC de Pedagogia contribuem para a formação política? A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação em um estudo de caso no curso de Pedagogia da Universidade Vale do Rio Doce. As estudantes que participaram no processo de investigação são concluintes do curso no primeiro semestre de 2012, estando em fase de planejamento e elaboração do trabalho de conclusão durante o ano de 2011, período em que a pesquisa foi realizada. A análise de documentos buscou nas diretrizes nacionais do curso de Pedagogia e no Projeto Pedagógico de Curso do caso estudado indícios de uma formação política na elaboração do TCC. Foram realizadas ainda participações com observação do processo. Na construção de um aporte teórico destaca-se Hannah Arendt de cuja teoria política foram extraídos os elementos para elaborar um conceito de formação política. Os resultados das investigações apontam indícios da formação política durante a elaboração do TCC, tanto no sentido da promoção de mudanças, quanto da emancipação acadêmica e da revisão de conceitos e práticas.

Palavras-chave: formação política; universidade; pesquisa na formação do pedagogo; trabalho de conclusão de curso, curso de Pedagogia.

RESUMEN

Esta investigación es parte de las discusiones en el campo de la formación del pedagogo como formación política, teniendo en el proceso de elaboración del trabajo del final del curso un espacio privilegiado para esto. El objetivo fue analizar las percepciones de los individuos y los conocimientos articulados en el proceso de desarrollo de lo trabajo del final del curso, que muestra los elementos y aspectos de la experiencia que puede ayudar a los pedagogos en su formación política. Partimos de la pregunta: ¿Qué elementos o aspectos de la experiencia de investigación experimentada por los sujetos en el proceso de elaboración de lo trabajo del final del curso de Pedagogía pueden contribuir a la formación política? La metodología utilizada fue la investigación-acción en un estudio de caso, en la Facultad de Educación de la *Universidade Vale do Rio Doce*. Las estudiantes que participaron en el proceso de investigación se están graduando en el primer semestre de 2012, estando en la fase de planificación y preparación de los trabajos en el año 2011, durante el cual esta investigación fue realizada. El análisis de los documentos ha buscado en las directrices nacionales de la Pedagogía y en el Proyecto Educativo del curso, evidencias de una formación política en la producción del trabajo del final del curso. Las acciones se realizaron también con la observación del proceso. En la construcción de una base teórica se destaca Hannah Arendt, de cuya teoría política se extrajo elementos para desarrollar un concepto de educación política. Los resultados de la investigación muestran evidencias de la formación política durante el desarrollo de lo trabajo de final de curso, tanto en el sentido de la promoción del cambio social, cuanto de la emancipación académica y de la revisión de conceptos e prácticas.

Palabras clave: educación política, universidad, investigación en la formación del pedagogo, trabajo de final de curso, curso de Pedagogía.

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa

CP – Conselho Pleno

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais

FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

FPF – Fundação Percival Farquhar

IES – Instituição de Ensino Superior

LaD – Laboratório de Didática (do curso de Pedagogia da UNIVALE)

MIT – Minas Instituto de Tecnologia

MTC – Metodologia do Trabalho Científico

PIBIC – Programa de Bolsas de Iniciação Científica

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPI – Projeto Político Institucional

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCC's – Trabalhos de Conclusão de Curso

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

UNIVALE – Universidade Vale do Rio Doce

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| I - EDUCAÇÃO E POLÍTICA – MAS, QUAL POLÍTICA? | 19 |
| 1.1 - CONTEXTO POLÍTICO NA CONTEMPORANEIDADE: PENSANDO O ESQUECIMENTO | 20 |
| 1.2 – POLÍTICA E EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT | 25 |
| II - O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS POLÍTICOS | 29 |
| 2.1 - A UNIVERSIDADE ENQUANTO ESPAÇO PARA RELEMBRAR O POLÍTICO..... | 29 |
| 2.2 - FORMAÇÃO POLÍTICA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO: DO QUE <i>ESTAMOS</i> FALANDO? | 32 |
| III – FORMAÇÃO E PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA | 35 |
| 3.1 - CONSIDERAÇÕES SOBRE POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO POLÍTICA NA PRODUÇÃO DO TCC | 44 |
| IV – ORGANIZAÇÃO E PRESSUPOSTOS DA PESQUISA EMPÍRICA - CONSTRUÇÕES METODOLÓGICAS | 48 |
| 4.1 - CAMINHOS, RETORNOS, TRILHAS E CONTORNOS..... | 51 |
| 4.2 - INSTRUMENTOS E ESTRATÉGIAS PARA COLETA E ORGANIZAÇÃO DE DADOS | 55 |
| 4.2.1 - <i>Análise de documentos</i> | 55 |
| 4.2.2 – <i>Observação e atuação: estágio, acompanhamento e substituição</i> | 56 |
| V - FORMAÇÃO POLÍTICA E PESQUISA NAS DCN’S DE PEDAGOGIA | 60 |
| 5.1 - FORMAÇÃO POLÍTICA NA PEDAGOGIA: RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2006..... | 60 |
| 5.2 - A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO, SEGUNDO AS DIRETRIZES | 65 |
| VI – O ESPAÇO DO POLÍTICO NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE TCC’S NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVALE | 67 |
| 6.1 - CONTEXTUALIZANDO O CASO – O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVALE | 67 |
| 6.2 - INDÍCIOS DE FORMAÇÃO POLÍTICA: OUTRAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PPC..... | 74 |
| 6.3 - O CARÁTER INVESTIGATIVO DA PEDAGOGIA: A PESQUISA NO PROJETO DO CURSO | 76 |
| 6.4 - O TCC NA PRÁTICA: O PROCESSO DE PRODUÇÃO VIVENCIADO NO CURSO..... | 79 |
| 6.5 - OS ESPAÇOS POLÍTICOS ENCONTRADOS: POSSIBILIDADES E CONCRETUDES | 82 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 90 |
| REFERÊNCIAS | 95 |
| ANEXOS | 100 |
| ANEXO 1: PLANO DE ESTÁGIO..... | 100 |
| ANEXO 2: QUADRO DE IDENTIFICAÇÃO DOS GRUPOS | 104 |
| ANEXO 3: QUADRO COMPARATIVO DE ALTERAÇÃO DE OBJETOS DE PESQUISA..... | 106 |

INTRODUÇÃO

Para Norbert Elias (1994), nos constituímos em nossa individualidade na coletividade, não havendo possibilidades de nos tornarmos indivíduos fora do contexto social, nem tampouco haveria sociedade sem a coletividade de indivíduos. Numa mesma lógica, o objeto de pesquisa deste trabalho consolidou-se a partir da relação plural e ao mesmo tempo singular que venho estabelecendo com a temática desde a minha graduação. A formação inicial deixou diversas inquietações que vêm crescendo ao longo da minha vida profissional e acadêmica. O exercício da docência no Ensino Superior trouxe junto com a experiência, as dúvidas, angústias e anseios que me levaram a cursos de especialização e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E foi sobretudo nos estudos, contatos, produções, disciplinas e orientações vivenciadas neste programa, que meu estudo ganhou seus atuais contornos e um potencial *corpus* teórico para a configuração desta pesquisa.

Em setembro de 2002 iniciei minha atuação em cursos de formação de professores para anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil – Normal Superior e Pedagogia. Preocupada com as questões diversas dessa formação, duas inquietações me provocam: a formação política de professores e a aprendizagem da lógica da pesquisa na graduação dos docentes. Mais recentemente, a partir de estudos empreendidos, essas duas inquietações se aproximaram, constituindo para mim um importante objeto a ser investigado.

Para dar corpo a esse objeto, delimitarei minhas intenções de pesquisa em buscar no processo de produção de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's), em um curso de Pedagogia, o que se pode inferir como contribuição para a formação política dos pedagogos.

São diversas as formas de inserção do estudante em pesquisas na universidade, mas meu foco neste trabalho é a produção do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), que em geral é o relatório científico de uma investigação ou experiência profissional na área de formação. A escolha pelo TCC, como representatividade da pesquisa na graduação, é pela abrangência deste em relação aos alunos. Frequentemente é a única produção de pesquisa obrigatória nos cursos de Pedagogia, muitos alunos não terão outra experiência dessa natureza durante a formação. O foco, porém não é a pesquisa em si, mas a colaboração (ou não) desta na formação política desses estudantes.

Não foi difícil encontrar uma boa literatura que advogue a relação ensino-pesquisa, na universidade, na formação de professores, ou mesmo na Educação Básica. Autores como

Zeichner (2008), Kincheloe (1993), Elliott (2003/2007), Lüdke (2001) e André (2001), pouco a pouco em minhas leituras, foram constituindo uma trama teórica que, tecida ainda na articulação de elementos da prática e de outras leituras, me ofereceu a malha complexa de saberes e conhecimentos que sustentam alguns argumentos sobre a necessidade da pesquisa na formação do pedagogo, mais especificamente do TCC por sua já mencionada abrangência, que desenvolverei no capítulo três deste texto.

As leituras trouxeram novas inquietações, e aquilo que antes, pra mim, seria um argumento em defesa da obrigatoriedade do TCC, como componente curricular dos cursos de Pedagogia, passou a ser uma pergunta: há espaço para pensar em formação política do pedagogo, dentro do processo de produção da pesquisa para o TCC? O processo de uma pesquisa pode se constituir como um espaço de formação política para o estudante de pedagogia?

Aceno para essa possibilidade, com base na minha experiência em orientação de pesquisas de graduação e fundamentada nos argumentos de Kincheloe (1993) e Diniz-Pereira e Zeichner (2008). No entanto, um questionamento de Contreras (apud Lüdke, 2001: 31) me chamou a atenção: ele alerta para o risco da reflexão dos professores em formação, ao fazer pesquisa, se limitar às questões técnico-instrumentais específicas de sala de aula, do processo ensino-aprendizagem, desconsiderando os aspectos políticos que se articulam com a educação. Minha experiência me diz o contrário. A pesquisa de professores, realizada por estudantes de pedagogia na graduação, em geral, tem um viés político, mesmo que a temática não seja diretamente esta; ou ainda, irá refletir a formação política dos professores, devendo ser estimulada com objetivo de uma formação docente para a justiça social. Lancei então um olhar investigativo sobre o processo de elaboração de TCC's, em um curso de Pedagogia.

Minha formação acadêmica se deu na década de 1990, em uma universidade comunitária, no interior de Minas Gerais. Na época, naquela IES (Instituição de Ensino Superior), no curso de Pedagogia, era recorrente o discurso do papel político da educação. Professores, e posteriormente também os alunos do curso, repetiam exaustivamente a importância em formar nas crianças o sujeito “crítico, participativo e cidadão”. Esse discurso me incomodava, pois me parecia inconsistente, destituído de sentidos que tivessem inseridos em determinado referencial. Os conceitos de termos como política, cidadania, democracia não são unívocos, carecem de um posicionamento teórico e paradigmático, mas eram tratados mecanicamente, caracterizando um discurso vazio de significados. A repetição não abria espaço para a discussão. A ideia de cidadania e participação era entendida como algo já dado, já subentendido, que não precisaria de maior atenção.

No exercício da profissão, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior, convivi com muitos colegas de trabalho, professores, que pareciam ter a mesma leitura, o mesmo ranço, presos a chavões pedagógicos, expondo a fragilidade dos sentidos e significados dos conceitos que continuavam sem a devida elaboração. Essas questões foram provocando em mim inquietações sobre a formação política de professores, pedagogos.

Por outro lado, dos seis anos e meio que atuei como professora em cursos de Pedagogia (e Normal Superior), mais da metade foi ministrando as disciplinas MTC (Metodologia do Trabalho Científico) I e II, e coordenando o processo de produção de TCC's. Essa experiência convenceu-me da importância da pesquisa na formação de educadores. Durante o processo de elaboração das Diretrizes Nacionais do curso de Pedagogia (CNE/CP 05/2005) discussões sobre essa temática vieram à tona e culminou com avanços da pesquisa no documento.

A resolução e o parecer que trazem as diretrizes do curso Pedagogia definem, como será analisado mais a frente neste trabalho, uma formação voltada à construção das competências desses profissionais da educação, denotando algum esvaziamento político na concepção do curso. Mas, ainda que se priorize essa formação em termos de competências para a prática, podemos pensar em saberes que serão diretamente úteis ao professor/gestor, saberes diretamente ligados ao seu fazer docente, aos conhecimentos que ensina, ao que se espera do trabalho que desenvolve. Considerando que, a formação política de crianças e adolescentes é também parte do escopo de ensinamentos de um educador, então a formação política deste educador também é formação competente, ou seja, é fundamental ao educador em formação discutir e desenvolver conhecimentos – e por que não, competências – sobre a vida política e a formação política de seus alunos. Então não é possível pensar em um educador como um sujeito destituído de formação política. Pois, como poderia ensinar sobre política e cidadania se ele mesmo não se preocupa com essas dimensões construídas a partir de sua singularidade.

Discussões teóricas sobre a profissão docente há tempos têm se voltado para questões de formação de professores para a justiça social. Essas discussões se fortalecem a partir dos anos 1970 e ainda são tema de autores como Michel Apple, Kenneth Zeichner, Julio Diniz-Pereira, entre outros teóricos críticos (e pós-críticos). Não se pode prescindir a formação do pedagogo, que será também professor, de uma formação política, para o exercício da cidadania e para a formação política das crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no intuito mesmo de preparar esse professor para sua atuação de educador social. Para Hannah Arendt (2009) a educação tem por objetivo apresentar o mundo

à criança, de tal forma que a criança, quando na vida adulta, tenha a sensibilidade de cuidar do mundo, de agir no mundo, através de sua singularidade, mas em prol da coletividade. É preciso então, ao professor, primeiramente, comprometer-se com o mundo e com aquilo que é do agir social. Exigindo aqui,

[...] outra compreensão de ação cotidiana e de conhecimento para romper com a lógica positivista – concebendo o conhecimento com dupla entrada – epistemológica e societal, sem a tradicional hierarquização entre conhecimento e saberes esses emprenhados da práxis cotidiana do mundo profissional, com suas transformações e contradições, um processo que requer contínuas interlocuções com a ciência e com a prática social. Isso implica considerar o conhecimento contextualizado como categoria articuladora na análise dos processos de formação do professor, com sólida base científica e humanística, para o exercício da cidadania, entendendo cidadania como expansão de direitos, buscando colocar um dever ético em um espaço em que há apenas poder. (Fernandes e Genro, p. 201)

Essas inquietações, as leituras empreendidas tanto sobre a pesquisa na formação de professores, quanto à formação política destes, e minha própria experiência docente fizeram emergir a necessidade de compreender a relação entre a formação política do pedagogo e a prática da pesquisa.

Atuando como coordenadora, professora e orientadora de TCC's, verifiquei uma predominância de temas desenvolvidos pelas formandas que privilegiavam as questões sociais. Lembro-me ainda de muitos trabalhos em que essas questões não eram o foco da pesquisa, mas que era possível perceber preocupações sociais e políticas nos textos desenvolvidos. De uma forma ou de outra as alunas (e alunos) saíam fortalecidas do processo, tinham uma formação mais acadêmica e exercitavam a aproximação teoria-prática.

Infelizmente naquela época não desenvolvi nenhum estudo sistemático sobre a pesquisa e a formação política dos alunos e alunas que realizaram o TCC. A experiência, no entanto valeu para despertar inquietações que me levaram a organizar esse estudo sobre formação política e pesquisa no curso de Pedagogia.

A partir de questões que surgiram nas leituras que fiz sobre pesquisa e formação política, proponho algumas perguntas, que envolveram minhas reflexões, e deverão girar em torno do problema central da pesquisa: As pesquisas desenvolvidas nos processos de produção de TCC's cujas temáticas voltam-se para questões de cidadania e justiça social, inclusão e diversidade têm uma articulação política construída na formação do pedagogo? E outras temáticas como alfabetização, jogos e brincadeiras, educação afetivo-sexual, etc., também revelam uma dimensão política e refletem esse aspecto da formação de educadores? O processo de pesquisa possibilita a formação política de professores? De que forma isso se

concretiza, de que forma as pesquisas de graduação colaboram na formação política de pedagogos?

Dessas questões emerge o seguinte problema de pesquisa: Que elementos ou aspectos da experiência de pesquisa vivenciada pelos sujeitos no processo de elaboração do TCC de Pedagogia contribuem para a formação política?

A formação docente inicia-se antes mesmo do curso de graduação, na própria constituição do sujeito que se insere nos cursos de licenciatura, portanto, a formação política dos professores é um processo que acontece antes, durante e depois de sua graduação. Assim, acredito na possibilidade que, ao escolher uma temática de pesquisa para o TCC, o professor concluinte do curso de Pedagogia o faz a partir da articulação entre os diversos aspectos que incidem em sua formação, elaborando um texto final de seu trabalho que irá refletir a origem de suas escolhas, bem como a sua construção política.

Independente da temática escolhida para a pesquisa de conclusão do curso ter uma relação direta com questões políticas, é possível que nos diversos temas, apareçam elementos que reflitam a formação política do pesquisador.

O próprio processo da pesquisa pela aproximação teoria-prática, pelas discussões que oportuniza, pela elaboração teórica que pressupõe, pode tanger de alguma forma a formação política dos professores, que irão ao final do trabalho redigir um relatório no qual deverão se posicionar quanto ao objeto investigado.

Acredito que a pesquisa realizada ao final da graduação pode colaborar na formação política de professores dos anos iniciais e educação infantil, ao fazer com que o pesquisador se debruce em seu objeto de pesquisa, refletindo e se posicionando em relação ao mesmo. O exercício da pesquisa exige muitas vezes a desconstrução de concepções e a revisão de experiências e da própria profissão docente, cuja ação profissional é também ação política, pois trabalha com a coletividade.

Fundamentada em uma abordagem qualitativa, esta pesquisa configurou-se em um estudo de caso, junto ao Curso de Pedagogia da Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE, instituição comunitária, referência na região leste do estado de Minas Gerais.

Iniciei os estudos em 2010, quando elaborei o projeto de dissertação que foi qualificado em janeiro de 2011. Paralelamente foram cursadas as disciplinas, elaboradas diversas publicações - incluindo um capítulo de livro - com temáticas correlatas, enfatizando a formação política de professores na universidade. Em 2011, ainda no primeiro semestre, foi desenvolvida a observação participante e a coleta documental para análise. Todo procedimento de tratamento e análise de dados foi realizado a partir de então. Outras

atividades como participação em congressos e apresentação de trabalhos permearam todo o processo, sofrendo diversos percalços no semestre final, que espero, não tenham comprometido meu trabalho. Dificuldades e acúmulos no exercício profissional em função de uma greve, entraves na metodologia inicialmente planejada, intempéries locais que culminaram em uma enchente, na qual me vi ilhada e impossibilitada temporariamente de caminhar com a dissertação, foram alguns desses percalços que, a despeito de todo transtorno ocasionado, em momento algum me desanimaram no enfrentamento dos desafios e na conclusão deste trabalho.

Assim, apresento aqui minha dissertação de mestrado, sob o título - "Formação do pedagogo na universidade: o espaço do político no TCC" - que discute o processo de produção do TCC no curso de pedagogia, sua importância para a formação do educador e suas contribuições na formação política desses profissionais. A dissertação foi estruturada em seis capítulos, que organizam o texto conforme específico em seguida.

Foi objetivo desta pesquisa empreendida, analisar as percepções dos sujeitos e os conhecimentos articulados no processo de elaboração de TCC's, evidenciando elementos e aspectos dessa experiência que podem colaborar na formação política de pedagogos. O texto do primeiro capítulo inicia-se diferenciando "político", "política" e "políticas", trazendo um posicionamento meu em relação a estes termos, definindo aquele ou aqueles que serão mencionados e qual o sentido, a fim de guiar o leitor para a proposta deste trabalho, num esforço de tecer as primeiras tramas conceituais que compõem meu objeto de pesquisa – a formação política de pedagogos no processo de elaboração do TCC. Busco contextualizar, como pano de fundo para meus estudos, a relação educação-política, a partir das preocupações com o "esquecimento da política", pensando nos reflexos e nas possíveis causas desse esquecimento na educação. Esqueceu-se da política na educação? Como a educação parece pensar a política, parece educar para a política, para o sentimento de pertença, para a identidade-nós? Ao final do capítulo faço algumas considerações sobre a relação entre política e educação, a partir de leituras de Hannah Arendt e intérpretes de seu texto. A relação entre educação e política descrita por Arendt, traz elementos que são primordiais neste trabalho.

No capítulo seguinte, discuto a função social da universidade, articulando as possibilidades e o entendimento do que é pensar formação política nesse espaço. Ou seja, o papel da universidade na constituição de sujeitos políticos, sendo esta um espaço para pensar, discutir e vivenciar o político, o coletivo, a ação e movimentação nos espaços públicos, independentemente de ser uma instituição pública ou privada. É fundamental trazer alguma discussão a respeito do papel político da universidade, e como esta se constitui como um

espaço para pensar a política. O que é pensar na formação política em um curso superior. É no segundo capítulo que apresento também o que venho chamando de formação política e o que isto tem a ver com os cursos de graduação, mais especificamente a formação política de pedagogos (educadores). O ponto de partida desse conceito é a valorização da liberdade no agir político das singularidades, em prol de um mundo que é da coletividade, onde a comunicação e a convivência ética presentes na teoria política de Hannah Arendt constituem o alicerce para se pensar em formação política na universidade. Sobretudo quando esta é compreendida como espaço público, propício à ação e expressão dos sujeitos em suas singularidades.

No terceiro capítulo defendo a necessidade da pesquisa formação do pedagogo, trazendo alguns teóricos que ressaltam a importância da prática investigativa no curso de Pedagogia. Dentre os argumentos enfatizei a idéia de formação política na produção de TCC's. Minhas inquietações, contudo não se restringem ao conteúdo dessas produções, mas também abrangem questões que dizem respeito à forma, à linguagem, à autenticidade e ao protagonismo de seus autores. Essas inquietações que a princípio buscavam um pensar científico que não fosse deslocado do político mostraram-se relevantes no momento da observação do processo de produção de TCC's no campo pesquisado, e trouxeram elementos significativos para os dados de análises. Embora ainda não tenha adentrado ao relato da pesquisa empírica, faço neste capítulo, algumas considerações sobre a realidade observada em sua relação com os argumentos desenvolvidos.

O capítulo quatro irá apresentar detalhadamente a metodologia de pesquisa, cujas técnicas e instrumentos sofreram diversas alterações ao longo do trabalho empírico, em função da realidade do campo e das estratégias necessárias para alcançar o objetivo inicial deste trabalho. Perceber, compreender e analisar os processos de produção de TCC's, com foco na relação entre pesquisa e formação política, buscando indícios de como eles contribuem para a formação política dos estudantes de Pedagogia que tomaram parte deste estudo, não foi possível com o planejamento inicial, mas viabilizou-se a partir da observação e atuação na pesquisa-ação e análise de documentos.

Antes, porém de trazer os dados, análises e inferências da pesquisa de campo, senti a necessidade em abordar o currículo do curso e como a formação política e a pesquisa aparecem nesse currículo, dentro da proposta das diretrizes para pedagogia, e do próprio projeto do curso que foi estudado e de estudos sobre a pesquisa nos cursos de formação de professores. Assim, o quarto e o quinto capítulos irão discutir o currículo do curso de pedagogia em relação à formação política e à pesquisa. Num primeiro momento esta

discussão estará voltada para a Resolução CNE/CP 1/2006 que trata das DCN's (Diretrizes Curriculares Nacionais) do curso de Pedagogia; posteriormente, após uma configuração do campo de pesquisa, volta-se ao PPC (Projeto Político de Curso) da Pedagogia vivenciado na UNIVALE (Universidade Vale do Rio Doce). Acredito ser importante trazer a leitura das DCN's de Pedagogia e como estas se refletem na organização do curso, no PPC, sempre com ênfase no currículo do curso e como a formação política e a pesquisa aparecem nesse currículo.

Finalmente o sexto e último capítulo contextualiza o estudo de caso, faz uma análise sobre a pesquisa e a formação política expressas no texto do PCC do curso de Pedagogia da UNIVALE, apresenta, discute, e analisa o processo de produção do TCC neste curso, vivenciado pelas alunas formandas do 2º semestre de 2012.

As Considerações Finais trazem ainda alguns apontamentos e novas inquietações, não como uma conclusão para o assunto, mas como um recorte, uma leitura e percepção do fenômeno estudado, aviltando novas possibilidades de investigação. Desenvolvo ainda algumas reflexões sobre as funções da universidade, este espaço público privilegiado para a discussão, atuação e reflexão política.

I - EDUCAÇÃO E POLÍTICA – MAS, QUAL POLÍTICA?

O texto deste capítulo pretende articular educação e política num cenário que denuncia certo esquecimento da vida pública e supervalorização do espaço privado. Antes de discutir o contexto político onde esta articulação continuamente se processa, senti ser necessário diferenciar político, política e políticas, trazendo um posicionamento meu em relação a estes termos, definindo aquele ou aqueles que serão mencionados e qual o sentido, a fim de guiar o leitor para a proposta deste trabalho. Ao final do capítulo busco em Hannah Arendt o aporte para uma breve discussão sobre a educação para o agir político.

Em um texto sobre a análise de políticas públicas no Brasil, Frey (2000) apresenta e conceitua expressões que podem ser traduzidas como “política” mas que, dentro da ‘policy analysis’ (FREY, 2000, p. 216) estadunidense possuem grafias diferentes para sentidos diferentes da política ou políticas. O esforço de Frey em trazer esses conceitos para a discussão sobre políticas públicas justifica-se quando utilizamos em um mesmo texto tantas vezes a palavra “política” em diferentes contextos e significados, como é o caso deste trabalho.

Não pretendo discorrer aqui sobre os conceitos que Frey (2000) apresenta, mas gostaria de elencar alguns diferentes usos para os termos “política” e “político”. Em consulta a dicionários encontrei vários sentidos atribuídos aos vocábulos. Bueno (2000, p. 607) traz seis possibilidades para a aplicação da palavra política, enquanto o dicionário online Priberam (2012) oferece sete conceitos. Numa síntese entre as duas fontes, apresento um total de dez possibilidades para o uso da palavra “política” que estas fontes encerram e ainda proponho outras duas:

1. Enquanto Ciência política, o pensamento e o estudo do governo das nações;
2. Relações entre Estados num sentido diplomático;
3. Política como sistema de governo;
4. Diretrizes políticas;
5. Em sentido figurado, voltado para assuntos particulares, pode indicar ainda o “jeitinho” político de obter benefícios pessoais;
6. Estratégia, no sentido maquiavélico;
7. Astúcia, esperteza, agilidade;
8. Trato social, protocolo;
9. Plano de ação;
10. Feminino de político, aquela que exerce carreira na política partidária;
11. Qualidade do agir na esfera pública (deixando de ser um substantivo para ser adjetivo); e por fim
12. A política entendida num sentido de conjunto que constitui uma entidade, uma instituição, abrangendo os aspectos da ciência política, da política governamental interna e externa, do ato político e seus tratados e de todas as relações que se dão na esfera pública.

O termo “político” também apresenta diversas interpretações, entre elas destaco: 1. Relativo à política; 2. Refinado, urbano; 3. Esperto, ágil; 4. Aquele que atua na política partidária; 5. Estadista; 6. Relativo aos cidadãos.

Ao longo do texto, muitos desses sentidos irão aparecer. Tanto a ciência política quanto o sistema político de governo aparecem nas discussões que buscam contextualizar a articulação educação e política. Também aparece a conotação abrangente de política enquanto organização social, esfera onde se dão as relações públicas. Ao analisar diretrizes e projeto do curso de Pedagogia as alusões à política pública e política enquanto plano de ação serão recorrentes. Mas é ao buscar uma definição para a expressão “formação política” que a palavra ganha o sentido de adjetivo, dando uma qualidade para a formação que denota o ser político, no sentido relativo à política, aos cidadãos.

1.1 - Contexto político na contemporaneidade: pensando o esquecimento

A relação política-educação pode ser lida e discutida a partir de diversos enfoques, mas o ponto que me interessa é a formação política, delegando sempre um papel importante para as instituições educativas. E pensar nessa relação me faz pensar, inevitavelmente, no esquecimento da política, que muitos autores – alguns utilizados como aporte teórico neste trabalho – vêm denunciando.

Adauto Novaes (2007) inicia seu texto “Políticas do esquecimento”, com a poética de Paul Valéry, questionando os movimentos sociais e a ausência de entusiasmo daqueles que parecem haver esquecido sua participação na cidade. Ao retomar a idéia de um sonho ingênuo, de uma utopia sobre as possibilidades de luta e intervenção política dos movimentos sociais dos séculos XIX e XX, Novaes aponta para a “hegemonia do pensamento único” que assola os cidadãos do século XXI.

As observações iniciais do autor me reportam à repressão dos anos de 1970. O período militar no Brasil educou toda uma geração, num momento de expansão da escola pública, oferecendo uma formação tecnicista, mecanicista, com a nítida intenção de estabelecer uma ordem e um pensamento *único*, que com certeza contribuiu para o quadro atual, onde cidadãos parecem dormir um sono de esquecimento de sua soberania e ação pública. A consequência desta educação está hoje nas escolas, nas salas de aula, no exercício de docentes que como eu, tiveram sua formação escolar básica no tecnicismo militar. Se hoje estão nas salas de aula, na profissão docente, aqueles que, nos anos 1970 eram os discentes da Educação Básica, cuja formação política foi precária, preocupa-me também pensar nas possibilidades de uma

formação que não se esqueça da política nas universidades, nos cursos que formam e habilitam os professores da Educação Básica atualmente.

Dentre os muitos aspectos que colaboram para o esquecimento da política, Chauí (2007) inicia seu texto “O que é política?” destacando a ação da economia no alargamento do espaço privado, processo que transforma a opinião pública em opinião sobre o consumo. Para Arendt (2008) algo que organiza e mantém um grupo de homens está desmoronando, fazendo com que estes se retirem à sua subjetividade, alienando-se do mundo e de sua própria singularidade, que só pode ser manifestada na relação com o outro, no espaço público. Se não há a conversação política, o debate, o espaço público para discutir o que é do político, perde-se o que é do agir e do coletivo, e as pessoas se fecham cada vez mais em suas “necessidades” de labor, trabalho e consumismo.

Talvez seja o mesmo “*novo mal-estar*” a que se refere Novaes (2007). Ele fala de um momento em que as técnicas e o consumo acabam por gerar novas relações de participação e cidadania, ainda inconcebíveis. As novas comunicações, cada dia mais acessíveis, constituem-se em espaços virtuais cada vez mais acessíveis, com potencial democrático, porém ainda indefinidos, e que se mostram a princípio muito mais voltados ao plano do mercado do que do político. A velocidade da contínua produção de novos aparatos tecnológicos confere um espaço cada vez maior para que o cidadão seja antes um consumidor e se posicione politicamente em função das relações de consumo que instituem sentimentos de pertença e identidade social. Para Canclini (2008) hoje as relações políticas são lidas a partir de relações de consumo que estabelecem grupos e organismos comunitários.

Uma organização consumista da sociedade é também uma organização que considera somente o tempo presente, desprezando a memória do passado e o planejamento do futuro, tão necessários ao funcionamento da política. Uma eleição não se vence mais a partir das propostas e projetos políticos dos candidatos, mas sim devido a uma boa campanha de marketing político. O marketing que é também apolítico, pois a publicidade em eleições por exemplo, visa o consenso, a homogeneização das consciências e dos eleitores. A homogeneização não é política. A política configura-se a partir do dissenso, da heterogeneidade estabelecida nas lutas e contradições sociais (Rancière apud Novaes, 2007).

Definir política a partir do dissenso requer compreender o significado da política como liberdade (Arendt, 2009). Apenas somos realmente livres quando agimos em prol da coletividade, partindo de nossa singularidade. Mas a idéia de política como espaço para o bem comum tem raízes mais antigas que o pensamento e teoria de Hannah Arendt. Chauí (2007) percorre um breve histórico sobre a concepção do termo “política” que reporta aos clássicos

gregos e à Idade Média. Apresenta ainda as idéias de Maquiavel já influenciando a concepção moderna de soberania, como o exercício do poder pelo Estado. E situa o nascimento da política ainda na antiguidade, com gregos e romanos, no momento que essas civilizações instituem o direito, as leis e os tribunais, as assembleias e os senados, para a regulação da vida nas cidades. A Grécia inventou os princípios da democracia e Roma inventou a república, dentro de ideais de solução de conflitos sociais, “a política nasce articulada à idéia da paz” (Chauí, 2007: 37).

Para a ciência política distingue a esfera política e os fatos políticos de todas as outras esferas e fatos sociais, concebendo a política a partir das instituições do Estado, dos partidos políticos e a existência ou não de eleições e da forma dos governos, circunscrevendo a política em um espaço delimitado das instâncias políticas. Chauí (2007: 33-34) recorre então aos filósofos Arendt, Lefort e Foucault para definir a política “como modo de existência sócio-histórica” considerando as “formações sociais como instituídas pela ação política”. Ou seja, a política como ação histórica, nas instituições sociais que representam e se reconhecem enquanto sociedade, ou se ocultam de si mesmas, em constante movimento.

Arendt (2009) enfatiza que só existe liberdade na realização de projetos coletivos, ainda que esses sejam diferentes dos meus projetos individuais ou dos do meu grupo social. E não se trata de chegar a um consenso, ou a uma espécie de média para evitar conflitos de interesses. O que está em jogo é a própria dimensão de nossa existência, não como sujeito, mas como indivíduo singular imerso no coletivo. Ao participar de um projeto comum, agimos no mundo, em uma amplitude que a esfera dos interesses privados não alcança. Só existe liberdade situada no contexto do espaço público. O mundo é objeto e cenário da liberdade humana, é ele o algo comum que dá sentido a existência dos indivíduos. E é agindo nesse mundo, em prol deste comum, que reforçamos o espaço compartilhado e nosso compromisso coletivo com ele. Em um mundo esfacelado, numa sociedade atomizada, de grupos isolados que não estabelecem o diálogo político, resta a cada um, ou cada grupo, apenas defender-se uns dos outros, destruindo nossa própria liberdade.

Uma sociedade de indivíduos ou grupos isolados é terreno propício para instaurar-se um regime ditador/totalitário. Tão mais propício se mostra o terreno das relações políticas a estes regimes, quanto mais distante da política e esquecida de sua soberania encontra-se uma sociedade. As leis que regem um grupo, uma nação, uma cidade, devem nascer dos interesses soberano dos cidadãos, mas o que vemos na história do Brasil, é que essas leis muitas vezes nascem como um presente dos soberanos ditadores. Uma relação paternalista que imprimiu na

sociedade brasileira um caráter de apatia, de cidadãos que esperam vir de seus governantes todas as soluções para as questões sociais, políticas e civis.

Bignotto (2007) alerta para o fato de que “nem sempre os membros de uma comunidade nacional são capazes de distinguir o que são valores e o que são interesses poderosos de grupos travestidos em leis” (p. 87), mostrando uma sociedade despreparada e alienada de sua soberania. Ele chama a atenção para o fato de que os sujeitos, reforçando sua individualidade, estão perdendo a noção da sua interdependência social e cada vez mais se afastando da esfera dos interesses públicos, para reivindicar apenas interesses privados, como se estes por si só bastassem para garantir a nossa liberdade.

Voltando o pensamento para a relação educação-política, sobretudo no foco da formação política, me pergunto até que ponto a universidade pode levar os sujeitos a se identificarem para além de suas percepções individuais e individualistas, como pertencentes ao grupo social do qual dependem? Estou aqui pensando em Paulo Freire quando diz que “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” e eu completaria ainda, por seus próprios interesses e escolhas, e por sua concepção própria de mundo, forjada em *uma vida inteira*.

Talvez a educação formal possa atuar, ajudando na compreensão da dimensão do quanto cada pessoa está presa à rede social que tece nossas relações políticas, numa permanente interdependência entre os sujeitos para que funcionem as leis, os direitos e a própria vida do indivíduo. Segregados em interesses privados os sujeitos sociais se tornam cada dia mais consumidores ávidos e cidadãos apáticos, que não se preocupam em priorizar os interesses públicos, ao contrário, concentram sua manifestação e mobilização apenas nas questões particulares e familiares. O quadro de passividade política pelo consumidor e de solidão que a individualidade e a competitividade impõem ao cidadão, pode ser propício ao retorno, ao aparecimento de novos ídolos políticos, com capacidade para exercer sua soberania e manipular o homem das massas. É um quadro que abre fissuras para que se instaure a barbárie de regimes totalitários ou se repita fatos políticos catastróficos, que em função do esquecimento mesmo da política, acabam também sendo esquecidos.

Rey (2007) alerta que, em diversos tempos e lugares da vida política dos Estados, mesmo ainda na antiguidade clássica, líderes políticos utilizam-se das palavras para promover, através da comoção pública, o esquecimento de fatos políticos, públicos, que se mostraram como “feridas” na história de uma determinada sociedade. Esses homens públicos desejam que a paz se instaure a partir de uma cura prematura dessas feridas sociais.

Permitindo-me brincar também com as metáforas trazidas por Rey (2007), venho observar que o interesse desta cura é para o esquecimento: uma vez cicatrizada, a ferida é esquecida, não atentamos mais para sua dor, que antes nos incomodava e fazia pensar e repensar constantemente na sua existência. Se nos imaginamos com uma ferida aberta no corpo, podemos nos ver com muitos cuidados em torno do que nos aflige. Cuidamos para não esbarrar em lugar nenhum, para não acontecer novamente. É comum dizermos, ao sarar uma ferida ou enfermidade, que estamos “prontos pra outra”. Fechar a ferida, esquecê-la, é estar pronto para ferir-se novamente.

A criação de mitos também está no discurso do esquecimento. Fundamental para esquecer um “mal real” é a construção de “um bem hipotético” que pela força discursiva torna-se real também. É bem da astúcia do discurso político que inventa “expedientes”, definidos por Rey como “um meio de se esquivar do problema sem resolver verdadeiramente as dificuldades em que nos encontramos” (2007: 372). No entanto, o efeito passageiro desse expediente faz com que o discurso que gerou o mito, desqualifique a si mesmo à medida que, o bem hipotético não se concretiza e acaba, com o passar do tempo, transformando-se em discurso vazio, em ausências, em um sentimento coletivo de descrença na politicagem. Porém essa descrença na politicagem torna-se descrença na própria política, através de outros mitos que acabam por dar fundamento à aversão à vida pública que assola o homem contemporâneo. O mito na política acaba sendo um instrumento do esquecimento dela mesma.

A despeito disso, vale lembrar o mito de Quiron, o Centauro que, ao contrário de seus pares era sábio, civilizado, hábil conhecedor de venenos e remédios. Apesar de toda sua sabedoria, possuía uma ferida que não conseguia curar nunca. Sua ferida, originada por seu próprio descuido ao manusear suas flechas envenenadas, com veneno mortal incurável, não o levou à fatalidade, pois em sua condição de “mito” Quiron era imortal. O centauro não podia curar-se e a ferida aberta trouxe-lhe uma dor com a qual aprendeu a conviver, e que não permitiu esquecer seus erros, possibilitando aprender com eles. A ferida aberta, nunca esquecida, fez de Quiron um sábio, virtuoso e sensível aos problemas coletivos e não apenas à sua sorte individual.

Se há algo de bom nos mitos, além das ilusões dos mitos políticos, é que podem ser parábolas, metáforas para a vida moderna. Aprendemos com Quiron que uma ferida não pode ser esquecida, ainda que lhe sejam dispensados todos os cuidados de tentativa de cura prematura, apenas pode-se aprender a conviver com ela e a cuidar para que não se repita. A ferida deve ser conhecimento, para que se possa entender o que está a nossa frente, sem nos ludibriarmos em crenças e valores, em moralidade, em individualismo e aversão política.

Contudo, ainda que não possamos esquecer nem desculpar os acontecimentos que deixaram feridas históricas, temos de encontrar formas de continuar convivendo neste mundo. É importante, explica Arendt (2009), que a despeito de todo cenário de horror de fatos políticos como o Nazismo, nos reconciliemos com o mundo enquanto espaço coletivo único capaz de conferir dignidade à existência humana. Resta-nos, nos comprometermos com esse mundo, e educar as nossas crianças de forma que também se identifiquem e comprometam com ele.

1.2 – Política e educação em Hannah Arendt

Como a educação parece pensar a política, parece educar para a política, para o sentimento de pertença, para a identidade-nós? A relação entre educação e política descrita por Hannah Arendt, traz aspectos que contribuíram efetivamente para pensar o que é formação política.

Uma singularidade construída pelo milagre da renovação que representa cada ser humano que nasce. O que Arendt (2009) defende é que o novo, com suas possibilidades, receba dos mais velhos o comprometimento com aquilo que pertence a todos. Os novos são capazes de intervir no mundo porque são livres; se por um lado nascem numa realidade já constituída, por outro, essa realidade está em constante processo e pode ser modificada pela capacidade do novo em promover inícios. Conhecendo o velho e se comprometendo com ele é que o novo poderá manifestar-se plenamente em favor do que é comum. Nesse movimento, aceitar e entender o dissenso é fundamental. O senso comum para Arendt é a própria comunicação e capacidade de interação e troca. Não é um consenso, não é pensamento único, senão não seria liberdade.

Sendo a educação uma ação que incide diretamente no coletivo, a prática de professores que não é apenas de ensino, mas é também de formação, tem consequências sociais e políticas em longo prazo e por isso exige que este profissional tenha uma melhor inserção cultural e uma dimensão política crítica. Para Arendt (2009) o agir na esfera pública só é livre quando atuamos em projetos comuns, tendo a educação duas funções em prol da liberdade singular de cada um: inserir o “novo” no mundo, e instruí-lo para que sua singularidade se desenvolva comprometida com a vida pública e tenha fundamentos para agir com liberdade. O educador, ao instruir e socializar a criança atende a um projeto social comum, configurando-se dessa forma também como um ser político. E como tal deve inserir-se no debate e compreensão da vida pública, da democracia e da cidadania, comprometendo-

se com o mundo. Arendt (2009) é enfática ao afirmar que aquele que não se compromete com o mundo não deveria ser educador.

Assim pode-se entender educar como acolhimento ao novo, aos que chegam num mundo desconhecido que nos resta apresentar. O educador prepara os "recém-chegados" para que conheça, se identifique e se comprometa com o mundo que irá herdar. Para tanto, é preciso familiarizá-los com o mundo para que possam apreciá-lo a tal ponto que percebam que vale a pena "apostar" nele e se empenhar em sua transformação.

Arendt (2009) entende que a educação pode contribuir para a efetiva liberdade, a liberdade intrínseca à renovação, à possibilidade de algo novo, imprevisto. Para ela a liberdade é justamente a renovação, transformação que conhecendo as tradições do velho mundo, encerra as conjecturas para o novo. Livres para intervir no mundo, capazes de promover inícios, de eclodir o desconhecido que modifica a realidade, os novos trazem a liberdade latente de iniciar algo novo. A liberdade é essa capacidade de fazer um início. "Por constituírem um *initium*, por serem recém-chegados e iniciadores em virtude do fato de terem nascido, os homens tomam iniciativas, são impelidos a agir" (Arendt, 2009, p. 190). Assim, a potencial liberdade do ser humano decorre de sua natalidade. Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver, que todos os animais assumem em relação a seus filhos.

Não cabe à criança assumir responsabilidades com o mundo, mas cabe a escola preparar para que isto ocorra na idade adulta. Arendt (2009) fala de um segundo nascimento, um nascimento que se dá quando adulto, quando se assume a responsabilidade por estar no mundo e atuar nele. Ao falar e agir, promovemos mudanças no contexto que vivemos e nossas ações repercutem muito além da esfera privada. Entretanto cada ação é única, cada pessoa é única, é singular e se revela no espaço público, na inteiração com o outro, construindo uma história, uma narrativa, modificando e sendo modificando. O cuidar do espaço público é atribuição da política, cabe à educação preparar para o agir neste espaço, oferecendo conhecimentos e percepções que podem contribuir para o comprometimento com o mundo.

Mas a autora não defende uma educação revolucionária, que venha romper com as tradições, numa espécie de treinamento para promover mudanças. Ao contrário, defende que a educação deve ser conservadora, guardar as tradições e promover o *amor mundi*, ou seja, o sentimento de cuidar, preservar o mundo, identificar este como um lugar de todos e para todos. É função da educação escolar apresentar este mundo à criança, tanto no sentido afetivo

quanto acadêmico, do acúmulo de saberes construídos sobre o próprio mudo. Os conteúdos não podem ser negados, nem relegados a um segundo plano. São conhecimentos que a tradição acumulou e aos novos pertence, tanto quanto aos velhos. O acesso ao legado cultural é fundamental para favorecer a compreensão da realidade e exploração de novas possibilidades.

A esperança reside então neste novo que cada geração aporta; para Arendt depositamos nossa esperança apenas nisto. Porém este novo não pode ser manipulado, doutrinado politicamente. Ao tentar definir a ação dos novos, ditar, controlar e direcionar seu agir para nossas concepções, para o que o educador acredita ser o mais correto, acaba-se destruindo as possibilidades e liberdade do novo em propor aquilo que antes ainda não existia. É este o sentido de liberdade para Arendt, a capacidade de empreender o desconhecido, de agir a partir das próprias elaborações das singularidades, trazer o novo, o impossível e imprevisto para o real. Portanto, a educação política é educação para a liberdade, para o desenvolvimento da singularidade e do compromisso com a coletividade.

A singularidade, para Arendt (2009), diferentemente da individualidade, não diz respeito ao espaço privado, mas refere-se a estar em relação com os outros. Ao contrário do indivíduo o singular manifesta-se no espaço público: lugar de ver e ouvir, de ser visto e ouvido. Só há expressão da singularidade na relação com o outro, no espaço público, coletivo, senão somos indivíduos, subjetividade. Somente a singularidade é percebida pelo outro, se revela no momento da ação no coletivo. A esperança de Arendt na natalidade implica um processo educativo que possa proteger a singularidade do novo, diante do peso do velho mundo, para que esta se manifeste em prol deste mesmo mundo, em novas, inexploradas e, portanto imprevistas ações.

Na relação entre educação e política estabelecida por Arendt emerge a função docente de apresentar o mundo, como algo valioso que nos é comum. Em países como o Brasil, cuja economia desfavorece grande parte da população, este é um grande desafio. Convencer aqueles que se encontram na chamada “situação de risco” que o mundo é de todos e vale a pena cuidar e agir em benefício de todos exige do professor muito mais que boa vontade, exige dele a crença, a fé no que defende, no que acredita, no velho mundo e suas tradições, sendo o educador antes de tudo comprometido com a coletividade. É como se o professor, representando o mundo adulto, apresentasse o mundo, através de conhecimentos, sentimentos e experiências, de forma bela, encantadora e acolhedora.

Educar é preparar para ação pública, que exige comunicação. A possibilidade de nos comunicar está vinculada ao que Arendt chama de senso comum. Uma espécie de sexto

sentido, misterioso, que articula e explora os sentidos privados, ressignificando-os, traduzindo em diversas linguagens de sons, gestos, expressões, imagens e palavras, para compartilhar o mundo que nos é apreendido. Educar politicamente é preparar, instrumentalizar para ir além dos cinco sentidos, para esse compartilhamento, e então é também dar acesso à linguagens diversas no sentido freiriano de emancipação, preparando a criança para seu nascimento político.

Entre o nascimento biológico e o nascimento da ação pública é que atua a educação que propõe Arendt. Educar é preparar para o segundo nascimento comprometido com o mundo. O nascimento para o mundo público, para a ação política. A preparação é cultural, no sentido da arte, da história, da geografia – física e política – dos conhecimentos básicos também nas ciências exatas e da natureza, da linguagem em suas diversas manifestações, línguas e possibilidades ainda inexploradas.

II - O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS POLÍTICOS

2.1 - A universidade enquanto espaço para lembrar o político

Para Sobrinho (2005) um dos principais desafios da universidade hoje é corresponder às necessidades de democratização e à revolução técnico-científica, tendo a globalização como pano de fundo. A discussão sobre a universidade, a ação docente e produção teórica não pode prescindir de reflexões sobre ética e cidadania. A formação de profissionais implica não somente em questões pedagógicas da docência no ensino superior, mas também em questões políticas dessa prática.

A questão da ética da educação superior – sejam as instituições mantidas com recursos do erário ou pela iniciativa privada – reside no sentido público e social de suas funções. A formação, além de capacitação profissional e preparação para os aspectos práticos da vida, significa também a promoção de valores, desenvolvimento moral e intelectual, autonomização do sujeito, participação na vida social, cidadania. A formação, razão essencial da educação, constitui-se pela relação que os indivíduos mantêm entre si, mediados pelo conhecimento e orientados por valores, que são patrimônios públicos. (Sobrinho, 2005: 91-92)

As questões que dizem respeito à função social da universidade, mais especificamente aquilo que *ela* pode oferecer para a constituição do sujeito político, remetem a pensar também sobre a identidade dos sujeitos que se constituem, e na própria identidade que assume a universidade enquanto instância de Educação Superior. À sua identidade está também associada a sua autonomia e seu compromisso social com o contexto tanto da rede local onde se insere, quando da malha global.

Em seu texto *Brasil urgente! Procuram-se! Identidades da universidade*, Leite (2009), traz algumas considerações sobre o conceito de “identidade”, buscando na psicologia, sociologia, antropologia e filosofia, referenciais para esta conceituação. E é ao contrapor a origem da palavra com suas variantes nas diversas linhas e abordagens filosóficas, que Leite instiga seu leitor a pensar no que vem a ser identidade. Conforme explica, a origem do termo alude à idéia de igualdade, de “mesma coisa”, enquanto socialmente, em termos contemporâneos, “identidade” vem sendo usada como algo que marca diferenças, peculiaridades de grupos ou sujeitos que identifica. Mas, o que é *identificar* senão, *tornar idêntico*? Ou seria *significar atribuindo especificidades*? O documento de identidade traz como sua principal marca as impressões digitais daquele que identifica. Se a impressão digital

é aquilo que possuímos de mais exclusivo, então a identidade não iguala, mas, diferencia (?). Penso que é mesmo no exercício de diferenciação que as identidades são atribuídas, não como diferenças, mas como singularidades constituídas no contexto das redes sociais, entre os pares que de alguma forma se identificam e vivem em comunidade. Assim como o documento de identidade, que se faz idêntico ao seu portador, ao mesmo tempo em que o distingue dos seus semelhantes.

Entendo que a universidade brasileira se identifica, em maior ou menor grau, com os ideais e modelos da educação de influências culturais diversas: estadunidense, européia, afro e tupiniquim. Neste “caldo cultural” estarão as diferenças que marcam as muitas identidades das instituições da Educação Superior no Brasil. Identidades que ainda se movem, se identificam e distinguem, numa dinâmica constante e constituinte. Um sistema que ora reclama mais autonomia para as instituições, ora reclama maior influência do Estado na configuração de uma identidade que atribua sentido e unidade às diversas identidades dentro da extensão territorial do Brasil. “É um sistema vivo e complexo” (Leite, 2009: 17) cuja(s) identidade(s) se identificam e diferenciam, num misto mesmo do que a própria idéia de identidade pode oferecer: igualdade e diferença.

[...] a identidade de uma instituição, além de suas dimensões universais, se constrói também levando em conta as especificidades e demandas nacionais e regionais. A responsabilidade social há de ter em conta a pertinência, que, por sua vez, deve estar associada às bases telúricas em que uma instituição educativa se insere. (Sobrinho, 2005: 93)

A responsabilidade social da universidade é defendida por Sobrinho (2008) e seus colaboradores, que trabalham com a idéia de pertinência e internacionalização para as instituições da América Latina e do Caribe. Sugerem que a “pertinência” se consegue efetivamente na participação da instituição educativa na vida social, econômica e cultural da sociedade na qual se insere, em especial com a comunidade em seu entorno, sem jamais perder a perspectiva da universalidade. Esses autores pretendem apresentar um conceito de qualidade que se aplique aos objetivos de uma universidade, do ponto de vista do desenvolvimento humano e seu vínculo com “pertinência” e responsabilidade social. Não apenas no sentido da Extensão universitária, mas também em seu ensino como formação, e na pesquisa, atendendo os interesses de justiça social, de democracia e cidadania, da coletividade. Defendem uma globalização solidária, que oportunize a integração entre instituições que contemplam a heterogeneidade da universidade latino-americana e caribenha, no intuito de partilhar o conhecimento como bem público da humanidade.

A educação como um bem público não pode ser vista como algo global, no sentido econômico desenvolvimentista da globalização. Isto traria conseqüências indesejáveis para uma nação. A pretensão comercial sem compromisso com demandas sociais, de instituições transnacionais que com fins meramente lucrativos, se estabeleceriam nas nações em desenvolvimento, impondo sua lógica comercial e padrões de qualidade, em detrimento dos interesses locais e nacionais desses países e das comunidades onde poderiam se inserir, prevalecendo os interesses de mercado dos países mais desenvolvidos. O que Sobrinho (et al.) defende são a soberania das nações e a autonomia das universidades dos países em desenvolvimento.

O conceito de desenvolvimento da economia global está vinculado ao crescimento econômico e o progresso das bases de produção das riquezas materiais. Dentro dessa lógica neoliberal¹ as agências multilaterais estabelecem propostas para a educação, com interesses mercadológicos que precisam ser reconsiderados antes que se efetivem como propostas nacionais para a Educação Superior de países como o Brasil. Quando as propostas dessas agências definem a organização dos nossos cursos, traz implicações políticas que atingem a soberania nacional.

A educação passa da classificação de uma política social para uma política econômica que precisa ser eficiente. Nesse caso não é simplesmente o mercado que dita sua lógica, é a política estratégica do Estado que, na margem de opção que lhe resta, faz a escolha pela centralização e reforma efficientista e utilitária. Pretende garantir um desenvolvimento técnico e econômico, teoricamente útil à sociedade frente à desvalorização de processos decisórios mais democráticos e instigadores da participação política e da discussão sobre políticas acadêmicas. (Caregnato, 2004: 13)

A imposição do mercado internacional acaba sendo atendida, refletindo a lógica das grandes empresas que dominam esse mercado. Vale observar que, a responsabilidade social praticada por essas empresas, em geral, servem de subterfúgio para aumentar lucros. Utilizando estratégias de marketing que despolitizam, tratam temáticas ambientais com superficialidade e estimulam o consumismo. Essa realidade aumenta a responsabilidade social da universidade em contribuir para a politização dos sujeitos que atuam e interagem em seu espaço. É preciso se (re)organizar levando em consideração a realidade sociocultural a qual pertence, refletindo sobre seus significados e seu papel na construção do processo civilizatório nestes novos contextos que se configuram na contemporaneidade.

¹ Conjunto de idéias políticas e econômicas capitalistas, adotadas pelos conservadores a partir de 1970, propagadas pelas organizações multilaterais. Defende a não participação do Estado na economia, o livre mercado, como garantia de crescimento e desenvolvimento social/econômico do país. (Morais, 2001)

As respostas às demandas sociais devem fundamentar-se na capacidade crítica e reflexiva dos acadêmicos, alunos e professores, pesquisadores, tendo autonomia para tomar decisões sobre a produção e apropriação de conhecimentos e contribuir substancialmente na base paradigmática das formas de pensar e atuar de governos, instituições e pessoas. O centro da ação social universitária são questões ambientais, problemas interculturais, paz, desenvolvimento sustentável, etc. É importante romper, com o modelo global vigente que vem agravando os desequilíbrios sociais e ambientais, pois o foco exclusivamente econômico ameaça a civilização humana (Sobrinho, 2008).

Na busca por uma identidade, a universidade se apresenta como articuladora das dimensões universais, nacionais e regionais, atuando com responsabilidade social e pertinência no entorno dos espaços onde se encontra. Exercendo seu compromisso com a sociedade, a universidade oportuniza aos sujeitos que nela se inserem, a prática de cidadania, entendida aqui na proposta de cidadania democrática de Fernandes e Genro, que busca na ética o respaldo para a ação social.

2.2 - Formação política em cursos de graduação: do que *estamos* falando?

No Brasil, a formação de pedagogos acontece preferencialmente na universidade. O curso de Pedagogia forma o professor para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal, em cursos de Educação Profissional e, em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos (CNE/CP nº. 1/2006). O pedagogo é também o gestor educacional, numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares –, e produtor-difusor do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (idem). Em síntese, quando se refere ao Pedagogo, refere-se ao educador, ao gestor, ao pesquisador e principalmente ao professor.

Questões históricas do currículo de formação de professores, no curso de magistério de 2º grau, refletem hoje na formação do Pedagogo. A formação do professor generalista traz elementos que se emaranham ao tecido onde se articulam as diversas causas do esquecimento da política, e acabam reproduzindo esse esquecimento também na formação de professores.

Segundo Fernandes (1987) nos cursos de magistério da Escola Normal, que ainda influenciam a concepção da formação de professores e pedagogos no Brasil hoje, havia/há uma ênfase em disciplinas como Biologia Educacional, Psicologia Social, Sociologia Educacional, didáticas e metodologias diversas,

[...] e o que se vê são compartimentos, como se isso fosse uma espécie de saleiro. A gente põe um pouco de vinagre, um pouco de azeite, nenhuma matéria que diga respeito à capacidade política do professor, para enfrentar e compreender os seus papéis. O professor, quanto mais inocente sobre essas coisas, mais acomodável e acomodado. (Fernandes, 1987: 20)

O texto de Fernandes (1987) discute a importância da formação política do professor, e que ser cidadão é o principal elemento da condição docente. Alerta que, assim como na vida pública, também na sala de aula, o professor deve ter uma postura de cidadania e não de uma suposta neutralidade política como já se reivindicou no passado da profissão. Quando o professor não atua como cidadão, com bases políticas, acaba favorecendo que se exerça sobre ele algum tipo de manipulação, seja ela totalitária ou de uma democracia neoliberal (Fernandes, 1987: 22).

Não apenas a formação inicial do professor poderia constituir elementos para sua politização, mas entram em jogo também as questões culturais e profissionais que se articulam aos saberes antes, durante e depois da graduação. A carreira docente vem sendo constantemente desvalorizada e isto terá implicações diretas nessa base crítica. Nesse sentido também Fernandes contribui dizendo sobre o desnivelamento da atividade docente

[...] que é um desnivelamento profissional e também econômico e, sendo as duas coisas, acaba sendo cultural. O professor que perde prestígio como profissional, perde renda e também perde tempo pra adquirir cultura e melhorá-la, a fim de ser um cidadão ativo e exigente. (Fernandes, 1987: 20)

Mas, como a formação do pedagogo pode contribuir para seu comprometimento político? O que é reivindicado quando defendo uma formação política no curso de Pedagogia? Quais são as possíveis referências e lugares dos quais se pensa a formação política de professores/educadores:

- a partir das idéias de teóricos que suscitam essa formação?
- seria uma questão de engajamento político?
- a inserção de uma disciplina que trate de questões e temáticas políticas garantiria a formação?
- ou seria o esforço conjunto do corpo docente e discente dos cursos de Pedagogia, em prol do agir e do falar dos sujeitos como preparação para a atuação e, para o debate na esfera pública?
- e a universidade pode contribuir para essa formação? Como?

O ponto de partida desse conceito é a valorização da liberdade no agir político das singularidades, em prol de um mundo que é da coletividade, onde a comunicação e a convivência ética presentes na teoria política de Hannah Arendt constituem o alicerce para se

pensar em formação política na universidade. Sobretudo quando esta é compreendida como espaço público, propício à ação e expressão dos sujeitos em suas singularidades.

Entendo que todas estas considerações configuram experiências políticas na formação dos professores, e constituem-se imprescindíveis na organização dos cursos de licenciatura. A universidade, enquanto espaço de formação do educador, ou mesmo os centros universitários e institutos de formação, configuram-se como ambiente para o debate e interação política. Na prática, as políticas educacionais segmentam o ensino superior com bases nas propostas de tais agências e naturalizam esse campo como “serviço”, restringindo-o à função de ensino que acarreta uma mudança na função da universidade (Dourado 2002). Essa universidade “não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente” [...] (Chauí apud Dourado, 2002: 244-245). Quando não abre espaço ao debate político, a temas de interesse da coletividade, a universidade não contribui na dimensão que lhe é possível com a formação política dos pedagogos. É no debate, nas conversas, nas trocas discursivas que Arendt (2009) chamou de senso comum, que nos tornamos mais humanos e mais políticos. A própria fala – expressão singular – já é em si participação política.

Por um lado a universidade é instituída por normativas e interferências de organismos multilaterais que influenciam na organização curricular pautada numa concepção de educação para o futuro do mercado. Por outro lado, é instituinte no momento em que tem autonomia de possibilitar na matriz curricular, contribuições para uma formação mais politizada. É na leitura e interpretação das DCN's (Diretrizes Curriculares Nacionais) e na concretização do projeto que cada universidade constrói em seu curso, que as normas ganham sentido e movimento, e os cursos de pedagogia poderão ou não contemplar, num sentido amplo, a formação política dos educadores.

III – FORMAÇÃO E PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Pode-se pensar que o pedagogo não precisa, dada a especificidade de sua atuação, seja na gestão dos processos educacionais ou na docência, conhecer e desenvolver procedimentos de investigação científica. No entanto, o que venho argumentar aqui é exatamente o contrário.

Minha experiência na docência nos cursos de formação desses profissionais sempre esteve ligada à produção de pesquisa na graduação, através da disciplina MTC e da organização dos processos de TCC. Atuei em três diferentes IES no interior do estado de Minas Gerais, acompanhando de perto as dificuldades, mas também as superações dos alunos nesse processo. Ao deparar pela primeira vez com a normatização e produção de trabalhos acadêmicos, os estudantes queixam-se que o curso não prepara para o trabalho científico, tanto em termos de leitura, quanto redação e avaliação das produções.

Propiciar aos alunos uma cultura acadêmica é fundamental para a produção científica. O aluno deve estar imerso em um ambiente que *respira* e inspira a pesquisa. A realidade de muitas instituições particulares como essas em que trabalhei não é muito propícia a essa produção. Em nenhuma das três havia programas de iniciação científica, nem grupos de estudo ou mesmo professores envolvidos com pesquisa, salvo um ou outro que estivesse em algum programa de pós-graduação. A formação prático-instrumental prevalecia em detrimento de uma sólida elaboração teórico-filosófica. Se por um lado a formação exclusivamente teórica é insuficiente, por outro, a ausência ou inexpressividade da teoria constitui-se uma grave deficiência em um curso de formação de professores. Outros fatores como a formação básica dos alunos, em sua maioria oriundos das escolas públicas e trabalhadores que freqüentam o curso numa terceira jornada de atividades ao longo do dia, agravam essa realidade. A citação a seguir retrata bem o que estou buscando descrever:

[...] em números absolutos, os estudantes das licenciaturas encontram-se “alojados” e a mercê de cursos realizados em pequenas faculdades ou em institutos superiores de Educação mantidos pela iniciativa privada, isso é em instituições, não universitárias. A pesquisa, naturalmente, ali inexistente, logo, inexistente a possibilidade de orientar os TCCs na perspectiva de cultivar atitudes e práticas de investigação. Por outro lado, e lamentavelmente, existe um diferencial importante entre as condições dos estudantes que acessam as instituições universitárias, especialmente as públicas, e aqueles que freqüentam as instituições isoladas. Não se trata apenas das precárias condições prévias em termos de conhecimentos e habilidades decorrentes da formação na educação básica. O contexto em que vivem os usuários do ensino privado aqui caracterizado não lhes permite mais do que se dedicar a freqüentar aulas, geralmente dispensadas à noite, e a atender as exigências mínimas feitas por seu curso. (Bordas, 2008: 356)

Para minimizar essas questões alguns cursos optam por oferecer a disciplina MTC ao longo de toda a graduação, acompanhando a produção técnica de outras disciplinas. Ainda assim, quem nunca passou por uma experiência de pesquisa, ao fazer um projeto, tem que planejar como fará algo que nunca fez antes. Com alguma técnica e referências o aluno consegue montar um projeto simples, mas muitas vezes não tem uma compreensão significativa do que está planejando, nem como poderá colocar aquele plano em ação. Essa realidade fica clara no texto de Lüdke (2001) quando relata os resultados de um estudo que realizou entre professores da Educação Básica que fazem pesquisa e diz que

[...] os entrevistados que não passaram ainda pela “fôrma” da pós-graduação (muitos declarando que esperam fazê-lo), queixam-se da falta de preparo específico para a pesquisa, que não lhes foi oferecido nos cursos de graduação. Destacam-se deste grupo os que tiveram a chance de receber bolsa de Iniciação Científica do CNPq, podendo, assim, acompanhar o trabalho de pesquisa de um professor, beneficiando-se da participação, ainda que parcial, em uma investigação de fato, o que lhes marcou para o resto da carreira, como nos atestam seus depoimentos. (p. 41)

As dificuldades com a língua materna, sobretudo na recepção e produção de texto, estão entre os maiores problemas para aprendizagem da pesquisa. Seria necessário oferecer, ao longo do curso, na disciplina da Língua Portuguesa, conhecimentos sobre: redação, léxico e interpretação – a capacidade de colocar “tudo” em relação com “tudo” durante uma leitura. Mais do que gramática, os alunos precisam de uma re-alfabetização, re-aprender a ler, levando em conta que “...o importante não é o texto senão a relação com o texto. E essa relação tem uma condição especial: que não seja de apropriação, mas de escuta” (Larossa, 2007: 132), pois quem *escuta* constrói um novo saber, e não se apropria do pensamento do outro, ficando dependente do plágio ou do comércio de trabalhos.

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

Diante todas essas dificuldades a incidência do plágio e comércio de trabalhos é apenas uma conseqüência. Um problema que é realidade também em outras instituições e áreas de formação profissional.

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

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

Ainda que eu não tenha uma postura ingênua diante das dificuldades do ensino e produção de pesquisas nos cursos de graduação, no texto a seguir procuro elencar e desenvolver argumentos para se realizar a pesquisa, sobretudo na forma de TCC, nos cursos de formação do pedagogo.

1) Preparar o futuro professor para ensinar a lógica da pesquisa também na Educação Básica, considerando que, dentre outras possibilidades, o ensino e a aprendizagem acontecem numa metodologia de ensino-pesquisa.

Claro que não é a única forma de se trabalhar a aprendizagem, tampouco a efetivação de uma metodologia investigativa garante a qualidade do ensino, mas sem dúvida é uma prática que, se bem trabalhada, oferece a oportunidade de uma aprendizagem significativa e reflexiva, tanto na graduação, quanto na Educação Básica.

Lembro-me do que significava fazer pesquisa na escola dos anos de 1970/80. A metodologia consistia em comprar várias folhas de papel almaço com pauta – e uma sem pauta para a capa –, localizar o tema na Barsa² e copiar horas de *nada*. Uma cópia mecânica, desarticulada do universo concreto³ dos alunos e, portanto vazia de significados, característica comum da educação tecnicista da época.

Nos últimos anos, sobretudo depois da virada do século, as crianças e adolescentes não consultam mais a Barsa. A tecnologia evoluiu e a Internet oferece hoje a *onipresença* e *onisciência* do *Google*, seu mais popular sítio de buscas, fonte primeira das pesquisas

² Enciclopédia de renome, muito utilizada no Brasil, sobretudo na década de 1970. Atualmente propriedade da Editorial Planeta.

³ Entendendo como concreto não somente conhecimentos já consolidados pelos alunos, mas também outros que lhe são apreensíveis a partir de abstrações e relações que é capaz de estabelecer.

escolares deste início do século XXI. Os textos encontrados na busca online são *copiados* e *colados* em um editor de texto, parcialmente alterados ou não. Apesar de toda evolução tecnológica nada mudou. A pesquisa escolar continua sendo mera cópia e acaba muito mais atrapalhando do que preparando para a aprendizagem do que é realmente fazer pesquisa. Mas porque essas práticas se perpetuam nas escolas? Porque a idéia de pesquisa escolar está associada à cópia? Quais implicações isto tem na aprendizagem da escola básica e posteriormente na vida acadêmica daqueles que ingressam no Ensino Superior?

Normalmente, a escola confunde o real significado da pesquisa na dinâmica da sala de aula. Por um lado, acredita que a pesquisa é algo distante da vida escolar, cabendo esta apenas aos cientistas e aos laboratórios. Por outro, acredita que uma mistura de ensinamentos, um baseado no *laissez-faire* (deixar fazer) e outro na reprodução, é pesquisa. Neste caso, observam-se professores que pedem pesquisas nas quais os alunos consultam um livro e copiam trechos indicados por eles. O uso do termo “pesquisa”, nestes casos, configura-se como uma apropriação indevida de um conceito mais amplo que possui uma dimensão epistemológica bastante diferenciada. (Silva, 2010: 63)

Acredito que a escola básica deve e pode preparar melhor para lidar com a pesquisa. Planejar um trabalho escolar desde a escolha do tema e sua problematização, selecionar uma bibliografia – evidentemente mais reduzida – que ofereça sustentação teórica, realizar a partir do estudo teórico uma prática ou investigação empírica e relatar o que se aprendeu, o que leu, o que fez, os resultados, as dúvidas, as dificuldades, etc., é uma atividade viável, desde que bem orientada e acompanhada pelo professor. Para orientar um trabalho assim o professor deve saber seguir essa metodologia, deve conhecer sobre a produção científica, a produção de pesquisa e ter alguma prática dessa natureza, ainda que, como descrito acima, simplificada.

Na minha experiência como estudante na educação básica e na graduação, confirmada em anos de prática como professora em cursos de formação docente, consolidei a crença que, formação em pesquisa é fundamental também para formação de professores, mesmo aqueles que pretendem atuar na Educação Infantil.

Um professor pesquisador tem melhores condições de desenvolver um trabalho pedagógico que valorize a pesquisa, colabore com uma cultura escolar mais próxima do saber acadêmico, preparando melhor as gerações para a produção científica. Acredito mesmo na importância de uma cultura de pesquisa desde a Educação Básica, que poderá, não apenas facilitar a atuação dos estudantes na sua formação profissional no Ensino Superior, mas também ajudar a desenvolver em crianças e adolescentes maior interesse pela ciência.

2) *Na prática pedagógica e docente o pedagogo irá lidar com uma série de conhecimentos, tanto gerais como específicos dos diversos conteúdos com que trabalha, que*

nascem e se consolidam através de pesquisas; não se pode excluir aquele que ensina dos processos de construção das ciências;

Sendo o conhecimento científico e filosófico a principal ferramenta de trabalho do professor e ao mesmo tempo, esse conhecimento um saber mutável, em constante transformação, não se pode excluir aquele que ensina dos processos de construção das ciências, dos conhecimentos com os quais o professor trabalha, não apenas os saberes específicos de sua área/disciplina, mas também os saberes pedagógicos.

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

3) O exercício da docência pressupõe também um exercício de pesquisa;

A idéia do professor da Educação Básica como também um pesquisador, sobretudo da própria prática, surgiu a mais de quatro décadas, na Inglaterra, a partir de um projeto reforma educacional coordenado por Stenhouse (Elliot, 2007). A proposta de Stenhouse é na verdade curricular, sugerindo uma metodologia de ensino através da pesquisa. Para tanto, o professor deveria ser também pesquisador, e um pesquisador reflexivo, que, a partir da pesquisa-ação se debruçaria sobre a própria prática.

Mas não é só isso que faz do professor um profissional que lida também com a pesquisa.

Ao pensarmos na natureza do trabalho docente, como um trabalho imaterial, podemos ainda distinguir duas faces dessa atividade, e aqui tomo emprestado os conceitos desenvolvidos por Tardif e Lessard (2009): o trabalho cognitivo e o trabalho sobre o outro. O trabalho cognitivo refere-se à “produção simbólica”, ligada ao processo de criação intelectual, e o trabalho sobre o outro diz das atividades profissionais que se concretizam nas relações entre pessoas. Ainda que esta segunda face do trabalho docente seja a mais visível, por refletir a ação última do professor, é inegável que este profissional atue também no universo simbólico da produção e divulgação de conhecimentos.

4) A pesquisa constitui-se espaço privilegiado para a auto-reflexão profissional e para a relação teoria-prática;

O que pretendo advogar aqui é um dos argumentos mais utilizados entre aqueles que defendem a pesquisa de professores, trata-se da pesquisa reflexiva, ou seja, da investigação desenvolvida por aquele que se debruça sobre a própria prática, num processo de ação-reflexão-ação. Desde os trabalhos de Stenhouse na década de 1970, a pesquisa realizada pelos professores (ou por especialistas através de parcerias) que investigam sua própria prática ganha diferentes nomenclaturas.

Alguns autores como Kincheloe (1993), Zeichner e o próprio Stenhouse referem-se à pesquisa-ação. Já Elliott (2007) prefere o termo pesquisa colaborativa. E mais recentemente surge a expressão pesquisa de professores, numa clara intenção de diferir esta da produção científica dos programas de mestrado e doutorado. Para André (2001) essa expressão desconstitui a importância e a qualidade das investigações realizadas pelos professores da Educação Básica, ainda que essas práticas tenham suas limitações, decorrentes da frágil formação dos professores para desenvolver pesquisas.

Considerando a pesquisa-ação ou pesquisa colaborativa como espaço para uma auto-reflexão profissional, é importante que o curso de Pedagogia ofereça uma formação de qualidade em pesquisa, valorizando e direcionando a produção do TCC desde o início do curso. Quando a organização curricular de um curso valoriza atividades de pesquisa, em todas as disciplinas, inclusive nas produções de relatório de Estágio Supervisionado, o aluno tem mais chances de aprender a lógica da investigação científica.

Entendo também que a relação teoria prática na formação inicial é privilegiada no momento de produção da pesquisa, seja ela reflexiva ou não. Pesquisar a própria prática pode ser a melhor maneira de refletir sobre o trabalho desenvolvido. No entanto, outros tipos de pesquisa em educação também favorecem a relação teoria e prática. Ao escolher uma temática preferencial para a pesquisa o professor em formação irá aprofundar tanto teórica quanto empiricamente em seu objeto de estudo, alcançando assim uma aprendizagem muito mais significativa.

5) A possibilidade de construir narrativas de si mesmo, ao invés de outorgar isso a outrem;

Há ainda outra questão a ser considerada sobre a prática de pesquisar e escrever a respeito do próprio trabalho: a possibilidade de o professor narrar suas experiências, conhecimentos e inquietações do lugar mesmo onde se encontra e a partir do que reivindica para a justiça social. A pesquisa que se debruça sobre a própria experiência docente é a oportunidade do professor de tecer sua própria trama, articulando saberes, discursos que

instituem a sua identidade e de seus alunos, questões que se colocam em sua prática, e conhecimentos construídos em sua experiência profissional.

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

A pesquisa é também exercício de poder, de produção discursiva. Autores ligados aos estudos culturais defendem a idéia que a pesquisa, em qualquer modalidade, cria a realidade que narra, institui discursos e afirma identidades. Costa (2007b) se diz convencida que a ação política dos professores só se efetivará na medida em que for possível a estes ter uma *voz*, um discurso próprio, que a pesquisa possibilita. A autora refere-se ao seu trabalho sobre a pesquisa em educação como uma oportunidade “para que participemos dessa política da verdade como urdidores de tramas e não sejamos apenas asfixiados por elas.” (2007a: 18)

6) O registro sistemático de experiências docentes que, de outra forma, perdem-se no tempo.

Nesse sentido Becker (2010) faz uma reflexão que ilustra e completa a concepção de um professor que é também pesquisador. Apesar de ser um longo trecho, considero pertinente citá-lo na íntegra, pois compartilho de seus argumentos quando define o professor como pesquisador para o exercício pleno de seu trabalho.

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

A lógica aplicada à produção científica pode ser usada também no planejamento, em outros projetos e propostas desenvolvidas pelos professores, que muitas vezes não recebem o devido registro, justamente por não serem desenvolvidas dentro de uma metodologia acadêmica. Fazenda (2007) também se refere às “milhares de experiências bem-sucedidas”

que “perdem-se no tempo” por falta de um registro sistemático. O desconhecimento dessas práticas bem sucedidas por aqueles estão exercendo a profissão docente faz com que, em situações-problema da prática pedagógica, o profissional tenha que partir da estaca zero ao elaborar seus projetos de trabalho e ensino.

7) As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, e as diretrizes gerais de formação de professores no Brasil, prevêm a inserção da pesquisa nos processos de formação do pedagogo.

A própria legislação referente à formação de professores reconhece a importância da aprendizagem da pesquisa na formação docente. Como já foi detalhado no item 3.3.2, as DCN's de Pedagogia instituem a obrigatoriedade da pesquisa no curso.

8) A universidade, a meu ver, não pode, em nenhuma graduação, prescindir da pesquisa, por ser o espaço próprio de sua maior produção no Brasil;

Por fim, os últimos argumentos que pretendo apresentar, dizem respeito de alguma forma, ao que é próprio da universidade, do Ensino Superior e de uma formação profissional e acadêmica. Entendo a universidade como o lócus da produção científica, e que, entrar na universidade, ingressar um curso de graduação, é adentrar no universo acadêmico, na produção de pesquisa.

Estou convencida de que, um curso de graduação, seja licenciatura, seja bacharelado, deve oferecer formação acadêmica aos seus graduandos. É em um texto de Bordas (2008) que encontro ressonância às minhas idéias sobre a qualidade da formação docente oferecida nos cursos de graduação. A autora, ao falar das atuais diretrizes da formação de professores, remete-se ao ano de 1995 quando

...a palavra de ordem que agregou e impulsionou docentes e estudiosos dessa área foi a da defesa intransigente da universidade como lócus privilegiado dessa formação. Seu principal argumento era a possibilidade de nela reunir e integrar as funções de ensino, pesquisa e extensão, provendo uma formação profissional melhor qualificada intelectualmente e de maior relevância social. Isso implicava pensar na formação inicial e continuada de um profissional dotado de um saber próprio, reunindo conhecimentos científicos e pedagógicos específicos, de natureza teórico-prática. (Bordas, 2008: 349-350)

Se a universidade reivindica a formação de professores então esta formação deve valer-se do tripé que constitui a prática universitária: ensino, pesquisa e extensão. Mesmo em pequenos centros universitários ou faculdades e institutos de educação, a pesquisa deve ser incentivada e os gestores e professores devem se esmerar em propiciar um ambiente favorável à produção científica.

9) *A graduação deve preparar os estudantes para os cursos de pós-graduação tanto lato quanto stricto sensu;*

Além disto, penso que uma das grandes falhas de uma graduação é quando esta não prepara seus estudantes para a continuidade acadêmica, para ingressar posteriormente em cursos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. Sinto dificuldades hoje em me organizar para uma proposta de dissertação num programa de pós-graduação – Mestrado em educação. Claro que minhas dificuldades devem-se também a limitações pessoais, tanto teóricas quanto discursivas. Mas em grande parte, essas dificuldades encontram-se também no campo metodológico e científico, de uma formação “inicial” em pesquisa que deixou muito a desejar.

A iniciação científica, privilégio de poucos, é uma estratégia de ensino e aprendizagem da lógica científica que, em geral, realmente contribui para a formação do pesquisador. Infelizmente está disponível a um número muito reduzido de alunos. Até mesmo porque, além das limitações econômicas e humanas das instituições e mesmo das agências de fomento, para esta prática, não é uma atividade muito atrativa para a maioria dos alunos.

Ainda assim, a organização curricular de uma graduação em Pedagogia pode estruturar-se de modo a oferecer aos estudantes possibilidades de desenvolver conhecimentos técnicos-científicos que os habilite a prosseguir com sua formação acadêmica.

10) *O processo de produção de uma pesquisa pode se constituir como um espaço de formação e expressão política do professor.*

E é a partir deste argumento que se constituiu o meu problema de pesquisa. Muitos autores, dentre eles os aqui já citados, André, Becker, Diniz-Pereira, Elliott, Estrela, Fazenda, Kincheloe, Lüdke, Silva, e Zeichner acreditam na possibilidade de uma formação política, através da prática de pesquisa, na formação e desenvolvimento profissional de professores.

No entanto, há que se considerar ainda a advertência de Contreras (apud Lüdke, 2001: 31) para o risco de essas pesquisas limitarem-se aos contextos específicos das salas de aula, focando a relação professor-aluno e demais elementos da prática pedagógica que instrumentalizam o processo ensino-aprendizagem, demonstrando, ou buscando demonstrar certa neutralidade política e proposital distanciamento dos aspectos sócio-educativos da prática docente. O que Contreras reivindica é uma reflexão crítica, bem ao caráter emancipatório da educação, com preocupações voltadas à formação política dos professores.

Pretendo desenvolver melhor este tema no texto que segue, discutindo as possibilidades de uma formação política através das pesquisas realizadas na produção de TCC dos formandos em Pedagogia.

3.1 - Considerações sobre possibilidades de formação política na produção do TCC

Em todas as leituras recentes que empreendi sobre a pesquisa na formação de professores, e quase todas sobre formação política destes profissionais, Stenhouse é citado por uma razão ou outra, ou mesmo as duas. Meu *encontro* com este autor se deu infelizmente até agora, apenas de forma indireta. Por uma série de desencontros, e pela dificuldade mesmo em adquirir suas obras originais, é Elliott que irá, mais substancialmente, me *apresentar* Stenhouse. Esta aproximação indireta é evidentemente insuficiente, porém, meu acesso a uma literatura específica dele se dará a partir de fevereiro/2011, quando meus esforços estarão em complementar minha base teórica, antes de iniciar a pesquisa empírica propriamente dita.

Segundo Elliott (2003), nos idos dos anos 1970, a questão da epistemologia do conhecimento é para Stenhouse a principal razão para se pensar um currículo desenvolvido através de pesquisas, e um professor constantemente pesquisador da própria prática. Para ele, a problemática de “como o sujeito aprende”, e como o professor pode *acessar* as estruturas de aprendizagem, é complexa e discutível. Dessa idéia derivam duas propostas: o currículo como processo, concretizado a partir de pesquisas; e, o professor pesquisador, porque também é aprendiz, tanto de conhecimentos gerais e específicos de sua área, que estão sempre em movimento e mudança, quanto da própria profissão docente, que também *evolui*⁴.

A idéia de pesquisa educativa de Stenhouse supõe tanto o fazer como o utilizar a pesquisa, considerando-a como um elemento próprio da função do professor, ou seja, o uso que este faz da pesquisa em sua área para fundamentar seu ensino supõe fazer pesquisa sobre ela através do seu ensino. (Elliott, 2003: 147)

A pesquisa que se volta ao próprio pesquisador faz com que este questione sua ação, quando confronta abertamente teorias, seu saber e experiências. O que não quer dizer que, o que Stenhouse chamou de pesquisa-ação seja uma possibilidade apenas para os professores em atividade docente, mas também através da colaboração entre estes e outros pesquisadores. Por esta razão Elliott (2007) prefere o termo pesquisa colaborativa e outros autores acabam adotando ambas as nomenclaturas, referindo-se à pesquisa-ação colaborativa.

Na década de 80, os críticos do currículo reivindicam uma formação política para os professores e, aproveitando-se das idéias de Stenhouse, idealizam um currículo crítico, que seria repensado e re-articulado pelo professor pesquisador a partir de uma pesquisa-ação colaborativa, que fizesse uma leitura crítica de toda a sua prática. Para autores críticos, como Kincheloe (1993), a pesquisa-ação possibilitaria ao professor questionar os currículos oficiais

⁴ A palavra *evolui* aqui não tem a intenção de progresso, de evoluir de uma condição inferior para outra superior, mas pretende designar constante movimento.

a fim de libertarem-se deles, desconstruindo o cânone ideológico, voltando seu trabalho para uma prática também política, de uma pedagogia da libertação, que como proposto por Paulo Freire, deveria oferecer aos alunos uma formação que os libertasse das amarras de um modelo educacional elitista.

O auge da proposta de uma pesquisa que estivesse articulada com a formação política e desenvolvimento profissional dos professores se dá com os autores críticos nos anos 1980/1990. Nas duas últimas décadas porém, a idéia que o exercício da pesquisa-ação colaborativa traria mais autonomia e qualidade ao trabalho docente, apesar de suas latentes possibilidades, sofre algumas críticas. Sobretudo o sentido que alguns teóricos pareciam atribuir à pesquisa-ação ou colaborativa: uma espécie de solução definitiva para as mazelas políticas, metodológicas, instrumentais, pedagógicas e sociais da educação. As críticas que esta proposta de educação sofre, devem-se principalmente ao fato de ter sido a pedagogia crítica uma espécie de pedagogia redentora que, através de uma nova ordem político-social da educação, iria *salvar o mundo* das injustiças sociais.

Ainda assim, o exercício da pesquisa na profissão docente tem um papel importante no desenvolvimento profissional do professor.

Ao pretender estabelecer um vaivém entre teoria e prática, que mutuamente se confrontam e questionam, o professor em formação assume um papel ativo não só em relação a sua própria formação como em relação a daqueles que com ele trabalham. A formação contínua baseada nesses princípios será orientada para a investigação de problemas emergentes da prática ou para a mudança (modelos que Eraut (1988) denomina de resolução de problemas e de mudança). A investigação transforma-se na principal estratégia de formação, uma vez que é necessário que o professor conheça metodologias e instrumentos de análise do real que, indo para além das primeiras impressões, o questionem e ajudem a construir alternativas originadoras de mudança. (Estrela, 2002: 150)

Interessante observar que, de modo geral, as produções que acompanhei em minha prática docente na formação de professores tinham viés sócio-educativo, mesmo quando os temas não estavam diretamente relacionados com as questões de justiça social. A forma de abordar as temáticas, as discussões e pesquisas empíricas desenvolvidas, tinham o caráter também político considerando que “...é a qualidade do pensamento que ocorre no processo da pesquisa e não o tema em si mesmo que determina se a pesquisa tem uma motivação sócio-reconstrucionista ou não.” (Zeichner, 2008: 83)

Uma das pesquisas que orientei tinha como objeto de estudo a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças filhas de imigrantes, cujos pais residem nos Estados Unidos; um problema sócio-econômico – imigração – bastante incidente no município e região. Outras pesquisas, orientadas por outros professores também buscaram questões semelhantes,

relevantes à realidade local. Muitos trabalhos se destacaram nesse sentido. Uma dupla voltou-se para a própria prática, pois já atuavam, investigando pais e alunos de suas classes quanto à participação da família na vida escolar da criança. Outra dupla interessada nas questões etno-raciais investigou sobre a relação entre a criança negra e as professoras em creches públicas.

Foram inúmeros os trabalhos com preocupações sociais e coletivas. Os resultados eram sempre inquietantes e com certeza levaram as professoras a questionamentos e buscas que antes nem vislumbravam. Não eram raros os comentários das formandas dizendo que haviam aprendido mais sobre sua ação política e a prática docente durante a produção do TCC do que em todo o curso Normal Superior.

A produção científica de final de curso é o ponto culminante da formação *inicial* do pedagogo. Para que esse momento seja de uma produção rica e genuína dos estudantes, o curso de Pedagogia se estrutura “...numa organização curricular, em que disciplinas e atividades sejam planejadas coletivamente, com o objetivo de desenvolver habilidades e atitudes de investigação nos futuros professores” (André, 2001: 61), considerando que “‘Pesquisa’ é a palavra chave quando ensino e currículo são tratados de modo crítico e estratégico.” (Diniz-Pereira, 2008: 28).

A disciplina MTC, preferencialmente, deveria acompanhar o curso todo. Nos primeiros períodos a disciplina deve oferecer uma base para estudos e trabalhos acadêmicos, produção de texto científico, revisão bibliográfica e exercícios de investigação empírica. Posteriormente, cuidar da elaboração de projetos e relatórios científicos e, quando os alunos iniciam o estágio curricular, a disciplina de MTC serve de suporte para elaboração do plano de estágio que pode ser também de pesquisa-ação. Uma proposta de estágio-pesquisa que se aproxima da que apresenta Zeichner:

No início do semestre letivo, os alunos em estágio identificam um aspecto de sua prática, com o qual querem trabalhar e passam por ciclos de ação e reflexão durante o semestre, culminando na apresentação de sua pesquisa ao final do semestre em um seminário, e às vezes em uma conferência regional de pesquisa-ação. (2008: 72)

A formação docente não deve prescindir da pesquisa, pois esta tem um potencial de, através dos estudos sistematizados, ampliar as dimensões sociais e políticas da formação docente, sobretudo se esta for uma preocupação contínua, uma constante em todas as disciplinas, através das muitas leituras e atividades acadêmicas desenvolvidas por cada professor formador.

Acompanhar o processo de produção de TCC convenceu-me que, de uma forma ou de outra as alunas saíam fortalecidas do processo, tinham uma formação mais acadêmica e

exercitavam a aproximação teoria prática. As diversas temáticas desenvolvidas, direta ou indiretamente, estiveram ligadas a uma formação docente voltada para a justiça social. Observar esse fato levou-me a hipótese que, a pesquisa de professores realizada na conclusão de curso em Pedagogia, em geral, tem conotação política, ou via de regra irá refletir a formação política dos pedagogos, e deve ser estimulada com objetivo de uma formação docente para a justiça social.

Concluindo, eu insisto que o movimento dos educadores pesquisadores tem o potencial de se tornar um movimento global e contra-hegemônico assim como uma estratégia para superar os modelos tradicionais e conservadores da formação docente. (Diniz-Pereira, 2008: 40)

IV – ORGANIZAÇÃO E PRESSUPOSTOS DA PESQUISA EMPÍRICA - CONSTRUÇÕES METODOLÓGICAS

Algumas opções teóricas são necessárias, e situar-me ontológica e epistemologicamente, para então definir uma metodologia de trabalho foi fundamental, ainda que essa metodologia nunca seja “pura” do ponto de vista paradigmático.

Definir-se em um paradigma, ou seja, num conjunto de crenças sócio-políticas que orientam a ação, não é uma tarefa simples, sobretudo para aqueles que se compreendem enquanto indivíduos que se constituem em uma rede de significações, que é complexa e por tantas vezes contraditória. Essa relação indivíduo-sociedade, na constituição das singularidades, torna cada ser humano também complexo e contraditório, em espaços conscientes e inconscientes da mente, onde paradigmas, sentimentos, pensamentos, ideologias e muitas outras formas de ser e saber, confluem, convivem, articulam-se voluntária e involuntariamente, envolvem-se numa trama que constitui aquilo que muitas vezes chamamos sujeito.

Escolher e definir métodos e técnicas requer antes de tudo daquele que faz pesquisa social e humana, situar-se dentro de sua própria concepção de mundo, de si e do outro. Essas concepções estão estreitamente ligadas ao que se entende por sociedade e indivíduo. Entendo a sociedade como uma rede de significações, e é na rede social, tanto num contexto local quanto no amplo contexto global, que o indivíduo se constitui. Indivíduo e sociedade se constituem mutuamente, e, portanto só podem ser compreendidos, em relação.

Assim, elementos pessoais, históricos-culturais e contextuais, em sinérgica interação, circunscrevem certas possibilidades de configuração da rede de significações e não outras. As pessoas, tanto crianças como adultos, no entanto, não são passivamente submetidas a essas circunscrições, negociando a cada momento, de maneira pessoal e única, as posições ou os papéis a serem atribuídos ou assumidos nas várias situações. (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva e Carvalho, 2004: 18)

E é justamente essa rede de significações que faz tão importante as relações políticas e culturais em sociedade. Nessa perspectiva não é viável pensar no paradigma positivista da pesquisa, embora tenha clareza que temos muitas marcas da modernidade, e somos de certa forma ainda modernos, queremos respostas aos problemas que apresentamos à ciência. Contudo, não pretendo estabelecer verdades e conclusões encerradas ao final do trabalho, mas apenas apontar possibilidades e reflexões.

Na rede social de relações, o desenvolvimento do indivíduo não acontece de forma linear e dentro de um único modelo paradigmático. Mas é num emaranhado de contradições e combinações que se constrói pensamento, conhecimento, sentimentos e emoções. Assim, nenhum sujeito é sempre simples e coerente em suas concepções, mas antes de tudo é complexo e contraditório, reivindicando para sua leitura da realidade uma mesma complexidade teórica.

A despeito de toda a complexidade do pensamento, algumas escolhas devem ser definidas nesta fase. Não é possível estabelecer a metodologia de trabalho e as técnicas de coleta de dados sem um posicionamento epistemológico a priori.

“As técnicas por si não se tornam alternativas para a pesquisa. As opções técnicas só tem sentido dentro do enfoque epistemológico no qual são utilizadas ou elaboradas” (Gamboa, 2000: 89). Ou seja, as técnicas serão os instrumentos utilizados por um determinado método de trabalho, enquanto este pode ser entendido como “uma teoria em ação” (idem).

Acredito que o processo de investigação é um processo de comunicação, de diálogos que se estabelecem entre pesquisador e pesquisado, entre o pesquisador e o texto, e do pesquisador consigo mesmo. Um diálogo que ainda mais amplo, dialoga também com a própria constituição dos sujeitos envolvidos, dialoga com a rede de significados que constituem esses sujeitos em toda sua complexidade de contradições e confluências, e produz ao final, um algo novo que ainda não existia, mas que não encerra a conversação.

Ainda que as estratégias tenham sido modificadas ao longo do processo, como será descrito a seguir, mantive a proposta de um estudo de caso. André (2005) descreve três tipos de estudo de caso que são definidos por Stake: o estudo de caso intrínseco, o estudo de caso instrumental e o estudo de caso coletivo.

O *estudo de caso intrínseco* parte de um interesse do pesquisador “intrínseco” ao seu objeto de estudo, o caso propriamente dito. Esse tipo pressupõe que o pesquisador irá desenvolver um estudo etnográfico, pois o foco do seu objeto de pesquisa é o grupo pesquisado, sobre determinados aspectos. O investigador se ocupa de questões sobre os sujeitos envolvidos em seu trabalho, como: “Foram criados onde? Tiveram que tipo de educação? Pertencem a que geração? A que classe?” (Fonseca, 1999: 60). Um caso, quando realmente é um caso a estudar, e demanda um detalhamento minucioso sobre a inserção cultural e social dos sujeitos/objeto de sua pesquisa.

Já no *estudo de caso instrumental*, o pesquisador, interessado em dado fenômeno (e não no caso etnográfico propriamente dito), escolhe um determinado campo para aplicar seus

estudos. Aqui o foco já não é mais o grupo pesquisado e suas especificidades. O interesse do pesquisador é em um determinado tema, e, a partir deste tema ele elege um grupo específico para um estudo exploratório. Neste caso, o caso não é etnográfico, o foco não está nos sujeitos investigados, mas em um problema dentro da área de estudo. A escolha do grupo, neste caso, é apenas para delimitação do campo de pesquisa e melhor instrumentalizar o pesquisador.

E o *estudo de caso coletivo* é um caso com vários casos. Esse tipo de estudo tem uma temática que será estudada em diferentes subgrupos dentro de um grupo maior. Como por exemplo, estudar os reflexos de uma política pública nas escolas de determinada localidade, como um caso amplo, que encerra, em cada escola, um caso mais específico. O interesse do pesquisador pode ser intrínseco ao caso, ou apenas instrumental, mas o seu foco está no coletivo dos casos.

Por isso entendo que fiz um *estudo de caso instrumental*. Não me interessei em trabalhar com o coletivo, nem mesmos nas especificidades dos formandos em Pedagogia da UNIVALE em relação às possibilidades de sua formação política no exercício da pesquisa. Estou interessada nas possibilidades de formação política no processo de produção do TCC, a escolha do curso de Pedagogia da UNIVALE se deu para delimitação do meu objeto de pesquisa.

Ou seja, minha intenção não era perceber como os estudantes do curso de Pedagogia da UNIVALE, especificamente, constroem e reconstróem suas noções políticas, e para tanto escolhi suas produções científicas como *locus privilegiado*. Mas ao contrário, estava interessada em se, e como, as pesquisas de final da graduação refletem e contribuem para a formação política de pedagogos, e defini o estudo de caso como estratégia de investigação, em função da delimitação do objeto de estudo.

Escolhi como campo de pesquisa o curso de Pedagogia da UNIVALE, no qual me graduei em 1998. Retornar a este curso foi retornar às minhas inquietações iniciais, ao meu ponto de partida, quando, na minha formação, questionava os jargões do discurso pedagógico. Mas, mais do que isto, foi uma oportunidade de tomar parte e conhecimento das atividades da IES mais significativa da cidade e região onde moro, cuja identidade acadêmica emaranha-se à identidade local. Existe aqui uma relação de afetos que, acredito, não prejudicou o trabalho de pesquisa, mas ao contrário, foi um estímulo a mais na minha investigação.

Nesse processo foi construído e organizado um referencial sobre as possibilidades de a pesquisa de graduação ser também um momento de formação política dos pedagogos. A partir de todo esse arcabouço teórico-metodológico elegi dois instrumentos de coleta de dados empíricos: análise documental e observação com intervenção, numa prática de pesquisa-ação.

Para nortear teoricamente minhas interpretações, além dos autores que discutem a metodologia e algumas técnicas de pesquisa e aqueles com os quais identifiquei minhas concepções de mundo, de sociedade e indivíduo, foram utilizados também autores que discutem a pesquisa na formação de professores, autores que tratam da formação de professores para o exercício da cidadania e autores da filosofia/ciência política, dentre eles: André, Lüdke, Kincheloe, Stenhouse, Diniz-Pereira e Zeichner, Contreras, Sobrinho, Chauí e Arendt.

4.1 - Caminhos, retornos, trilhas e contornos

Inicialmente minha proposta era proceder a leitura e análise de algumas produções de pesquisa para TCC, dos egressos 2º semestre de 2010, do curso de Pedagogia da UNIVALE, e entrevistar os sujeitos envolvidos nessa produção, para, a partir dos relatos sobre a experiência da pesquisa, analisar as possibilidades de formação política que esse processo encerra. Fiz a leitura de alguns trabalhos e busquei uma autora e uma orientadora para as primeiras entrevistas. Nos contatos iniciais percebi uma dificuldade que poderia comprometer todo o trabalho: as diversas concepções de formação política. A compreensão das questões nas entrevistas ficaram comprometidas e a ideia de trabalhar inicialmente o conceito de formação política, antes das entrevistas, pareceu-me que acabaria por conduzir também as respostas, inviabilizando a confiabilidade dos dados coletados.

Na mesma época, fui convidada pela coordenação do curso para participar e contribuir no processo de elaboração dos pré-projetos das alunas que no semestre seguinte entrariam em fase de elaboração do TCC, através de um estágio no curso. A oportunidade me fez repensar as técnicas elegidas para meu trabalho, e, uma vez que meu interesse é maior no processo do que no produto final, optei por reconfigurar minha pesquisa de campo buscando na metodologia da pesquisa participante um novo enfoque para o trabalho.

Desde o início, a nova estratégia mostrou-se profícua, muito mais interessante, e com inúmeras possibilidades de exploração do material coletado na experiência vivenciada. Acredito que é fundamental destacar que,

Qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade. Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado – e entre esses mundos. (Denzin e Lincoln, 2006: 33)

E toda análise, todas as *conclusões* a que cheguei foram construções minhas, elaborações de uma concretude que sem o exercício da minha investigação não existiria,

conhecimentos que passam a existir a partir do momento que são elaborados no processo investigativo.

Essas concepções me aproximam de três dos cinco paradigmas interpretativos da pesquisa propostos por Lincoln e Guba (2006): Teoria Crítica e outras, Construtivismo e Participativo. Na pesquisa contemporânea, “[...] os pesquisadores qualitativos empregam efetivamente uma ampla variedade de métodos interpretativos interligados [...]” (Denzin e Lincoln, 2006: 33) daí a idéia do processo de pesquisa como um processo de cristalização do conhecimento construído, – não *apenas* triangulação.

A ideia de um prisma nasce na teoria da cristalização de Richardson (apud Denzin e Lincoln, 2006: 19) que vai além do conceito de triangulação e traz a imagem de um cristal para descrever a pesquisa qualitativa. Segundo essa autora os gêneros mistos possuem mais do que três lados, tendo então a característica multifacetada do cristal, que tanto reflete o que lhe é externo, quanto refrata a luz em si mesmo, numa explosão de cores e padrões que se expandem em todas as direções. “No processo de cristalização, o autor conta a mesma história a partir de diferentes pontos de vista.” (Denzin e Lincoln, 2006: 19). É possível que mais de um paradigma teórico resvale nas concepções *a priori* do pesquisador.

A pesquisa participante já assume por si um compromisso político. O grau de participação pode variar, segundo André e Lüdke (1986), desde a participação total à observação total, variando também em “participante como observador” e “observador como participante”. Ao vincular a pesquisa com o estágio, minha atuação junto ao grupo configurou-se em *participante como observador*, pesquisador que revela parte de suas intenções ao estar com e no grupo, sua “[...] preocupação é não deixar totalmente claro o que pretende, para não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado” (André e Lüdke, 1986, p. 29). Assim, optei por fazer do estágio minha prática de pesquisa, sem, contudo revelar aos sujeitos participantes o meu duplo papel, embora desde o primeiro dia de observação tenha comunicado ao grupo sobre minha pesquisa e deixado claro o quanto aquele momento seria significativo para o meu trabalho. Meu cuidado foi essencialmente no sentido de não tirar a naturalidade do processo, que não houvesse no grupo preocupações no em “agradar” o pesquisador, como alerta Demo (2004, p. 22):

De pouco adianta apenas perguntar, num questionário fechado, se alguém é “militante”, porque a tendência é dizer que sim, para fazer boa figura. Importa atingir as profundezas da alma para ver se esta asserção se sustenta, o que somente é viável em entrevista aberta e observações participantes alongadas, por vezes repetidas. Obtém-se um dado “discutido”, “confrontado”, de cuja tessitura faz parte o pesquisador como peça-chave, envolvendo intercâmbio complexo de

subjetividades em jogo. Ao mesmo tempo, a interpretação daí resultante não pode ser tomada como “objetiva”, mas como contribuição analítica sempre discutível, cuja aceitabilidade é função principal da discussão aberta e sempre na ordem do dia. A “esfera pública” da discussão acaba tornando-se o critério crucial de cientificidade.

A concepção de pesquisa participante tem origem na ideia de que um processo investigativo não pode configurar-se apenas como um produto acadêmico, mas também deve gerar benefícios diretos ao grupo ou realidade estudada. O movimento de discussão, investigação e análise da pesquisa participante aproxima investigador e investigados, atuando num mesmo nível, possibilitando tanto a elaboração de conhecimentos e teorias da pesquisa, quanto soluções para as questões manifestadas no grupo.

Segundo Demo (2004) e André (1986), a pesquisa-ação é uma modalidade da pesquisa participante, que visa intervir na realidade investigada, porém de maneira menos ambiciosa.

Tendo em vista a dificuldade atingir níveis elevados de participação, entrou em cena o termo “pesquisa-ação”, porque resigna-se mais facilmente a apenas propor ações com algum conhecimento de causa. Isto não lhe retira mérito, de modo algum, além de ser, do ponto de vista do pesquisador, mais fácil de assumir. (DEMO, 2004, p. 101)

Optei por essa prática investigativa por considerá-la mais adequada aos meus propósitos. Meu investimento não foi em um projeto de intervenção sistematizado, mas na interação com o grupo e nas interferências reflexos da minha participação e contribuição no processo. Entendendo assim o processo da pesquisa-ação como um processo social, que se dá nas práticas sociais, descrevendo novas configurações. “Se as práticas são constituídas na interação social entre pessoas, então práticas de mudança são um processo social.” (KEMMIS e WILKINSON, 2008, p. 45). A pesquisa-ação é uma prática de mudança e é também participativa, posto que não é uma pesquisa “sobre o outro”, mas “com o outro” e nesse sentido colaborativa. Uma prática social que imprime um olhar e agir sobre “o nós”, pesquisados e pesquisador – que é também pesquisado –, reflexivo e crítico, plural e por isso mesmo, político.

O movimento da pesquisa enquanto prática social requer do pesquisador uma atitude de planejamento, execução e análise, própria da ação docente reflexiva.

Uma pesquisa não pode se restringir à utilização de instrumentos apurados de coleta de informações. Para além das informações acumuladas, o processo de trabalho de campo nos leva, frequentemente, à reformulação de hipóteses ou, mesmo, do caminho da pesquisa. Enquanto construímos dados colhidos e os articulamos a nossos pressupostos exercitamos nossa capacidade de análise que nos acompanha em todas as fases. (Minayo, 2010, p. 75)

Kemmis e Wilkinson (2008) apresentam a *espiral de ciclos auto reflexivo da pesquisa-ação*, que descreve uma trajetória cíclica de planejamento, observação e ação, reflexão e replanejamento, para nova observação e assim sucessivamente. Entretanto advertem que o processo da pesquisa-ação não segue de forma tão “organizada” (p. 44) esse movimento cíclico sequenciado, mas essas ações acontecem em diferentes planos e tempos que se misturam. Foi neste sentido, que somente ao entrar no campo as ações foram sendo planejadas efetivamente, embora um plano inicial de estágio houvesse sido construído. Ficou óbvio que ao observar eu estava também planejando e refletindo sobre meu trabalho, enquanto atuava, observava a mim e aos demais sujeitos que tomaram parte do meu estudo, planejava ao agir, observar e refletir. A figura de uma espiral cíclica remete a uma linha, que embora não seja uma reta, demarca uma sequência de ações ou etapas. Proponho então a imagem mental de uma *ciclicidade esférica*, em que ao invés de etapas e sequências espiraladas, as ações circundam concomitantemente na esfera que engloba o agir, o pensar e seus contextos. A organicidade em etapas é metodológica e didática, cumpre função de organizar de forma cartesiana, no plano, as esferas que se articulam ao pensar e agir em dada realidade, é traduzir para uma linguagem lógica, racionalizando o processo, a fim de melhor explicar e se fazer entender.

Por fim, destaco ainda o aspecto político desta metodologia. Para Demo (2004) a elaboração de um conhecimento construído também é emancipação. O autor enfatiza que, ao contrário do pensamento positivista, entende conhecimento como um espaço de poder. Reconhece na metodologia de pesquisa-ação uma simbiose profunda entre poder e conhecimento (p. 19), bem como sua potencialidade para emancipação política, exigindo do pesquisador um compromisso político com seu trabalho e com o grupo objeto de sua investigação. Ele destaca ainda que,

Ideologia não é qualquer sistema de crenças ou ideias, ou simples mundivisão, mas designa campo específico das ideias, ou seja, aquelas carregadas de justificação política no quadro da dominação vigente. Todos os tipos de conhecimento são ideológicos, porque a politicidade lhes é intrínseca. (DEMO, 2004, p. 20)

Se a politicidade é intrínseca ao conhecimento, por sua dimensão de poder, então todo conhecimento construído já denota alguma forma de formação política-ideológica. Assim, independente de escolhas e métodos de trabalho, toda pesquisa tem uma conotação política, ainda que se defina neutra. Assumo neste trabalho uma abordagem crítica construtivista que

entende a dimensão política do trabalho científico e a construção de conhecimentos como processo do trabalho de pesquisa.

4.2 - Instrumentos e estratégias para coleta e organização de dados

4.2.1 - Análise de documentos

A análise documental foi o estudo sistemático das DCN's do curso de Pedagogia e do projeto do curso de Pedagogia da UNIVALE.

A análise das DCN's, realizada em estudos recentes, foi por isto revisada e melhor detalhada. O estudo do Projeto Pedagógico do curso buscou identificar nos aspectos pesquisa e formação política a ressonância das diretrizes.

A análise do PPC levou em conta a estrutura, as atividades e a organização curricular do curso, buscando elementos que demonstrassem facilitar a aprendizagem e a produção da pesquisa, bem como, a formação política.

Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias. (Moraes, 1999)

Essa busca é um jogo de signos, sua prática nunca é neutra, sempre estará carregada dos elementos semióticos da comunicação, tanto do pesquisador quanto do texto e seus autores. Na sua vertente qualitativa essa técnica considera pontos importantes da relação autor-texto-leitor. Nem sempre o que o autor escreve é o que eu leio, ou seja, o significado de sua escrita pode coincidir ou não com a minha leitura.

Além disso, diferentes leitores podem ter diferentes compreensões de um texto, mesmo que as ideias do autor coincidam ou não com qualquer um dos demais. E há uma outra questão ainda mais sutil e complexa: no texto podem haver ideias e concepções das quais nem sempre o autor é consciente.

Por isso, quando se pretende compreender o fenômeno que um texto pode revelar, é preciso buscar nas teorias sociolinguísticas um aporte teórico que sustente uma análise dos signos e significados, em seus contextos atribuídos de sentidos, para uma interpretação mais profunda da comunicação.

4.2.2 – Observação e atuação: estágio, acompanhamento e substituição

A entrada no campo ficou marcada por dois momentos distintos: o primeiro, nos meses de maio e junho de 2011, foi através da realização do estágio⁵ na disciplina *Didática III*, e o segundo momento de outubro a dezembro de 2011, quando em substituição a uma professora, que por motivos pessoais deixou a instituição, assumi a disciplina *Pesquisa Educacional*, com a mesma turma na qual havia realizado o estágio. Durante os meses de maio a dezembro acompanhei os movimentos de uma mesma turma⁶ do curso de Pedagogia da UNIVALE na organização para a produção do TCC: a elaboração do pré-projeto de pesquisa em grupos de trabalho, a indicação/escolha de orientadores, a reorganização de alguns grupos e mudanças de tema, participei dos eventos promovidos pelo curso que tiveram ligação com o processo de produção de TCC, elaboração e definição final do projeto de trabalho.

Nos meses de maio e junho as atividades de observação e intervenção foram mais intensas. Nas aulas minhas atividades acompanhavam o cronograma da professora da disciplina *Didática III*. Observação e participação nas apresentações de leituras e intenções de pesquisa das alunas, organizadas em grupos e conforme cronograma estabelecido com professora de *Didática III* - Eliene Nery. Ao final de cada breve apresentação era aberto à turma para o debate, dúvidas e comentários. Posteriormente eram feitos apontamentos e questionamentos da professora e da estagiária para orientação na delimitação dos objetos de estudo. Foram realizadas orientações específicas aos grupos. A turma foi dividida em 2 grupos que foram atendidos de acordo com as equipes de trabalho. Os atendimentos aos pré-projetos foram realizados pela professora da disciplina e pela estagiária. Para correção/avaliação dos trabalhos, organizada e coordenada pela professora Eliene Nery, foram convidados outros dois mestrandos. Num primeiro momento, extraclasse, os pré-projetos foram lidos e corrigidos pela professora com participação dos mestrandos convidados e da estagiária. Em aula, estagiária e mestrandos convidados simularam uma banca avaliadora dos trabalhos. Outras atividades foram realizadas, entre elas a apresentação e debate sobre a pesquisa enquanto espaço também para a formação política; discussão sobre que é política, e as implicações de uma formação política para professores; o papel da Universidade na formação política e as possibilidades do tripé formativo: ensino, pesquisa e extensão na concretização deste papel; assistência do filme *Persépolis*; debate e contextualização do filme, buscando relações com a produção de pesquisa: possibilidades de temas da investigação, e a

⁵ O plano de estágio encontra-se em anexo.

⁶ Turma formanda 1º semestre de 2012. A produção final dos TCC's será em junho de 2012.

produção midiática-cultural como espaço para análise e elaboração acadêmica; “óculos cultural” e pesquisa – algumas considerações e “provocações”; discussão sobre fontes de pesquisa nas Ciências Sociais.

Durante ainda o período de estágio – maio e junho de 2011 – foram organizados “plantões” no núcleo de pesquisa do curso, para atendimento das alunas ou grupos de alunas que sentissem a necessidade de alguma orientação para delimitação de objeto de pesquisa, buscar de fontes e fundamentação teórica e para elaboração de justificativa, problema e objetivos. Nesses encontros, com uma hora de duração cada, eu atendia dois grupos de trabalho por dia, previamente agendados. O trabalho desenvolvido era mesmo de orientação, procedendo, juntas, a leitura comentada dos primeiros exercícios de escrita para a elaboração do pré-projeto. Foram ao todo 24 (vinte e quatro) aulas que participei, em 12 (doze) encontros, sendo 06 (seis) em maio e 06 (seis) em junho, e 11 (onze) horas de acompanhamento e orientação aos grupos de trabalho, ao longo do estágio.

A turma que foi acompanhada cursava o quinto período de Pedagogia no primeiro semestre de 2011. Composta integralmente por mulheres, a turma tem 53 alunas, em sua maioria de classe média, com acesso a Internet em casa. São alunas trabalhadoras, muitas atuantes na educação – escolar e não escolar –, outras no comércio ou saúde.

A partir do segundo semestre de 2011 começaram os eventos voltados para o processo de produção do TCC, dos quais participei observando. O primeiro evento foi o Fórum de Estágio no dia 09 de agosto, no horário letivo, que inicialmente seria direcionado somente às turmas que já se encontravam em fase de cumprimento do estágio curricular. Mas, a proposta foi ampliada e dividida em dois momentos: inicialmente o evento daria as boas vindas a todos pelo retorno do semestre e pela nota alcançada na avaliação do MEC; e após o intervalo, o evento seria apenas para as turmas de estágio. Foi no primeiro momento deste evento que foram feitos relatos da coordenação, professores e a própria reitoria, parabenizando pelo conceito alcançado, como uma vitória de todos. Aconteceram também três seminários de pesquisa, eventos pensados para o grupo que agora já se encontrava no sexto período, em fase de elaboração do projeto. Esses seminários aconteciam na segunda terça-feira de cada mês – com exceção de setembro, pois antecedeu o período de greve⁷ – com duração de uma hora, antes do horário das aulas (17h30 às 18h30). O objetivo era apresentar experiências de

⁷ No período de 21 de setembro a 04 de outubro de 2011, em razão de atrasos no pagamento devido dos salários de professores, deflagrou-se uma greve docente, com adesão de vários cursos na instituição. A coordenação e os professores do curso de Pedagogia apoiaram e aderiram ao movimento, acompanhando as ações do sindicato, dentro e fora dos espaços de convivência da universidade, participando das assembleias, mostrando coesão e posicionamento político. Os alunos apoiaram o movimento, embora seja uma instituição particular e eles tenham sido os maiores prejudicados.

pesquisas, projetos, produções e publicações, aproximando as alunas do universo da produção científica.

A partir de outubro, com o retorno das aulas após um período de greve do corpo docente de aproximadamente duas semanas, substitui a professora da disciplina *Pesquisa Educacional* até o final do semestre letivo. Essa disciplina foi organizada com poucas aulas teóricas e uma agenda de orientação para os grupos. Quando assumi os trabalhos, as aulas teóricas já haviam finalizado, e as atividades foram de atendimento aos grupos, orientando na produção do projeto de pesquisa.

Em todos esses espaços de observação e atuação, dados foram coletados e organizados primeiramente em torno dos tópicos de observação e posteriormente reorganizados em temáticas que se constituíram indícios da formação política no processo de produção do TCC.

São as perguntas que fazemos para a realidade, a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos que transformamos em tópicos de pesquisa que nos fornecerão a grade ou a perspectiva de observação e compreensão. (Minayo, 2010, p. 76)

Pautada por essa grade fiz anotações e registros de campo que posteriormente foram revistos e organizados no que me pareceu mais lógico e objetivo. A opção em razão da entrada como estagiária ou atuando no curso, em não revelar completamente a minha atuação na pesquisa, sendo uma *participante como observadora*⁸ foi para que tudo transcorresse da forma mais natural possível e não houvesse preocupações que pudessem atrapalhar o andamento dos processos ou inibir a ação dos sujeitos. Isto impossibilitou também o uso de recursos como filmagem ou gravação. A anotação no momento se mostrou inviável, pois ao participar ativamente do processo não era possível tomar notas literais das falas. Toda notação contou com a memória num intervalo de 1 a 2 dias, registrando em um diário de campo apenas o meu olhar sobre os fatos, ou, a minha narrativa. Reconheço aqui a principal fragilidade e limitação deste trabalho. Contudo, acredito que mais importante do que o maior detalhamento dos registros foi vivenciar o processo, tomando parte dele e podendo explorar todas as suas possibilidades. Até porque não se pode esquecer que

[...] a visão que o investigador constrói do grupo que é objeto de seu estudo e com o qual interage depende das pessoas com quem travar relações. Concluímos, pois, que a visão das duas partes será sempre incompleta e sempre imprecisa. (Minayo, 2010, p. 74)

⁸ Conforme teoria de André e Lüdke (1986), já descrita no capítulo IV, item 4.1, à página 51.

Os tópicos para registro da observação foram construídos a partir das questões inicialmente levantadas, que por sua vez nasceram dos estudos e leituras sobre pesquisa e formação de professores. A partir dos tópicos foram organizadas as temáticas de análise, numa tentativa de sistematização e compreensão dos dados. Pensando de forma esquemática, ficariam assim:



Os tópicos de registro de observação foram organizados em dois eixos:

- Influências anteriores - temas, escolhas, proximidade com saberes críticos, influências, justificativas, linguagem, cultura.

- Influência do processo - o protagonismo das autoras, desenvolvimento da linguagem, associações em grupos de trabalho, alterações nas concepções e posicionamentos, amadurecimento acadêmico e político.

Ao reorganizar os tópicos da observação, buscando dar uma coerência para a análise dos dados, sem, contudo criar categorias para este trabalho, foram definidas temáticas que serão apresentadas no capítulo VI, quando da análise dos dados empíricos. Antes, porém, no capítulo V, apresento os resultados do meu trabalho de leitura e análise das DCN's do curso de Pedagogia em relação ao meu tema de pesquisa.

V - FORMAÇÃO POLÍTICA E PESQUISA NAS DCN'S DE PEDAGOGIA

5.1 - Formação política na Pedagogia: Resolução CNE/CP 01/2006

A formação do educador no Brasil é normatizada por diretrizes curriculares nacionais gerais, e também por diretrizes específicas de cada licenciatura, que têm como um de seus pressupostos as propostas de Educação desenvolvidas por agências multilaterais como UNESCO⁹, OCDE¹⁰, Banco Mundial¹¹ e OMC¹².

A Resolução CNE/CP nº. 1/2006 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura, e coloca os princípios, as condições de ensino e de aprendizagem a serem observadas em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos do sistema e pelas instituições de educação superior (art. 1º).

O curso de Pedagogia, na forma como é atualmente proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP 01/2006), forma o professor que irá atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Para entender melhor o que se propõe a esse profissional, estudei as diretrizes nacionais dessa licenciatura, procurando destacar o espaço destinado à pesquisa na formação do pedagogo e discutir os aspectos que contribuem para a formação política desse profissional, levando em consideração algumas questões que foram preteridas pelos documentos analisados.

As diretrizes trazem significativas contribuições em socialização e sociedade, algumas indicações sobre ética, e escassas referências à política, democracia e cidadania. Revelam, contudo certo esquecimento ou ausência em seu texto de elementos que tratassem diretamente da formação política de professores. Este esquecimento é possivelmente reflexo da forma como “política” é concebida (ou esvaziada) social e culturalmente, e isto se reflete também na formação universitária.

As DCN's defendem concepções pedagógicas das agências multilaterais que priorizam a educação por competências e habilidades. Não desconsidero aqui a importância do desenvolvimento de competências e habilidades de crianças e adolescentes e, por conseguinte dos professores em formação, mas questiono a fragilidade da formação política na educação como um todo ou o esquecimento dela.

⁹ Organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura.

¹⁰ Organização internacional e intergovernamental dos países mais industrializados da economia do mercado.

¹¹ Agência internacional que financia projetos na educação, em diversos países, entre outros, com objetivo de desenvolvimento e erradicação da pobreza.

¹² Organização Mundial do Comércio – organização internacional que discute normas sobre o comércio entre as nações.

Ao ler as diretrizes do curso de Pedagogia procurei destacar aspectos referentes tanto à formação política quanto à formação de competências, a fim de detectar se alguma delas (e qual) é privilegiada na normatização do curso. Essas duas especificidades da formação docente – política e de competências – foram consideradas na leitura das diretrizes como “classes” de análise. A partir de algumas categorias identificadas em cada uma das classes, extrai informações quantitativas que merecem algumas considerações.

Ainda que os dados quantitativos não possam refletir a complexidade da discussão encerrada nos documentos, os números permitem inferir algumas considerações sobre o conteúdo desses. Apontam uma discrepância entre as somatórias de cada uma das classes na resolução. Enquanto a “formação política” foi contabilizada em 27 incidências das categorias que lhe atribuímos, a “formação de competências” aparece 42 vezes. Observamos que a categoria “sociedade” reúne mais da metade das ocorrências em formação política. Embora a sociedade seja o lócus da política, as preocupações que o documento apresenta são insuficientes como formação política de educadores.

No parecer, ao menos numericamente, parece haver uma inversão de prioridades. Duas questões aqui merecem destaque: a primeira é considerar o alto índice da categoria “sociedade” também no parecer (55 incidências) – provocando um inchaço da classe de análise “formação política”. A segunda é que o parecer, ao buscar apresentar detalhes que explicitassem a resolução, conseguiu alcançar um tom mais político em seu texto, embora ainda com as mesmas lacunas das diretrizes.

De modo geral são as mesmas temáticas da resolução, mas o parecer traz algumas novidades que aproximam o texto do tom político que a formação de educadores exige. Abordam atividades acadêmicas de caráter político (p. 05 e 12) e destacam a importância do estudante de pedagogia pesquisar, analisar e interpretar fundamentos políticos (p. 13).

Sobre democracia e cidadania os textos trazem poucas questões. O foco central dos documentos é a gestão democrática na escola. A cidadania ganha destaque no art. 3º (CNE/CP 1-2006) que afirma a função da escola em “promover a educação para e na cidadania”, embora o documento não discuta o que entende por ser cidadão. O termo volta a ser mencionado apenas mais uma vez como um entre outros tantos aspectos a serem relacionados com os estudos em educação.

Os aspectos “políticos” resumem-se a menções superficiais e obscuras que não revelam muito sobre o que seria política, democracia, cidadania e ética e quais as implicações destas na formação e atuação docente. Dentre as categorias da “formação política” destacamos a predominância das questões sociais, principalmente em termos de diversidade

cultural e justiça social. São questões importantes que encerram contribuições significativas para a reflexão e atuação do educador, mas constituem apenas uma faceta da formação política.

No artigo 5º da resolução há uma relação de dezesseis itens para os quais o egresso de Pedagogia deverá estar apto. São competências e habilidades que o pedagogo deve ter tanto em sua atuação como docente, quanto, como gestor. Entretanto, essas competências não mostram explícita preocupação com uma educação para a cidadania definida com clareza. A formação política de pedagogos dilui-se entre os aspectos continuamente reforçados pelo documento: a inserção social da criança numa “atmosfera” de respeito à diversidade. Ao contrário das categorias política/político, democracia/democratização, cidadania/cidadão e ética, as competências, habilidades (também elencadas na categoria “estar apto a”), práticas e os conhecimentos pedagógicos necessários à prática, são contemplados minuciosamente pela Resolução CNE/CP 1-2006.

A ênfase num caráter técnico-instrumental da formação do pedagogo parece remeter a uma pedagogia prática, a pedagogia do “fazer”, em detrimento do debate político-pedagógico. Em um texto que analisa as diretrizes do curso de Pedagogia, Franco, Libâneo e Pimenta também ressaltam essas questões.

O movimento iniciado com as “escolas novas” e seu caráter ativista e individualista [...] desenvolve a experimentação escolar com o primado do “fazer” e do papel do ambiente escolar, o que, de certa forma, desconecta a teorização pedagógica [...]. (Franco, Libâneo e Pimenta, 2007: 65).

O que os autores descrevem acima são preocupações que tenho em relação à formação do licenciado em pedagogia atualmente. Esta, por sua vez, está voltada ao “saber-fazer”, com uma carência de teorização pedagógica que sustente o debate político. A formação se contenta em habilitar profissionais para “resolver problemas” imediatos da realidade escolar, seja com o ensino e aprendizagem, seja com sua organização.

O imediatismo da aplicação do conhecimento escolar é uma concepção limitada e limitadora. A educação lida também com resultados a longo prazo, que dizem respeito a questões muito mais profundas da educação de uma pessoa do que aquilo que lhe é interessante no momento, e útil em curto prazo. Esta dinâmica de resultados rápidos cerceia a criatividade que a educação intenciona promover, pois oferece elementos escassos à formação cultural e política dos estudantes.

Ensinar apenas a aprender, sem oferecer um conteúdo a essa aprendizagem limita a pessoa àquilo que já é de seu próprio “mundo”, ou lhe permite pouca elasticidade de inserção

social. Uma educação que se restringe ao que a criança deseja aprender, reduz suas possibilidades de trocas, tão necessárias ao processo de significações que nos constitui e imprime nossa forma de agir e compreender o mundo. Partilhar conhecimentos e saberes, historicamente construídos pela humanidade, significa ampliar a formação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Uma proposta pedagógica que parte do conhecimento da criança não significa que irá limitar-se a esse conhecimento, nem mesmo abrir mão do conteúdo. É perfeitamente possível trabalhar o conteúdo de forma mais prazerosa e, sobretudo reflexiva, de acordo com as teorias mais recentes da educação escolar. O que estou advogando aqui não é um retorno ao passado pedagógico da escola tradicional, mesmo porque, retornar ao velho, segundo Arendt (2009) não é mais possível, nem desejável. Respeitar, utilizar e cuidar do *velho* não é estagnar a educação, mas sim, uma forma de ajudar a criança, ou quem está em processo educativo, a conhecer o mundo e comprometer-se com ele. A educação deve preocupar-se em fomentar o compromisso público de cada sujeito e principalmente em possibilitar que a criança desenvolva sua singularidade de forma livre e a partir de um sólido arcabouço teórico/histórico.

A organização curricular no Brasil hoje, bem como em outros países latino-americanos, atende aos interesses do mercado capitalista, isto é, idealiza um sujeito que tenha habilidades e competências para a “sociedade do futuro”, capaz de atuar em grupos, resolver problemas e buscar o conhecimento que lhe interessa, decorrendo daí o esvaziamento do conteúdo na educação, para o qual alerta Arendt (2009). Se a educação não apresenta o mundo para a criança, para que esta se identifique com ele e se comprometa quando adulta, não lhe oferece saberes, sobretudo históricos e clássicos, que vão muito além de seu interesse, não irá preparar esse sujeito para a vida política (idem). Apresentar conhecimentos não é doutrinar a criança, tão pouco envolvê-la precocemente na esfera pública, o que para Arendt (2009) seria muito danoso, mas sim oferecer instrumentos para que participe e promova o debate político em seu futuro. Um futuro que é realmente “seu”, no sentido mais amplo, de um futuro que não se pode antecipar, mas que será construído, em articulação ao velho, pelos novos sujeitos na sua ação no espaço público. Ação que constitui para Arendt (2009) a legítima liberdade.

Esvaziar o conteúdo curricular induz à limitação da capacidade de pensar, de se posicionar como cidadão que quer um mundo, uma sociedade que se constitua democraticamente. Competências são necessárias, desde que sejam elaboradas com a preocupação e compromisso com o social, o político, o cultural e o econômico. As diretrizes,

tanto da Educação Básica quanto da formação de professores estão pautadas em política públicas internacionais. Essa internacionalização deu-se pela colaboração das agências multilaterais, pelo fluxo de pessoas e opiniões por meio de redes sociais, acadêmicas e políticas - fruto da revolução tecnológica e da redução do espaço e do tempo que possibilita mais contato entre acadêmicos, líderes políticos, e tecnocratas que definem e implementam as políticas educativas (Beech, 2009).

As agências multilaterais buscam um modelo universal de educação, a fim de consolidar um currículo centralizado em competências (comunicação, criatividade, flexibilidade, aprender a aprender, trabalho em equipe, resolução de problemas) que visam formar um sujeito qualificado para o mercado. Tanto a escola como a universidade acabam por se assentar na promoção de competências cognitivas e sociais. No projeto de formação de professores que as diretrizes apresentam, pautadas no *modelo universal*, a finalidade de promover conteúdos escolares e a formação do cidadão pleno para viver em sociedade, foi negligenciada.

Essas agências acreditam num mundo de mudanças cada vez mais rápidas e permanentes, o que traz conseqüências para sua concepção de educação (idem). Além do currículo centrado nas competências assemelham-se ainda em relação à descentralização e autonomia escolar, a idéia de educação permanente, nos sistemas centralizados de avaliação do ensino e na defesa da profissionalização docente. Apesar de terem também seu lado bom, essas concepções têm como foco principal atender a um futuro mercado de trabalho.

Entretanto resta-nos perguntar: é possível realmente antever o futuro? Devemos pensar a educação com base em previsões prescritas? Arendt (2009) vai dizer que não. Para ela a imprevisibilidade da educação é exatamente onde reside a esperança. Justamente por não ser possível prever, é que a educação deve oferecer uma base teórica que instrumentalize o sujeito para agir (politicamente) no futuro, trazendo sempre o que é novo em cada ser.

O fato de o ser humano ter o dom da ação, no sentido de fazer um início, só pode significar que ele foge a qualquer previsibilidade; que, nesse caso, a própria imprevisibilidade tem uma certa probabilidade e que aquilo que 'racionalmente' não é de se esperar pode mesmo assim ser objeto da nossa esperança. (Arendt apud Almeida, 2008: 471)

A formação de professores deve preocupar-se com um educador que prepare as crianças para agir livremente e não tencione condicioná-las a um futuro determinado. Por mais assustador que pareça o imprevisível, é nele que reside a esperança de que os novos possam fazer um mundo melhor.

5.2 - A pesquisa na formação do pedagogo, segundo as diretrizes

A Resolução CNE/CP 01/2006, que estabelece as diretrizes para o curso de Pedagogia, define lugar de destaque para a pesquisa na efetivação curricular dos cursos. Já no art. 2º § 1º o texto propõe que a compreensão de docência como ação e processo pressupõe a articulação entre conhecimentos científicos e culturais e outros elementos constituintes das práticas de socialização e aprendizagem. No parágrafo seguinte o texto institui, como meios de ensino de conhecimentos e habilidades, “estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica”.

As diretrizes apontam três elementos centrais da formação do licenciado em Pedagogia (art. 3º, parágrafo único), sendo um deles a pesquisa. Como aspecto central da formação do pedagogo, a pesquisa ganha espaço no currículo dos cursos de Pedagogia. O ensino da pesquisa tem objetivos muito além do preparo para a produção final de curso. A leitura que fazem as diretrizes, da pesquisa na formação do pedagogo, é que a investigação científica é também um instrumento de trabalho do professor, faz parte dos saberes que compõem sua prática cotidiana na docência. A pesquisa realizada ao final do curso é a culminância por que passam todos os alunos, da sua formação também como de um profissional que atua com a pesquisa em educação. Isto fica claro no art. 4º, que estabelece as atividades docentes, quando destaca dentre elas a “produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional”.

Entre as aptidões do pedagogo (art. 5º) a realização de pesquisas na área da educação é reforçada em alguns tópicos. De acordo com resolução, o pedagogo deverá ter postura investigativa para diagnosticar e propor soluções a problemas sociais e educacionais, desenvolvendo pesquisas nos diversos campos do saber em educação. Enfim, o licenciado em Pedagogia deverá estar apto a “utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos”.

Em todos os três núcleos de estudos do curso de Pedagogia, propostos pela Resolução CNE/CP 01/2006 (art. 6º), as atividades de pesquisa são constantemente requeridas, de forma a possibilitar uma formação do pedagogo também como pesquisador. As atividades formativas incluem a participação na realização de pesquisas. As atividades práticas incentivam a iniciação científica, e a integralização do curso refere-se também a atividades de investigação científica.

O texto deixa claro a obrigatoriedade da pesquisa na formação do pedagogo e a necessidade da produção do TCC, para aprendizagem da pesquisa, enquanto formação plena desse professor/gestor. Sempre lembrada na extensão de todo o documento, a pesquisa deve

voltar-se para as questões sócio-educativas e pedagógicas, e o educador deverá graduar-se estando apto a realizar pesquisas em educação. O texto não especifica detalhes dos objetivos da formação do pedagogo também como pesquisador. Mas, a idéia de pesquisa que tenha contribuições políticas para formação desse professor/gestor fica implícita nas temáticas que o documento refere-se ao falar nas pesquisas que o pedagogo deve realizar. A questão agora é procurar na prática indícios dessa articulação entre pesquisa e formação política de pedagogos.

VI – O ESPAÇO DO POLÍTICO NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE TCC’S NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVALE

6.1 - Contextualizando o caso – o curso de Pedagogia da UNIVALE

A UNIVALE localiza-se no município de Governador Valadares, cidade pólo da região do Leste de Minas. Comprometida com o desenvolvimento regional, oferece atividades e serviços gratuitos ou de baixo custo, diariamente, no atendimento às necessidades da comunidade em seu entorno: atendimento jurídico, odontológico geral, odontológico para pacientes com necessidades especiais, além de projetos nas áreas sociais.

A história da instituição começa com a Fundação Percival Farquhar (FPF) que, desde a criação do já extinto MIT (Minas Instituto de Tecnologia), em 1967, se faz presente na edificação dessa IES. Como entidade civil sem fins lucrativos, a fundação foi instituída em 25/06/1967, a partir da iniciativa de um grupo de cidadãos, constituído por pessoas físicas e jurídicas, (159 - cento e cinquenta e nove instituidores). O objetivo era propiciar à região a formação de estudiosos e pesquisadores que empreendessem estudos voltados para o Vale do Rio Doce, visando seu desenvolvimento social, cultural, científico e tecnológico, e, sobretudo econômico, trazendo melhorias para a vida da população.

Esses colaboradores contribuíram com o que lhes foi possível para a compra de algum mobiliário, equipamentos e livros, para que, num prédio cedido pela Companhia Vale do Rio Doce, fosse instalado o Minas Instituto de Tecnologia, ministrando inicialmente os cursos de Engenharia Mecânica e Engenharia Metalúrgica. Assim, foi criada a primeira instituição de ensino e pesquisa: o Minas Instituto de Tecnologia-MIT, que teve sequência com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras-FAFI/GV, da Faculdade de Odontologia – FOG e da Escola Técnica do Instituto de Tecnologia – ETEIT. (PPI-UNIVALE, 2005, p. 25)

A Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE, mantida pela fundação, instalada em 31 de julho de 1992, é uma instituição cuja dependência administrativa é Particular/Comunitária. Tem como ato de reconhecimento o Parecer CFE nº 16/92, aprovado em 28/01/92 e publicado no Diário Oficial da União de 28/04/92, a Portaria Ministerial nº 1.037/92, de 07 de julho de 1992, publicada no Diário Oficial da União, de 09 de julho de 1992. Foi reconhecida pelo Parecer CFE nº 16/92 de 28/01/92 do Egrégio Conselho Federal de Educação publicado no Diário Oficial da União em 28/04/1992; pela Portaria Ministerial 1.037/92, de 07 de julho de 1992, publicada no Diário Oficial da União em 09 de julho de 1992, seção I, pág. 8.835.

Nascida de um projeto coletivo, a UNIVALE reflete uma conquista para o município e seu entorno, se qualifica como parceira do setor produtivo local para a promoção da sustentabilidade social, econômica e ambiental, sendo hoje uma instituição sólida e respeitada no cenário regional. Como Universidade Comunitária, consolidou ao longo dos anos uma identidade genuinamente valadarense e regional, de uma instituição que emerge das necessidades e da cultura local, o que não significa que suas ações sejam limitadas, mas ao contrário, partindo dos interesses de sua localidade, são diversificadas nas parcerias que estabelece com outras universidades nacionais e internacionais, no cumprimento de sua responsabilidade social.

No intuito de atender as necessidades de sua região, a UNIVALE é uma universidade incentivadora das práticas esportivas e da educação cultural. Articulando a pesquisa, o ensino e a extensão, preocupa-se em oferecer atividades que colaborem efetivamente na promoção do crescimento regional. Com projetos e programas de ação comunitária e prestação de serviços, a UNIVALE contribui para a construção de um caminho que conduz a transformação de realidades.

A UNIVALE oferece atualmente mais de 30 cursos de graduação, e diversos cursos de extensão e pós-graduação Lato Sensu. A IES tem ainda dois programas de Mestrado. O Mestrado em Ciências Biológicas, lançado em 2005, tendo como área de concentração a Imunopatologia das Doenças Infecciosas e Parasitárias. E o Mestrado em Gestão Integrada do Território, organizado em uma proposta interdisciplinar, caracterizando o pioneirismo e vanguardismo que reflete a visão da UNIVALE, lançado em 2008. Seus cursos estão alocados em oito unidades de área que são:

- Faculdade de Engenharia - FAENG
- Faculdade de Ciências Tecnológicas - FATEC
- Faculdade de Ciências Agrárias - FAAG
- Faculdade de Ciências da Saúde - FCS
- Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - FHS
- Faculdade de Direito, Ciências Administrativas e Econômicas - FADE
- Faculdade de Artes e Comunicação – FAC
- Faculdade de Ciências, Educação e Letras - FACE

O curso de Pedagogia, objeto deste estudo, pertence à FACE, instituída em julho de 2000, e constituída ainda por outras licenciaturas. De acordo com o texto do PPC de Pedagogia (2010), esta faculdade está comprometida com uma formação que busque a

transformação social em prol do coletivo, deixando sua preocupação com uma formação crítica, que se pode dizer também política, em todos os cursos de licenciatura que oferece.

O texto destaca ainda que a FACE entende a pesquisa como componente da formação de professores, e portanto das licenciaturas, ao contrário do que historicamente se construiu no sentido de ser a excelência na pesquisa uma busca apenas dos cursos em bacharelado. A valorização da pesquisa, entre outros aspectos, visa reforçar o status da profissão docente e garantir ao licenciando seu reconhecimento no espaço acadêmico.

Autorizado pelo Decreto n°. 68.422/71 e implantado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de Governador Valadares (FAFI - GV), em 1971, o curso de Pedagogia da UNIVALE completou 40 anos em 2011, recebendo mesmo como um presente, o reconhecimento do Ministério da Educação e Cultura – MEC, com conceito máximo, nota cinco. O resultado da avaliação não traduz apenas um conceito meritório, mas a culminância de uma bem-sucedida história de um curso que esteve às voltas de seu fechamento em razão da concorrência que se instaurou no município a partir de 2005. Uma história que se confunde, a partir de sua instituição, com a própria história do curso de Pedagogia no Brasil.

Cruz (2011) identifica quatro marcos legais do curso:

- 1) Decreto Lei 1190, de 1939 que instituía o curso de Pedagogia, no interior da Faculdade de Filosofia, num caráter de formação de professores e favorecimento da pesquisa (p. 35).
- 2) Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE 251, de 1962, momento de fragilidade e questionamento sobre a pertinência social do curso, que esteve às voltas de ser extinto, e acabou sendo regulamentado como bacharelado (p. 38). Era antes uma unidade dentro da Faculdade de Filosofia, a partir de então passa constituir a Faculdade de Educação (p. 43).
- 3) Parecer CFE 252, de 1969, que introduziu oficialmente as habilitações pedagógicas (p. 47) – supervisão, orientação, administração e inspeção – reforçando a imagem do técnico em educação. A Didática, até então um curso a parte, passa a compor, em caráter instrumental, o corpo das disciplinas. É um período marcado pela fragmentação do trabalho pedagógico, que organizado numa lógica fordista, acabou gerando mal-estar nas relações entre professores e especialistas nas escolas.

O final da década de 70 e o início da década de 80 foram particularmente representativos das inúmeras críticas sofridas pelo curso, principalmente no que se

refere à formação fragmentada e de forte caráter tecnicista e à ênfase na divisão técnica do trabalho na escola. (Cruz, 2011, p. 49)

No contexto dessas críticas estão: o movimento pela reformulação do curso, as lutas contra a ditadura militar, a abertura política e o desafio de (re)compor a democracia brasileira. Em um novo cenário político, já na década de 1990, cogitou-se novamente a extinção do curso de Pedagogia no Brasil. Contudo, ao final da década o curso se revigora com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394, de 1996, iniciando a almejada reformulação que culmina em 2006, nas atuais diretrizes do curso.

- 4) Resolução CNE/CP 001, de 2006, que apesar de refletir as lutas sociais contemporâneas e questões político-pedagógicas, refletem também como já discutido no capítulo anterior, interesses neoliberais. Ainda que as atuais DCN's do curso de Pedagogia no Brasil representem diversas conquistas no campo da formação, da cultura, da inclusão social e da abrangência na área de atuação do profissional egresso, elas não representam para muitos pedagogos a identidade de sua profissão, como discutem os estudos de Pimenta (2001), Franco (2008) e Libâneo (2010).

Com uma história 30 anos mais recente, o curso da UNIVALE surge marcado pela pedagogia tecnicista da época, mas também se forja no bojo da efervescência política de suas duas primeiras décadas. Estudantes egressas deste período escreveram a história da militância política e profissional dos professores em Governador Valadares, e algumas compõem hoje o quadro docente deste curso de Pedagogia, o que acentua no curso e em seu projeto o caráter político impresso na formação de seus egressos.

Do profissional habilitado para a Formação de Professores de Matérias Pedagógicas, do Administrador e Orientador Educacional, do Supervisor Pedagógico, do Pedagogo Bacharel, da cisão entre docência e gestão – deixando a primeira como exclusividade do curso Normal Superior, à Pedagogia como Licenciatura, a trajetória do curso de Pedagogia na UNIVALE mostra um curso imerso nas contradições dos diferentes momentos históricos da educação e da Pedagogia no Brasil, bem como, um curso comprometido com os desafios da formação de um profissional que tenha como premissa a compreensão da educação como prática social. (UNIVALE, 2010, p. 11)

A noção de educação como prática social na apresentação do curso em seu PPC alude para o teor político-pedagógico do texto. As práticas coletivas, a participação e a priorização dos interesses públicos ganham destaque ao longo das propostas e intenções demarcadas pelo projeto. A própria elaboração do atual PPC consolida a tônica da gestão participativa, num

processo de construção que partiu do movimento de discussão sobre a proposta do curso e a formação do Pedagogo. O projeto descreve esse movimento que acontece em eventos, debates, leituras e discussões, sobretudo em 2009, envolvendo professores e alunas do curso, e que foram incorporados ao projeto pedagógico (UNIVALE, 2010, p. 05), evidenciando o protagonismo das escolhas políticas que demarcam o compromisso com a coletividade.

O novo projeto culmina um processo de revitalização do curso, que sofreu um significativo impacto com a chegada de outros cursos de Pedagogia ao município. Esses cursos foram oferecidos com menor preço, em menor tempo ou à distância, porém sem a estrutura do curso da UNIVALE, construída ao longo de já quase 40 anos de história, e contando com o alicerce físico e acadêmico que oferece uma universidade. Um processo delicado e penoso para aquelas que trabalharam e investiram na qualidade e no compromisso ético do curso, no entanto, bem sucedido. Com poucas turmas e um número reduzido de professoras, os esforços voltaram-se para o debate acadêmico, para repensar o curso e a formação do pedagogo, no mesmo momento em que foi necessário discutir as novas diretrizes curriculares da Pedagogia. Ao final do processo o curso foi avaliado pelo MEC, alcançando o conceito máximo atribuído pelo Ministério da Educação a cursos de graduação. E é neste ano de culminância e comemorações que entrei em campo neste curso para empreender minha pesquisa e realizar um estágio, percebendo nele uma proposta consolidada, com o intuito de formar um educador crítico, capaz de atuar em uma pedagogia social nos espaços escolares ou não-escolares.

Como os demais cursos ofertados no município, a Pedagogia da UNIVALE tem atualmente a duração de 3 (três) anos e 6 (seis) meses – 7 (sete) semestres letivos. Acontece em período noturno, com aulas presenciais de segunda à sexta-feira e ainda acontecem aulas práticas que são oferecidas na modalidade de Educação à Distância – EaD, compondo a carga horária total de algumas disciplinas para as quais foi garantida também uma carga horária presencial de no mínimo 80 horas. Ou seja, algumas disciplinas tem uma parte de sua carga horária ofertada na modalidade EaD.

Na proposta da Educação a Distância adotada pela UNIVALE, busca-se oferecer ao aprendiz um processo de interação e comunicação que permita a construção do conhecimento através da colaboração e cooperação de todos os integrantes do curso, utilizando-se de uma metodologia de aprendizagem colaborativa mediada por computador. Para facilitar a utilização dessa metodologia, a UNIVALE adota a plataforma Moodle como Ambiente Virtual de Aprendizagem, onde alunos e professores podem ter acesso aos conteúdos das aulas, às atividades propostas e a ferramentas para interação. (UNIVALE, 2010, p. 22-23)

Como em todos os cursos de Pedagogia pós diretrizes de 2006, o curso da UNIVALE também enfrenta as dificuldades de uma formação que, amplia com a normativa a concepção de docência e os espaços – e com eles os saberes – da atuação do pedagogo. Toda a estrutura curricular está demarcada pela lógica tecnicista, quantitativa, de divisão e organização do tempo: tempo das aulas, da formação, do curso, etc.

Assim, as instituições formadoras ao adequarem seus projetos político-pedagógicos ao tempo social, regulamentado por uma diretriz, necessitam considerar outras adequações que vão além de um prolongamento ou abreviamento nos anos de formação. Tal ampliação só poderá ser significativa se vier acompanhada de um redimensionamento na gestão do tempo curricular, gerando um tempo qualitativo e não só quantitativo. (PORTELINHA, BORSSOI, KRAHE e OLIVEIRA, 2011, p. 06)

E neste sentido, de ressignificação do tempo de formação, que percebo a proposta de uma carga horária complementar em EaD.

Ao tratar do estágio no curso, tanto o obrigatório quanto o não obrigatório, o texto do PPC marca o posicionamento político na formação do pedagogo e a relação entre estágio e pesquisa. A organização, sequência e distribuição de carga horária do Estágio Curricular obrigatório atendem ao que prevê as diretrizes do curso de Pedagogia.

De acordo com o PPC, as diretrizes de 2006

[...] imprimem aos laboratórios do curso uma concepção de que os mesmos ofereçam espaços para os alunos vivenciarem experiências de ensino, extensão e pesquisa. É nesse sentido que se estruturam os dois laboratórios do curso de Pedagogia: a Brinquedoteca e o Laboratório de Didática. (p. 66)

A Brinquedoteca é um espaço de formação e produção cultural, de valorização da arte, da literatura, da criatividade e da própria infância. Além de atender aos processos formativos dos estudantes de Pedagogia, ela recebe continuamente escolas da comunidade, promovendo atividades lúdicas e pedagógicas com crianças de 0 a 10 anos de idade.

O Laboratório de Didática – LaD foi proposto como um espaço para pesquisa, produção de recursos didáticos e alternativas metodológicas, grupos de estudos, debates, oficinas, mini-cursos, assistência fílmica e outras tantas atividades que possam articular ensino, pesquisa e extensão, numa concepção de Didática como campo de estudos interdisciplinares sobre o processo ensino-aprendizagem.

Esses e outros espaços de formação oportunizam aos alunos práticas de monitorias, com experiências diversificadas. Existem ainda os ambientes universitários que estão disponíveis ao curso como o “Parque da Ciência” do curso de Química e o “Núcleo de

História Regional” pertencente ao curso de História, e salas de reuniões, multimídia, auditórios, laboratórios de informática e ainda o Centro Esportivo da UNIVALE – CEU. As salas de aula destinadas ao curso seguem um mesmo padrão, sendo amplas, claras, arejadas e equipadas com ar condicionado, uma vez que a região do Vale do Rio Doce enfrenta altas temperaturas climáticas.

O curso promove três eventos que estão previstos no seu projeto, além de outros que surgem das atividades acadêmicas e de seus laboratórios. A concepção desses eventos fixos reflete uma proposta de formação que é também política. Dois eventos semestrais, com duração média de uma semana: “Tecendo Redes” e “Debates em Educação”. O primeiro tem o propósito de “possibilitar às alunas e professores/a do curso de pedagogia a construção de significados em relação ao curso e a universidade; avaliar o projeto pedagógico do curso e favorecer a construção de um planejamento de trabalho coletivo.” (UNIVALE, 2010, p. 54). O segundo é um evento mais abrangente, que não visa discutir apenas o curso, mas a educação, sendo direcionado também à comunidade externa, sobretudo de educadores, no município. “A proposta do evento é colocar em discussão questões relativas à educação e que inquietam, de modo especial, a comunidade regional, buscando articulá-las a discussões mais amplas no campo educacional, imprimindo outros olhares sobre as mesmas.” (UNIVALE, 2010, p. 55).

Um terceiro evento fixo, vinculado ao LaD, acontece durante todo o ano, mensalmente, aos sábados pela manhã, em diferentes escolas do município e região. A “Roda de Saberes” é um evento itinerante, que visa aproximar “a universidade e os espaços educativos da comunidade” (p. 55), num compromisso nitidamente político de democratização do saber acadêmico, concretizando a pertinência social da universidade, defendida por Sobrinho (2005), através do curso de Pedagogia. Os eventos são gravados e exibidos pela TV UNIVALE, tratando de “questões que desafiam educacionalmente a nossa comunidade e sobre as quais, enquanto universidade, temos algo a dizer e propor. O programa é marcado pelo diálogo entre as pessoas que participam do mesmo.” (p.56).

Em uma parceria entre a Brinquedoteca do curso de Pedagogia e a TV UNIVALE, acontece ainda um *programete*, com duração de no máximo cinco minutos cada edição, que desenvolve com alunos e professores do curso e com a participação de crianças, a contação de histórias, em valorização à arte e a cultura, contribuindo na formação pedagógica dos estudantes.

As questões específicas de pesquisa e extensão serão discutidas nos próximos tópicos que tratam de pesquisa e de formação política no PPC de Pedagogia da UNIVALE.

6.2 - Índícios de formação política: outras considerações sobre o PPC

O texto do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia é notoriamente mais “político” que as diretrizes nacionais para o curso. A ênfase em competências e habilidades que reflete no documento normativo um discurso neoliberal não é a tônica do projeto. Embora em seu tópico 3.6 (p. 18) apresente uma relação de competências e habilidades do pedagogo, seu texto é mais objetivo e pontua, em diversos momentos, aspectos políticos dessas capacidades. Os verbetes político, política e seus plurais aparecem com frequência, tanto com funções de substantivos quanto adjetivos, e majoritariamente em sentidos de interesses públicos, projetos e ações no coletivo, visando as práticas sociais.

A apresentação do curso de Pedagogia da UNIVALE inicia com o posicionamento político que fundamenta o seu projeto em

[...] princípios da democratização do processo pedagógico, na participação responsável de todos, no compromisso coletivo com os resultados educacionais, na autonomia para a discussão e proposição de projetos de intervenção no contexto educacional, na interdisciplinaridade e contextualização do ensino, na ética e sensibilidade afetiva e estética, na indissociabilidade entre teoria e prática e no tripé ensino, pesquisa e extensão. (UNIVALE, 2010, p. 04)

Ao posicionar a Pedagogia como Ciência da Educação define a práxis educativa como objeto dessa ciência. Sem, contudo aprofundar em uma discussão sobre o que é a práxis educativa, sinalizo para sua conotação política. A própria ideia de “práxis” remete às teorias marxistas de transformação social. “Uma das categorias centrais do marxismo, no qual recebe, entretanto, variadas interpretações. Basicamente, práxis significa toda atividade histórica e social, livre e criativa, através da qual o ser humano modifica a si próprio e ao mundo.” (SILVA, 2000, P. 94). O sentido político de práxis fica explícito no texto do PPC quando indica o espaço social, e, portanto público, como cenário de mudanças e transformações. Mudanças estas de interesse nitidamente coletivo e não particular.

A própria relação entre formação e pesquisa é concebida com explícito sentido político, em consonância com a ideia de formação política que apresento no segundo capítulo. A articulação pesquisa e formação política que percebi no projeto do curso será discutida no tópico seguinte, quando apresento as concepções de pesquisa e TCC expressas no documento institucional.

O currículo do curso é organizado em cinco eixos:

- Eixo 1 – Linguagens e Culturas
- Eixo 2 – Conhecimento sobre crianças, adolescentes, pessoas jovens e adultas
- Eixo 3 – Conhecimentos históricos, sociológicos, filosóficos e político-educacionais

- Eixo 4 – Conhecimentos específicos sobre fundamentos e metodologias
- Eixo 5 – Conhecimentos Teóricos Investigativos

Estará no eixo 4 a base teórica, explicitamente política, da formação do pedagogo. “Busca-se neste eixo a compreensão do fenômeno educativo em suas dimensões históricas, sociais, filosóficas, éticas, políticas” (UNIVALE, 2010, p. 21). Fazem parte desse grupo as disciplinas de Filosofia, História e Sociologia da Educação, Políticas em Educação e Educação Social. Todas, em suas ementas, são contempladas com conteúdos que discutem diretamente questões e conhecimentos políticos, porém duas se destacam. Políticas em Educação, que aborda “Concepções de política. Política e educação. Contextualização histórica sobre a relação entre ideologia, economia, política e educação. Legislação Educacional. Políticas de atendimento, formação e financiamento da educação.” (idem, p. 33) e Educação Social, que trata dos processos educativos não escolares e da formação social, seja na educação escolar ou não.

Várias outras disciplinas destacam em suas ementas a compreensão político-social da realidade e sua articulação com os processos educativos. Ao discutir currículo, gestão, a educação de jovens e adultos, inclusão-exclusão e a produção do TCC em disciplinas específicas para cada temática, discute-se também aspectos políticos e a responsabilidade social do educador.

E por fim, gostaria de destacar ainda a interface do curso com a extensão universitária, que defende este espaço formativo como lócus de propostas e projetos pedagógicos. O projeto especifica que

As atividades de extensão terão como foco a Educação Comunitária, com vistas à inserção de pessoas (crianças, adolescentes, pessoas jovens, adultas e idosas) em processos educativos. Essa preocupação considera que tradicionalmente em nosso país há processos de exclusão fortemente enraizados e que cabe à Universidade, em seu papel social, desenvolver ações inclusivas. (UNIVALE, 2010, p. 62)

Essas atividades no curso estiveram vinculadas aos dois núcleos de pesquisa: o Núcleo de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, voltadas para jovens e adultos na universidade, incluindo funcionários, adolescentes em cumprimento de medida sócio-educativa de semiliberdade, catadoras e catadores da Associação de Catadores de Materiais Recicláveis Natureza Viva (ASCANAVI); e o Núcleo de Educação Especial, trabalhando a inclusão digital e a autonomia de pessoas com deficiências. Nos últimos anos, as atividades de

extensão do curso concentraram-se no Polo de Promoção da Cidadania da UNIVALE¹³ e no Núcleo de Educação e Diversidade, promovendo ações e projetos pedagógicos de interesse da comunidade, voltados ao agir político no sentido arendtiano.

6.3 - O caráter investigativo da Pedagogia: a pesquisa no projeto do curso

Na apresentação do curso, o PPC reforça o tripé de formação – ensino, pesquisa e extensão –, demarca o campo da Pedagogia como Ciência da Educação e entende o pedagogo como o estudioso reflexivo e transformador da práxis educativa, apto a mediar e investigar as práticas em educação. Essa concepção de Pedagogia como um campo de conhecimento, que através da pesquisa reflexiva visa promover mudanças sociais e pedagógicas, denota marcadamente o cunho político da produção de conhecimento no curso: um conhecimento da práxis e para a práxis. O documento expressa as intenções político formativas, situando a pesquisa também como espaço para essa formação.

Assim, a Pedagogia entendida como Ciência da Educação, tem por seu objeto a prática social da educação – parte dela e a ela se dirige. Nessa perspectiva, o pedagogo reafirma-se como docente e como gestor nos processos educativos, não apenas em instituições escolares, mas também em outras organizações e espaços sociais. (UNIVALE, 2010, p. 12)

A valorização da pesquisa na formação do pedagogo e o entendimento deste profissional como produtor de conhecimentos na área da educação é uma constante no texto, que pretende assegurar a articulação entre docência, gestão e produção de conhecimentos nos e dos processos educacionais. A atitude investigativa, crítica e reflexiva é a tônica dos objetivos que o documento define para o curso, e deve permear toda a prática do pedagogo, seja na docência, na gestão ou na realização de pesquisas. Dizer que uma postura crítico-reflexiva frente à prática é um indício da concepção de um curso que articula pesquisa e formação política pode ser prematuro ou inconsistente, quando expresso fora de seu contexto. Porém, ao utilizar a ideia de práxis, em um texto sabidamente construído por intelectuais engajados com os processos político-sociais, retrata-se um pensamento e um posicionamento político que se preocupa em promover conhecimentos que efetivem a prática transformadora.

¹³ O Pólo de Promoção da Cidadania é um Programa de Ação Comunitária, vinculado à Assessoria de Extensão da UNIVALE. Realiza trabalho interdisciplinar, abrangendo as áreas de Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, Sociologia e Design Gráfico. Atende crianças e adolescentes, vítimas de violência(s) e suas famílias. (UNIVALE, 2010, p. 63)

Remete ao intelectual orgânico¹⁴ que articula teoria e prática e atua na sociedade de forma crítica e em benefício da justiça social.

Assim como as DCN's, o PPC prevê um elenco de competências e habilidades que o pedagogo precisa desenvolver ao longo do curso. Dentre elas, define que este profissional deve ter uma postura investigativa e reflexiva e compreender o processo de ensino e aprendizagem como objeto de investigação. Atribui ainda outras capacidades que estão diretamente relacionadas com os processos e a lógica da pesquisa, como: articular conhecimentos, identificar problemas e propor respostas fundamentadas e repensar a própria prática a partir de sua articulação com teorias.

O currículo organizado em cinco eixos principais, onde se alocam as disciplinas, reserva o quinto eixo para “Conhecimentos Teóricos Investigativos”, confirmando a ênfase na formação do pedagogo pesquisador e a valorização da pesquisa nos processos formativos. Este eixo visa compreender a experiência educativa como objeto de estudo e produção teórica da Pedagogia e é composto pelas seguintes disciplinas: Metodologia da Pesquisa em Educação, Pesquisa Educacional, Estágio Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso e as Atividades Complementares, “que não podem prescindir de tomar a prática educativa como espaço investigativo” (UNIVALE, 2010, p. 21-22). Outras disciplinas, ainda que não componham o eixo de conhecimentos investigativos, reforçam a importância da pesquisa e contribuem no processo de formação do pedagogo pesquisador. É o caso, por exemplo, da Comunicação Oral e Escrita que deve trabalhar com produção e interpretação de textos científicos, além da elaboração de trabalhos técnicos. Em Pedagogia e Docências os estudantes são confrontados com as concepções da pedagogia como campo de conhecimento, ciência e pesquisa. Mas é sem dúvida a *Didática III*, a disciplina de outro eixo curricular que abre maior espaço para contribuir com o processo de produção do TCC – única experiência de pesquisa obrigatória para alunos de graduação. Sua ementa define o caráter investigativo da própria Didática enquanto campo de estudos e suas possibilidades de identificação e “recortes” de temas voltados para a Pedagogia, prevendo ao final do semestre a elaboração do pré-projeto de Trabalho de Conclusão de Curso.

E foi no momento que a turma “sujeito” da minha pesquisa estava iniciando a elaboração do pré-projeto para o TCC, em maio de 2011, que comecei meu estágio nesta turma, na disciplina Didática III, observando, participando e atuando junto às alunas e

¹⁴ Expressão comumente utilizada na Sociologia para definir o intelectual que exerce a práxis transformadora em sua profissão, ou seja, que se utiliza do capital intelectual que possui para efetivar sua ação sócio-política.

professora, no encadeamento do processo que seria por mim acompanhado até dezembro do mesmo ano.

A produção do relatório de estágio prevista no PPC se aproxima da própria produção de uma pesquisa de menor fôlego como é o TCC de graduação. Além dos processos de identificação de problemas e proposta de intervenção próprios de um estágio que se pretende significativo, o projeto define ainda a utilização de um diário de campo, para registro de dados que serão posteriormente analisados e confrontados com as teorias estudadas ao longo do curso, que deverão ser revisitadas no momento de elaboração do relatório, servindo-lhe de fundamentação teórica.

A valorização da pesquisa pelo curso é confirmada quando o PPC trata das atividades complementares dando ênfase à produção científica, participação em eventos e publicações. Ao tratar propriamente da produção do TCC no curso, o projeto reforça a importância desta produção na formação do pedagogo, garante a coerência de sua proposta com as DCN's e com o Projeto Pedagógico Institucional - PPI da UNIVALE. A instituição “adota uma concepção de pesquisa mais abrangente, que a capacita a olhar a realidade do ambiente externo, a região de inserção e as necessidades básicas da maioria da população, produzindo ciência e tecnologia sobre desenvolvimento regional” (UNIVALE, 2005, p.27), mostrando preocupação com a pertinência social e imprimindo na pesquisa um caráter político, no sentido de priorizar os interesses populares e, portanto coletivos.

O perfil do corpo docente e do coordenador do curso previsto no PPC suscita profissionais que tenham envolvimento com pesquisa e produção de conhecimento em educação. A produção de pesquisa no curso vai muito além do processo de elaboração de TCC's vivenciado por alunos e professores, pois conta com um núcleo de pesquisas em educação, que desenvolve atividades de investigação desde 2000. Nessa trajetória o núcleo desenvolveu pesquisas voltadas à Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior, Educação à Distância, Reflexos da migração internacional na vida escolar dos filhos de migrantes e mais recentemente investiga as relações de Educação e Território. A vertente destes trabalhos é marcadamente política, com ênfase em questões sociais e preocupações com a coletividade, a inclusão, questões de gênero, socioeconômicas, sociais e de território. Essas pesquisas realizadas e coordenadas por professoras atuantes no curso de Pedagogia da UNIVALE contam também com a participação de alunas bolsistas do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG.

O projeto do curso também situa a pesquisa nas atividades de extensão que incluem grupos de estudo e produção acadêmica-científica, e o Laboratório de Didática que deve figurar como lugar de pesquisa e manter em suas atividades um grupo de estudos em educação.

6.4 - O TCC na prática: o processo de produção vivenciado no curso

Antes de descrever a metodologia de trabalho e trazer as principais contribuições da experiência de campo, sinto a necessidade de apresentar de forma prática a condução do processo de produção do TCC no curso. Desde onde se iniciam as atividades preparatórias para a produção científica até a avaliação final dos trabalhos.

Quando ingressam no curso, no primeiro período, os alunos de pedagogia cursam a disciplina *Metodologia da Pesquisa em Educação* em que estudam sobre as diferentes possibilidades de produção do conhecimento na interpretação da realidade, em uma abordagem científica, e a elaboração de trabalhos acadêmicos. Do segundo ao quarto períodos não é ofertada nenhuma disciplina que trabalhe diretamente com a aprendizagem da pesquisa em educação. Provavelmente o aspecto de maior fragilidade na formação em pesquisa no curso. Quando cursei Pedagogia, na mesma instituição, de fevereiro de 1996 a dezembro de 1998, um dos pontos fortes do curso pra mim foi a presença das disciplinas de pesquisa em todos os períodos. Ainda assim, a formação ontológica e paradigmática das variadas possibilidades de pesquisa em educação, as metodologias e concepções da pesquisa social contemporânea, suas articulações, ranços e contradições com a ciência “tradicional” foi restrita por falta de tempo, de uma carga horária que desse conta da filosofia da ciência, das práticas investigativas em educação e dos conhecimentos técnicos e linguísticos que são necessários ao empreender uma pesquisa.

Esta lacuna ainda persiste no curso, porém penso que também é inviável inserir maior carga horária de trabalho em torno da pesquisa, o que demandaria excluir ou reduzir outras áreas no currículo de Pedagogia. Esta questão remete novamente à discussão do tempo de formação, cada vez mais reduzido para ser competitivo entre as instituições particulares, e o aumento das atribuições e conseqüentemente competências e habilidades que o pedagogo-professor deve construir ao longo do curso.

A organização curricular de cursos de licenciatura nas instituições de ensino superior torna-se mais significativa quando considera quantidade e qualidade como dimensões inseparáveis no processo de formação. De um lado, o tempo quantitativo expresso em horas, semanas, anos; de outro, o tempo qualitativo que seria redimensionar a utilização desse tempo. O tempo não se refere somente ao

prolongamento, mas ao posicionamento de uma melhor ou pior qualificação. Podemos correr o risco de prolongar a formação e manter a mesma racionalidade técnica. A questão é investir na qualidade do tempo, é ir além da formação para o trabalho codificado e procurar oferecer tempo e espaço para a discussão dos elementos não codificados e flexíveis da atuação docente. (PORTELINHA, BORSSOI, KRAHE e OLIVEIRA, 2011, p. 06)

No estudo sobre a ampliação da docência e o fator tempo na formação dos pedagogos, as autoras destacam ainda que ao mesmo tempo em que as políticas educacionais para o curso de Pedagogia ampliam o campo da docência, exigindo novos conhecimentos além dos que já compunham o curso, não amplia o tempo, restando aos que efetivam seu currículo, redimensioná-lo. A busca pela qualidade que supere a questão da quantidade do tempo, ou seja, por esse redimensionamento do tempo de formação, pode ser constatada em alguns momentos da observação em campo. Atividades organizadas de forma a complementar a formação em pesquisa, submergindo o estudante num ambiente acadêmico, em que as disciplinas, o estágio e os eventos convergem, *interdisciplinam*, sempre às voltas com questões ou estratégias de pesquisa. As atividades do núcleo de pesquisa, envolvendo alunos e bolsistas da iniciação científica, completam essa atmosfera propícia à produção acadêmica que, infelizmente, muitos outros cursos de Pedagogia que conheci ou onde atuei, não oferecem. Embora nem todas as alunas tenha participado das experiências do núcleo, um grupo significativo da turma observada está ou já esteve envolvido com as atividades de pesquisa e iniciação à docência, ou à extensão, através do Pólo de Cidadania, influenciando de uma forma ou outra as demais colegas.

No quinto período do curso, através da disciplina *Didática III*, os alunos voltam a ter estudos disciplinares marcadamente orientados para a produção de pesquisa, mais especificamente do TCC. Nesta disciplina iniciam o processo de elaboração do projeto, buscando leituras, fundamentos sobre os temas de interesse, fazendo um exercício de escolha do tema e recorte do objeto de pesquisa, justificando as escolhas e sendo capazes de uma pequena produção dissertativa sobre o assunto escolhido. Neste período organizam os grupos de trabalho, em geral de 3 (três) a 4 (quatro) componentes, que irão desenvolver os TCC's. É permitido também, embora não seja encorajado, a realização do TCC em dupla ou individualmente. Nestes casos os professores orientadores devem ser aqueles que atuam em regime de dedicação integral ou parcial, incluindo as atividades de orientação em sua carga horária de trabalho; os professores horistas não podem orientar as pesquisas realizadas individualmente ou em dupla.

É também nesta fase que os estudantes definem o estilo de pesquisa – se é apenas bibliográfica, documental, análise de materiais ou se vai necessitar de interação com outros sujeitos em estratégias de observação, entrevistas, narrativas, etc. A orientação da professora às alunas quanto a natureza do trabalho, volta-se para pesquisas que preferencialmente não envolvessem sujeitos como objetos de investigação. A razão disto é que, na UNIVALE, todas as pesquisas que envolvem pessoas, numa abordagem direta, mesmo na graduação, deve passar pelo comitê de ética para aprovação da metodologia escolhida. Esta prática me surpreendeu, considerando o volume de trabalhos que semestralmente devem se submeter ao comitê, sobrecarregando suas atividades. Penso que neste sentido a instituição deveria dar mais autonomia aos cursos, cabendo ao colegiado a análise primeira das propostas, encaminhando ao comitê apenas os trabalhos que apresentarem uma metodologia que realmente gere dúvidas quanto aos critérios éticos da pesquisa. Acredito que, casos mais simples poderiam ser resolvidos internamente, no curso, como acontece com instituições federais, de grande porte, onde a prática de análise de todos os projetos que preveem pesquisa de campo fica inviabilizada.

Uma possibilidade oferecida aos estudantes de pedagogia na produção do TCC é a escolha entre a monografia tradicional – relato científico de pesquisa – ou relato de intervenção. Assim os alunos têm dois caminhos possíveis para sua produção: delimitar um problema de pesquisa e buscar em estudos práticos e teóricos suas respostas ou; detectar um problema em dada realidade sócio-educativa, traçar uma proposta de intervenção, que será executada e analisada nos moldes da produção científica. Dentre as alunas da turma investigada, apenas a dupla PC optou pela intervenção.

Ao final do quinto período os alunos devem entregar um pré-projeto com a seguinte estrutura:

- 1) Introdução: apresentação do tema (objeto) com indagações e breve justificativa, tendo esta a finalidade de mostrar a devida clareza da tarefa a ser desenvolvida;
- 2) Revisão de literatura que permita apresentar o assunto, aclarar o tema que é chave para o desenvolvimento do estudo (mínimo de 3 laudas);
- 3) Objetivos: geral (o que se pretende com a pesquisa) e específicos (desdobramentos das atividades da pesquisa);
- 4) Referências bibliográficas (mínimo de 5 referências). (NERY, 2011 - Fonte: roteiro elabora e distribuído pela professora da disciplina).

No 6º período, cada aluno, dupla ou grupo de trabalho terá um professor orientador, indicado pelo colegiado, de acordo com o tema e a proposta de trabalho de cada um. Com o auxílio dos orientadores e da professora de *Pesquisa Educacional* os alunos agora constroem o projeto completo, com uma fundamentação teórica mais significativa e as opções e

estratégias metodológicas definidas. A entrega e avaliação do projeto está vinculada à disciplina de pesquisa que tem uma configuração diferente das demais. As aulas teóricas ocupam 40% da carga horária da disciplina e eram ministradas aos sábados, em “aulões” com a presença de todas as alunas. Esses “aulões”, como as alunas apelidaram, tratavam de temas técnicos da produção do projeto e da pesquisa. O restante da carga horária – 60 horas – foi destinada ao atendimento dos grupos, em encontros separados, agendados previamente, podendo ocorrer nos horários que antecedem as aulas ou aos sábados. Completando a formação teórica na preparação para o TCC foram organizados os “Seminários de Pesquisa” com o objetivo de socialização das práticas de pesquisa desenvolvidas por professores do curso ou áreas afins, egressos ou profissionais que tenham alguma experiência em pesquisa para compartilhar com a turma. Esses seminários foram pensados em periodicidade mensal, acontecendo antes do horário das aulas.

O último período do curso oferece a disciplina *Seminário de pesquisa* que tem uma organização temporal curricular bem semelhante à disciplina *Pesquisa Educacional*. As aulas acontecem em forma de seminários e visam colaborar no processo de investigação e escrita dos TCC's. Os trabalhos acompanhados pela disciplina e pelo orientador de cada pesquisa devem ser finalizados um mês antes do término das aulas e conclusão do curso, sendo avaliado em banca examinadora organizada pela coordenação e colegiado.

6.5 - Os espaços políticos encontrados: possibilidades e concretudes

Nos caminhos trilhados encontrei rastros que apontaram para além de uma formação instrumental da pesquisa, uma formação também política que em dadas situações possibilitou, através do processo de elaboração do TCC, a percepção que o foco da ação pública é o coletivo e não o indivíduo. O que emergiu desta experiência micro, porém significativa, foram indícios de que esse processo proporciona aos estudantes ampliarem seu pensamento, duvidar de suas certezas e se abrirem para o mundo. A experiência da pesquisa-ação como uma modalidade da pesquisa participante (Costa, 2007b, p.93), porém de menor fôlego, me permitiu desenvolver um trabalho de menor complexidade, um agir mais sutil, menos interventor ou programático, porém não menos político, uma vez que atuando em um grupo de trabalho, foi possível infringir movimento a este grupo, modificar a sua dinâmica de pesquisa e ser por ele também modificada.

A partir da anotação de campo, organizada em tópicos de observação, selecionei cinco temáticas que emergiram desses tópicos como indicativos de respostas para as questões que desencadearam este trabalho. As temáticas identificadas são:

1. A formação anterior ao curso e no curso
2. A relação com o tema – político ou não
3. Linguagem e emancipação
4. Mudanças no processo
5. Minha metodologia como objeto de análise

As temáticas serão narradas em texto único, pois se articulam, complementam e sobrepõem. Ao descrever sobre as mudanças volto na linguagem e avanço na relação da pesquisa com a formação política, a partir do meu próprio movimento de investigação. O texto desencadeia a mesma sequência apresentada acima, contudo não é linear e ao discutir uma temática, reporta-se a outras quando necessário. Não explicito quem são as alunas, embora para um leitor que convive com a turma seja fácil identifica-las, refiro-me sempre aos grupos de trabalho que assim identifico¹⁵: p1 a p20 (sendo p = pré-projeto) são os grupos de elaboração do pré-projeto, no quinto período; e PA a PU (sendo P = Projeto) são os grupos de elaboração do projeto.

A formação anterior à graduação, no sentido de história de vida e participação política, e a formação vivenciada nos diversos espaços do próprio curso, mostraram-se relevantes nos processos de escolha de temas, nos diversos níveis de protagonismo e envolvimento das autoras com a sua produção. Dos vinte e um pré-projetos¹⁶, onze têm no tema inicial uma conotação política, demonstram na especificidade de seu objeto de pesquisa uma preocupação com questões que dizem respeito a interesses coletivos. Em seis variados temas é significativa a tônica da inclusão social, em diversas abordagens como: ressocialização do adolescente infrator, educação de surdos, educação inclusiva, políticas de inclusão, pedagogia hospitalar e bullying na escola. Dos pré-projetos para os projetos houve alterações, principalmente na delimitação ou no foco dos objetos de pesquisa, mas também mudanças de temas e até mesmo de grupos de trabalho. Mesmo com os novos arranjos, o número de trabalhos continuou o mesmo, e treze dentre eles definem objetos de estudo que se relacionam diretamente com questões da coletividade. A variação de escolha no tema de um semestre para o outro foi pouco expressiva, indicando que essas escolhas estão articuladas a outros momentos da formação de forma muito mais significativa do que ao processo vivenciado nos quinto e sexto períodos. A formação anterior ao curso e a formação no curso compõem uma estrutura de conhecimentos, que embora continuem em processo de estranhamento e reelaboração, são

¹⁵ No anexo 2, dois quadros de organização dos dados indicam o grupo, o número de participantes e o tema, referentes aos dois períodos.

¹⁶ Os diversos temas dos pré-projetos e dos projetos se encontram no anexo 3, em um quadro que relaciona os temas dos pré-projetos aos projetos e ao movimento de reorganização dos grupos de trabalho.

saberes já acomodados, no sentido piagetiano. O acervo cultural e político do aluno, anterior ao ingresso na universidade, é a base para sua formação.

Nenhuma estratégia de formação docente, inclusive pesquisa-ação, ensino com base em estudos de caso, portfólios de ensino etc., serão suficientes o bastante para romper com a socialização que os futuros professores recebem antes de entrarem em um programa de formação docente sem que se tenha atenção quanto às maneiras pelas quais admitimos os alunos em nossos programas de formação e às instituições nas quais os programas estão localizados. (Kemmis e Wilkinson, 2008, p. 71)

A relação com o tema político ou não é muitas vezes anterior à entrada na universidade. Ao iniciar um curso, os estudantes tem contato com informações que podem desestabilizar sua base de pensamento. Aqueles que em geral escolhem temas que já tem em si uma perspectiva política trazem essas preocupações de suas trajetórias sociais ou políticas e acadêmicas. PJ, que pesquisa a relação educação e território é bolsista, acompanha pesquisas no núcleo do curso, que, como relatado no V capítulo, trabalha com temas sociais e políticos, no sentido arendtiano. As alunas dos grupos PK e PS também já têm experiência em pesquisa no curso e abordam temas voltados para extensão, pertinência social da universidade e formação de alfabetizadores. O texto do projeto de PS mostra preocupações políticas frente aos processos de interação, de convivência e formação, ao tratar da formação de alfabetizadores.

As associações em grupos de trabalho também são permeadas por essa formação anterior ao processo de pesquisa, um caso expressivo foi o grupo PB que investiga a educação de surdos na universidade. O grupo se constituiu em torno de uma de suas componentes, surda, que enfrentou diversos percalços em sua trajetória acadêmica. Segundo as próprias alunas, a aproximação inicial se deu em solidariedade, e com o tempo criou laços afetivos e acadêmicos, vínculos, vivenciando junto à colega tão a fundo seus desafios e enfrentamentos, que a necessidade de pesquisar o tema é pulsante em todas as componentes do grupo. PF também mostrou uma trajetória semelhante. Composto por três alunas oriundas do “campo”, que se aproximaram inicialmente por questões de afinidades e geográficas, e acabaram encontrando uma inquietação, uma intenção de pesquisa. O grupo PF, a dupla PA e a pesquisadora PI tiveram dificuldades, comuns a quase todos os grupos – com exceção daquelas que já vivenciaram uma experiência de pesquisa junto ao núcleo – para compreender a necessidade de delimitação do objeto, em função do desejo de abarcar a amplitude do tema. Um avanço acadêmico ficou nítido quando ao final do sexto período PF entrega o projeto “As

tensões do educador do campo”, mostrando agora um foco no educador e um objeto de pesquisa bem delimitado.

A pesquisadora PI também mostrou resistência aos questionamentos feitos ao seu texto. No primeiro pré-projeto apresentou uma visão ingênua das possibilidades do esporte na formação das crianças, misturou objetos de pesquisa, mostrou certa dificuldade na comunicação de suas ideias. Seu projeto já traz uma linguagem mais clara, o tema bem recortado e uma boa estrutura. Merece destaque também a atuação das orientadoras que acompanham as alunas.

Em semelhança a trabalhos de inspiração freiriana, tomo aqui a ideia de uma alfabetização emancipatória na pesquisa, entendendo que o acesso à linguagem acadêmica também é formação política, uma vez que amplia as possibilidades de articulações e atuação no movimento político e na elaboração e concretização de projetos sociais. É, sobretudo na comunicação, na capacidade de estabelecer trocas, que agimos efetivamente nos espaços públicos. Por isto, quanto mais linguagens o sujeito domina, maiores suas possibilidades de interação, mais amplas são suas redes e articulações, mais instrumentalizado se encontra seu pensamento para a expressão da singularidade no espaço público.

A dupla PH ilustra com propriedade os avanços em termos de produção e formação, proporcionado pelo processo de familiarização com a linguagem acadêmica. Ao início dos trabalhos, as alunas tinham muita dificuldade em comunicar seus interesses de pesquisa, tanto escrito quanto oralmente. Intencionavam uma investigação sobre constituição do sujeito político a partir do acesso ao saber crítico, no entanto nomearam o pré-projeto de “Políticas públicas de inclusão social” e desenvolveram a revisão do projeto num texto muito mais jurídico do que pedagógico. Priorizaram autores da área de Direito para fundamentar seu pré-projeto, esquecendo-se de buscar também autores na área de Educação, comprometendo assim o arcabouço teórico do trabalho. Embora a princípio a dupla tenha oferecido muita resistência em buscar fontes mais apropriadas e rever seu texto, esclarecendo melhor seus interesses de pesquisa, após um desconforto inicial pela não aceitação às ponderações feitas por mim, enquanto estagiária e pela professora da disciplina em curso, paulatinamente foram revendo seu posicionamento. Ao final do quinto período entregaram um pré-projeto um pouco mais coerente e condizente com o que queriam. Mas foi no sexto período, com a colaboração da orientadora, que a dupla PH superou suas dificuldades, amadureceu acadêmica e linguisticamente, e elaborou um bom projeto de pesquisa.

De todos os problemas com a escrita, o caso mais agravado a meu ver, foi a aluna PP. Em nenhum outro texto que tive contato, detectei o plágio. O texto de PP trazia toda uma

fundamentação teórica retirada de um sítio na Internet, na íntegra. A ocorrência do plágio não significa necessariamente que o aluno está mal intencionado. Muitas vezes o plágio ocorre por desconhecimento, ou mesmo pela banalização do hipertexto na Internet.

Rosa Benevento, coordenadora do departamento de Comunicação Social da UFF, que engloba os cursos de jornalismo, publicidade e cinema, revela que, tão grave quanto o plágio, foi descobrir que a cópia, em muitos casos, não ocorre exatamente por má-fé, mas porque o aluno aprendeu a plagiar no ensino médio: “Isso me alertou para o tipo de ensino de pesquisa e elaboração de trabalho que esses alunos estão aprendendo antes de chegar à faculdade. Isso é muito preocupante”, avalia. (GARSCHAGEN, 2006, p. 01)

A aluna apresentou várias dificuldades na produção, mas tinha claro o seu tema e seu objeto de pesquisa: queria discutir e propor soluções para o problema da indisciplina em sala de aula, como elemento complicador da aprendizagem. O trabalho de orientação com PP foi o que demandou maior dedicação, construindo junto com a aluna, passo a passo, o seu projeto. O texto plagiado foi reescrito, e ainda que o resultado apresentasse muitas fragilidades, seu protagonismo no trabalho foi confirmado, e ficou ainda mais latente em sua justificativa.

Da mesma forma o movimento de pesquisa em si mesmo já é atingir saberes emancipatórios, com vistas à atuação social. Embora Costa (2007b) questione a emancipação no processo de pesquisa-ação penso que, quando a autora advoga a pertinência da pesquisa-ação no sentido de “produzir narrativas, saberes, discursos que instituem identidades” entendo que isto é sim, uma forma de e emancipação política.

Entendo que não há a garantia dessa emancipação, não é consequência óbvia nem imediata, nem mesmo de formação política ou crítica, mas há o movimento, as narrativas e as identidades. Ao narrar/agir o/no campo, novos saberes ganham forma, mudanças ocorrem, nada mais será o mesmo.

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

O que foi dito e não calado passa a constituir e constitui-se a/na própria realidade que descreve. Mas, para chegar ao discurso que possibilitou narrar novos sujeitos e histórias é preciso primeiro “mover” esses sujeitos e seus discursos, promover o diálogo e a participação. A preocupação recorrente que compartilho com a autora é a legitimação dessas falas: quem

fala, de onde fala e qual fala é legitimada no grupo? Costa (2007b) adverte que o caráter democrático da construção do conhecimento é ilusório, uma vez que nas interações dentro do próprio grupo existem relações de poder que inviabilizam a igualdade na produção de discursos. Sendo o fruto dessa interlocução um conhecimento construído socialmente, porém não democraticamente.

Foi o que me fez questionar os avanços numa postura crítica dos grupos PQ e PR, que pesquisam a atuação do pedagogo na empresa, como um movimento genuíno de formação e construção de conhecimento. Esses dois grupos, interessados na atuação do pedagogo na empresa, elegeram o tema Pedagogia Empresarial. Com textos bem construídos, já desde o pré-projeto, essas alunas não demonstraram dificuldade com o processo e a lógica da pesquisa. Entretanto, a abordagem que fizeram do tema estava ligada ao discurso neoliberal da competitividade. Fiz vários questionamentos aos grupos e um novo mal-estar se instaurou. Convencidas da importância de propostas de estímulos a funcionários de uma organização empresarial, nos dois grupos as alunas enveredavam para o discurso e a prática das empresas. Sugeri leituras de Acácia Kuenzer, por ser uma autora que trata da formação do trabalhador na empresa, sem contudo perder o viés político da prática pedagógica. O grupo PQ confrontou as leituras sobre Pedagogia Empresarial com os textos de Kuenzer, percebendo nas primeiras o teor alienante que conotam. O grupo PR foi ainda mais resistente. Durante toda elaboração do pré-projeto não procurou confrontar suas certezas, e as alunas ficaram ofendidas com as intervenções. Porém, no semestre seguinte, o grupo procurou por mim, dizendo que queriam tratar o tema de forma crítica. Paralelamente o grupo PQ procedeu as leituras indicadas, refez partes do seu texto e finalizou o sexto período apresentando um projeto interessante, sobre as possibilidades críticas da atuação do pedagogo na empresa. Um processo que inicialmente mexeu nas certezas das alunas, abalou suas convicções, sobretudo do grupo PQ, levando-as a perceber os mecanismos de exclusão social. Meu questionamento a essas mudanças é em relação a poder e legitimação do discurso, ou seja, minha preocupação é se, as novas abordagens se deram mais em função do lugar de quem fala, do que de uma reflexão crítica das alunas. O grupo PQ mostrou uma mudança em sua fundamentação, inclusive desenvolvendo certa aversão ao caráter de “auto-ajuda” que a literatura em Pedagogia Empresarial tem. Ao mesmo tempo, a leitura da realidade apresentada pelas alunas mexeu com minhas certezas e concepções políticas, levando-me a rever alguns conceitos.

É inegável que há uma relação de autoria e autoridade entre a pesquisadora-estagiária, a professora da disciplina e as alunas no momento da interação em grupo. Ainda que houvesse resistência, houve também a legitimação das falas de professora e estagiária que teriam

supostamente melhor capital acadêmico-intelectual. Mas é também inegável o movimento crítico-reflexivo da pesquisadora-estagiária e das alunas, uma tomada de consciência em relação ao outro, ao olhar do outro e às possibilidades que este olhar encerra. Se não há razões para se crer em uma completa emancipação e transformação da realidade, há por certo razões para entender que algo novo foi construído, pensado e repensado, e não em causa própria, mas do ponto de vista político, em prol da coletividade.

Ao dizer que educação/conhecimento é emancipatório, assumimos que o acesso ao capital cultural dominante é estratégico para mover-se em prol da mudança, para PODER mudar. Não é o mesmo que educar nossos filhos nas melhores escolas e universidades para que possam ocupar espaços sociais que lhes dê melhores condições de vida e de atuação política? E que nesse processo serão incluídos socialmente, na ordem pública estratégica de uma sociedade dominante, excluindo para isto tantos “outros”? Não pertence tudo isto à mesma lógica, sutil, da motivação ao trabalhador, do discurso neoliberal da competição? Esses questionamentos fizeram-me repensar alguns sentidos do que seria uma ação política.

Ao final do processo, identifico elementos ou aspectos da experiência de pesquisa vivenciada pelas alunas do curso de Pedagogia da UNIVALE no processo de elaboração do TCC de Pedagogia, que contribuem para a formação política. Percebo indícios nos movimentos de organização do projeto de TCC, na revisão bibliográfica inicial, nas definições e encaminhamentos dados que, apontam para as possibilidades que encerra o processo. Um movimento de pesquisa que foi retro analítico, pois em casa fase da análise dos dados percebi-me debruçada na compreensão da própria movimentação realizada.

O primeiro apontamento no sentido das respostas que busquei ao longo da realização desta pesquisa surge ainda na pesquisa bibliográfica que aponta nas discussões de diversos autores o caráter político da pesquisa e o compromisso social da universidade que acaba por influenciar os processos de investigação em educação. Outro indício encontra-se no fator linguagem, entendendo esta como fator emancipatório que amplia o acesso político das alunas em conclusão de curso. As mudanças na minha metodologia de trabalho trouxeram para o meu próprio movimento de produção uma revisão de conceitos que imprimiu em mim um novo olhar político, confirmando a ideia de formação política durante o processo de pesquisa. Também as mudanças e escolhas das alunas, a revisão de suas proposições e concepções revelaram uma construção de novos saberes e práticas em torno das questões de coletividade.

Assim, para alcançar a legitimação de práticas e ser um intelectual orgânico¹⁷, capaz de promover mudanças sociais em prol da coletividade, é preciso antes acessar os códigos da comunicação dominante e através deles se fazer ouvir, legitimar falas, utilizando esses mesmos códigos para então superá-los. A sociedade nos constitui – enquanto também a constituímos – em simbiose tal que, para nos libertarmos de seus condicionantes culturais, articulados na trama social que também nos trama, só nos resta utilizar esses mesmos esquemas e tramas culturais para nos mover e demover de suas entranhas, ainda assim, sem nenhuma garantia de avanços. Ou seja, nossa razão, e aqui nem vou mencionar outros espaços da mente, é culturalmente forjada, como lentes aos nossos olhos que lêem o mundo a partir da cultura que nos constitui e é também por nós constituída, na interdependência indivíduo-sociedade, daí a dificuldade de mudança. É neste mesmo sentido que Costa (2007b, p. 101) relembra que, “Para Gadamer, estaríamos irremediavelmente capturados em um círculo hermenêutico que nos liga à tradição. Não temos como fugir à tradição que nos impregna e nos prende à história. O novo seria, desde sempre, velho”.

A própria produção científica, acadêmica, universitária, é oriunda de um contexto elitizado, eurocêntrico, que possui uma linguagem própria, praticamente inacessível às camadas populares da sociedade. “[...] seus relatos continuam a ser articulados seguindo a lógica, a semântica e o léxico do colonizador, do império cultural” (COSTA, 2007b, p. 106). Mas se queremos pensar uma ciência mais democrática e capaz de gerar conhecimentos e promover mudanças, o caminho é dar acesso à sua linguagem para ampliar as possibilidades dos sujeitos em empreender a transformação social onde está inserido, visando os interesses da coletividade. Negar essas possibilidades de emancipação e transformação na produção do conhecimento, seja através da pesquisa-ação ou não, é negar a própria educação, sobretudo uma educação crítica e política. Entendo assim que, abrir espaço para a produção discursiva, a elaboração de conhecimento por aqueles que tem acesso restrito, é uma forma de emancipar politicamente. Não uma concepção ingênua dos processos de interação que constituem a prática social da pesquisa-ação, mas o entendimento que, ainda que permeada por relações de poder, essa interação pode contribuir para que o novo surja, impregnado do velho, mas também das possibilidades que encerra. Do que ao velho parece impossível, no dizer de Hannah Arendt, imprevisível.

¹⁷ Expressão comumente utilizada na Sociologia para definir o intelectual que exerce a práxis transformadora em sua profissão, ou seja, que se utiliza do capital intelectual que possui para efetivar sua ação sócio-política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na organização desta dissertação, busquei encadear as ideias partindo do entendimento do contexto político. Nesse esforço, destaquei que este contexto vem sendo negligenciado, ficando a política e seus espaços públicos esquecidos, nesses tempos hipermodernos, tão acentuados pelo consumismo e individualismo que nos segrega de nosso próprio mundo. Um mundo que Arendt (2009) reconhece como o maior bem comum da humanidade, que deve cuidá-lo e conservá-lo, educando as novas gerações para herdar o que é de todos.

Percorrendo possíveis caminhos para reencontrar os espaços políticos, adentrei na universidade, relembro sua responsabilidade e pertinência social, como compromissos políticos de atuação e formação. A formação que advogo para o curso de Pedagogia, como formação política, crítica, ética e comprometida.

A pesquisa, atividade acadêmica por excelência, tem papel formativo, surgindo então como espaço de questionamento, construção de conhecimento e discussão, comunicação. Se para Arendt comunicação é ação política, é manifestação no espaço público, então pesquisa é voz, linguagem, fala, discurso, com notável desempenho na esfera do político.

Nas narrativas legais e projeto de curso, busquei indícios de formação política e pesquisa, trazendo elementos que valorizam essas práticas e contribuem no exercício profissional do pedagogo. Utilizando da pesquisa-ação, descrevo minha metodologia e encerro o texto falando das possibilidades encontradas, ainda que sejam indicações que emergem de uma pesquisa singela, porém não menos significativa.

Meu ponto de partida foi a questão: Que elementos ou aspectos da experiência de pesquisa vivenciada pelos sujeitos no processo de elaboração do TCC de Pedagogia contribuem para a formação política?

Não posso afirmar que tenho a resposta, completa, ampla e definitiva para esta questão, mas posso dizer que encontrei diversos indícios que apontam para algumas respostas que tentarei tecer aqui. Percebi ao longo da pesquisa bibliográfica que a articulação pesquisa-formação política encontra ressonância na compreensão de diversos autores na área de educação superior. Para respondê-la busquei primeiro definir de que formação política estou falando, numa concepção arendtiana de ação como ação em prol da coletividade. Foi tecida então uma contextualização política da contemporaneidade através da discussão do

esquecimento da política que parece dominar a tônica individualista das relações capitalistas e da participação no espaço público.

Empreendi ainda estudos teóricos sobre a importância social da universidade e suas possibilidades na constituição de sujeitos políticos, entendendo o contexto universitário um espaço privilegiado para relembrar a política e a atuação no e para o coletivo. Neste início de trabalho começam a surgir os primeiros indícios de uma formação política no processo de pesquisa, justamente na percepção de uma atmosfera universitária favorável à participação e ao movimento político. Essa formação encontra-se no próprio compromisso político da universidade, na sua atuação social, nas relações que se estabelecem no espaço acadêmico.

Essas possibilidades se afunilam e ganham os contornos de meu objeto de pesquisa na discussão dos diversos autores que defendem o processo de pesquisa como momento de ação para emancipação política. Não apenas no sentido das teorias críticas, mas também no entendimento que todo saber abre para possibilidades em repensar velhas conjecturas e estruturas que interferem ou mesmo definem a nossa leitura e concepção da realidade.

Os caminhos, retornos, trilhas e contornos da minha metodologia de pesquisa constituíram por fim um movimento que por si aponta indícios de uma formação política através do processo de elaboração de uma pesquisa.

As análises das diretrizes e do projeto do curso de Pedagogia apontaram novas pistas da formação política e da importância da pesquisa na formação do pedagogo. Ocupando lugar de destaque nas diretrizes, a pesquisa na formação do pedagogo ganha caráter formativo e também político no PPC do curso estudado que define o pedagogo como produtor de saberes e conhecimentos em educação, entendendo a práxis educativa como objeto de pesquisa do pedagogo, no sentido mesmo de uma produção de conhecimento que vise mudanças e transformações de interesse nitidamente coletivo.

No trabalho empírico a teoria e documentos estudados ganham novo sentido, ao analisar as temáticas levantadas ficam ainda mais evidentes as possibilidades e concretudes da formação política do pedagogo no processo de elaboração do TCC. Uma formação que é anterior ao curso, mas é também no curso, onde se reafirma e reformula, refletindo um trabalho formativo que ultrapassa as discussões disciplinares e se expande em todo contexto da universidade e suas possibilidades efetivas de discussão, conhecimento e participação política.

Os reflexos da formação aparecem já na relação das estudantes com seus temas de pesquisa. De forma direta, ou mesmo em alguns casos indireta, os temas escolhidos pelas

alunas trazem em seu bojo preocupações políticas e preconizam trabalhos que, na própria revisão de literatura viabilizam discussões que denotam preocupações com a coletividade.

Linguagem e emancipação, no sentido freiriano, aparecem também na produção de pesquisa como mais um sinal de formação política durante este processo. Em um ano de trabalhos, seminários, orientações e reformulações é notório o que se pode chamar de um letramento acadêmico-científico experimentado pelas alunas. O acesso à linguagem acadêmica, o maior uso desta linguagem, com atribuição de sentidos e significados pelas estudantes, traz visivelmente novas compreensões e possibilidades de narrativas acerca da realidade. As mudanças provocadas no processo trazendo amadurecimento acadêmico às alunas, de aprendizagem da linguagem científica por outros e da revisão do seu posicionamento político, foram uma grata surpresa.

Quando alterei minha metodologia, empreendi estudos sobre a pesquisa participante e a pesquisa-ação. Entre as leituras e releituras que fiz, retomei o texto de Costa (2007b) sobre a pesquisa-ação. E foi revistando Costa (2007b) que meu objeto de pesquisa acabou por se “confundir” com minhas opções metodológicas, encontrando nas minhas escolhas alguns indícios de formação política no processo de pesquisa. Então, num movimento retro analítico, tomei como última temática para análise a relação entre a metodologia por mim utilizada e a formação política no movimento da pesquisa.

Como já dito, o processo vivido abalou concepções que tinha sobre o pensamento crítico-político e consolidou outros pensamentos, como a ideia que o educador, na figura do pedagogo, deve pensar na e para a coletividade, optando assim por um discurso e uma prática inclusiva, e não excludente como a lógica da competitividade.

Minha metodologia como objeto de análise acabou por confirmar alguns e gerar outros indícios, ideias e concepções sobre as possibilidades de formação política no desenvolvimento da pesquisa. Acredito que o conhecimento se desenvolve e é construído nas relações pudes de significado. Concebo uma epistemologia construtivista-interpretativa, com base na hermenêutica. (Denzin e Lincoln, 2006: 34), onde pesquisador e pesquisado interagem e influenciam-se mutuamente – ao final da pesquisa já não sou a mesma, tampouco o conhecimento produzido sobre os sujeitos/objetos de meu trabalho será a descrição fiel daquilo que são em si mesmos, mas uma elaboração que se construiu em processo. Nesta elaboração revi conceitos, posicionamento político, concepções pedagógicas. Participando do processo modifiquei e fui modificada, ficando ao final do trabalho a grata sensação de um crescimento acadêmico e profissional.

Durante o processo investigativo certezas prévias foram abaladas e novas concepções surgiram, redefinindo tanto esta pesquisadora quanto suas técnicas iniciais. Ao final do trabalho porém, não cheguei a certezas inquestionáveis, mas construí conhecimentos e questionamentos. Produzir certezas é muito mais perigoso do que abrir-se a experiência. Não creio que aquele que não tem certezas dogmáticas seja o mais fragilizado diante do conhecimento, ao contrário, o frágil pra mim é aquele que se agarra em suas convicções e as usa como “bengalas” que sustentam sua própria condição de sujeito.

A vantagem da pesquisa participante é trabalhar com a conjunção desafiadora de conhecimento e participação, talvez a potencialidade mais decisiva do ser humano. Saber pensar e intervir juntos é grande desafio da hora e do futuro, já que, quer queiramos ou não, o planeta é nossa morada coletiva e o bem comum precisa prevalecer. (DEMO, 2004, p. 130)

Estou convencida que sim, é possível que o processo de produção do TCC contribua na formação política dos pedagogos. Contudo, ao contrário do que advogam os críticos, não há garantias, não há certezas. O que há são possibilidades, indícios, sinalizações. A natureza do trabalho final está em aberto, uma vez que é na tessitura própria do processo que o texto se constrói e reconstrói, até que possa responder, ainda que parcialmente e provisoriamente, o problema inicial levantado.

Fica a sensação que ainda há muito mais a ser dito, a ser narrado e discutido, analisado e revisto. Porém, o tempo de uma dissertação é pouco, sobretudo, considerando os diversos percalços que enfrentei durante o processo, de ordem técnica, acadêmica, profissional e pessoal, mas que não cabe neste trabalho discutir. O sentimento de que uma pesquisa de maior fôlego seria traria mais respostas às minhas inquietações me acompanha neste final de trabalho, e com ele novas hipóteses, novas ideias, novas perguntas que gostaria de compreender melhor.

Por fim, vou compartilhar de Fernando Pessoa um trecho do poema “Passagem das horas” que expressa pra mim o sentimento de abundância e vazio que me assola ao finalizar o processo:

Trago dentro do meu coração,
 Como num cofre que se não pode fechar de cheio,
 Todos os lugares onde estive,
 Todos os portos a que cheguei,
 Todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias,
 Ou de tombadilhos, sonhando,
 E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero.
 (Trecho do poema Passagem das Horas – Fernando Pessoa)

E se como Pessoa, enchi meu coração de saberes “de cor”, como Zaratustra, quero esvaziar, para encher novamente, com um olhar cabreiro e curioso, a taça da ciência. Acreditando e desconfiando sempre, na certeza que não há certeza alguma, mas muitas possibilidades.

REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação e liberdade em Hannah Arendt**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.3, p. 465-479, set./dez. 2008
2. ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa, v. 13)
3. _____. Pesquisa, formação e prática docente. In: (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.
4. _____ e LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
5. ARENDT, Hannah. **A promessa da política**. RJ: DIFEL, 2008.
6. _____. **Entre o passado e o futuro**. 6ª ed. São Paulo, Perspectiva, 2009.
7. BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando e MARQUES, Tânia B. I. (orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
8. BEECH, Jason. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.32-50, Jul/Dez 2009.
9. BIGNOTTO, Newton. Uma sociedade sem virtudes? In: NOVAES, Adauto (org.). **O esquecimento da política**. Rio de Janeiro: Agir, 2007.
10. BORDAS, Merion Campos. O espaço da pesquisa no ensino universitário: inclusão ou mero paralelismo? In: QUARTIERO, Elisa Maria e SOMMER, Luis Henrique (orgs.). **Pesquisa, educação e inserção social: olhares da região sul**. Canoas: Ulbra, 2008.
11. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Parecer CNE/CP nº 05/2005**.
12. _____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**.
13. BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa Silveira Bueno**. São Paulo: FTD, 2000.
14. CANCLINI, Nestor Garcia. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.
15. CAREGNATO, Célia Elizabete. **Ensino superior brasileiro e a relação entre público e privado: disputas históricas**. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/CeliaCaregnato.pdf>
16. CHAUI, Marilena. O que é política. In: NOVAES, Adauto (org.). **O esquecimento da política**. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

17. COSTA, M. V. e GRUN, M.. A aventura de retomar a conversação – hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007a. p. 83-101
18. COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural de identidade. In: (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007b.
19. CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil** - história e formação com pedagogos primordiais. São Paulo: Wak, 2011.
20. DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livro, 2004. (Série Pesquisa em Educação, v. 08)
21. DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006. p. 15-41.
22. **Dicionário Priberam** – online. Acessado em 04 de dezembro de 1971. Endereço eletrônico: <http://www.priberam.pt/dlpo/>
23. DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio e ZEICHNER, Kenneth M. (orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
24. DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro, 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
25. ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
26. ELLIOTT, John. A docência como aprendizagem. In: SEBARROJA, Jaume Carbonell (org.) [et al.]. **Pedagogos do século XX**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.
27. _____. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. 4ª reimpressão. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
28. ESTRELA, Maria Teresa. A investigação como estratégia de formação contínua de professores: reflexão sobre uma experiência. In: NETO, Alexandre Shigunov e MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002.
29. FAZENDA, Ivani. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2007
30. FAZENDA, Ivani. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In: (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
31. FERNANDES, Cleoni Maria Barboza e GENRO, Maria Elly Herz. **Cidadania e práticas pedagógicas: reinvenções possíveis?**

32. FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI D. B., MIRANDA H. T. de, MENEZES, L. C. de, FISCHMANN, R. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
33. FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista brasileira de educação**, Nº 10. Jan/Fev/Mar/Abr, 1999. p. 58-78.
34. FRANCO, M. A. S., LIBANEO, J. C. e PIMENTA, S. G. Elementos para formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan/abril. 2007.
35. FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
36. FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro, 2008. (série Pesquisa; 06)
37. FREY, Klaus. **Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil**. Planejamento e Políticas Públicas. nº 21, jun/2000.
38. GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C. dos e GAMBOA, S. S. (orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 84-111.
39. GARSCHAGEN, Bruno. **Universidade em tempos de plágio**. Disponível em: <<http://www.fev.edu.br/canais/docentes/publica/principal.php?pr=1399&nt=54>>. Acesso em 24 fev 2006.
40. GENRO, Maria Elly H.; CRUZ, Carla R. da; ZIRGER, Juliana. **Universidade e formação dos sujeitos políticos: possibilidades de fortalecimento da democracia**. ENDIPE, ano.
41. GRIEGER, Maria Christina Anna. **Escritores-fantasma e comércio de trabalhos científicos na internet: a ciência em risco**. *Rev. Assoc. Med. Bras.* [online]. 2007, vol.53, n.3, pp. 247-251.
42. KEMMIS, Stephen e WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio e ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
43. KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político – mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
44. LEITE, Denise B. C. **Brasil urgente! Procuram-se! Identidades da Universidade**. 2009.
45. LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

46. LINCOLN, Y. S. e GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006. p. 169-192.
47. LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.
48. MAAR, Wolfgang Leo. **O que é política**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (coleção Primeiros Passos; 54).
49. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29ª ed. Petrópolis: Vozes: 2010.
50. MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Acesso em 05 de setembro de 2010. Disponível em: http://cliente.artmed.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html
51. NOVAES, Adauto. Políticas do esquecimento. In: (org.). **O Esquecimento da Política**. São Paulo: AGIR, 2007, p. 09-26.
52. PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilméia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
53. PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
54. PORTELINHA, A. M. S.; BORSSOI, B. L.; KRAHE, E. D. e OLIVEIRA, R. G. Políticas de formação nas instituições de ensino superior: o tempo e a centralidade da docência. **Simposio Internacional Pensar la universidad en sus contextos: perspectivas evaluativas**. Entre Ríos: UNER, 2011.
55. REY, Jean-Michel. O império das palavras. In: NOVAES, Adauto (org.). **O esquecimento da política**. Rio de Janeiro: Agir, 2007.
56. ROSSETI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. e CARVALHO A. M. A. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
57. SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (coleção Primeiros Passos; 103).
58. SILVA, João Alberto da. O professor pesquisador e a liberdade do pensamento. In: BECKER, Fernando e MARQUES, Tânia B. I. (orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
59. SILVERMAN, David. Analyzing talk and text. In: DENZIN, K. N. e LINCOLN, S. Y. **Handbook of qualitative research**. London: SAGE Publications, 2005. p. 645-671.

60. SOARES, Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando os cursos de formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.
61. SOBRINHO, Jose Dias. **Calidade, pertinencia y reponsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribena**.
62. SOBRINHO, José Dias. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
63. TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2009.
64. UNIVALE _____. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura**. Governador Valadares: UNIVALE, 2010.
65. UNIVALE. **Projeto Pedagógico Institucional – PPI**. Universidade Vale do Rio Doce. Governador Valadares, editora UNIVALE, 2005.
66. ZEICHNER, Kenneth M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio e ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ANEXOS

Anexo 1: plano de estágio

UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE – UNIVALE
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – FACE

PLANO DE ESTÁGIO
1º semestre/2011

CURSO: Pedagogia
Profa. Renata Greco de Oliveira

5º período

DISCIPLINA

Didática III

CARGA HORÁRIA

35h/a

EMENTA DA DISCIPLINA:

“Estado da arte no campo da Didática e as possibilidades que o campo oferece para o estudo do fenômeno educativo em sua complexidade. **Observação, análise e questionamentos no campo da educação, recortando-se neste campo “objetos” de estudo e intervenção. Elaboração do Pré - Projeto de trabalho de conclusão de curso. Atividades no Laboratório de Didática.**” (grifo meu)

OBJETIVOS DO ESTÁGIO:

- Atender à dimensão teórico-prática da minha formação docente, enquanto atividade complementar ao programa de Mestrado em Educação da UFRGS.
- Auxiliar as alunas nas possibilidades de recorte, análise, compreensão e abordagem crítica de seus “objetos” de estudo, elaboração e organização do pré-projeto.
- Refletir sobre a importância da pesquisa na formação do pedagogo.
- Discutir questões relativas à pesquisa dos alunos/as de Pedagogia: plágio e comércio de teses na universidade, pesquisa e formação docente, pesquisa e formação política.

PROCEDIMENTO DIDÁTICO:

Aulas expositivas dialogadas. seminários. Núcleo de pesquisa.

CONTEÚDO:

Unidade 3 da Disciplina Didática III:

“Objetos de “estudo” e intervenção: construção do Pré - projeto.”

CRONOGRAMA E CARGA HORÁRIA - MAIO

12/05 – quinta-feira – 20h30 – 2 aulas

Observação participativa:

- Apresentação de leituras e intenções de pesquisa das alunas, organizadas em grupos e conforme cronograma estabelecido com professora de Didática III - Eliene Nery.
- Apontamentos e questionamentos da professora e da estagiária para orientação na delimitação dos objetos de estudo.
- Participação e contribuição de todas as alunas da turma.

13/05 – sexta-feira – 18h40 – 2 aulas

Observação participativa:

- Apresentação de leituras e intenções de pesquisa das alunas, organizadas em grupos e conforme cronograma estabelecido com professora de Didática III - Eliene Nery.
- Apontamentos e questionamentos da professora e da estagiária para orientação na delimitação dos objetos de estudo.
- Participação e contribuição de todas as alunas da turma.

19/05 – quinta-feira – 17h30 às 18h30

PLANTÃO NÚCLEO DE PESQUISA

19/05 – quinta-feira – 20h30 – 2 aulas

Observação participativa:

- Leitura prévia solicitada: TEIXEIRA, I. A. C. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- Debate e esclarecimentos. Apontamentos pela professora e pela estagiária. Participação de todas alunas. Foco: a construção do objeto de pesquisa.

20/05 – sexta-feira – 17h30 às 18h30

PLANTÃO NÚCLEO DE PESQUISA

20/05 – sexta-feira – 18h40 – 2 aulas

Observação participativa

- Apresentação dos pré-projetos que foram concluídos e estão em fase de correção.
- Intervenções e contribuições das colegas, estagiária e professora.

24/05 – terça-feira – 17h30 às 18h30

PLANTÃO NÚCLEO DE PESQUISA

25/05 – quarta-feira – 17h30 às 18h30

PLANTÃO NÚCLEO DE PESQUISA

26/05 – quinta-feira – 17h30 às 18h30

PLANTÃO NÚCLEO DE PESQUISA

26/05 – quinta-feira – 20h30 – 2 aulas

Orientações específicas aos grupos de trabalho (a turma será dividida em 2 grupos que serão atendidos de acordo com as equipes de trabalho. Os atendimentos aos pré-projetos serão realizados pela professora da disciplina e pela estagiária).

27/05 – sexta-feira – 17h30 às 18h30

PLANTÃO NÚCLEO DE PESQUISA

27/05 – sexta-feira – 18h40 – 2 aulas

Orientações específicas aos grupos de trabalho.

JUNHO

09/06 – quinta-feira – 20h30 – 2 aulas

Apresentação dos pré-projetos em banca simulada com professores convidados.

10/06 – sexta-feira – 18h40 – 2 aulas

Apresentação dos pré-projetos em banca simulada com professores convidados.

13/06 – quinta-feira – 17h30 às 18h30

PLANTÃO NÚCLEO DE PESQUISA

14/06 – quinta-feira – 17h30 às 18h30

PLANTÃO NÚCLEO DE PESQUISA

15/06 – quinta-feira – 17h30 às 18h30

PLANTÃO NÚCLEO DE PESQUISA

16/06 – quinta-feira – 17h30 às 18h30

PLANTÃO NÚCLEO DE PESQUISA

16/06 – quinta-feira – 20h30 – 2 aulas

Apresentação dos pré-projetos em banca simulada com professores convidados.

17/06 – sexta-feira – 17h30 às 18h30

PLANTÃO NÚCLEO DE PESQUISA

17/06 – sexta-feira – 18h40 – 2 aulas

Aula expositiva dialogada

- Leituras prévias solicitadas: OLIVEIRA, R. G. **Espaços da formação política na universidade.** (texto não publicado, fundamentado principalmente em Arendt, Kincheloe e Sobrinho) // OLIVEIRA, R. G.; BORSSOI, B. L. e GENRO, M. E. H. **Políticas de formação e formação política: possibilidades e desafios para o curso de Pedagogia.** (texto em avaliação para publicação em revista científica).

- Apresentação e debate sobre a pesquisa enquanto espaço também para a formação política. O que é política, e as implicações de uma formação política para professores. O papel da Universidade na formação política e as possibilidades do tripé formativo: ensino, pesquisa e extensão na concretização deste papel.

23/06 – quinta-feira – 20h30 – 2 aulas

Assistência do filme Persépolis.

24/06 – sexta-feira – 18h40 – 2 aulas

Debate e contextualização do filme Persépolis. Relações com a produção de pesquisa:

- Possibilidades de temáticas da investigação, e a produção midiática-cultural como espaço para análise e elaboração acadêmica.

- “Óculos cultural” e pesquisa – algumas considerações e “provocações”.

- Discussão sobre fontes de pesquisa nas Ciências Sociais.

REFERÊNCIAS:

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

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6ª ed. São Paulo, Perspectiva, 2009.

BECKER, Fernando e MARQUES, Tânia B. I. (orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BORDAS, Merion Campos. O espaço da pesquisa no ensino universitário: inclusão ou mero paralelismo? In: QUARTIERO, Elisa Maria e SOMMER, Luis Henrique (orgs.). **Pesquisa, educação e inserção social: olhares da região sul**. Canoas: Ulbra, 2008.

COSTA, M. V. e GRUN, M.. A aventura de retomar a conversação – hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007a. p. 83-101

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural de identidade. In: (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007b.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio e ZEICHNER, Kenneth M. (orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ESTRELA, Maria Teresa. A investigação como estratégia de formação contínua de professores: reflexão sobre uma experiência. In: NETO, Alexandre Shigunov e MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002.

FAZENDA, Ivani. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2007

GARSCHAGEN, Bruno. **Universidade em tempos de plágio**. Disponível em: <<http://www.fev.edu.br/canais/docentes/publica/principal.php?pr=1399&nt=54>>. Acesso em 24 fev 2006.

GRIEGER, Maria Christina Anna. **Escritores-fantasma e comércio de trabalhos científicos na internet: a ciência em risco**. *Rev. Assoc. Med. Bras.* [online]. 2007, vol.53, n.3, pp. 247-251.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político – mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SOBRINHO, José Dias. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Obs.: Os plantões no núcleo de pesquisa têm o objetivo de atender e auxiliar na orientação dos grupos de trabalho na elaboração do pré-projeto de pesquisa (conforme cronograma agendado com a professora Eliene Nery e as alunas), em aspectos como:

- delimitação de objeto de pesquisa
- fontes de pesquisa e fundamentação teórica
- elaboração de justificativa, problema e objetivos

Anexo 2: quadro de identificação dos grupos**Quinto período – 1º semestre 2011**

| Grupo | Nº alunas | Tema |
|--------------|------------------|---|
| p1 | 02 | Adolescentes em Risco Social |
| p2 | 04 | Educação de Surdos no Ensino Superior |
| p3 | 03 | Brinquedoteca na Pedagogia Hospitalar |
| p4 | 01 | A Escola na Perspectiva da Educação Inclusiva |
| p5 | 02 | Educação Social |
| p6 | 01 | Análise de Programa Social |
| p7 | 03 | Educação do Campo |
| p8 | 03 | Possibilidades de atuação do Pedagogo |
| p9 | 02 | Políticas Públicas de Inclusão Social |
| p10 | 01 | Pedagogia e esporte: as práticas esportivas coletivas no desenvolvimento integral do aluno |
| p11 | 01 | Cinema e Escola |
| p12 | 01 | Formação Docente em EaD (Celeste) |
| p13 | 04 | Alfabetização e Letramento na Educação Infantil |
| p14 | 04 | Papel do Gestor Educacional |
| p15 | 03 | Bullying |
| p16 | 02 | Música na Educação Infantil |
| p17 | 03 | Pedagogia Empresarial e o Sistema de Gestão da Qualidade – ISO 9000 |
| p18 | 04 | Pedagogia Empresarial – Gestão |
| p19 | 02 | Práticas de Educação Social na Universidade: a experiência da Pedagogia no Pólo de Promoção da Cidadania da UNIVALE |
| p20 | 03 | Formação do Educador Social |
| p21 | 02 | Formação do Professor (Vivências práticas da alfabetização e letramento no PIBID) |

Sexto período – 2º semestre 2011

| Grupo | Nº alunas | Tema |
|-----------------|------------------|--|
| PA (p1) | 02 | A Intervenção Do Educador Social Na Ressocialização Do Adolescente Infrator: Desafios E Possibilidades |
| PB (p2) | 04 | O aluno surdo no ensino superior |
| PC (p3) | 02 | Projeto Encantar: Brinquedoteca, Literatura E Jogos Pedagógicos No Ambiente Hospitalar |
| PD (p4) | 01 | A Formação De Professores Na Perspectiva Da Educação Inclusiva Direcionada Aos Alunos Com Necessidades Especiais |
| PE (p5 + p6) | 03 | A prática da educação social na educação formal |
| PF (p7) | 03 | “As Tensões Do Educador Do Campo” |
| PG (p8) | 02 | Possibilidades De Atuação Do Pedagogo Na Contemporaneidade |
| PH (p9) | 02 | A educação na constituição do sujeito |
| PI (p10) | 01 | Reflexões sobre a corporeidade na prática docente |
| PJ (p11) | 01 | Relações Interdisciplinares Entre Estudos Territoriais E Educação Social |
| PK (p12) | 01 | Formação Teórica E Prática Em Letramento E Alfabetização Do Estudante De Pedagogia Em Educação A Distância |
| PL (p13) | 03 | A Influência Da Educação Infantil Para O Processo De Alfabetização E Letramento Do Ciclo Da Infância |
| PM (p14) | 04 | Perfil do Gestor da Educação Infantil, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares (SMED) |
| PN (p15) | 04 | O bullying e as práticas pedagógicas na mídia escrita especializada em educação. |
| PO (p16) | 02 | A Importância da Música na Educação Infantil |
| PP (p16) | 01 | (in) Disciplina e aprendizagem: estratégias docentes para minimizar problemas de comportamento na sala de aula |
| PQ (p17) | 02 | Possibilidades de atuação do pedagogo na empresa em uma perspectiva crítica |
| PR (p18) | 04 | A inserção do pedagogo na empresa numa perspectiva crítica |
| PS (p19) | 02 | Práticas de Educação Social na Universidade: a experiência da Pedagogia no Pólo de Promoção da Cidadania da UNIVALE |
| PT (p20) | 03 | Formação do Educador Social |
| PU (p21) | 02 | Relações entre os métodos tradicionais e as teorias construtivistas de alfabetização |

Anexo 3: quadro comparativo de alteração de objetos de pesquisa

| Pré-projeto – 5º período 1º semestre de 2011 | Pesquisadoras: grupo, dupla ou individual | Projeto – 6º período 2º semestre de 2011 |
|--|---|--|
| Adolescentes em Risco Social | O mesmo (2) | A Intervenção Do Educador Social Na Ressocialização Do Adolescente Infrator: Desafios E Possibilidades |
| Educação de Surdos no Ensino Superior | O mesmo (4) | O aluno surdo no ensino superior |
| Brinquedoteca na Pedagogia Hospitalar | Alterou – era trio. Uma das alunas migrou para o grupo que investiga sobre bullying. (2) | Projeto Encantar : Brinquedoteca, Literatura E Jogos Pedagogicos No Ambiente Hospitalar |
| A Escola na Perspectiva da Educação Inclusiva | O mesmo (1) | A Formação De Professores Na Perspectiva Da Educação Inclusiva Direcionada Aos Alunos Com Necessidades Especiais |
| Educação Social Análise de Programa Social | Alterou. Eram dois trabalhos, um em dupla o outro individual. Foi feita a junção dos dois trabalhos, ficando um grupo de três (3) | A prática da educação social na educação formal |
| Educação do Campo | O mesmo (3) | “As Tensões Do Educador Do Campo” |
| Possibilidades de atuação do Pedagogo | Alterou – era um trio que virou dupla. (2) | Possibilidades De Atuação Do Pedagogo Na Contemporaneidade |
| Políticas Públicas de Inclusão Social | O mesmo (2) | A educação na constituição do sujeito |
| Pedagogia e esporte: as práticas esportivas coletivas no desenvolvimento integral do aluno | O mesmo (1) | Reflexões sobre a corporeidade na prática docente |
| Cinema e Escola | O mesmo (1) | Relações Interdisciplinares Entre Estudos Territoriais E Educação Social |
| Formação Docente em EaD (Celeste) | O mesmo (1) | Formação Teórica E Prática Em Letramento E Alfabetização Do Estudante De Pedagogia Em Educação A Distância |
| Alfabetização e Letramento na Educação Infantil | Alterou – eram 4, uma colega saiu e mudou de tema (indisciplina). (3) | A Influência Da Educação Infantil Para O Processo De Alfabetização E Letramento Do Ciclo Da Infância |

| | | |
|---|--|--|
| Papel do Gestor Educacional | O mesmo (4) | Perfil do Gestor da Educação Infantil, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares (SMED) |
| Bullying | Alterou – entrada da aluna que abandonou o grupo da brinquedoteca hospitalar (4) | O bullying e as práticas pedagógicas na mídia escrita especializada em educação. |
| Música na Educação Infantil | O mesmo (2) | A Importância da Música na Educação Infantil |
| - | Aluna veio do grupo de alfabetização na E. I. (1) | (in) Disciplina e aprendizagem: estratégias docentes para minimizar problemas de comportamento na sala de aula |
| Pedagogia Empresarial e o Sistema de Gestão da Qualidade – ISO 9000 | O mesmo (3) | Possibilidades de atuação do pedagogo na empresa em uma perspectiva crítica |
| Pedagogia Empresarial – Gestão | O mesmo (4) | A inserção do pedagogo na empresa |
| Práticas de Educação Social na Universidade: a experiência da Pedagogia no Pólo de Promoção da Cidadania da UNIVALE | O mesmo (2) | Práticas de Educação Social na Universidade: a experiência da Pedagogia no Pólo de Promoção da Cidadania da UNIVALE |
| Formação do Educador Social | O mesmo (3) | Formação do Educador Social |
| Formação do Professor (Vivências práticas da alfabetização e letramento no PIBID) | O mesmo (2) | Relações entre os métodos tradicionais e as teorias construtivistas de alfabetização |

Obs.: Alunas já graduadas em áreas afins, em obtenção de segundo título, não farão monografia nem intervenção, o TCC pode ser a produção de um artigo ou a revisão da pesquisa já apresentada.

