FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA: DIVERSIDADES, ESPECIFICIDADES E LIMITAÇÕES

Rejany dos Santos Dominick – UFF - rejany.dominick@gmail.com
Ariadne Lopes Ecar – UFF - ariadneecar@gmail.com

Falta quem queira ser professor
Há formados em Licenciatura para suprir demanda,
mas eles optam por outros empregos
("Estado de São Paulo",15 de outubro de 2007).

A notícia de jornal acima faz parte de uma realidade para a qual não podemos fechar os olhos e que é uma das limitações que, sem qualquer instrumento de pesquisa mais apurado, o Pedagogo encontra no seu dia a dia de trabalho. Escolhemos este pequeno fragmento face à necessidade de explicitarmos alguns diálogos e imbricamentos das questões ligadas à formação do professor com múltiplos fatores que não podem ser reduzidos à análise dos desenhos curriculares de algumas graduações ou a entrevistas com as coordenadoras de cursos considerados como bem sucedidos em seus propósitos. Os cursos que estamos estudando são reconhecidos nacionalmente devido a elaborações e vontades políticas para formar professores críticos e com qualidade socialmente referenciada.

Contudo, baseadas nos dados coletados da maneira acima citada, que construímos esse texto no qual apresenta resultados parciais de nossa pesquisa MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – OS CACOS E OS FIOS DOS INSTITUÍDOS E DAS EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES NOS ANOS 1980 A 2005[i], que se iniciou em junho de 2006.

Buscando não ficar territorializadas em uma única disciplina, pois não identificamos tal perspectiva como adequada para tecer análises a respeito dos dados sobre a formação inicial do Pedagogo, dialogamos com a multi-referencialidade, uma abordagem que possibilita interações entre as

diversas áreas do conhecimento e a ruptura com a lógica predominante dos estudos fundados na racionalidade disciplinar moderna. Tal abordagem nos permite discorrer de forma menos dogmática sobre os caminhos percorridos entre os anos de 1990 a 2005 (este é o período no qual está o foco deste trabalho) pelos atores sociais que estavam trabalhando para a formação daqueles e daquelas que passariam a participar de uma categoria profissional cujos estudos têm apontado como em processo de desprofissionalização. Como nos lembram Menga Ludke e Luiz Alberto Boing (2004: 1160), há uma crescente precarização da profissão docente.

> Tal como aparece hoje, a profissão docente exibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com datas passadas. À parte a nostalgia, que em geral valoriza mais o que já passou (...) não é difícil constatar a perda do prestígio, de poder aquisitivo, de condição de vida e, sobretudo, de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje.

Pesquisar sobre a formação do pedagogo tem significado estar observando um dos muitos fios sócio-políticos que percorrem todo o processo de escolarização da nossa sociedade e que se espraia para além, fazendo interagir os diferentes espaços educacionais presentes na vida de crianças, jovens e adultos. Pesquisar sobre um período no qual, muitos de nós que estamos hoje na Universidade como professores, fomos formados, também é bastante delicado, pois os docentes que nos ajudaram a chegar aos espaços de produção acadêmica se envolveram de corpo, alma, razão e emoção para transformar aquela educação tecnicista, disciplinadora e pouco afeita à *práxis* e à *poiésis* em uma formação docente voltada para a emancipação humana e para a radical democratização política e cultural. Acreditávamos, e ainda acreditamos, que esse tenha sido o sentido das movimentações provocadoras e o de muitas experiências instituintes nas universidades, mas temos também consciência de que as mesmas sofreram limitações conjunturais, estruturais e mesmo de compreensão dos atores do processo devido a heranças e memórias de épocas anteriores.

Acreditamos na necessidade de aprofundarmos os estudos sobre as transformações nos cursos das décadas de 1980 ao início do século XXI para que possamos ressignificar nossas críticas e, dialogando com as transformações sociais e as políticas educacionais contemporâneas, geremos novos movimentos que provoquem as elaborações e ações necessárias à formação de docentes potentes para pesquisar e intervir nas políticas públicas e cotidianas, e que, acima de tudo, sejam inventores, reinventores, atores, propositores e construtores de saberes-fazeres coletivizados e subjetivos, que trabalhem com a cultura local e com as ecologias do homem, do planeta e do trabalho e que se compreendam como parte dos processos de mudança, trabalhem a partir do direito à diferença, construindo acessos aos direitos iguais. Professores que se sintam sujeitos históricos e que potencializem a formação de inúmeros outros sujeitos históricos.

Assim pensando, nos deparamos com a já citada notícia. Aquela nos conduziu à reflexão de que é indispensável, para a existência dos pedagogos que desejamos formar, que haja investimento público significativo no sistema educacional como um todo, e não apenas na formação de um profissional que não desejará permanecer em um espaço denominado por alguns como "lugar de louco", "esquina do inferno" ou denominações outras não citáveis.

Focando a formação do Pedagogo lemos o estudo de André e outros (1999). Este foi produzido com base na análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil, no período de 1990-96. Encontrou-se um número de trabalhos sobre a formação de professores que não acompanhou o crescimento geral da produção dos discentes de mestrados e doutorados, embora tenha aumentado de 28 para 60, no período, manteve uma proporção estável de 5% a 7% sobre o total. Foram analisados 284 trabalhos sobre a formação do professor e um total de 216 (76%) trataram do tema da formação inicial. Apenas 9% desses trabalhos referiam-se ao curso de Pedagogia[ii]. Estes dados corroboram a nossa afirmação sobre o necessário aprofundamento de estudos na direção dos currículos dos cursos de Pedagogia das décadas finais do século XX, visto que estes têm sido pouco

estudados. Talvez devido à "certeza de alguns" sobre a chegada ao melhor desempenho possível... Pode ser também devido ao fato de não aprofundarmos discussões sobre os significados de "professor-pesquisador e/ou professor-reflexivo" presentes no cotidiano de cada curso... Possivelmente, pela dificuldade em pensarmos nossas práticas docentes nas instituições superiores de ensino...

Em texto para o ENDIPE 2008 – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino –, Marli André, nos mostra que a produção acadêmica no GT de Didática da ANPED, no período de 2003 a 2007 a temática da didática deu lugar à pesquisa e/ou pesquisa-ação, aparecendo mais como intenção do que como "evidência de dados de pesquisa". A autora pontua ainda, que há temáticas esquecidas e que precisam ser mais exploradas para um profundo conhecimento da Didática como campo de estudos primordial para a prática do/da professor/professora. Este trabalho nos remete à dificuldade, inclusive dos graduandos, em articular os conhecimentos vividos, reproduzidos e aqueles construídos na prática educacional, dificuldade de aprofundamento teórico-prático o que ocasiona o pragmatismo na utilização de autores "mais conhecidos" e que circulam com mais facilidade entre os estudantes dos cursos de ensino superior.

Identificando em nossas vivências acadêmicas processo semelhante em outros espaços do currículo, além da Didática, buscamos nos cursos pesquisados identificar como a relação teórico-prática tem sido proposta. Buscamos identificar o que foi gerado como experiências instituintes. Tal experiência na formação do Pedagogo é aquela produzida a partir de perspectiva da crítica de interlocução que possibilita interagir na corporeidade o vivido e o teorizado, construindo saberes compartilhados e perpassados por *práxis* e *poiésis.* Saberes que ganham sentidos e contornos interativos a partir de uma cautelosa e delicada vidragem entre as políticas públicas, as propostas elaboradas crítica e coletivamente nos espaços educacionais e que possibilitam a criação de linhas de fuga que vão sendo percorridas nas e pelas práticas cotidianas.

Tomamos como norte para nosso trabalho a perspectiva de que estamos docentes e discentes, em processo de formação permanente e, portanto, somos sujeitos moventes. Vivemos e compartilhamos saberes.

Algumas vezes de forma consciente, outras, por vivermos no mesmo espaço e tempo histórico. Contudo, é indispensável estarmos atentos aos significados políticos dos saberes. É preciso observá-los, analisá-los, produzi-los e recriá-los a partir de princípios políticos da emancipação humana. Como bem afirma Linhares (2004):

> Como definir o conceito de "experiência instituinte"? Esta reflexão nos leva ao encontro das contribuições de Walter Benjamin (1993) que apontam para o sentido das "experiências plenas", que se traduzem por uma tessitura coletiva e pela possibilidade de abertura polifônica. A experiência instituinte se afirma como uma experiência comum, partilhada por um grupo, contrapondo-se desta forma à experiência pontual e fragmentada do sujeito isolado de seus pares. É uma experiência aberta, não se afirma como "símbolo", com um significado unilateral, mas como "alegoria" por seus múltiplos sentidos e leituras. Podemos ainda articular este conceito ao sentido de "origem" em Benjamin, pois o instituinte, na perspectiva de nossa pesquisa, não se confunde com o "novo", mas sim é uma busca constante do movimento emancipador, movimento este que articula passado, presente e futuro. Contrapondo-se ao modismo e a uma reprodução estática do passado, a experiência instituinte sinaliza a densidade da experiência humana ao rememorar, recuperando, assim, o sentido de uma memória viva, pulsante onde o olhar para o passado potencializa o presente e nos ajuda na construção dos projetos de futuro, pois que é ancorada em uma memória que é capaz de prometer. **(13/10/2004)**

Formação do Pedagogo e multiplicidade do mundo do trabalho

Em estudo cujos objetivos eram o de procurar saber como o Curso de Pedagogia era percebido por pedagogos que viveram os seus primórdios e se destacaram pela sua longa e expressiva trajetória como formadores e pesquisadores, a professora Gisele Barreto da Cruz (2008) nos conta que dos dezessete Pedagogos primordiais entrevistados para sua tese de doutorado, apenas dois não tinham feito o curso Normal. A maioria procurava o curso de Pedagogia para dar continuidade aos seus estudos e ter uma formação superior, mesmo que o curso no Ensino Médio não fosse pré-requisito para o ingresso nesta faculdade.

Segundo a autora

> Boa parte do grupo reúne experiência como professor primário e/ou secundário. Doze atuaram como professores do primário e dez como professores do secundário na Escola Normal. No que se refere à atuação como professores do Curso de Pedagogia, todos trabalharam como formadores de pedagogos, oito deles iniciando essa experiência tão logo concluído o Curso de Pedagogia e um, em especial, como já mencionado, começando no início da década de 40, quando o curso foi introduzido entre nós, através do Decreto-Lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939.
>
> Quase todos os entrevistados (treze) exerceram em algum momento da sua trajetória funções referentes ao ofício de pedagogo: inspetor de ensino no âmbito da esfera federal; técnico de planejamento atuando em uma Secretaria Estadual de Educação; curriculista no contexto dos sistemas estadual e federal de educação; diretor ou coordenador pedagógico ou orientador educacional de escola.

O curso de Pedagogia destinava-se à formação de professores para o ginásio e para a Escola Normal, bem como para a formação de técnicos de

educação que trabalhariam nas Secretarias de Educação, no Ministério de Educação ou órgãos a ele vinculados.

Hoje o que percebemos é a existência de uma maior amplitude no que se refere tanto à formação do Pedagogo, quanto aos espaços de sua atuação. Além do sistema formal de educação, o mundo do trabalho do Pedagogo se amplia para diversos e diferentes espaços tais como: a televisão, as Organizações Não Governamentais, as Forças Armadas, a COMLURB, a INFRAERO, as Procuradorias Gerais de Justiça, a gestão de pessoal em prefeituras, analistas de recursos humanos e outras funções em empresas públicas e privadas[1].

Tal ampliação dos espaços de trabalho para o Pedagogo tem como atrativo o fato de, algumas vezes, oferecerem melhores salários e/ou vantagens profissionais. Esta perspectiva gerou diferentes possibilidades de cursos e os profissionais das universidades se depararam com a necessidade de discutir sobre as possibilidades políticas e as potencialidades de formação profissional para os múltiplos espaços que estavam se apresentando, contudo observa-se que a intenção da maioria dos cursos é a formação do Pedagogo para o sistema escolar.

Os cursos pesquisados são de universidades públicas no Estado do Rio de Janeiro, o que não significa a existência de um único currículo para atender às demandas locais. Pelo contrário, observamos que além das disciplinas mais tradicionais, tais como a Didática e os Estágios, encontramos componentes curriculares que se diferenciam. Observamos também que a maioria apontou seus cursos para os rumos da Pedagogia escolar.

Outra questão que identificamos é que, apesar de estar presente nos currículos uma vontade política explícita sobre a necessária formação do professor-pesquisador/pedagogo-pesquisado*r*, não há um conceito fixo sobre tal concepção. Esta vem sendo construída e apropriada pelos diferentes sujeitos que produziram os cursos estudados de formas diferenciadas. Muitos deles fizeram suas reformulações buscando uma formação que contribuísse para que os profissionais da educação se

[1] Consultar: www3.catho.com.br/vag/busca/search.php?q=**Pedagogo**

identificassem como agente de saberes, lhes possibilitando uma formação crítica e com bases científicas. Partiu-se do princípio da apropriação e da produção coletiva dos conhecimentos.

Freitas (2002) afirma que desde aquela época os educadores vêm construindo teórica e praticamente a concepção de base comum nacional, entendendo-a como instrumento de luta contra a degradação da profissão (ANFOPE, 1992), e que esta se manifesta como poderoso referencial para garantir a igualdade de condições de formação em oposição à concepção de igualdade de oportunidades, originárias da nova concepção de eqüidade, tão enfatizada pelas políticas públicas atuais.

Os princípios gerais do movimento dos educadores manifestavam uma compreensão sobre a necessária vinculação entre a concepção da organização da escola, a formação do educador, as grandes questões sociais e o movimento dos trabalhadores pela construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária. Fazem parte dessa discussão os debates sobre a gestão democrática da escola e da educação em todos os níveis. A formação do educador, nesta visão, não se desconecta das questões políticas, econômicas e socioculturais, especialmente em uma sociedade marcada por uma profunda desigualdade.

Contrapondo-se a perspectiva dominante até então, que separava a formação daqueles que pensariam a Educação e daqueles que executariam a educação escolar, muitas reformas curriculares foram produzidas, especialmente nos anos de 1990, um período caracterizado como pós-ditadura militar no Brasil. Os currículos que foram gerados buscaram uma ruptura com aquilo que dominava e que passou a ser identificado como "escola tradicional".

No Estado do Rio de Janeiro a maioria dos profissionais que produziram os cursos de Pedagogia nas universidades públicas buscou e busca resistir à racionalidade "tecnicista", "mercadológica" e "maquínica". Contudo, as interações volitivas ou não com a lógica dominante se dão pelas exigências legais ou da burocracia universitária, pelo *habitus*[2] dos

[2] Este conceito é trabalhado nas ciências humanas por Bourdieu e por Elias. Aqui, seguindo os caminhos identificados por Malerba (2000) sobre o conceito em Elias, identificamos o *habitus* sendo produzido *a partir de indivíduos interligados e interagentes, compondo configurações cada vez mais complexas e interligadas quanto mais diferenciadas forem as funções no interior de uma sociedade* (p. 214).

docentes nas universidades, pelas reivindicações dos estudantes, e por muitos outros fatores individuais e coletivos.

Pensar a formação de Pedagogos e dos demais licenciados hoje nas universidades públicas passa pela perspectiva de pensar o institucional e as subjetividades como intricados em um único processo que pode ser visualizado por diversos ângulos de observação. Os referenciais que dominaram as décadas de 1970 e 1980 ainda expressam elementos válidos, mas parecem insuficientes para dar conta da complexidade do mundo atual, no qual as tradições culturais e as novas experiências culturais, entrançadas à modernidade tecnológica e científica, se misturam e produzem na instituição um coquetel de subjetividades.

Hoje, convivemos com docentes e discentes oriundos de diferentes espaços sociais e estamos emersos em um contexto cultural no qual dialogam e se conflituam políticas, discursos e práticas. Estamos permeados pelas nossas múltiplas pertenças e por nossas memórias de passado e de futuro, pelas memórias engendradas pelas instituições, pela mídia, pelo convívio cotidiano, embora o posicionamento político dominante nas instituições públicas esteja em um campo crítico ao sistema capitalista. Sendo assim, não buscamos a identificação de heróis nem de algozes presentes na cartografia dos cursos de formação docente, mas aquelas faíscas que apontam a instituição de políticas radicalmente potencializadoras das subjetividades docentes no que se refere à *práxis* e à *poiésis.*

Percorrendo um caminho

No espaço-tempo do vivido agimos, muitas vezes, através de *habitus* e outras vezes com astúcias[3]. Produzimos linhas de fuga que rompem com o estabelecido e permitem que fiquemos mais sabedores dos caminhos que nossas artes de fazer possibilitam.

Assim, nos apropriando de *habitus* e de astúcias na arte de fazer ciência iniciamos, em agosto de 2006, nossa busca sistematizada sobre os

[3] Tomando como referência algumas das concepções de Certeau (1994), rememoramos que os gregos designavam *métis*, as astúcias e simulações de plantas e peixes para sobreviverem. Estas astúcias introduzem um movimento aleatório no sistema e expressão as possibilidades das inteligências que articulam o combate ao estabelecido com os prazeres cotidianos.

currículos que estavam em ação no ano de 2005, nos Cursos de Pedagogia da UFF (Universidade Federal Fluminense), UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), UNI-RIO (Universidade do Rio de Janeiro) e UERJ – Maracanã e São Gonçalo (Universidade Estadual do Rio de Janeiro).

Após entrar em contato com os coordenadores de curso aguardamos o envio do material solicitado. Fomos informadas de que alguns estavam disponíveis nas páginas dos cursos na internet. Encontramos na Internet tanto grades de disciplinas, quanto propostas curriculares completas. Em algumas estavam expressas os princípios do curso e as ementas estavam disponíveis, bem como a carga horária de cada componente. Complementamos nossas informações através de consultas ao site do INEP[4].

Para analisar os documentos disponíveis, primeiramente procuramos os componentes curriculares que traziam em si a nomenclatura "pesquisa" ou que expressassem a possibilidade de inserção do aluno em um trabalho que articulasse e integrasse a teoria e a prática a partir de um trabalho de campo em espaços educacionais fora da universidade. Assim, identificamos que a monografia poderia ser também um indicador desta perspectiva, visto que acreditamos ser a monografia um trabalho que pode articular as experiências vivenciadas e a reflexão teórica.

Olhamos, em um segundo momento, para as cargas horárias dos componentes buscando identificar mais alguma pista e observamos que o material da UFRJ, UNI-RIO e UFF traziam informações sobre as distribuições de horas práticas e teóricas dos componentes curriculares.

Moreira e Silva (1994) nos ajudaram em nosso caminhar. Partindo dos trabalhos desenvolvidos por Michel Apple, um crítico aos conhecimentos presentes nos documentos curriculares oficiais das escolas, creches, cursos profissionalizantes e também das universidades, os autores afirmam que no currículo está contida a estrutura que embasa todo o funcionamento de determinada instituição, e não deve ser apresentado como algo acabado, mas pronto a subjetivar-se constantemente. Citando Apple, eles afirmam:

[4] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. http://www.inep.gov.br/

> O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (in Moreira e Silva, 1994, p. 59)

Concordamos com Apple que o currículo não é um documento ingênuo, mas um campo de disputas ideológicas construído sobre os saberes e subjetividades envolvidas com o processo de estruturação do mesmo. Algumas perguntas seriam básicas para essa construção como: "Para quem estamos fazendo esse currículo?", "Baseados em quais teorias?", "Para qual sociedade?". Participando do processo de reestruturação do currículo do curso de Pedagogia da UFF, em discussões feitas desde o fim do ano de 2005, percebemos o quanto é difícil atender a cada solicitação, juntamente com os saberes e subjetividades de cada ator envolvido com essa questão. Mesmo assim, esclarecemos que não compete a nós, como pesquisadoras, julgar este ou aquele currículo e sim contribuir para o entendimento da formação do professor-pesquisador nas universidades aqui mencionadas.

Vivemos num processo sócio-histórico em fluxo, no qual os acontecimentos diários são produzidos com tanta rapidez, que o registro, às vezes, se torna complexo. O que fica registrado, documentado, quase sempre, são as relações de força daqueles que detém o poder. Le Goff aprofunda seu estudo sobre a história-memória dizendo que, para não cairmos nesses emaranhados da história, devemos considerar o documento como monumento, ampliando a memória individual para a coletiva, "porque qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro (...) e falso." (Idem, 1992). Neste sentido tivemos clareza de que nosso estudo precisava ir além das consultas aos documentos inicialmente citados. Assim, partimos para a

estruturação dos diálogos através de entrevistas com as coordenadoras de cursos, legitimando a voz do outro como um construtor de memórias e, portanto, da uma história e da cultura. Em um movimento posterior vamos escutar também os estudantes dos últimos semestres destes cursos.

Nossos achados, até agora

Buscando compreender alguns aspectos da formação do pedagogo no período de nosso estudo identificamos já alguns dados bastante significativos.

O primeiro documento analisado foi a grade curricular do curso de Pedagogia da UFRJ, coletado na internet. Esta nos apontou indícios de uma preocupação com a inserção do estudante de Pedagogia, tanto no campo das teorias educacionais quanto nas atividades próprias da prática profissional. Identificamos componentes curriculares, do primeiro ao oitavo períodos, que eram propícios para que a articulação entre os saberes "teóricos" e aqueles "práticos" (anexo). Identificamos indícios de que aquela proposta curricular pudesse ser perpassada por uma concepção que possibilitasse a interação entre o fazer e o pensar a educação. A coordenadora do curso de Pedagogia desta universidade (entrevistada no ano de 2006) nos disse que no currículo que estava em ação (1992-2006) havia a preocupação com a pesquisa. Para a professora esta se dava através da disciplina obrigatória "Metodologia da Pesquisa" e da disciplina optativa "Metodologia da Pesquisa II". Havia também o "Seminário de Monografia", mas a defesa da Monografia não era obrigatória. O curso sugeria ao estudante a participação em bolsas de pesquisas, eventos e projetos. Contudo, nos afirmou a professora, que nem todos os estudantes participavam destas atividades, tornando precária a formação do professor-pesquisador.

O documento analisado do curso de Pedagogia da UERJ – Maracanã foi um fluxograma com todos os componentes curriculares, gentilmente enviadas para nós, por endereço eletrônico, pela coordenadora do curso (em 2006). Não encontramos a distribuição das cargas horárias no documento analisado, mesmo assim, prosseguimos identificando os componentes curriculares que apresentavam em sua nomenclatura a

palavra "pesquisa" ou que expressassem a inserção do aluno em um trabalho que possibilitasse a articulação e a integração dos aspectos teóricos e práticos na formação do Pedagogo. Nossas primeiras impressões sobre este currículo nos conduziram a pensar que os estudantes são levados, desde o primeiro período a se envolverem com a pesquisa e as práticas pedagógicas. É interessante observar que o componente curricular que se volta para tal articulação refere-se a multiplicidade de "práticas" pedagógicas com as quais os estudantes de Pedagogia e os docentes precisam dialogar em suas vivências tanto na formação inicial quanto na profissional. A partir do sexto período os estudantes têm também os Estágios Supervisionados e, nos dois últimos períodos, encontramos as disciplinas Monografia em Educação I e II (anexo). A coordenadora deste curso (em entrevista no ano de 2007) comentou que o componente curricular "Pesquisa e Práticas Pedagógicas" – PPP – é pré-requisito, inclusive para a monografia. Este demanda a existência de continuidade do estudante com um mesmo professor. A PPP tem ementa e uma carga horária total de 480 horas. Nos últimos períodos do componente curricular (que são seis), estão inseridos os estágios produtivos. Nestes, os estudantes trabalham suas temáticas de pesquisa. Junto com a PPP há uma outra disciplina, denominada "Atividades Acadêmico-Culturais" e que é lecionada pelo mesmo professor da PPP. No 4º período o aluno escreve um artigo sobre o tema que está pesquisando.

Perguntamos sobre como o curso estava propondo a formação do professor-pesquisador e a coordenadora nos disse que nas disciplinas "Pesquisa e Práticas Pedagógicas" os professores e alunos estão falando sobre estilo de pesquisa, métodos e técnicas. Na monografia de final de curso também se contempla tal formação, mas que são as PPPs que preparam os alunos para a monografia.

Na época em que fizemos as primeiras análises do curso da UERJ – São Gonçalo o documento ao qual tivemos acesso foi aquele que estava disponível na página da UERJ na Internet[5]. Tratava-se de um fluxograma do curso vinha sendo oferecido desde 1991. Neste não estava disponível a

[5] www.sr1.**uerj**.br/fluxogramas/pedlipsg.pdf , em 30/11/2006.

distribuição de carga horária. A UERJ em São Gonçalo tem em sua história a característica de oferecer cursos direcionados exclusivamente para a formação de professores.

Percorremos os oito períodos e encontramos, inicialmente, os componentes curriculares: Pesquisa em Educação I, II e III, do sexto ao oitavo períodos, respectivamente; e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado das Séries Iniciais I e II, no sétimo e oitavo períodos. No material analisado identificamos a presença da pesquisa e de disciplinas com possíveis articulações teórico-práticas também nos três últimos períodos do curso.

Em entrevista realizada com a coordenadora do curso que acabara de assumir o cargo (em maio de 2007) ficamos sabendo que, naquela época, havia convivência de dois currículos: o antigo e o novo. Segundo a professora, o Projeto Político Pedagógico do curso trazia a concepção do professor-pesquisador e a articulação teórico-prática como estruturante de todo o processo de formação. No currículo antigo havia três disciplinas de Pesquisa em Educação, na época da discussão curricular havia dois grupos que discutiam o que fazer com a pesquisa. A argumentação dos que eram contrários à pesquisa perpassando todo o curso era a de a não existência de uma disciplina específica poderia fazer a pesquisa não acontecer. Os outros argumentavam que a pesquisa não deveria ser uma disciplina única, mas sim que esta deveria estar presente em todas as disciplinas para formar um aluno pesquisador-reflexivo. Esta foi essa argumentação que prevaleceu.

Entrevistamos também a professora que vivenciou a coordenação do curso "antigo". Ela nos contou que o curso que nasceu visando a formação dos professores que já trabalhavam com as séries iniciais, ou seja, aqueles que estavam em ação e que buscavam na faculdade uma formação continuada. Em 1998 formou-se a primeira turma do currículo que trazia em sua grade a disciplina "Pesquisa em Educação", oferecida em três períodos e que era ministrada como "Tópicos Especiais". Tratava-se de uma disciplina de ementa aberta e tinha como objetivos: discutir os diferentes aspectos que compõem o contexto no qual se insere a prática educativa; e analisar criticamente as práticas educativas tendo em vista suas implicações com os processos sociais, políticos e econômicos contemporâneos. Esta

disciplina era de 30 horas. Havia outras disciplinas de "ementa aberta", que tinham como objetivo discutir com o aluno as questões de aprofundamento teórico, aspectos do processo educativo, lendo livros, indo ao campo, pois não era uma disciplina amarrada a conteúdos. Segundo a professora: "naquele currículo havia possibilidades para a formação do professor-pesquisador". A mesma considera que há várias maneiras de se implementar um currículo e que depende da vontade do professor em oportunizar a ida ao campo aos estudantes de Pedagogia. Ela nos contou que em uma aula, um aluno do 7º período afirmou que havia ido pesquisar em escolas apenas três vezes e que sentia muita dificuldade em articular teoria e prática.

O curso de Pedagogia presencial da UNI-RIO[6] foi analisado a partir da grade de disciplinas. Identificamos sete componentes curriculares com a palavra pesquisa: "Pesquisa e prática pedagógica" (de I a VI), que apresentavam apenas carga horária prática; e Metodologia da Pesquisa Educacional, apenas com carga horária teórica. Havia ainda Monografia I, no 6º período, com carga horária teórica, e Monografia II, no 7º período, com carga horária somente prática. Podemos observar, ainda, cinco outras disciplinas que expressam indícios de articulação teoria-prática. Estas têm carga horária tanto prática, quanto teórica e referem-se aos conteúdos do primeiro segmento da escola fundamental e a forma de ensiná-los. Tais disciplinas são oferecidas do 2º ao 5º períodos. Em entrevista realizada (em 2007) com a coordenadora do curso de Pedagogia aprofundamos nossos conhecimentos sobre a PPP (Pesquisa e Prática Pedagógica). Esta afirmou que a primeira (que começa no segundo período) é estritamente teórica. A segunda foca a observação *in loco,* sistemática, na qual o aluno tem pontos a observar na escola. A intenção é instigar o olhar sobre a possibilidade de pesquisa na escola. Alguns professores trabalham com a observação assistemática, pois entendem que tal perspectiva possibilita a emergência do novo, o aluno pode contribuir com novos aspectos a serem estudados. Ao final o aluno faz um relatório de pesquisa. A PPP 3 trabalha com o

[6] http://www.unirio.br/cch/ee/historico/his_pedag.htm http://www.unirio.br/cch/ee/orgcur/org_curric.htm (Acesso em 01/03/2007).

planejamento de ações. Há a teoria, as observações – sistemáticas ou assistemáticas, o relatório das observações, e o planejamento de ações voltadas para a instituição pesquisada dando início à pesquisa-ação. A partir da PPP 4 começa a relação com o estágio, com percepção, planejamento e atuação, numa perspectiva de pesquisa-ação, onde os estudantes tentam dar o retorno para a escola do que está sendo observado.

A professora afirmou que além das PPPs há outras disciplinas no currículo que se relacionam com a pesquisa. A Estatística é uma delas, pois vem sendo bastante requisitada por conta das análises quantitativas, parte-se dos dados para se fazer uma análise qualitativa; a Epistemologia, a Metodologia da Pesquisa e a Monografia. A Monografia I é a elaboração do projeto e a Monografia II é o levantamento das informações, por isso a primeira tem carga teórica apenas teórica. Há um professor coordenador de Monografia II, mas também há o orientador individual que encontra os alunos uma vez por semana e assina uma ficha de presença. O primeiro promove a interação entre orientador e orientando.

Na UFF–Niterói analisamos a grade curricular. O resultado encontrado apresentou nove componentes curriculares denominados "Pesquisa e Prática Pedagógica" (do 1º ao 9º período), com carga horária teórica e prática e cinco componentes "Monografia" (do 5º ao 9º período), também conta com carga horária teórica e prática. Encontramos ainda as disciplinas: Língua Portuguesa conteúdo e método; Matemática conteúdo e método; Ciências Sociais conteúdo e método; e Ciências Naturais conteúdo e método. Todas estas apenas com carga horária teórica.

A "Pesquisa e Prática Pedagógica" é um componente curricular que aparece na proposta como o eixo articulador de todo curso. As disciplinas do período proporcionariam a fundamentação teórica que dialogaria com os aspectos práticos observados ou vivenciados pelos estudantes, em diferentes espaços educacionais, através da pesquisa-ação. Observamos que na grade de horário o componente aparece com carga de 2 horas em dias de semana e o restante aos sábados. Ainda não conseguimos marcar entrevistas com o novo ou com o antigo coordenador deste curso em virtude de eleições recentes para este cargo.

Algumas considerações provisórias

Nossas impressões iniciais nos levam a crer na existência de uma quantidade significativa de componentes curriculares que possibilitariam uma articulação teórico-prática e que conduziriam o pedagogo à práxis, contribuindo para a formação do pedagogo-pesquisador. Contudo, se faz necessário um aprofundamento de nossa pesquisa, ouvindo também os estudantes para que possamos perceber como esses indícios são identificados ou não pelos próprios estudantes. Estes poderão também nos apontar linhas que identifiquem nas tramas destes cursos quais são os traços marcantes destas experiências instituintes na formação do pedagogo.

Percebemos, contudo, algumas características que podem ser identificadas como limitadores de novas tramas de conhecimento. A articulação teorico-prática se apresenta majoritariamente localizada em componentes curriculares específicos. Lemos tal perspectiva na fala dos coordenadores. Excetuando-se a discussão presente no curso da UERJ em São Gonçalo, não identificamos ainda um enredamento de tal perspectiva nos diferentes espaços/tempos dos demais cursos estudados, especialmente nas disciplinas ligadas às metodologias de ensino, que precisariam articular as novas teorias no campo científico com técnicas poéticas para relações ensino-aprendizado também instituintes nas escolas de educação básica.

Entendemos que os cursos de Pedagogia aqui mencionados têm tentado dialogar com seus atores, para a construção de um movimento emancipador do pedagogo, incentivando-o a ser um pesquisador. Contudo, o instituinte também possui "um fluxo ininterrupto de criação e recriação" (VALLE, 2006) permitindo aos sujeitos que se entrelacem nas teias da sociedade criticando e refletindo sobre o que está estabelecido como verdade absoluta. Será que nas políticas cotidianas destes cursos é possível ao estudante e docentes criar e recriar saberes?

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli. *Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000.* In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14, 2008, Porto Alegre: EDPUCRS, 2008. CD-ROM. CD 2 – Livros.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. *A arte da formação de professores no Brasil.* Educação & Sociedade, 1999, vol.20, n. 68.

APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? *In* MOREIRA, A F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade.* São Paulo: Cortez Editora, 1994.

CRUZ, Giseli Barreto. *A visão de pedagogos primordiais sobre os primórdios do curso de Pedagogia no Brasil: O lugar da teoria, da prática e da pesquisa.*

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.* Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008000009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 Mar 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0101-73302002008000009

LE GOFF, Jacques. "História e memória". In: *Documento monumento*. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992. p. 535 a 553.

LÜDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade.* Campinas, Vol. 25. n.89. pp.1159-1180. Set./Dez. 2004.

VALLE, Lílian do. *Democracia e movimentos instituintes.* Revista Brasileira de Educação, v. 11, p. 540-549, 2006.

[i] Focalizamos nosso estudo em quatro Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro - UFF, UFRJ, UNI-RIO e UERJ – *Campi* Maracanã e São Gonçalo.

[ii] Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo. Acesso em: 25 Jun 2007. Na época da divulgação do artigo a graduação em Pedagogia não era necessariamente um curso de licenciatura.